MIQUEL MARTÍNEZ – ANNA JOLONCH (coords.)

M. Martínez – P. Meirieu – T. Greany – J. Mateo –
I. Aguerrondo – K. Rivas – À. Egea – E. Prats – J. M. Escudero –
B. Gros – A. Tort – A. Jolonch – D. Vaillant – A. Pons

LAS PARADOJAS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

HORSORI

CAPÍTULO 11

FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA INNOVACIÓN

Denise Vaillant
Universidad ORT Uruguay

La formación del profesorado va de par con el desarrollo de nuevas ideas y prácticas, es decir, involucra necesariamente a los procesos de innovación. La reflexión acerca de la preparación de futuros profesores y de docentes en ejercicio exige una mirada desde lejos y a lo lejos que permita identificar y responder a los retos y desafíos que plantea el futuro.

La innovación en el campo de la formación ha tenido un carácter evolutivo ya que los cambios incorporados en general no han desestructurado procesos e instituciones. Sin embargo, en los últimos años Christensen y Eyring (2011) han popularizado una concepción más radical y "disruptiva" de la innovación. Según los mencionados autores, las innovaciones disruptivas surgen y se desarrollan sin que la visión hegemónica les preste atención. ¿Cómo identificar, promover e implementar tales iniciativas?

Existe un contexto que condiciona las posibilidades y capacidades para innovar, pero, al mismo tiempo, la innovación no surge por generación espontánea, sino que requiere de condiciones que hagan posible su desarrollo. Algunos autores han estudiado los criterios que permiten la identificación de iniciativas innovadoras en la formación docente. Así, Darling-Hammond y Lieberman (2012) examinan diversos dispositivos de formación y analizan las condiciones que permiten el desarrollo de experiencias innovadoras, entre las cuales:

- el aprendizaje ocurre en el transcurso de toda la carrera del docente (inicial y continua), el énfasis está en el desarrollo de capacidades para continuar aprendiendo a lo largo de la vida (competencias del siglo XXI);

- la colaboración profesional (entre colegas, supervisor, mentores y estudiantes en formación) es una característica esencial de las prácticas pedagógicas y se relaciona estrechamente con el aprendizaje colaborativo;
- los módulos y las actividades de formación están claramente estructurados en torno a objetivos de aprendizaje;
- se ofrecen experiencias clínicas estructuradas (prácticas de campo supervisadas) con oportunidades para pasar de la teoría a la práctica mediante la participación de formadores experimentados en las actividades de formación;
- la reflexión acompaña la práctica y permite la formación de un profesional de la enseñanza.

Por su complejidad, el cambio profundo que hoy requiere la formación docente se vincula con la capacidad de comprender y reconocer el surgimiento de los procesos "emergentes" que den paso a la innovación. Según Aguerrondo y Vaillant (2015), para poder identificar intervenciones con mayores oportunidades de tener incidencia en los procesos de formación, es necesario reconocer y comprender los procesos "emergentes" y su sostenibilidad cuando se pasa del nivel local al general (masificación). Hay dos ámbitos principales desde donde reconocer los "emergentes" de un modelo innovador: las reglas de la organización (políticas docentes) y el modelo pedagógico (metodologías y prácticas).

Este capítulo interpela en relación con *por qué, en qué y cómo impulsar la innovación* en la formación del profesorado. En una segunda instancia, ilustramos la reflexión con algunos casos inspiradores de América latina y el Caribe que es el escenario que mejor conocemos y en el cual desarrollamos nuestra práctica profesional. Nos hemos basado en una revisión reciente de la literatura y fundamentalmente en el trabajo con otros colegas y en nuestros propios estudios previos acerca de la temática.

1. Por qué innovar en la preparación del profesorado

Han transcurrido casi dos décadas del inicio del siglo XXI y nuestras sociedades se encuentran embarcadas en múltiples transformaciones que afectan la forma cómo nos organizamos, cómo trabajamos, cómo nos relacionamos y cómo aprendemos. Y esos cambios dependen hoy, en

gran parte, de la formación de las personas y de su capacidad de innovación y de emprendimiento. Los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad lo que nos obliga a establecer garantías formales e informales para que los docentes actualicen constantemente sus capacidades y competencias (Vaillant y Marcelo, 2015).

Las transformaciones sociales y económicas del siglo XXI impulsan a las instituciones de formación a desarrollar modalidades que aseguren niveles de competencia adecuados en los futuros docentes y en el profesorado en ejercicio. Los avances en la ciencia y en la tecnología han influido en las profesiones, tanto en las tradicionales como en las emergentes. La innovación y la competitividad que demanda hoy la economía exigen, por parte de los profesores, la actualización constante de sus capacidades y competencias.

Son muchos los cambios de la sociedad y de la vida laboral acontecidos en las últimas décadas producto, entre otros, del rápido desarrollo de las tecnologías; la creciente producción de la economía del conocimiento; la paulatina internacionalización y mundialización y las modificaciones en las estructuras ocupacionales y en el contenido y organización del trabajo.

Algunos estudios (Vaillant y Marcelo, 2015), identifican y analizan los desafíos y las tendencias que hoy se plantean en materia de formación del profesorado. Entre estos, destacamos las disparidades y brechas existentes entre el desarrollo de capacidades para un mundo cada vez más globalizado y los contenidos extremadamente locales de los programas de preparación de docentes. Se hace difícil entender, por un lado, el discurso en torno a la sociedad globalizada e intercomunicada y, por otro, una formación del profesorado que permanece centrada en lo local.

Vivimos un mundo cada vez más conectado. Las universidades y las instituciones que forman docentes se sitúan en países y regiones que tienen vínculos con otras culturas, con otros países, con otros continentes. El futuro profesor vive en un contexto internacional como ciudadano y como profesional. No es posible que un docente pueda aprender todo lo que necesita para su desempeño laboral solo durante su recorrido por la formación inicial y la continua. La enseñanza se ha convertido en una actividad profesional cada vez más compleja, y los conocimientos y competencias que se requieren para su desempeño son cada vez más amplios y diversos.

Actualmente, existe una multiplicidad de situaciones para las que la formación inicial y continua no poseen respuestas ciertas y aprendidas.

Una de las características de las profesiones en el siglo XXI es su permanente evolución y cambio. ¿Dónde aprenden los profesores a prepararse y anticiparse a esos cambios? Como veremos en los apartados que siguen, la respuesta a esas nuevas necesidades surge en escenarios y dispositivos innovadores tanto a nivel de las políticas como de las metodologías y prácticas de formación.

2. Qué innovar en las políticas, metodologías y actividades

La formación del profesorado es extremadamente compleja y diversa en función de los países y las realidades locales, lo que nos enfrenta a un amplio abanico de posibilidades e innovaciones potenciales. Sin embargo y a pesar de la heterogeneidad del fenómeno, las innovaciones refieren por lo general a: las políticas de formación; las opciones metodológicas y las actividades de aprendizaje (Bourgeois, 2009).

2.1. Las políticas

¿Cuáles son las *políticas innovadoras* en materia de formación del profesorado? Existe amplia variedad en esta categoría pese a lo cual es posible distinguir las referidas a:

- *la organización general de la formación inicial y continua del profesorado*: gestión; duración; tipo de institución a cargo (universidades versus instituciones superiores) y tipo de organismo responsable de la formación continua (centros de formación versus terciarización a agencias externas);
- *la selección y preparación de formadores*: criterios para la contratación; tipo y prioridades temáticas en la formación; asignación de tiempos y recursos para el trabajo colaborativo; modalidades de acompañamiento y monitoreo;
- *las modalidades de monitoreo y seguimiento*: mecanismos para pilotear la formación del profesorado (procesos seguimiento a cargo de mandos medios versus de equipos técnicos); existencia o no de proyectos de formación; articulación entre la formación inicial y la continua;

- *la evaluación de la calidad de la formación*: presencia de sistemas institucionales de evaluación (prácticas evaluativas a lo largo de todo el proceso versus acciones puntuales); gestión de la calidad de la formación; los actores (tomadores de decisiones, profesores, expertos, formadores...); el procesamiento de información y las cuestiones éticas.

El examen de las políticas de formación evidencia que, para innovar, es necesaria la transformación del modelo organizativo tradicional mediante la actualización de regulaciones y procedimientos obsoletos. También habría que *re-pensar* el diseño de la formación, así como los mecanismos de gestión. Las instituciones deben organizarse de manera distinta para atender el cambio acelerado y permanente de las sociedades actuales (Vaillant a, 2016).

2.2. Las metodologías

En lo que respecta a las *metodologías para la formación*, es decir, a la manera en la que la preparación del profesorado se implementa, resulta pertinente distinguir innovaciones relativas a:

- *la modalidad clásica*: preparación formal en una institución con grupos generalmente de 15-20 participantes bajo la responsabilidad de un formador con modalidades variadas de aprendizaje y enseñanza;
- *los grupos de autoformación*: encuentros de profesores en comunidades de práctica en las cuales se intercambian casos, situaciones, maneras de hacer las cosas con el acompañamiento de un facilitador o coordinador que estructura el trabajo del grupo;
- *la autoformación virtual*: el aprendizaje autodirigido por el profesor a través de dispositivos tecnológicos. *E-learning* y aprendizaje distancia son parte de esta categoría y permiten aprender sin recurrir a cara a cara a través de lecturas, redes virtuales y el uso de herramientas basadas en Internet;
- *el trayecto individualizado*: modalidades diversas de intercambio individual entre una persona que facilita la formación y un futuro profesor o docente en ejercicio posicionado como aprendiz (tutoría, supervisión individual asesoramiento mutuo…);

- *la formación por inmersión*: se vincula con prácticas y actividades de campo que en algunos casos se alternan con instancias teóricas. Las pasantías son el ejemplo más citado en esta categoría.

Es en las metodologías, donde se han concentrado, por lo general, las iniciativas innovadoras en formación docente. En las próximas décadas será en esta categoría donde surgirán probablemente las innovaciones más destacadas debido a la proliferación de los procesos de autoformación y de mecanismos de formación con el apoyo de dispositivos tecnológicos.

2.3. Las actividades de aprendizaje

El tercer eje de reflexión que proponemos remite a las *actividades de aprendizaje* desarrolladas en los dispositivos de formación. Nos referimos a las innovaciones concretas que el formador desarrolla en el aula durante los procesos de preparación del profesorado. Entre estas actividades distinguimos las siguientes:

- *las situaciones pedagógicas*, es decir, la forma en que se diseña y se implementa tanto el aprendizaje como el trabajo en proyectos, el juego de roles o los estudios de casos individuales;
- *las tareas del formador*: la manera en la cual el formador desarrolla su trabajo es crucial debido a su rol modelador, sabido es que lo que hace un futuro docente no es tanto lo que le dicen los libros de pedagogía, sino replicar el modelo que tiene frente;
- *el apoyo de recursos pedagógicos*: todas las herramientas y medios utilizados por el formador para impulsar la participación y el aprendizaje de futuros profesores y docentes en ejercicio, en particular los vinculados con el soporte textual, los vídeos, los estudios de caso y las ilustraciones.

Las actividades pedagógicas deberían facilitar los procesos de formación a través de escenarios creativos e innovadores que faciliten el aprendizaje de los estudiantes en formación y de los docentes en ejercicio. Al igual que para las metodologías, probablemente esta categoría tenga alta potencialidad futura para el desarrollo de innovaciones tal como veremos en los párrafos que siguen.

3. Cómo impulsar la innovación en la formación

En primer lugar, para promover la innovación en la formación del profesorado, hay que *re-pensar las políticas docentes*. La preparación de maestros y profesores ocurre en entornos institucionales (universidades e instituciones de formación docente) cuyas "reglas de funcionamiento" son consistentes, por lo general, con el modelo organizativo tradicional. En muchos países, se han implementado políticas transformadoras a pesar de lo cual las reglas básicas de la formación no han variado.

Una primera mirada hacia las formas de organización típicas de la formación docente permite identificar dos ejes: la homogeneización y la rigidez (Aguerrondo y Vaillant, 2015). La homogeneización refiere a la uniformidad con la que se distribuye la oferta de formación del profesorado y la rigidez a la escasa flexibilidad en la aplicación de normas y en la organización.

La homogeneización y la rigidez han sido una consecuencia de la institucionalización de la formación inicial y continua del profesorado. Cuando surgen las escuelas normales, adoptan el calificativo "normales" porque establecen la norma. Este proceso aparece en el siglo XIX se consolida a fines del siglo XX y a principios del XXI. Las políticas de mejora y de innovación de la formación del profesorado requieren cambios normativos, es decir, suprimir o actualizar las reglas, regulaciones y procedimientos que, por lo general, son obsoletos o incoherentes haciendo necesarias reformas que acompasan los cambios actuales (Aguerrondo y Vaillant, 2015).

La uniformidad favorece el desarrollo de los modelos hegemónicos establecidos para formar al profesorado y constituye un freno a la innovación. La formación docente ha privilegiado esquemas de trabajo homogéneos, con calendarios y ritmos de progreso uniformes y grupos "similares".

El segundo eje distintivo de los sistemas de formación que mencionamos refiere a la rigidez de normas y de organización. Las instituciones de formación docente adoptan, por lo general, una estructura jerárquica vertical, con rigidez normativa. Las políticas regulan la preparación de maestros y profesores a través de normativas que, en ocasiones, se contradicen y que no dejan mucho margen para la autonomía ni para la innovación. El desafío actual es pasar de instituciones tradicionales que admi-

nistran la formación de maestros y profesores a una gestión flexible que garantice el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Esa característica de rigidez de normas y de organización, requiere fuertes redefiniciones para generar estructuras flexibles que soportan la heterogeneidad de los diferentes sectores sociales a los cuales debe llegar la formación. Pasar de organizaciones homogéneas y rígidas a instituciones diversas y flexibles en función de las necesidades de la formación, no ocurre de un día para el otro. Hay que pensar, en una gradualidad y en diversas estrategias. La formación docente se enfrenta a una nueva era de cambio acelerado y permanente y las instituciones deben necesariamente organizarse de forma diferente para adaptarse.

En segundo lugar y para innovar, hay que *re-pensar las metodologías de formación*. Diversos formatos son posibles y, en este campo, abundan los ejemplos de dispositivos innovadores. Existen muchos ejemplos de interés entre los cuales, citaremos los casos de Japón, Singapur y España.

Japón cuenta con un sistema avanzado de *procesos de autoformación y comunidades de práctica* asociadas a sesiones de estudio de lecciones, en las que los docentes trabajan en conjunto para mejorar y juzgar críticamente los contenidos y la forma de las clases que cada uno de ellos debe impartir. Los docentes suelen visitar a sus pares, y las actividades de intercambio están centradas en lograr que las buenas prácticas sean conocidas por el colectivo docente (Barber y Mourshed, 2007).

Otro caso relevante al considerar las políticas de formación del profesorado es el de Singapur. Ese país instaló desde el año 1998 la *Red docente*, con el objetivo de fortalecer la docencia a través del apoyo a los maestros y profesores, y partiendo de la premisa del aprendizaje colaborativo, compartido y reflexivo. La *Red docente* tiene varios componentes interrelacionados: círculos de aprendizaje, talleres liderados por docentes, conferencias, sitio web y publicaciones (Salleh, 2006).

En España, el sello distintivo está en los *Centros de Profesores* existentes desde hace más de dos décadas. Son muchas las innovaciones que se han ido introduciendo tanto en modalidades de formación como en los diferentes programas formativos desarrollados por esos Centros. En los últimos años, se han incorporado los recursos telemáticos, que favorecen la creación de redes de profesores en torno a diferentes temáticas.

El desarrollo de innovación en el campo metodológico se ha multiplicado en las últimas décadas a raíz de la proliferación los procesos de autoformación y de comunidades virtuales de aprendizaje en las que in-

terrelacionan profesores en ejercicio y facilitadores encargados de guiar el intercambio al interior de cada comunidad. Se trata de un campo fértil y como ya hemos afirmado, de alta potencialidad debido a las posibilidades que brindan las plataformas y mecanismos virtuales.

En tercer lugar, debemos *re-pensar* la innovación a partir de *las actividades de aprendizaje* en formación del profesorado. Existen algunos ejemplos (Lampert *et al*., 2013) que evidencian cómo desarrollar actividades pedagógicas que permitan a los profesores en formación comprender y llevar a cabo una enseñanza con buenos resultados de aprendizaje para sus futuros alumnos.

Uno de los ejemplos que podemos citar es el de la Universidad de Washington en Seattle, Estados Unidos, donde el proceso de diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje para los estudiantes en formación aparece centrado en las prácticas claves o *core practices*. En esa Universidad, se plantea la idea de círculo de aprendizaje, a través del cual los docentes en formación con el apoyo de formadores participan de un conjunto de actividades que combinan una variedad de recursos y materiales auténticos (vídeos, planificación, modelamiento). Este proceso se lleva a cabo en la propia universidad y en la escuela (McDonald, Kazemi y Kavanagh, 2013).

Otro de los casos que vale la pena comentar, es el mencionado por Dotger (2015) en la Universidad de Syracuse, en el que describe un proceso de simulación en el cual formadores facilitan a los futuros docentes y a los profesores en formación la comprensión y el desarrollo de estrategias que den respuesta a situaciones complejas. Para ello, y basándose en los métodos de formación médica, se presenta un proceso de simulación con actores reales que interactúan con profesores en formación en situaciones prediseñadas.

Hiebert y Morris (2012) describen actividades de aprendizaje desarrolladas por formadores en formación inicial docente a partir de la metodología denominada *lesson study* en la formación inicial docente. Esta propuesta, originaria de Japón, lleva a los profesores en formación a planificar de forma detallada y conjunta una lección que, posteriormente, es llevada a la práctica de forma real o simulada y grabada en vídeo. El análisis del vídeo permite mejorar la lección tanto en su planificación como en la enseñanza, lo que a su vez supone un nuevo ciclo de aprendizaje.

4. Algunas iniciativas inspiradoras en América latina y el Caribe

La situación de los docentes de la región latinoamericana y caribeña ha sido ampliamente retratada por la investigación (Ávalos, 2013; Vaillant, 2016 b; Vaillant y Marcelo, 2015) y existe hoy suficiente evidencia acerca de los procesos de formación, las condiciones laborales y la evaluación de desempeño del profesorado. Los trabajos de investigación concluyen que los profesores de América latina y el Caribe son imprescindibles para la mejora de los resultados educativos para lo cual es fundamental apostar a la excelencia de los procesos de formación y su capacidad de innovación (Vaillant, 2016 b). La región transita hoy por algunas transformaciones que podrían ser inspiradoras para una diversidad de casos tal como pretendemos demostrar en los párrafos que siguen a partir de la situación e innovaciones en formación inicial y continua de docentes.

4.1. La formación inicial docente

La formación inicial docente en América latina y el Caribe se caracteriza por su heterogeneidad y diversificación. Los maestros y profesores de distintos niveles se forman en instituciones de todo tipo: en las escuelas normales, en institutos de enseñanza superior, en organismos provinciales o municipales, en establecimientos superiores de enseñanza técnica, en las universidades, en entidades privadas, y además están quienes se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea (Vaillant, 2013).

La formación del profesorado es regulada con mayor o menor intensidad por el estado, y/o por gobiernos provinciales/estatales. En los casos de mayor regulación estatal, esta refiere a la apertura y cierre de instituciones formadoras, la aprobación del currículo de formación docente, la certificación de los egresados, el nombramiento del personal formador en las instituciones estatales y el monitoreo de los procesos de formación. Pero, a su vez, se constata que la creciente oferta privada en varios de los países ocurre con muy poca regulación estatal (Ávalos, 2013)

Las modalidades de oferta abarcan desde las presenciales hasta las que se ofrecen exclusivamente *online*. En los últimos años se constata una expansión considerable de la educación a distancia. En Chile, dicha modalidad atiende entre el 12% y el 14% de los estudiantes de carreras de

Pedagogía. En Brasil, en el 2010, alcanzaba al 60% de los estudiantes graduados en cursos de Pedagogía, que son responsables por la formación de profesores para la educación infantil y los primeros años de la educación básica. Datos sobre la calidad de esta oferta han puesto en evidencia problemas vinculados no solo a la forma de utilización de las tecnologías y los modelos de implementación, sino también a los contenidos, tutorías y evaluaciones (Gatti y Davies, 2016)

Algunos países de América latina y el Caribe cuentan con estándares que sirven de referencia a los currículos de los cursos, como es el caso de Chile, Perú y Ecuador. Otros, como Brasil y Argentina, tienen orientaciones curriculares de carácter bastante general, sin detallar contenidos propiamente dichos, sin definir estándares de referencia más explícitos. En este sentido, les cabe a las diferentes instituciones formadoras definir su currículo y los contenidos a tratar en las diferentes asignaturas (Vaillant, 2016 b).

La temática referida a los formadores de docentes es un territorio poco explicado y menos aún explorado, cuyos espacios de reflexión son casi inexistentes en la bibliografía pedagógica y en los diversos escenarios educativos públicos y privados de América Latina y el Caribe (Vaillant, 2005). Muchos formadores, no tuvieron formación pedagógica y su selección y carrera se basan sobre todo en trabajos científico-académicos en las áreas de conocimiento a que se dedican. Pocos estudian e investigan temas relativos a la enseñanza y a las didácticas en dichas áreas.

Aún queda mucho por hacer, tal surge del estado de situación que muy brevemente hemos expuesto. Pero la buena noticia es que, en las últimas décadas, se impulsaron algunos cambios institucionales y programáticos que incidieron favorablemente en la formación inicial del profesorado.

En algunos países latinoamericanos y caribeños surgieron nuevas instituciones que promueven políticas nacionales de formación docente; se desarrollaron estrategias para favorecer el ingreso a la profesión; se definieron estándares para la formación y se buscó mejorar la preparación de los docentes mediante fondos concursables (Vaillant, 2015 b)

Existen políticas innovadoras para impulsar y coordinar la formación docente y que constituyen casos de interés para los diversos países de la región y quizás para otros continentes. Entre estos, se destacan los casos de Argentina, Ecuador y países del Caribe anglófono.

El Instituto Nacional de Formación Docente en Argentina fue creado en el año 2007; se trata de una institución de apoyo directo a la formación

docente inicial y continua, impartida por los Institutos Superiores de Formación Docente y de apoyo indirecto a las Facultades de Educación universitarias. El mencionado Instituto está destinado a promover políticas nacionales y a formular lineamientos básicos. Además, el Instituto elabora planes nacionales, apoya al mejoramiento curricular de la formación docente para el nivel secundario y apuntala junto a los profesores que se inician en la docencia[1].

Ecuador ha impulsado una política sistemática desde hace varios años, para elevar la calidad de la formación docente. En 2012, cerró 14 institutos de formación de baja calidad y creó la Universidad Nacional de Educación (UNAE)[2] que es una institución de dependiente del Ministerio de Educación. La UNAE busca formar docentes con un dominio de conocimientos disciplinares y pedagógicos necesarios para garantizar el aprendizaje de los estudiantes y formar especialistas educativos con visión estratégica y capacidad de gestión de su área de especialidad dentro del sistema educativo. La UNAE se propone también ser el nexo entre diversas instituciones de formación docente.

En el Caribe anglófono existe, desde el año 1965, el *Joint Board of Teacher Education* (JBTE)[3] dependiente de los Ministerios de Educación. En las últimas décadas, el JBTE ha certificado más de 50.000 maestros en todo el Caribe, pero principalmente de las Bahamas, Belice y Jamaica. El JBTE ha contribuido de manera significativa al desarrollo de las universidades que forman a los docentes. También tiene como función recomendar o aprobar el currículo de la formación docente, examinar y evaluar el progreso de los estudiantes, hacer recomendaciones y actuar como centros de información para promover cambio y excelencia en las instituciones formadoras.

En formación inicial, también es posible identificar experiencias exitosas para favorecer el ingreso a la profesión docente, entre la cuales el caso de Chile donde se ha implementado el programa de becas Vocación Profesor. Se trata de una iniciativa creada para mejorar la calidad docente tanto en el ámbito pedagógico como disciplinario; incentivando el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes destacados a carreras de Pedagogía. La beca presenta dos modalidades: Pedagogía, dirigida a estudiantes

---

[1] Para más información consultar: http://portales.educacion.gov.ar/infd/

[2] Más información en: http://www.unae.edu.ec/

[3] Para más información ver: http://www.mona.uwi.edu/soe/joint-board-teacher-education-jbte

que se matriculen por primera vez en primer año de esas carreras; y Licenciaturas para estudiantes que estén cursando el último año y quieran ingresar en un ciclo de formación pedagógica. Los beneficiarios de esta beca –una vez obtenido el título profesional– deben cumplir con el compromiso de ejercer su profesión en un establecimiento municipal, particular subvencionado o de administración delegada por un tiempo específico.[4]

Es posible identificar en América latina y el Caribe una tendencia innovadora referida a los estándares que orientan los programas de formación inicial docente, entre estos figuran los casos de Chile, Ecuador, Perú y el Caribe anglófono. En Chile, hay estándares para los docentes en ejercicio (el Marco para la Buena Enseñanza) y para los egresados de carreras de Pedagogía. El perfil de los egresados incluye estándares disciplinares para la enseñanza (Vaillant, 2012). En Ecuador, los marcos para el desempeño profesional docente forman parte de un conjunto de estándares educativos para la calidad de la educación, los cuales también incluyen referenciales para la gestión escolar y para los directivos, así como estándares de aprendizaje para los estudiantes.

Perú cuenta con el Marco de Buen Desempeño Docente que brinda estándares específicos para graduados de la formación inicial (Vaillant, 2013). En el Caribe anglófono, según mandato del CARICOM (Mancomunidad del Caribe), se ha establecido un consejo encargado de la formación docente (*Caribbean Council for Teaching and Teacher Education*), el que a su vez ha formulado un conjunto de estándares para la formación inicial (Ávalos, 2013).

En algunos países latinoamericanos y caribeños donde se imparte la formación inicial en las universidades, se ha buscado ordenar la oferta mediante fondos concursables. Como la autonomía universitaria impide ordenar directamente la modificación de los contenidos de los programas de educación docente, varios Ministerios de Educación han impulsado iniciativas de financiamiento competitivo. Así, por ejemplo, Chile tiene una línea de financiamiento competitivo para mejoramiento institucional de la formación docente y para temas tales como el contenido de los programas y el aumento del tiempo de trabajo en las aulas[5].

4.2. La formación continua

---

[4] Para más información: http://portal.becasycreditos.cl/index2.php?id_contenido=29093&id_portal=74&id_seccion=4188

[5] Para más información: http://www.mecesup.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=5039&id_contenido=29184

En cuanto a la formación continua, la revisión de la literatura (Marcelo y Vaillant, 2009) ha dado lugar a fuertes críticas debido al escaso efecto de los cursos de perfeccionamiento y la opinión adversa del profesorado sobre el impacto de estas actividades. Muchos países recurrieron al perfeccionamiento docente como una forma de compensar las insuficiencias de la formación inicial. Se buscó –a veces con éxito, a veces sin él– mejorar los conocimientos y las habilidades pedagógicas de los profesores débilmente preparados. También se intentó integrar conocimientos especializados en materias en las cuales se diagnosticó una clara deficiencia. Asimismo, hubo empeños para facilitar la introducción de reformas educativas, innovaciones al currículo, nuevas técnicas o nuevos textos de estudio (Terigi 2009).

A nivel regional, se evidencia una falta de apropiación de los procesos y resultados de la formación continua (Vaillant, 2016 b). Los maestros y profesores cuestionan los programas de formación y lo que en ellos se invierte. Se planifica tecnocráticamente, y la transferencia de saberes se ve dificultada por la necesidad de una adecuada contextualización. Se aplican universalmente las prácticas docentes sin tener en cuenta el contenido, la edad de los estudiantes o el nivel de desarrollo cognitivo. A lo anterior se agrega la ausencia de una evaluación sistemática del desarrollo profesional, y poco o ningún reconocimiento a las características de los profesores como sujetos que aprenden.

Otra de las debilidades constatadas en América latina (Marcelo y Vaillant, 2009) es que la mayor parte de las actividades de formación continua son sucesos esporádicos, en lugar de experiencias de aprendizaje evolutivas. Estas actividades tienden a ser intelectualmente superficiales, desconectadas de los temas profundos del currículo y del aprendizaje de los estudiantes, y suelen ser fragmentadas y no acumulativas. Los tópicos los determinan personas diferentes a los destinatarios, y no tienen en cuenta lo que sabemos sobre cómo se aprende

Según la sucinta información que hemos brindado y al igual que para la formación inicial, aún queda mucho por hacer en materia de formación continua. Sin embargo, en las últimas décadas, se han impulsado algunas innovaciones que han incidido favorablemente en el desempeño del profesorado en las aulas.

Las características de los programas de desarrollo profesional que ofrecen a los docentes la oportunidad de aprender han sido identificadas

en la literatura (Ortega, 2013; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010; Vélaz de Medrano y Vaillant, 2009). Hay una amplia coincidencia en que los programas y acciones requieren coherencia, articulación con otras dimensiones de las políticas dirigidas a los docentes, sustentabilidad y evaluación continua. En todos los casos relevados, se observa el impulso a procesos de formación centrados en la escuela en los que los colectivos docentes asumen un papel protagónico y en los que el principal referente es la práctica como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje.

Ente las iniciativas que se destacan en materia de formación continua en la región latinoamericana, pueden citarse ciertas experiencias de amplio potencial como los Microcentros Rurales en Chile[6], que comparten el objetivo central de promover la colaboración para el aprendizaje docente. Los temas y problemas identificados y analizados implican a los pares y también suponen una continua interacción con grupos técnicos del Ministerio de Educación o de entidades especializadas seleccionadas por los propios docentes. La revisión crítica de la experiencia subraya como factores determinantes del éxito el apoyo gubernamental, la calidad de la visión pedagógica que está en la base de los diseños y el alto nivel de diseñadores y facilitadores en el terreno.

En Colombia, la Red Maestros[7], impulsa el desarrollo profesional entre pares. La red constituye un espacio virtual incluyente, creado para generar interacción entre los maestros, directivos docentes y el Ministerio de Educación Nacional. Por medio de tal red se espera que los profesores conquisten nuevas habilidades, competencias y conocimiento, situación que también vale para los formadores del profesorado.

Las pasantías han sido otra experiencia exitosa que se desarrolla desde fines de la década de los noventa en numerosos países latinoamericanos entre los cuales Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México. Las pasantías permiten a los docentes observar innovaciones desarrolladas en escuelas similares a la propia. El contacto *in situ* con experiencias de innovación ofrece la posibilidad de intercambiar en relación con problemás compartidos. Generalmente, los docentes que realizan la pasantía transmiten luego el aprendizaje en sus zonas de influencia

---

[6] Para saber más, ver: http://www.convivenciaescolar.cl/index1_int.php?id_portal=50&id_seccion=4078&id_contenido=18587

[7] Ver http://maestros.colombiaaprende.edu.co/

Los programas de aprendizaje tutorial han tenido éxito en varios países entre los cuales Colombia y Honduras. Este tipo de enfoques se han usado con éxito en el programa Escuela Nueva de Colombia, dirigido a dar apoyo a los profesores de escuelas multigrado, y en los estados brasileños de Ceará y Minas Gerais, para capacitar a los profesores de lectura de los primeros grados. Al brindar a los profesores un apoyo integral en el uso de las guías, la planificación de clases, los libros de lectura y las evaluaciones de lectura que se deben tomar regularmente, Ceará ha logrado mejoras significativas en los resultados de lectura y matemáticas (Carnoy y Costa, 2014).

En los últimos años se han desarrollado diversas iniciativas vinculadas a la formación continua y el uso pedagógico de la tecnología. Entre estas puede mencionarse la experiencia del Plan CEIBAL en el Uruguay, que ha ofrecido de forma progresiva diversos cursos al profesorado. Entre las estrategias planteadas desde CEIBAL, existen propuestas de cursos presenciales y a distancia, creación de videotutoriales, folletos y afiches, publicaciones en el portal institucional y sitios web, capacitación en las instituciones educativas, formación a docentes de colegios privados, coordinación de forma permanente con los diferentes subsistemas de la enseñanza.[8]

Los programas de inducción a la docencia se han introducido en América Latina en los últimos años para los profesores que se inician en sus cargos. Por ejemplo, en Chile, las experiencias de aprendizaje profesional colaborativo en los programas de inserción han privilegiado el trabajo con mentores en la perspectiva del modelo colaborativo reflexivo (Calvo, 2014). Los países caribeños de habla inglesa tienen programas formales de inducción para los profesores que se inician en sus cargos. El de Belice tiene un diseño particularmente destacable: incluye orientación, observación de la clase, apoyo con tutorías, proyectos de acción e investigación, y evaluaciones durante el primer año del profesor.[9]

En síntesis, uno de los principales retos hoy en América latina y el Caribe es el de plantear la mejora de la formación inicial y continua del profesorado. Hasta ahora se ha ofrecido "más de lo mismo" y son pocas

---

[8] Para más información ver: http://cursos.ceibal.edu.uy/

[9] Más información en: http://www.moe.gov.bz/index.php/education-services /teacher -education-development-services-teds

las iniciativas que plantean innovaciones potentes. Las estrategias implementadas rara vez han cuestionado los supuestos arraigados en los modelos de formación tradicionales. Y cuando lo hacen, se impulsan innovaciones de pequeña escala, localizadas en un área o sector, por lo que el impacto es débil. El desafío es superar el modelo de formación tradicional, que fue muy exitoso en su momento, pero que hoy es obsoleto (Vaillant, 2016 b).

Junto a la escasa innovación, han surgido en las últimas décadas en el contexto latinoamericano y caribeño ejemplos de políticas, metodologías y actividades de aprendizajes que son innovadoras, pues, proponen cambios en normas y prácticas. El problema encontrado en muchos casos es el sostenimiento en el tiempo. Transformar las políticas de formación docente, es un proceso complejo y de largo plazo que requiere voluntad gubernamental, capacidad técnica, continuidad de las políticas y amplio apoyo social. Varios estudios, entre los cuales el ya mencionado de Mourshed, Chijioke y Barber (2010), coinciden en señalar que para tener éxito, los programas y las acciones de formación requieren coherencia y articulación con otras dimensiones de las políticas dirigidas a los docentes.

5. Reflexiones finales

Lo que ocurre con la formación del profesorado, repercute profundamente en la vida de los niños y adolescentes que hoy están en las aulas y en los de las décadas venideras. Y, sin embargo, la formación inicial y continua trata de solucionar situaciones inmediatas o busca mantener la práctica establecida. Son escasos los espacios para la innovación, el cambio y la transformación en los procesos de preparación de futuros docentes y profesorado en ejercicio.

El cambio que requiere la preparación de maestros y profesores es drástico. Y es el agotamiento del modelo tradicional lo que nos ha llevado a reflexionar, en el presente capítulo, en la innovación y en la construcción de una visión alternativa.

La actividad docente requiere que los docentes estén en contacto, que intercambien y compartan conocimiento, experiencia e innovación. En las propuestas formativas se deben potenciar la capacidad de intercambio y la colaboración con otros. Deberíamos dar un debido reconocimiento a los aprendizajes informales y a los procesos de autoformación.

También tendríamos que examinar los procesos formativos a la luz de las redes sociales y de la web 3.0 y 4.0.

¿Cuáles son las condiciones para incorporar la innovación en la formación del profesorado? En primer lugar, se requiere una política docente de apoyo y compromiso con la innovación. Son personas las que diseñan e implementan innovaciones, pero son las instituciones las que permiten su desarrollo y sostenibilidad.

Deben crearse espacios para la innovación para que los futuros docentes y los docentes en ejercicio se asocien y planteen proyectos innovadores. Además, es importante asegurar el apoyo económico y dotar de recursos los proyectos de innovación. La difusión y el reconocimiento público de las iniciativas innovadoras es otro paso importante para su sostenimiento en el tiempo.

Al inicio de este capítulo nos preguntábamos *por qué*, *en qué* y *cómo* impulsar la innovación en la formación del profesorado. En las secciones anteriores, hemos buscado evidenciar que el escenario es complejo, pero que sí es posible impulsar políticas, metodologías y actividades de aprendizaje que permitan incorporar la innovación en la preparación de futuros profesores y docentes en ejercicio.

En el sucinto panorama que hemos presentado en este capítulo, buscamos mostrar que los cambios introducidos en la formación inicial y continua han tenido serios obstáculos para transformar procesos e instituciones. Al mismo tiempo, el examen de la situación latinoamericana y caribeña evidencia que, en los últimos años, han comenzado a surgir algunas innovaciones más radicales y "disruptivas" (al decir de Christensen y Eyring, 2011).

Así, han proliferado algunas innovaciones "por aquí y por allá" sin que las visiones hegemónicas les presten debida atención. Futuras investigaciones podrán determinar, sin duda, si esos procesos "emergentes" tienen sostenimiento en el tiempo a nivel de las políticas, las metodologías y las actividades de formación.

A casi dos décadas del comienzo de un nuevo siglo, las instituciones que forman al profesorado deberían reflexionar acerca de los escenarios futuros y de la necesidad de hacer de la innovación "un estilo de vida" que impulse en el profesorado el desarrollo de nuevas ideas y prácticas.

Referencias

Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá: UNICEF.

Ávalos, B. (2013). "La Formación Inicial Docente", en UNESCO-OREALC. *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company, Social Sector Office.

Bourgeois, E. (2009). "Les dispositifs d'apprentissage en formation", en J.-M Barbier; E. Bourgeois; G. Chappelle y J.C. Ruano-Borbolan *Encyclopédie de la formation*, pp. 507-536. Sainte-Agne, Erès: Ramonvielle.

Calvo, G. (2014). "Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo", en UNESCO- OREALC. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.

Carnoy, M. y Costa, L. (2014). "The effectiveness of an early grades literacy intervention on the cognitive achievement of Brazilian students", documento presentado en la *9na Conferencia IZA/Banco Mundial sobre Empleo y Desarrollo*, 25 y 26 de junio de 2014, Lima.

Christensen, C. y Eyring, H. (2011). *The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out*. Massachusetts: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. y Lieberman, A. (2012). *Teacher Education Around the World: Changing Policies and Practices (Teacher Quality and School Development).* Londres: Routledge.

Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (eds.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass Wiley.

Dotger, B. (2015). "Core Pedagogy: Individual Uncertainty, Shared Practice, Formative Ethos". *Journal of Teacher Education*, *66*(3): 215-226.

Gatti, B. y Davies, C. (2016). *El papel de las instituciones de educación superior en la formación de profesores en América Latina.* Documento de trabajo para el Banco Mundial, no publicado.

Hiebert, J. y Morris, A. K. (2012). “Teaching, rather than teachers, as a path toward improving classroom instruction”. *Journal of Teacher Education*, *63*(2): 92-102.

Lampert, M.; Franke, M.; Kazemi, E.; Ghousseini, H.; Turrou, A.; Beasley, H. y Crowe, K. (2013). “Keeping it complex: Using rehearsals to support novice teacher learning of ambitious teaching”. *Journal of Teacher Education*, *64*: 226-243.

McDonald, M.; Kazemi, E. y Schneider Kavanagh, S. (2013). „Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity”. *Journal of Teacher Education, 64*(5): 378-386.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, 2009.

Mourshed, M.; Chijioke, Ch. y Barber, M. (2010). *How the world’s most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.

Ortega, S. (2013). “Formación Continua Docente”, en UNESCO-OREALC. Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.

Salleh, H. (2006). “Action research in Singapore education: Constraints and sustainability”. *Educational Action Research, 14*(4): 513-523.

Terigi F. (2009). “Carrera Docente y políticas de desarrollo profesional”, en C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI y Fundación Santillana.

Vaillant, D. (2016a). “Desarrollo profesional, evaluación y políticas docentes en Latinoamérica”. *Organización y gestión educativa*, v.: 07-08 4, pp. 16-20, 2016.

Vaillant, D. (2016 b). “El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica”. *Journal of Supranational Policies of Education*, v.: 5.

Vaillant, D. (2013). “Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas”. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, v. 22, p. 185-206.

Vaillant, D (2012). “Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana”. *Diálogo Educacional*, v.: 12 35, p.: 167 – 183.

Vaillant, D. (2010). “Capacidades docentes para la educación del mañana”. *Pensamiento Iberoamericano, 7*: 113-128.

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Narcea: Madrid.

Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coords.). 2009. *Aprendizaje y desarrollo profesional*. OEI-Fundación Santillana.