

Formadores  
de docentes en seis países  
de América Latina

Instituciones, prácticas y visiones

---

### La UNESCO: líder mundial en educación

La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.

### La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



---

Publicado en 2021 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), Enrique Delpiano 2058, 7511019 Santiago, Chile.

© UNESCO 2021

ISBN 978-92-3-300171-8



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto ([www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp)).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Autores: Cristian Cox, Carlos Eugenio Beca, Marianela Cerri, Lorena Meckes y María José Ramírez.

Ilustración de cubierta: Shutterstock/Ron Dale. Esta imagen no está cubierta por la licencia CC-BY-SA y no puede usarse ni reproducirse sin previa autorización por escrito de su propietario.

Edición y diagramación: Fértil Provincia SpA. (tipografica.io).

Impreso en Chile por Productora Gráfica Andros Ltda.

## ¿Quiénes son los formadores y las formadoras de docentes?

La formación inicial de docentes es un factor estratégico para la calidad de la educación. Esta publicación aporta a su conocimiento sistematizando los resultados de un estudio comparado sobre características profesionales, prácticas de trabajo y representaciones que tienen los formadores de docentes de educación primaria en Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México y Perú.

La evidencia provista por **un cuestionario que respondieron 740 formadores de docentes** de dichos países sobre cuestiones clave —prácticas de trabajo, evaluación de las políticas de regulación del sector, relación con el currículo oficial, relación con las evaluaciones estandarizadas, prioridad del componente práctico o teórico de la formación— revela:

- un patrón que ubica a los formadores de Chile, Perú y Guatemala consistentemente de un lado de las disyuntivas del caso, y a los de Brasil, Colombia y México, del otro, lo que sugiere interrogantes importantes sobre el origen e implicancias de tales diferencias;
- sistemáticas diferencias entre instituciones públicas y privadas en cada país;
- que los autores más influyentes en la visión educativa de los formadores son Paulo Freire, Jean Piaget y Lev Vygotsky.

**740**  
formadores  
de docentes  
participaron en  
este estudio

Este estudio es un importante aporte a nuestro conocimiento sobre quiénes son los formadores de docentes considerando la gran incidencia que tienen en la práctica y profesión de futuros docentes y en la calidad de la educación.



*«Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres y las mujeres, es en la mente de los hombres y las mujeres donde deben erigirse los baluartes de la paz.»*

Formadores

de docentes en seis países

de América Latina

Instituciones, prácticas y visiones

# Tabla de contenido

Presentación .....	9
Introducción .....	11
<b>Capítulo 1</b> Formadores de docentes: marco conceptual y metodología de estudio ....	13
<b>Capítulo 2</b> Caracterización de los formadores de docentes de educación primaria y sus instituciones .....	25
<b>Capítulo 3</b> Prácticas de trabajo de los formadores .....	37
<b>Capítulo 4</b> Percepciones de los formadores sobre políticas públicas referidas a la docencia e instituciones formadoras .....	43
<b>Capítulo 5</b> Concepciones sobre identidad, propósitos y formación de la profesión docente .....	53
<b>Capítulo 6</b> Síntesis de resultados y discusión de implicancias para políticas, investigación y prácticas .....	67
<b>Anexo 1</b> Pauta para entrevistas a autoridades de instituciones formadoras de docentes .....	73
<b>Anexo 2</b> Cuestionario para formadores de docentes de educación primaria .....	75
<b>Anexo 3</b> Autores referidos por los formadores como influencias importantes .....	95
Referencias .....	99

# Presentación

El cuarto objetivo de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas pone énfasis en la educación al indicar que los países miembros deben «garantizar una educación inclusiva para todos y todas y promover oportunidades de aprendizaje durables que sean de calidad y equitativas» (Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, OSD 4).

Lograr una educación inclusiva y de calidad, que permita que todos los seres humanos desarrollen sus potencialidades al máximo, requiere como condición fundamental el trabajo de profesores, maestros, formadores y docentes. Invertir en la formación, el desarrollo y las condiciones laborales de los docentes es invertir en aprendizaje de calidad, lo que se expresa particularmente en la meta 4.c del ODS 4, la que evalúa que los países miembros «aumenten sustancialmente la oferta de maestros calificados».

Lograr una educación de calidad para todos y todas nos demanda, por tanto, poner el foco en los docentes, en sus necesidades y, principalmente, en cómo fortalecer los sistemas de formación de maestros. Desde este contexto surge la motivación por hacer el estudio que aquí se presenta. Con el interés de profundizar en los sistemas de formación de los docentes, y en particular en su formación inicial, nos pareció fundamental preguntarnos por quienes preparan a los futuros docentes, reconociendo además que es un ámbito con escasa producción académica.

¿Quiénes son los formadores de docentes? ¿Cómo trabajan? ¿Cuáles son sus creencias sobre la docencia escolar y sobre las políticas públicas que definen su entorno? ¿Desde qué lugares teóricos y valóricos se les forma?

Liderado por el Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales, este

estudio se realizó entre 2017 y 2018. Participaron 740 formadores de docentes, de seis países de la región (Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México y Perú). La recolección de información se hizo a través de un cuestionario dirigido a formadores de docentes y de entrevistas semiestructuradas a autoridades de tres instituciones formadoras de profesores por cada país participante en el estudio.

En este informe se presentan datos de caracterización de los formadores de docentes de educación primaria y de las instituciones formadoras. Luego se profundiza en las prácticas de trabajo de los formadores, las percepciones que tienen sobre las políticas públicas que apoyan su labor, y las creencias y concepciones relacionadas con la profesión. Presentamos los datos específicos de cada país y una visión integradora y comparada de los resultados de los seis países participantes del estudio.

El informe finaliza con una síntesis de resultados y una discusión sobre políticas públicas que fortalezcan la formación docente, y considera también futuras líneas de investigación que se abren luego de este primer ejercicio indagatorio.

OREALC/UNESCO Santiago, en su búsqueda por apoyar a los países de la región en el logro del ODS 4, definió la creación de una Secretaría Técnica (2010-2018) con sede en el Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales. Como parte de la Estrategia Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe que se desarrolló entre los años 2011 y 2018, esta Secretaría realizó una serie de estudios comparados que buscaron entregar evidencia y orientaciones interpretativas para apoyar el rol de los y las docentes e incidir en la formulación de políticas. Durante estos años se construyó una importante evidencia respecto a temas como carreras docentes en América Latina y

el Caribe, desarrollo profesional y docentes de primera infancia, liderazgo escolar y formación de directivos, y pedagogías para la inclusión y la ciudadanía.

Si bien este estudio se realizó previo a la irrupción de la pandemia de la COVID-19 en nuestras vidas, en el marco de nuevos escenarios y desafíos sus aportes aún se mantienen vigentes para proyectar las transformaciones y apoyos que requieren tanto nuestros futuros docentes en formación, como los docentes en ejercicio.

Este estudio es una valiosa contribución a la aún incipiente línea de investigación sobre el tema estratégico de la formación inicial de docentes en la región. Es tiempo de invertir en educación, de avanzar en la disminución de brechas y de buscar soluciones creativas e innovadoras para los nuevos desafíos que tenemos.



Claudia Uribe

Directora

Oficina Regional de Educación  
para América Latina y el Caribe  
OREALC/UNESCO Santiago

# Introducción

Este estudio es un resultado de la Estrategia Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe de OREALC/UNESCO Santiago implementada entre los años 2011 y 2018, y que incluyó siete estudios y/o publicaciones anteriores sobre la profesión docente en los países de América Latina y el Caribe. Todo este esfuerzo procuró proveer de evidencia comparada, categorías de análisis y visión prospectiva a las políticas públicas y a los campos de la investigación y prácticas de la educación en la región.

Este estudio se guía por el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030: «Garantizar una educación inclusiva para todos y promover oportunidades de aprendizaje durables que sean de calidad y equitativas». Tanto la inclusión como la calidad de los aprendizajes y la equidad de su distribución presentan desafíos clave a la profesión docente y las políticas públicas que la enmarcan e intentan mejorarla. En este marco mayor de propósitos, la producción de conocimiento para las políticas sobre formación inicial docente ha tenido un valor importante en las propuestas estratégicas sobre docentes de la OREALC/UNESCO Santiago.<sup>1</sup>

La formación inicial de profesores es clave en la agenda de mejoramiento de las capacidades docentes del sistema escolar. A su vez, las características, competencias y prácticas de trabajo de los *formadores*<sup>2</sup> de docentes son factores decisivos de la calidad de la formación. Los formadores y su quehacer constituyen modelos pedagógicos de gran incidencia en el modo en que los docentes en etapa de formación se desempeñarán a la hora de ejercer su profesión. Paradójicamente, este actor ha sido poco relevado, y es

notoria la falta de información y conocimiento sobre el tema en la región.

El presente documento da cuenta de un estudio realizado en 2017 y 2018<sup>3</sup> sobre los formadores de docentes para la educación primaria en seis países de la región: Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México y Perú.<sup>4</sup> El estudio tuvo como propósito responder quiénes son y cómo trabajan los formadores de formadores de los distintos países, y levantar una primera aproximación sistemática acerca de su visión y creencias sobre la docencia escolar (su identidad y misión), así como acerca de las políticas públicas que definen su entorno. El estudio recogió evidencia a través de dos instrumentos: una encuesta a formadores (respondida por 740 docentes de los seis países mencionados) y entrevistas semiestructuradas a 21 autoridades de las instituciones formadoras, tanto públicas como privadas, de los países mencionados y de Argentina.

Vale advertir el carácter exploratorio de este estudio al no ser representativas a nivel nacional las muestras de formadores de cada país, y menos a nivel supranacional. La evidencia cuantitativa y cualitativa recogida, sin embargo, permite discernir patrones comunes y variaciones respecto de cuestiones clave. Esto implica ciertas limitaciones del estudio que son descritas en el capítulo 1.

El documento está organizado en seis capítulos. El primero se refiere al marco conceptual y metodológico que sustenta el estudio. En el segundo se abordan cinco dimensiones de caracterización de los formadores

<sup>1</sup> Véase UNESCO OREALC (2013, 2014, 2015, 2017 y 2018) y Adlerstein y Pardo (2016).

<sup>2</sup> En este documento se utilizará la expresión *formadores* como plural neutro para referirse a ambos géneros.

<sup>3</sup> La información contenida en el documento corresponde a la situación existente en los países analizados en los años 2017 y 2018.

<sup>4</sup> El estudio incluyó también a formadores e instituciones de Argentina y Jamaica, pero, como se verá, respecto a ambos no se logró el número mínimo de participantes requerido.

y sus instituciones: i) edad y género; ii) formación y experiencia docente; iii) condiciones laborales y carrera académica; iv) visión sobre las instituciones formadoras y los desafíos de la formación de docentes a nivel nacional; y v) percepciones sobre preparación de los formadores.

El capítulo tercero presenta una descripción de las prácticas de trabajo predominantes de los formadores a través de cuatro dimensiones: i) nivel o ámbito en que realizan docencia; ii) predominio de trabajo individual o colaborativo; iii) foco temático del trabajo colectivo; y iv) estrategias utilizadas para la evaluación de los estudiantes. En el cuarto capítulo se analizan las percepciones de los formadores respecto a las políticas de regulación de la formación inicial docente, como de la profesión en su desempeño escolar; las políticas sobre evaluación y currículo son objeto especial de atención. En el capítulo quinto se abordan las representaciones de los formadores sobre la profesión docente, la identidad profesional y los fines de la educación. Asimismo, se analizan los propósitos de la formación inicial a través de las concepciones que tienen los formadores sobre lo que deben aprender los futuros docentes. Un capítulo de cierre discute los hallazgos principales y examina sus

implicancias para los campos de investigación, políticas y prácticas de la formación inicial de docentes.

El presente estudio ha sido elaborado por la Secretaría Técnica de la Estrategia Regional sobre Docentes (2010-2018) integrada por los expertos Cristián Cox, Carlos Eugenio Beca y Marianela Cerri, del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales (Santiago); por Lorena Meckes de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y la consultora independiente María José Ramírez (Washington). El trabajo de campo en los países fue realizado por las consultoras Bárbara Funtowicz (Argentina), Patricia Albieri de Almeida (Brasil), Gloria Calvo (Colombia), Ángela Madrid (Chile), Floridalma Meza Palma (Guatemala), Hilda Berenice Aguayo (México) y Sandra Carrillo (Perú).<sup>5</sup> El análisis de la encuesta a formadores y las entrevistas a sus autoridades tuvo el apoyo de las investigadoras Carla Moscoso, Johanna Gubler y Macarena Sánchez.

---

<sup>5</sup> Las consultoras mencionadas Hilda Aguayo, Patricia Albieri de Almeida, Gloria Calvo, Sandra Carrillo, Ángela Madrid y Floridalma Meza contribuyeron además con comentarios al presente texto.

# Formadores de docentes: marco conceptual y metodología de estudio

En este capítulo se presentan las principales interrogantes del estudio y el marco conceptual y metodológico con que se abordaron. Las preguntas generativas del estudio son: i) ¿cuál es la experiencia y formación de formadores y formadoras de docentes?; ii) ¿en qué marco institucional y condiciones laborales se desempeñan?; iii) ¿cuál es la orientación fundamental de la formación ofrecida y cómo se organiza el trabajo de las formadores en ella?; y iv) ¿cómo se representan los formadores su misión, la identidad docente y el entorno de políticas que les afecta?

En el marco conceptual analizamos aspectos sobre cada una de estas preguntas y explicitamos sus conexiones con las literaturas relevantes y/o con el tipo de evidencia que interesa construir. Respecto de la metodología del estudio, describimos en este capítulo los procedimientos e instrumentos de recolección de información, el proceso para construirlos y las opciones adoptadas para el análisis y el reporte de resultados. Finalmente, este capítulo incluye una sección en que se caracterizan dimensiones demográficas y socioeconómicas de los países, así como rasgos basales de su estructura educativa (coberturas, gasto, resultados de aprendizaje), de modo de ofrecer al lector un marco mínimo de referencia para las comparaciones entre países.

## Marco conceptual

Los cuatro ejes que sugieren las preguntas del estudio tienen los siguientes focos. Respecto a la caracterización de los formadores (pregunta i) y de las instituciones y condiciones en que se desempeñan (pregunta ii), son focos de interés y comparación:

- los sistemas y criterios de reclutamiento de los formadores;
  - el nivel y características de su formación;
  - los tiempos de dedicación y regulaciones de su desempeño y carrera;
  - la experiencia previa y actual en docencia escolar, superior y en investigación;
  - las percepciones acerca de oportunidades disponibles de desarrollo profesional y académico, y sobre remuneraciones y condiciones de trabajo comparadas con la docencia en el sistema escolar;
  - los contextos institucionales (público/privado) y las condiciones laborales.
- Respecto a la interrogante sobre la orientación fundamental de la formación ofrecida en los distintos países y contextos institucionales, y cómo se organiza el trabajo de los formadores en ella (pregunta iii), los focos de la indagación son:
- la teoría y práctica como criterios de formación;
  - la organización del trabajo y coherencia de la formación.
- Por último, en relación con las representaciones de los formadores y las formadoras y los sentidos por los que optan respecto de una serie de tópicos clave (pregunta iv), los focos sobre los que se preguntó y se da cuenta son los siguientes:
- la percepción del estatus de la profesión docente en la sociedad;
  - la valoración de las políticas públicas regulatorias de la formación docente;
  - las visiones sobre la identidad docente;
  - las visiones sobre autonomía profesional;

- las visiones sobre rol funcional o crítico de la educación y los educadores.

En lo que sigue profundizamos en cada una de las interrogantes y en sus focos temáticos, abriendo el análisis —donde corresponda— a los marcos teóricos o de políticas educacionales que los justifican.

## Caracterización de los formadores de docentes y de los contextos institucionales en que se desempeñan

**Caracterización y perfil de los formadores.** Para caracterizar a los formadores y responder a las interrogantes sobre quiénes son, cuál es su experiencia y formación, se recogieron a través de un cuestionario datos de edad, género, años de experiencia, nivel de formación (pregrado/posgrado) y tipo de institución en la que se formó y/o cursó su posgrado. Se trata, por lo tanto, de información autodeclarada. Como se verá más adelante, un foco de interés de este estudio es indagar sobre la valoración y relevancia que las instituciones de formación inicial otorgan a la experiencia y práctica docente escolar, razón por la cual también se indagó sobre la experiencia docente en aula de los formadores, considerando tanto su experiencia pasada como la práctica actual enseñando a escolares.

**Preparación de los formadores.** El estudio se propuso sondear la autopercepción que tienen los formadores sobre su eficacia al realizar algunas tareas y sobre qué tan bien preparados se sienten para ello. La percepción de preparación o eficacia podría constituir en sí misma el objeto de un estudio que examinara en detalle las distintas dimensiones del quehacer del formador, por lo que se destinó un espacio acotado en el cuestionario, concentrado a modo exploratorio solo en algunas de esas dimensiones. Específicamente, se priorizó indagar sobre cuán bien preparados se sienten los formadores para *modelar* algunas prácticas pedagógicas, formar a sus estudiantes para que ellos puedan implementar una pedagogía de la inclusión (enseñar en contextos de alta diversidad) y desarrollar algunas de las habilidades del siglo XXI (en particular, las habilidades cognitivas de pensamiento crítico y de apropiación de tecnologías digitales). Los tres conceptos aluden a lo que puede considerarse como una combinación de requerimientos internos (el campo de la formación de docentes) y externos (la sociedad), de cambio y complejización de la formación inicial de docentes.<sup>1</sup> El propósito de esta

exploración es identificar de modo preliminar algunas necesidades de formación percibidas por los propios formadores.

### Contextos institucionales y condiciones laborales.

El estudio buscó recabar información sobre las condiciones laborales, las reglas y normas que regulan el ingreso, las condiciones contractuales, la promoción y permanencia en la institución formadora, y el nivel salarial de los formadores. Al respecto, se indagó sobre el tipo de contrato, la dedicación horaria, las reglas de promoción (carrera académica o funcionaria) y su percepción del nivel salarial en comparación con el de docentes y directivos del sistema escolar.

## Orientación de la formación y organización del trabajo de los formadores

### Teoría y práctica en la formación inicial docente.

Existe evidencia creciente de que ligar estrechamente la formación de profesores a la práctica puede tener un impacto positivo y significativo en las competencias docentes (Brouwer y Korthagen, 2005; Darling-Hammond, Chung y Frelow, 2001) y, consecuentemente, en el aprendizaje de los escolares (Boyd *et al.*, 2001). Sin embargo, los estudios realizados en contextos de formación docente universitaria en el hemisferio norte muestran que esta privilegia el desarrollo de conocimientos teóricos o analíticos por sobre el aprendizaje de prácticas específicas para desempeñarse en la sala de clases, conocimientos frecuentemente desconectados de las exigencias prácticas (Ball y Forzani, 2009; Grossman *et al.*, 2009; Darling-Hammond *et al.*, 2005). Un estudio comparativo en siete países de distintos continentes concluyó que la formación universitaria de profesores ha mejorado su prestigio, pero esto ha sucedido muchas veces incrementando su separación de la práctica docente (Moon, 2016).

Para mejorar la formación práctica de profesores es necesario que tengan la oportunidad de destinar tiempo significativo practicando la enseñanza y asumiendo su rol de maestros en contextos escolares reales, que haya un acompañamiento o supervisión efectiva de la práctica (Solís *et al.*, 2011) y que esta se conecte

---

hayamos caracterizados en la literatura internacional de formación de docentes, véase Grossman, Hammerness y McDonald (2009), Ball y Cohen (1999), Darling-Hammond (2006), OCDE (2018). Sobre requerimientos de origen sociocultural, como competencias para el siglo XXI y e inclusión, véase UNESCO OREALC (2018).

---

<sup>1</sup> Sobre requerimientos cuyas respuestas contemporáneas se

estrechamente con el trabajo académico realizado en las aulas de la institución formadora (Darling-Hammond *et al.*, 2017). La colaboración cercana entre escuelas e instituciones de formación inicial también se describe como un componente clave de la formación práctica. En Cuba, por ejemplo, existe una larga tradición de vinculación con las escuelas: los futuros maestros van adoptando responsabilidades crecientes durante su práctica profesional (Carnoy, 2007).

Tradicionalmente la formación práctica se concibe como aquella que sucede en contextos escolares, en los que el futuro profesor se enfrenta directamente a situaciones de máxima complejidad (aulas auténticas con grupos completos de estudiantes). Sin embargo, para aprender a partir de las experiencias de práctica es necesario brindar oportunidades para reflexionar sobre ella (Vaillant, 2007) y, desde otra perspectiva, acercarse a la práctica de modo gradual (Grossman *et al.*, 2009). Esto último es posible cuando, antes de enfrentarse a situaciones de aula auténticas, los futuros profesores tienen la experiencia de que sus propios formadores modelen las prácticas pedagógicas aprendidas en las aulas universitarias, de trabajar con materiales propios del contexto escolar (libros de texto, analizar respuestas o trabajos producidos por los niños) y de ensayar en contextos más protegidos. Este modelo de formación docente, basado en la práctica, requiere de instituciones de formación inicial que mantengan vínculos estrechos con el aula y valoren la experiencia de los formadores en ese contexto; y también requiere de formadores capaces, por ejemplo, de hacer demostraciones prácticas de las competencias que deben desarrollar sus estudiantes.

Algunos autores han establecido una tensión entre una perspectiva que enfatiza el aprendizaje de competencias docentes y aquella que privilegia la reflexión e investigación de la propia práctica, identificando la primera con una visión del docente como *técnico*, cuya formación consistiría en *entrenarse* en la aplicación de técnicas efectivas específicas (Ávalos, 1994). Por otra parte, desde la perspectiva de la formación basada en la práctica, se trata de balancear el énfasis que se da entre la preparación de los estudiantes en habilidades reflexivas y preactivas (planificación de la enseñanza) y la formación de las competencias interactivas de la docencia, como, por ejemplo, hacer preguntas estimulantes, guiar discusiones productivas o trabajo grupal (Grossman *et al.*, 2009).

La relevancia y valoración de la *práctica* en la formación de los futuros docentes de educación primaria se explora de modo transversal a través de todo el

estudio: por ejemplo, al indagar sobre los criterios de reclutamiento y evaluación de desempeño en la institución (y el peso que le dan al trabajo en aula versus la investigación conducente a publicaciones académicas); también al explorar sus visiones acerca de lo que deben aprender los futuros docentes (sólidas bases teóricas versus prácticas pedagógicas); y al indagar sobre los requisitos de titulación o las prácticas evaluativas que los formadores implementan (que pueden concentrarse en trabajos de aplicación práctica o bien, en trabajos teóricos sin vinculación con ella).

**Coherencia en la formación inicial docente.** Existe evidencia que muestra que los programas de formación inicial del profesorado resultan más efectivos cuando presentan un alto grado de coherencia en la visión que los organiza (Darling-Hammond *et al.*, 2005). La coherencia del programa se percibe en significados compartidos entre los formadores, sobre el sentido de la profesión y lo que constituye una buena docencia; todo lo cual se manifiesta estructuralmente en la organización del currículo que se ofrece.

En consecuencia, el estudio indaga sobre la percepción que tienen los formadores del grado en que sus instituciones formadoras se caracterizan por tener una visión compartida, y sobre el modo en que sus prácticas de trabajo favorecen la construcción de coherencia en la formación que ofrecen a los estudiantes. Específicamente, el cuestionario incluye preguntas sobre las prácticas de trabajo de los formadores, considerando que las culturas de trabajo en equipo —para diseñar la malla curricular, planear las experiencias formativas en conjunto, establecer acuerdos sobre criterios de evaluación de los estudiantes o sobre las lecturas que se les pedirá— tienen mayor potencial de lograr coherencia que aquellas que privilegian un trabajo académico aislado.

## Percepciones de los formadores sobre la docencia, los propósitos de la educación y las políticas educacionales

**Percepción sobre el estatus de la docencia y sobre las políticas de regulación de la educación escolar y de la formación de profesores.** Resulta de interés para este estudio explorar la percepción que tienen los formadores del contexto mayor en que se desarrolla su labor. Específicamente, su apreciación respecto del estatus actual de la profesión docente, y su visión sobre las políticas de regulación de la docencia a través de evaluaciones de desempeño de los docentes.

Asimismo, el estudio indaga sobre la posición de los formadores respecto de las políticas nacionales relativas a la formación de profesores. En particular, interesa conocer en qué grado consideran legítimas las medidas de regulación de la formación inicial (acreditación, estándares de formación inicial, pruebas externas administradas a los estudiantes de pedagogía), y cómo evalúan el impacto de dichas medidas en las instituciones formadoras. Los países a los que pertenecen los formadores participantes en este estudio difieren en el grado y forma en que se implementan medidas de regulación de la formación inicial, pero en todos los casos —a excepción de Guatemala— existen normativas que regulan de alguna manera la formación de profesores.

**Visiones sobre la identidad y autonomía docente y sobre el propósito de la profesión.** La visión que los formadores tengan sobre la identidad docente y el propósito o sentido de la profesión resulta relevante, pues define las valoraciones que transmitirán a sus estudiantes, las expectativas que tengan sobre ellos y el modo en que enfrentan su formación.

El estudio se propuso indagar sobre la visión de los formadores respecto de lo que define al profesor y la enseñanza (escolar) y su papel en la sociedad. El profesor puede concebirse como *trabajador de la educación* y, como tal, está emparentado con los problemas de los demás trabajadores (salarios, control de los empleadores); o como *profesional* con una base de conocimiento especializado, aunque en este caso con variaciones en el énfasis y forma de entender la autonomía profesional según la relevancia otorgada a la investigación, a la práctica pedagógica (y su relación con el aprendizaje) o a la reflexión crítica (Louzano y Moriconi, 2014). Otra fuente de identidad es la de *técnico* o *funcionario* (si depende de una entidad pública): en este caso su tarea se reduce a la aplicación de prácticas o normas atomizadas y descontextualizadas. Finalmente, el profesor puede entenderse como un *misionero* o *apóstol* (Núñez, 2004), para quien la vocación y compromiso ético son definitorios y la buena enseñanza está más cercana a un don o a una actitud que al resultado de una preparación sistemática.

Aunque pueden haber distintos énfasis respecto de lo que significa concebir al docente como profesional, esta visión implica reconocer la necesidad de que domine un cuerpo de estrategias y conocimientos específicos a la docencia como profesión, que le permita tomar decisiones ante situaciones y contextos

diversos y actualizarlo en base a la investigación en el campo educativo y al trabajo colaborativo con otros profesionales. Los docentes usualmente construyen su identidad combinando elementos de estas diferentes perspectivas (profesional, técnico, misionero, trabajador), acentuando en algunos casos unas más que otras.

Las políticas públicas inciden en la configuración de la identidad docente ya sea privilegiando una lógica profesionalizante o una de docente funcionario técnico del sistema público (lógica burocrática).

**Visiones sobre prescripción curricular y evaluaciones externas.** Frecuentemente la literatura sobre profesionalismo docente asocia estrechamente este concepto a la *autonomía* de los profesores; inversamente, su desprofesionalización la vincula con la erosión de su autonomía. Sin embargo, el modo en que se concibe la autonomía profesional y sus límites varía y se suele resolver de modos diferentes la necesaria tensión entre la autonomía del docente y la tarea que el Estado le asigna como profesional (Parker y Nee, 2015). Así, dependiendo de las visiones sobre el asunto, las evaluaciones externas, las exigencias de rendir cuentas por el proceso o por los resultados educativos, y la prescripción curricular, pueden ser identificados como desprofesionalizantes y visualizados como restricciones a la autonomía de los docentes; o por el contrario, aceptados como expresiones de que la tarea docente es encomendada por la sociedad, y no es una responsabilidad necesariamente incompatible con la autonomía profesional. Considerando la creciente presencia de políticas de evaluación nacional de aprendizajes en los países de la región y la existencia de currículos nacionales en varios de ellos, el estudio se propone también indagar sobre la visión que tienen los formadores respecto a la relación entre autonomía profesional, evaluaciones externas estandarizadas y currículo oficial.

**Visiones sobre relaciones educación y sociedad.** Finalmente, interesa también a este estudio la visión que tienen los formadores sobre el propósito fundamental que da sentido a la profesión docente, y si esta visión prioriza la transformación social o si concibe la profesión orientada fundamentalmente a aportar a la vida de los individuos. Hay matices en cada caso. Así, por ejemplo, desde una perspectiva de *pedagogía crítica* (Freire, Giroux), el logro de una sociedad mejor puede concebirse como resultado de la transformación del orden social, en el que la educación tiene un rol central en la formación de la conciencia crítica de los

educandos. En cambio, desde una visión más bien *funcional* se concibe el cambio social como resultado de la participación e integración progresiva de sectores sociales marginados en una sociedad democrática y meritocrática, en la que la educación posee el rol de ofrecer oportunidades equitativas de desarrollo de las capacidades requeridas para tal participación.<sup>2</sup>

Por su parte, un mayor foco en el desarrollo de individuos puede tener un acento *humanista*, según el cual el rol del docente consiste en proporcionar un contexto libre para que el niño pueda descubrir y desplegar sus potencialidades sin forzarlo o formarlo de un modo predeterminado y dando un fuerte énfasis al desarrollo afectivo (Rogers *et al.*, 1996), o bien adoptar una perspectiva en que el adulto tiene un rol más activo en el desarrollo individual del niño o niña.

## Metodología: Instrumentos y procedimientos de recolección-producción de información

Para recoger la información se utilizaron fundamentalmente dos instrumentos: un cuestionario dirigido a formadores de docentes y entrevistas semiestructuradas a autoridades de tres instituciones formadoras de profesores por país. Las instituciones fueron seleccionadas por las investigadoras que realizaron el trabajo de campo en cada país, considerando los siguientes criterios proporcionados por la coordinación del estudio: i) representatividad de distintos tipos de instituciones formadoras (universidades públicas y privadas, institutos superiores o escuelas normales); ii) relevancia en el contexto de la formación docente del país; iii) accesibilidad para entrevistas personales; y iv) participación en anteriores estudios de la Estrategia Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe de OREALC/UNESCO Santiago realizados entre los años 2015 y 2017.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Lo señalado claramente esquematiza un campo de opciones político-ideológicas que en la realidad es más complejo y matizado. ¿Dónde ubicar en este esquema políticas de *tercera vía*, predominantes en varios países de la región en los años noventa y dos mil, con sus programas de discriminación positiva y argumentos en pro de la justicia social como orientadores fundamentales de las políticas? Para una caracterización de esta posición, véase Tedesco (1995 y 2012).

<sup>3</sup> Estudio sobre formación inicial docente en ciudadanía en América Latina (UNESCO OREALC, 2017) y estudio sobre formación inicial docente en competencias para el siglo XXI y pedagogías para la inclusión en América Latina (Ow *et al.*, 2018).

El cuestionario fue conceptualizado y diseñado a partir de los ámbitos o dimensiones fundamentales antes expuestos: uno referido al perfil, experiencias y condiciones de trabajo de los formadores de docentes de educación primaria; otro referido a la visión de los formadores acerca de la orientación fundamental de la formación, y la organización del trabajo y prácticas predominantes; y un tercero referido a la visión y las creencias sobre dimensiones clave de la profesión docente, sus bases de conocimiento, así como sobre las políticas referidas a la docencia y a las instituciones y procesos de la formación inicial de profesores de educación primaria. El cuestionario indaga —en forma transversal a estos tres ámbitos— con dos criterios de interrogación que apuntan al núcleo de los procesos por los que son responsables las formadoras y formadores en la formación inicial: la tensión entre teoría y práctica y la coherencia de la formación. Se especifica que se trata de ejes transversales ya que atraviesan o se manifiestan tanto en las condiciones de trabajo y en lo que priorizan las instituciones, como en las valoraciones y percepciones de los formadores.

La **tabla 1.1** ordena las dimensiones y las variables sobre las que preguntó el cuestionario, así como el tipo de ítems utilizados para ello.

Para lograr su versión definitiva, las dimensiones a ser estudiadas y una versión preliminar del cuestionario fueron sometidas a revisión de expertas en formación inicial de tres países de la región.<sup>4</sup> Una vez estructurado el cuestionario, se piloteó con un grupo de cuatro formadores de una institución de formación inicial en Chile, entrevistándolos después de haber respondido para verificar la claridad del lenguaje utilizado, detectar posibles ambigüedades y recoger su apreciación sobre las preguntas. El cuestionario fue luego adaptado lingüísticamente por consultoras de cada país de acuerdo a criterios comunes.

El cuestionario para formadores se distribuyó tanto en una versión en papel como en formato electrónico editable que, después de ser respondido, era enviado por correo electrónico a la coordinación del estudio.

Además del cuestionario, se elaboró una pauta de entrevista para recoger la perspectiva de los directivos

<sup>4</sup> Paula Louzano, decana de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales de Chile; Denise Vaillant, experta en formación inicial docente y directora del Doctorado en Educación y coordinadora de Postgrados del Instituto de Educación de la Universidad ORT de Uruguay; y Erika Castillo, vicerrectora académica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile.

**Tabla 1.1.** Dimensiones, variables y formato de los ítems del cuestionario

Dimensión	Variables	Formato de ítems
1. Caracterización de los formadores y de sus condiciones de trabajo	1. Género	Opción Múltiple Preguntas abiertas Escala Likert de frecuencia
	2. Edad	
	3. Acceso al puesto de trabajo	
	4. Nivel de formación	
	5. Experiencia en sistema escolar	
	6. Tipo de contrato/tiempo de dedicación	
	7. Salario comparado	
2. Percepciones de la propia preparación y de las instituciones formadoras	8. Autopercepción de su preparación	Opción múltiple
	9. Percepción sobre las instituciones formadoras	
3. Actividades principales y organización del trabajo	10. Actividades principales	Escala Likert de frecuencia Opción múltiple Opción múltiple Escala Likert de frecuencia
	11. Temas tratados en reuniones académicas	
	12. Trabajo individual versus colectivo	
	13. Estrategias de evaluación de estudiantes	
4. Visión (prioridades) acerca de la formación inicial docente	14. Valoración de actividades por las instituciones	Gradiente de acuerdo entre dos afirmaciones polares
	15. Concepciones sobre lo que deben aprender los futuros docentes: teoría/práctica; conocimiento autores/competencias, etc.	
5. Visiones sobre la profesión docente	16. Propósitos	Jerarquización Jerarquización Preguntas abiertas
	17. Identidad profesional	
	18. Autor más influyente	
6. Visiones pedagógicas	19. Concepciones pedagógicas en general	Escala Likert de acuerdo/desacuerdo
7. Visión acerca de las políticas públicas sobre formación inicial y la docencia escolar	20. Valoración de políticas educacionales y regulaciones externas	Escala Likert de acuerdo/desacuerdo

de las instituciones formadoras, en algunos casos para contrastarla con la de los formadores (los desafíos de la formación inicial, incidencia y apreciación sobre regulaciones externas a la formación de profesores y criterios que se utilizan para la progresión en la carrera académica) y, en otros, para obtener información que no era posible recoger de los propios formadores. Por ejemplo, los filtros o criterios de selección de los formadores podrían no ser completamente conocidos por aquellos que responden el cuestionario pues ya fueron seleccionados (véase la pauta de entrevista en el [anexo 1](#)).

En la [tabla 1.2](#) se presentan los tipos de institución cuyos directivos fueron entrevistados por países.

Para el trabajo de campo se convocó a un grupo de siete consultoras —investigadoras especializadas en temas de la profesión docente— encargadas de apoyar la realización del estudio en sus respectivos países. La Secretaría Técnica responsable del estudio desarrolló un proceso de búsqueda y selección de expertas e invitó a las siguientes personas: Bárbara Funtowicz (Argentina), Patricia Albieri Almeida (Brasil), Gloria Calvo (Colombia), Ángela Madrid (Chile), Florida Meza

**Tabla 1.2.** Número y tipos de institución donde se realizaron entrevistas

País	Institución
Argentina	Instituto Superior de Formación Docente Público Instituto Superior de Formación Docente Público Instituto Superior de Formación Docente Privado
Brasil	Universidad Pública (Estatal) Universidad Pública (Federal) Universidad Privada
Chile	Universidad Pública Universidad Privada Universidad Privada
Colombia	Universidad Pública Universidad Privada Escuela Normal Superior Pública
Guatemala	Universidad Pública Universidad Privada Universidad Privada
México	Escuela Normal Pública Escuela Normal Pública Escuela Normal Pública
Perú	Universidad Pública Universidad Privada Instituto Superior de Formación Docente Público

Palma (Guatemala), Hilda Berenice Aguayo (México) y Sandra Carrillo (Perú). Dichas consultoras cumplieron las siguientes funciones: i) seleccionar tres instituciones de su país de acuerdo a los criterios proporcionados por la Secretaría Técnica; ii) realizar reuniones con autoridades de las instituciones seleccionadas para motivar su participación en el estudio y, a través de estos, de los formadores; iii) aplicar el cuestionario en sesiones presenciales o en línea; iv) devolver los cuestionarios respondidos a la Secretaría Técnica; v) realizar entrevistas a las autoridades de las instituciones; y vi) remitir los archivos de audio de las entrevistas.

### Países, instituciones y formadores participantes

740 formadores de docentes respondieron el cuestionario y se realizaron 21 entrevistas a autoridades de instituciones de formación docente.

El estudio consideró instituciones del conjunto de países que participaron en estudios anteriores de la Estrategia Regional sobre Docentes entre los años 2011 y 2017: Argentina,<sup>5</sup> Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México y

<sup>5</sup> En Argentina se logró entrevistar a las autoridades de tres institutos de educación superior. Sin embargo, dado el reducido

Perú.<sup>6</sup> En cada país se procuró incluir los distintos tipos de instituciones existentes, cubriendo universidades públicas, universidades privadas, institutos superiores y escuelas normales. En los distintos países, con excepción de Brasil, las encuestas fueron respondidas por docentes formadores de las mismas tres instituciones en que se realizaron las entrevistas. En el caso brasileño se optó por enviar el cuestionario por correo electrónico para ser respondido por formadores de diferentes universidades, públicas y privadas, correspondientes a quince estados de dicha nación.

Las instituciones involucradas se comprometieron de modo voluntario a participar, del mismo modo que los formadores que accedieron a responder al cuestionario.

La **tabla 1.3** muestra la distribución por países y tipos institucionales del conjunto de formadores que respondió el cuestionario.

número de formadores que respondió el cuestionario (19), se decidió no reportar los datos del cuestionario para este país.

<sup>6</sup> Con el propósito de incluir la subregión del Caribe anglófono, se hizo un esfuerzo por aplicar el cuestionario a formadores de instituciones de Jamaica, pero el escaso número de respuestas obtenidas no hizo posible su inclusión en el análisis.

**Tabla 1.3.** Número de formadores que respondió el cuestionario, según país y tipo de institución

País	Número de formadores que respondió el cuestionario	Universidades públicas	Universidades privadas	Escuela normales o institutos superiores
Brasil	201	76	125	-
Chile	58	7	51	-
Colombia	95	41	43	11
Guatemala	76	19	57	-
México	265	-	-	265
Perú	45	4	12	29
Total	740	147 (20%)	288 (39%)	305 (41%)

Como puede apreciarse, poco más del 60% de los formadores participantes corresponden a Brasil y México; y en la distribución por tipos institucionales dentro de los países, están especialmente subrepresentadas las universidades públicas en los casos de Perú y Chile. Lo señalado llevó a que la descripción y comparaciones se concentraran en los países, y no en el conjunto de ellos como unidad de análisis; y la evidencia de Chile y de Perú debe interpretarse teniendo presente que, en términos institucionales, la composición de sus participantes tiene el sesgo institucional referido.

Dado que el cuestionario indagaba sobre las valoraciones de los formadores respecto de lo que debe aprender el futuro docente de educación primaria y, entre otros temas, cuánto debieran pesar las habilidades prácticas o el conocimiento teórico en su preparación, interesaba que hubiera variedad entre los formadores que respondían el cuestionario en cuanto al tipo de cursos de los que son responsables. Como se ve en la **tabla 1.4**, la composición del conjunto de formadores que respondió el cuestionario es suficientemente heterogénea, pues existió presencia de formadores a cargo de cursos disciplinarios, de didáctica específica, de cursos de pedagogía general, de prácticas profesionales y de cursos básicos o de fundamentos. Como se puede observar, además, los formadores tienden a enseñar más de un tipo de curso. En los casos de Colombia y Chile, se aprecia una proporción mayor que en otros países de formadores que supervisan talleres o prácticas profesionales.

### Análisis, reporte de información y limitaciones del estudio

Dado el carácter del estudio y la composición del conjunto de formadores que respondió el cuestionario, para el reporte de los resultados se optó por un análisis descriptivo en que se da cuenta de porcentajes y frecuencias de preferencia de respuestas por cada país y tipo de institución, sin obtener medidas de tendencia central a nivel regional.

Además de este análisis descriptivo, se construyeron dos índices combinando varios ítems. Esto se hizo específicamente para el nivel de la preparación percibida por los formadores y para sus visiones sobre el uso de regulaciones a través de evaluaciones externas en las políticas educacionales (tanto escolares como de formación de profesores).

En el caso de las preguntas abiertas, estas se recodificaron, y en las más extensas (por ejemplo, la pregunta final sobre autores que a juicio del formador son los más influyentes) se generaron categorías para clasificar las respuestas.

Adicionalmente, se trianguló la información de las respuestas a los cuestionarios con la que se obtuvo en las entrevistas a los directivos de las instituciones formadoras. Estas últimas fueron analizadas previamente por medio del software de análisis cualitativo Nvivo.

El estudio es de carácter exploratorio y corresponde a un diseño de múltiples casos. Como fue señalado cuando

**Tabla 1.4.** Tipos de cursos que enseñan los formadores que respondieron el cuestionario

Tipo de curso que dicta el formador	Brasil	Chile	Colombia	Guatemala	México	Perú
Cursos básicos o de fundamentos (por ejemplo, psicología del aprendizaje, historia o filosofía de la educación)	38%	36%	42%	37%	32%	47%
Conocimientos pedagógicos generales (currículo y evaluación, planificación, didáctica general o metodología de la enseñanza)	49%	21%	45%	43%	45%	33%
Cursos disciplinarios o de didáctica específica	38%	38%	37%	34%	25%	53%
Talleres o supervisión de prácticas	22%	48%	52%	24%	33%	44%

Nota: Los formadores podían marcar más de una opción, por lo que los porcentajes por país no suman 100.

nos referimos a la composición nacional e institucional de la muestra de formadoras, dado que no se cuenta con información suficiente para dimensionar el posible sesgo de selección de las instituciones que participaron en cada país y de los formadores que dentro de cada una de ellas respondieron, los resultados reportados deben interpretarse como tendencias y aproximaciones no necesariamente representativas del universo de cada país o tipo institucional.

### Caracterización de países y tipos de instituciones participantes

Los países considerados en este estudio presentan una gran heterogeneidad en cuanto a su población, economía, población estudiantil, profesorado, formación docente, políticas educativas, entre otros factores pertinentes para este caso. Así lo muestran los datos correspondientes a los seis países que fueron considerados.

Como se aprecia en la segunda columna de la [tabla 1.5](#), en materia de población las cifras van desde 209 millones para Brasil hasta 17 millones para Guatemala, lo que se traduce en diferencias de similar magnitud en la población estudiantil.

Por otra parte, existen también importantes diferencias en relación con el ingreso nacional bruto (INB) per cápita, desde los 21.910 dólares para Chile hasta los 7.278 dólares en el caso de Guatemala. En cuanto al índice de desarrollo humano, Chile se ubica en el lugar 44 con 0,843, y Guatemala en el lugar 127 con 0,650.

Las diferencias son grandes también respecto de los índices de pobreza, con variaciones que van desde un 13,7% en el caso de Chile hasta un 50,5% en el de Guatemala; lo mismo respecto de la extrema pobreza,

que oscila entre el 1,8% y 15,4% de Chile y Guatemala, respectivamente.

En relación con la situación educativa, las tasas de alfabetización son altas en todos los países, con porcentajes que superan el 90% en todos los casos, con excepción de Guatemala que alcanza al 81%. En materia de gasto público en educación como porcentaje del PIB, se observan diferencias importantes: oscila entre el 5,9% de Brasil y el 3% de Guatemala. A nivel regional, el promedio de gasto público en educación era de 5,1% en 2014. La tasa neta de cobertura en educación primaria bordea o supera el 90% en todos los países; la mayor es la de México (95%) y la inferior es la de Guatemala (86%). Una variación mayor se produce en la cobertura de educación secundaria, que oscila entre 88% en el caso de Chile y el 48% en el caso de Guatemala ([tabla 1.6](#)).

En relación a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, el último estudio realizado por OREALC/ UNESCO Santiago a nivel regional (TERCE) muestra también diferencias importantes de resultados de aprendizaje en Lectura y Matemáticas en Sexto grado. Los casos extremos son los de Guatemala, en que los porcentajes de estudiantes ubicados en el nivel más bajo de logro varían entre 20% en Lectura y 56% en Matemáticas, y el de Chile, en que el porcentaje de estudiantes que presenta el nivel más bajo de logro oscila entre 5% en Lectura y 16% en Matemáticas.

En relación con la formación docente, en los seis países del estudio esta es impartida en el nivel terciario o de educación superior; hay países en donde se imparte exclusiva o muy mayoritariamente en universidades (Brasil, Chile y Guatemala),<sup>7</sup> y hay países donde existe

<sup>7</sup> En Chile y Guatemala la formación de profesores se imparte

**Tabla 1.5.** Indicadores socioeconómicos de los países

País	Población (en millones)	Indicadores de desarrollo humano <sup>1</sup>			Ingreso nacional bruto (INB) per cápita <sup>1</sup>	Extrema pobreza (A) y pobreza (B) <sup>2</sup>	
		Valor	Ranking	Categoría		USD (2017)	A <sup>3</sup>
Chile	18	0,843	44	Muy alto	21 910	1,8	13,7
México	129,2	0,774	74	Alto	16 944	11,7	43,7
Brasil	209,3	0,759	79	Alto	13 755	4,0	18,8
Perú	32,1	0,750	89	Alto	11 789	5,2	19,1
Colombia	49	0,747	90	Alto	12 938	12,0	30,9
Guatemala	16,9	0,650	127	Medio	7 278	15,4	50,5

<sup>1</sup> Human Development Indices and Indicators 2018 Statistical Update. United Nations Development Programme NY.

<sup>2</sup> Cepal, Medición de la pobreza por ingresos . Actualización metodológica y resultados, 2018, Santiago, Naciones Unidas.

<sup>3</sup> La información sobre extrema pobreza y pobreza de los distintos países corresponde a los siguientes años: Brasil, 2002, 2012 y 2015; Chile, 2003, 2011 y 2015; Colombia, México y Perú, 2002, 2012 y 2016; y Guatemala, 2000, 2006 y 2014.

una combinación entre universidades e institutos o normales superiores (Colombia y Perú); en el caso mexicano, toda la preparación de docentes de educación primaria se realiza en escuelas normales superiores. La duración de los estudios para la formación en educación primaria varía por lo general entre tres y cinco años (UNESCO OREALC, 2013, p. 40, cuadro 7).

### Mecanismos de regulación de la formación inicial de docentes: información de los países

En casi todos los países, con excepción de Guatemala, las políticas públicas y normativas regulan de alguna manera la formación de profesores.

**Estándares o lineamientos curriculares.** Prácticamente en todos los países existen estándares o lineamientos curriculares, sin perjuicio de la autonomía de las instituciones para definir un currículo específico. En Brasil se establecen Directrices Curriculares Nacionales que definen los principios, condiciones de enseñanza y de aprendizaje para todas las instituciones formadoras del país.

Chile cuenta con estándares orientadores para los egresados de carreras de Pedagogía en Educación

exclusivamente en universidades, mientras que en Brasil, si bien la mayoría de los docentes en educación básica son formados en ese nivel, existen aún escuelas normales secundarias o superiores que forman profesores para la educación inicial y para los primeros años de la educación primaria (enseñanza fundamental), especialmente en las regiones del norte y nordeste del país.

Básica desde el año 2012. Entre los años 2019 a 2021 han estado en proceso de elaboración por el Ministerio de Educación, y aprobación por el Consejo Nacional de Educación de ese país, nuevos estándares que tendrán incidencia en los procesos de acreditación y en las evaluaciones nacionales de estudiantes.

Colombia, por su parte, cuenta con lineamientos para la calidad de las licenciaturas definidos por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade). Los lineamientos establecen la necesidad de unificar la oferta de programas de acuerdo con las necesidades del sector educativo para contrarrestar así la variedad de los programas. En 2016 se establecieron nuevas condiciones para la acreditación de los programas de Licenciatura en Educación.<sup>8</sup>

En Perú existen también estándares para la formación inicial docente que son considerados para la acreditación; en el caso de las universidades, si bien se reconoce su autonomía para definir sus diseños curriculares, deben cumplir las directrices curriculares comunes establecidas; en el caso de los institutos superiores existe un diseño curricular nacional definido por el Ministerio de Educación.

México presenta una situación distinta, pues rigen planes de estudio definidos nacionalmente para su aplicación en las escuelas normales superiores, algo similar a lo que ocurre en Perú respecto de los institutos superiores de formación docente.

<sup>8</sup> De acuerdo con la Resolución 2041 de 2016, del Ministerio de Educación.

Tabla 1.6. Indicadores educativos de los países

País	Matrícula Educación Primaria <sup>1</sup>	Cobertura en Educación Primaria <sup>2</sup> (Tasa neta de matrícula 2015)	Cobertura en Ed. Secundaria <sup>2</sup> (Tasa neta de matrícula 2015)	Tasa de alfabetización <sup>2</sup> (adultos 15 años u más 2016)	Gasto público en educación <sup>2</sup> (en porcentaje del PIB 2015)	Resultados TERCE** en Lectura y Matemática Sexto grado <sup>3</sup>	
						Lectura	Matemática
Brasil	14 145 864	92,7	81,3	91,7	5,9*	721	727
Chile	1 484 940	94,3	88,0	--	4,9	776	787
Colombia	3 823 457	90,6	78,3	94,2	4,5	726	694
Guatemala	2 317 723	85,5	48,2	81,3	3,0	678	672
México	13 663 147	95,1	----	94,5	5,3	735	741
Perú	3 507 387	94,1	77,7	94,2	4,0	703	716
A. L. y el Caribe	-----	93,0	75,6	93,5	---	700	700

<sup>1</sup> A partir de los datos de <http://uis.unesco.org/en/country/br?theme=education-and-literacy>.

<sup>2</sup> Cepal, Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2017, Santiago, Naciones Unidas.

<sup>3</sup> UNESCO OREALC (2015). Informe de resultados TERCE. Logros de aprendizajes. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago.

\* El dato de gasto público en educación de Brasil fue obtenido en base al PIB 2014.

\*\* Tercer Estudio Regional comparativo y explicativo de UNESCO OREALC (2014).

**Evaluaciones o exámenes nacionales.** En esta materia existen también distintas formas en que los países certifican la calidad de sus docentes. En Brasil existe un examen nacional (el Enade, que forma parte del Sinaes) que se aplica a los egresados, sin carácter habilitante. En Colombia, todos los egresados de los programas universitarios deben presentarse obligatoriamente al examen SaberPro. En el caso de Chile, las universidades deben aplicar evaluaciones diagnósticas sobre formación inicial en pedagogía un año antes de finalizar los estudios, las que tienen carácter formativo: las universidades deben establecer programas de reforzamiento a los estudiantes que lo necesiten. En el caso de México, el equivalente a un examen nacional de egreso es el Concurso de Oposición para el ingreso al servicio en educación básica que establece un puntaje mínimo que declara al nuevo maestro como «idóneo» para postular a una plaza docente. En Perú, para ingresar a la Carrera Pública Magisterial (CPM) hay una evaluación para conseguir una plaza.

**Acreditación de instituciones.** En la mayoría de los países se han establecido recientemente sistemas de acreditación de las instituciones y programas formativos. En Brasil existe el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Sinaes), que evalúa las instituciones y carreras. En Colombia, todos los programas para la formación de maestros requieren de la respectiva

acreditación expedida por el Ministerio de Educación Nacional. En igual situación está Chile: las carreras de pedagogía deben acreditarse ante la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). En Perú existe un sistema de acreditación que es gestionado por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad (Sineace), y que incluye a los institutos superiores pedagógicos y a las facultades de educación.

### Estudios sobre formadores en la región

Una revisión no exhaustiva de bibliografía sobre formadores de docentes en la región, o con referencias al tema, da cuenta de escasas investigaciones o producciones académicas que aborden esta materia. Hay estudios de índole general como Vaillant y Marcelo (2012), donde se propone un marco conceptual sobre el tema y, en lo concerniente a la región, se presenta el programa de formación de formadores para los Centros Regionales de Profesores (CERP) desarrollado a fines de los noventa en Uruguay. A su vez, Vaillant (2002), en un documento de trabajo publicado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), aborda las competencias y capacidades requeridas por los formadores de docentes, sostiene que las políticas educativas deben considerar la formación de los formadores y destaca casos de experiencias en Chile y Uruguay.

Adicionalmente, se encontraron cuatro estudios que abordan el tema en países específicos de la región. El primero de ellos es un artículo de Lozano Andrade (2016) que trata de la trayectoria formativa de los formadores de docentes en escuelas normales de México. El segundo estudio, de Ortega y Castañeda (2009), caracteriza y reflexiona sobre los formadores de formadores en México. El tercero es un capítulo de un libro de Gatti *et al.* (2019) que analiza la situación de los formadores de docentes en Brasil. Finalmente, un cuarto estudio, de González (2007), referido a Chile, introduce el tema de las creencias como componente del desarrollo profesional de los formadores en un área específica, la didáctica de las ciencias.

Como se puede observar, la mayoría de los estudios identificados se refieren a casos nacionales, varios de ellos centrados en la formación de los formadores. Por tal motivo, este estudio de la Estrategia Regional sobre Docentes de OREALC/UNESCO Santiago ofrece como nuevas aproximaciones: i) la integración de dimensiones como caracterización, formación, prácticas y creencias; ii) la producción de conocimientos a través de una encuesta y de entrevistas a los propios formadores y sus directivos institucionales, y iii) la perspectiva que ofrece un análisis comparado de distintos países latinoamericanos.

# Caracterización de los formadores de docentes de educación primaria y sus instituciones

En este capítulo se abordarán cinco dimensiones que permiten caracterizar los rasgos principales de la muestra de docentes de educación primaria y las instituciones responsables de formarlos en los países considerados en el estudio. Estas dimensiones son: i) edad y género; ii) formación y experiencia docente; iii) condiciones laborales y carrera académica; iv) visión sobre las instituciones formadoras; y v) percepciones sobre la preparación de los formadores. Si bien no se trata de una muestra representativa de los formadores de docentes en la región, como se señaló en la introducción, conocer sus rasgos principales permite discernir patrones comunes y variaciones respecto de cuestiones clave.

En las tablas que incluye este capítulo se caracteriza la situación de los formadores en cada país sin incluir promedios, debido a que, como se señaló en el capítulo anterior, el estudio buscó recoger datos de una variedad de instituciones en cada país. No se aspiró a lograr una muestra representativa por país que reflejara la composición del conjunto de instituciones en cada uno de ellos (por ejemplo, en términos de proporción de instituciones públicas y privadas, de

mayor o menor número de estudiantes o según su ubicación). Tampoco se aspiró a generar información que pudiera considerarse representativa de la región ni del conjunto de países participantes. Por esas razones no agregamos los promedios totales para no inducir así a interpretaciones erróneas ni extraer conclusiones generales sobre los formadores de docentes a nivel regional.

## Sexo y edades

Se puede caracterizar a los formadores de docentes participantes del estudio con un perfil donde predominan las mujeres con edades en torno a los 45 a 50 años.

En cuanto a sexo, existen diferencias importantes entre los países que van desde el 82 % de mujeres en las muestras de Brasil y Perú al 54 % en el caso de México, como se observa en la [tabla 2.1](#). Es interesante señalar que esta tendencia guarda relación con lo que ocurre en el sistema escolar. Según un estudio de la Estrategia Regional sobre Docentes (UNESCO OREALC, 2013), la proporción de mujeres entre los docentes de educación

**Tabla 2.1.** Porcentaje de formadoras mujeres

País	Porcentaje de mujeres
Brasil	82 %
Chile	76 %
Colombia	77 %
Guatemala	67 %
México	54 %
Perú	82 %

**Tabla 2.2.** Promedio de edad de los formadores encuestados

País	Promedio de edad
Brasil	47
Chile	43
Colombia	45
Guatemala	48
México	53
Perú	49

primaria también es alta, y oscila entre el 91 % de Brasil y el 65 % de Guatemala y Perú. Es decir, el carácter femenino de la profesión docente en el nivel primario se confirma desde las formadoras hasta las maestras de dicho nivel, pasando naturalmente por las estudiantes de carreras pedagógicas.

El promedio de edad de los encuestados en los distintos países varía entre 53 años en México y 43 años en Chile, situándose en varios casos en torno a los 48 años (tabla 2.2).

## Formación y experiencia docente

### Formación

Respecto del nivel de formación académica de los formadores de docentes, la primera constatación es que, salvo contadas excepciones, prácticamente todos los encuestados poseen un título profesional o licenciatura y, entre ellos, la gran mayoría tiene título de profesor. Es decir, se presenta un perfil tipo de profesoras(es) formando a profesoras(es).

Sin embargo, a nivel de países la situación es heterogénea: mientras en Brasil prácticamente todos los formadores encuestados tienen el título de profesor, en Guatemala solo un tercio posee dicho título, en México el 56 % y en los demás países se observan porcentajes cercanos al 80 %. En la mayoría de los casos, los títulos de profesor han sido obtenidos fundamentalmente en universidades (con porcentajes que se mueven entre 70 % y 100 %), sin embargo, en México solo el 19 % obtuvo dicho título en universidades, y en el caso peruano, el 58 %. Esto se puede explicar por la prevalencia de las escuelas normales en México y el peso relativo de los institutos formadores en Perú.

Cabe destacar el alto porcentaje de formadores con estudios de posgrado (maestría o doctorado), el que supera el 80 % en cuatro de los seis países, y el 90 % en tres de ellos (Colombia, Perú y Brasil). Este porcentaje es relativamente menor en México y Guatemala: 72 % y 69 %, respectivamente (tabla 2.3). Esto coincide con el hecho de que en estos países la proporción de docentes con título de profesor es inferior y, en el caso mexicano, con el dato de que es comparativamente menor el porcentaje de formados en universidades.

Esta alta incidencia de la formación de posgrado concuerda con lo declarado por la mayoría de los directivos de instituciones formadoras que fueron entrevistados, quienes señalan que este nivel académico

**Tabla 2.3.** Porcentaje de formadores encuestados con estudios de posgrado

País	Porcentajes
Brasil	90 %
Chile	83 %
Colombia	96 %
Guatemala	69 %
México	72 %
Perú	91 %

constituye una exigencia para la selección de los docentes formadores, como se detallará más adelante.

### Experiencia en educación

Al observar los años de experiencia en educación de los formadores encuestados, encontramos que en cuatro de los seis países más del 50 % se ubica en los tramos de 21 años y más; el más alto porcentaje es el de México (64 %). Es importante destacar, además, que en este país el 52 % tiene 25 años o más de experiencia, porcentaje que supera por mucho a los demás países. Por el contrario, en dos países (Chile y Colombia), el porcentaje de docentes con alta experiencia (21 años y más) es menos de la mitad; el más extremo es el caso de Chile, donde solo alcanza al 28 %. Obviamente, este dato se correlaciona con la edad: también México y Chile presentaban los casos extremos (tabla 2.2).

Pero más allá de los años de experiencia, la encuesta arroja información interesante acerca de la experiencia actual o pasada de los formadores en docencia en el sistema escolar, especialmente cuando se tiene presente la centralidad de la práctica en la formación contemporánea de profesores en los sistemas educativos más robustos (Ball y Forzani, 2009; Grossman, Hammerness y McDonald, 2009; Louzano y Moriconi, 2014; Darling-Hammond *et al.*, 2017).

Al considerar la experiencia actual de docencia en educación primaria, es decir, el nivel de enseñanza para el que los formadores encuestados están formando maestros, se encuentra que es bajo el porcentaje de docentes que al momento de ser encuestados ejerce docencia en aula en ese nivel; el porcentaje máximo es el de Brasil (17 %) y el menor el de Guatemala (6 %) (tabla 2.4). No obstante, la experiencia docente está muy presente en los cuerpos académicos como práctica

**Tabla 2.4.** Porcentaje de formadores encuestados con experiencia en docencia en educación primaria o inicial

País	Actualmente trabaja en docencia primaria o inicial	Trabajó en aula de educación primaria o inicial en el pasado	Nunca trabajó en aulas de educación primaria o inicial
Brasil	17%	73%	10%
Chile	16%	41%	43%
Colombia	9%	72%	19%
Guatemala	6%	61%	33%
México	10%	61%	29%
Perú	12%	76%	12%

**Tabla 2.5.** Porcentaje de formadores encuestados con experiencia en docencia en educación primaria, inicial o secundaria

País	Actualmente trabaja en docencia escolar de algún nivel	Trabajó en docencia escolar (cualquier nivel) en el pasado	Nunca trabajó en docencia en el sistema escolar
Brasil	20%	72%	8%
Chile	22%	60%	17%
Colombia	22%	71%	7%
Guatemala	29%	59%	12%
México	11%	70%	18%
Perú	21%	75%	5%

realizada en el pasado: entre el 60% y el 75% de los encuestados de todos los países, con excepción de Chile (41%), ha realizado docencia en el nivel primario. Como contrapartida, resulta que solo una minoría de los formadores encuestados —en algunos casos en torno al 10% (Brasil y Perú) y, en otros, entre el 20% y el 33%— carece de experiencia docente en educación primaria; en el caso de Chile, en cambio, este porcentaje alcanza al 43%.

Por otra parte, si se considera la experiencia docente en el conjunto del sistema escolar (inicial, primaria o secundaria), la proporción de formadores que actualmente trabaja en el sistema escolar aumenta (tabla 2.5). Así, la gran mayoría de los formadores tiene una experiencia de docencia de aula escolar en algún momento en el pasado; Perú es el país que tiene el mayor porcentaje con el 75%, y Guatemala el menor: 59%. Consecuentemente, es muy baja la proporción de formadores que nunca ejercieron docencia en el sistema escolar, con un rango que va desde el 5% en Perú al 18% en México.

## Condiciones laborales y carrera académica

### Condiciones laborales

La encuesta realizada a formadores en seis países de la región da cuenta de una serie de evidencias respecto de la situación laboral de estos actores en materia de contratos, de ingreso al trabajo y de satisfacción laboral.

**Contratos.** Respecto del tipo de contrato, se constatan diferencias marcadas entre los países. Así, mientras en México el 89% de los encuestados tiene un contrato de plazo indefinido (planta), en Guatemala, en cambio, solo el 17% tiene este tipo de contrato, y el 72% un contrato por hora o por curso (tabla 2.6). En Colombia predomina el contrato de plazo fijo con fecha de término en el 71% de los casos. Por otro lado, Brasil, Perú y Chile se encuentran en una situación intermedia: entre el 45% y el 60% de los formadores tiene un contrato indefinido.

Cuando se analiza el tipo de contrato que tienen los formadores de acuerdo con el tipo de institución a las que pertenecen, se observa que existe un patrón claramente identificable: las escuelas normales tienen

**Tabla 2.6.** Porcentaje de formadores encuestados según tipo de contrato

País	Tipo de contrato		
	Planta o indefinido	Plazo fijo (con fecha término)	Por horas o curso
Brasil	60 %	6 %	37 %
Chile	45 %	26 %	38 %
Colombia	23 %	71 %	7 %
Guatemala	17 %	21 %	72 %
México	89 %	7 %	5 %
Perú	47 %	31 %	20 %

Nota: En la pregunta correspondiente del cuestionario existía la posibilidad de contestar más de una opción.

al 86 % de su cuerpo docente contratado por tiempo indefinido, mientras que en las universidades públicas este porcentaje llega al 54 % y en las universidades privadas solo al 34 %. Asimismo, las universidades públicas cuentan con un tercio de su cuerpo docente contratado a plazo fijo y las universidades privadas contratan al 49 % de sus formadores por horas o por cursos.

Por otro lado, no existe un patrón claro para todos los países en un tema que es relevante para la identificación y compromiso de los formadores con la institución a la cual pertenecen: el de la dedicación horaria contemplada en los contratos. En efecto, se aprecian dos grupos de países: aquellos donde predomina la jornada completa, en los que entre el 75 % y el 85 % de los formadores encuestados tienen ese tipo de jornada en la institución en que trabajan (México, Colombia y Perú), y otro grupo en el que menos de la mitad de los formadores tienen jornada completa (Brasil, Chile y Guatemala); incluso menos de la cuarta parte en este último país (tabla 2.7).

Al analizar esta variable por tipo de institución, encontramos que las escuelas normales y las universidades públicas cuentan con más del 70 % de sus formadores contratados con jornada completa (86 % y 72 %, respectivamente). En cambio, las universidades privadas son las instituciones que menos contratan a sus formadores en jornada completa (32 %) y mayoritariamente extienden contratos de media jornada o menos (57 %). Se puede identificar, por lo tanto, un perfil de escuelas normales que mantiene contratos con sus docentes de carácter indefinido y con jornada completa; universidades públicas

**Tabla 2.7.** Porcentaje de formadores encuestados con jornada completa en su institución

País	Formadores con jornada completa
Brasil	46 %
Chile	29 %
Colombia	80 %
Guatemala	22 %
México	85 %
Perú	73 %

con la mitad de su cuerpo académico con contratos indefinidos y mayoritariamente con jornada completa; y universidades privadas con predominio de contratos a plazo fijo o por horas, y con jornadas parciales.

**Ingreso a las instituciones.** Otro tema de la mayor relevancia tiene que ver con los criterios y modalidades de selección de los formadores. En esta materia, el estudio recogió información tanto de las encuestas a los formadores como de las entrevistas a los directivos de las instituciones.

Desde la perspectiva de los propios formadores, en casi todos los países cerca o más de la mitad de los encuestados manifiesta que ingresaron mediante concursos públicos; el mayor porcentaje es el de Perú con el 69 % (tabla 2.8). La excepción en este caso es Guatemala: solo el 17 % señala esta alternativa. La opción más frecuente para el caso guatemalteco ha sido la «recomendación de conocidos» (58 %).

**Tabla 2.8.** Modalidades de ingreso de los formadores a su actual trabajo

País	Formas de ingreso		
	Concurso público	Recomendación de conocidos	Comenzó en otro puesto
Brasil	51 %	31 %	10 %
Chile	64 %	24 %	22 %
Colombia	48 %	32 %	18 %
Guatemala	17 %	58 %	21 %
México	45 %	23 %	22 %
Perú	69 %	20 %	16 %

Nota: En la pregunta correspondiente del cuestionario existía la posibilidad de contestar más de una opción.

**Tabla 2.9.** Exigencias para el ingreso a las instituciones de los formadores

País	Exigencias para el ingreso al puesto de trabajo				
	Entrevista formal	Experiencia centro o aula escolar	Publicaciones	Maestría	Doctorado iniciado o concluido
Brasil	68 %	70 %	32 %	34 %	26 %
Chile	83 %	50 %	19 %	29 %	33 %
Colombia	93 %	75 %	22 %	66 %	1 %
Guatemala	63 %	55 %	4 %	16 %	1 %
México	74 %	68 %	7 %	22 %	3 %
Perú	84 %	80 %	18 %	42 %	2 %

Entre las exigencias que los encuestados manifiestan que les fueron planteadas para ingresar a su trabajo predomina la experiencia en centros educativos o en aula por sobre los posgrados o publicaciones académicas, esto a pesar de que el nivel de formación en posgrado es muy alto como ya vimos. En efecto, como se observa en la [tabla 2.9](#), la mayoría de los encuestados en todos los países (desde el 50 % en Chile al 80 % en Perú) manifiesta que se les exigió experiencia en el sistema escolar. La exigencia de maestrías es más alta en el caso de Colombia (66 %), mientras que la exigencia del grado de doctor es significativa solo en los casos de las instituciones de Brasil (26 %) y de Chile (33 %).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> La exigencia de doctorados en instituciones de Brasil y Chile puede explicarse porque en estos países, a diferencia de la mayoría de los demás estudiados, las instituciones formadoras son exclusivamente universidades. Además, los niveles de formación de los académicos es una variable relevante en los procesos de acreditación de los programas formativos. En el caso de Chile, debe

Asimismo, el proceso de selección ha incluido, en la gran mayoría de los casos, además del cumplimiento de los requisitos señalados, la realización de entrevistas formales ([tabla 2.10](#)).

Como es de suponer, es en las universidades donde es más frecuente la exigencia de requisitos académicos como publicaciones y posgrados, los que han sido solicitados a pocos formadores de escuelas normales. Es de destacar que esta exigencia es bastante más frecuente en las universidades públicas que en las privadas, especialmente en los que respecta a publicaciones y doctorados.

Asimismo, se puede colegir que la exigencia más importante para el ingreso es la experiencia previa en

tenerse presente que las tres universidades consideradas en el estudio son instituciones que valoran altamente la investigación y que se ubican en el quintil de mayor selectividad académica de sus estudiantes.

**Tabla 2.10.** Exigencias para el ingreso a las instituciones de los formadores según tipo de institución

Tipo de institución	Entrevista formal	Experiencia centro o aula	Publicaciones	Maestría	Doctorado iniciado o concluido
Universidades públicas	63 %	66 %	41 %	41 %	31 %
Universidades privadas	81 %	66 %	16 %	39 %	9 %
Escuelas normales*	75 %	70 %	7 %	21 %	3 %

\* En las tablas que se analizan las variables por tipos de institución, se consideró como escuela normal al único instituto de formación docente (Perú) del cual se recibieron respuestas a la encuesta.

un centro escolar: los porcentajes están por sobre el 65 % en todos los tipos de institución.

Por otra parte, los directivos de universidades e institutos superiores entrevistados, en ambos casos de instituciones públicas, señalan que por normativas legales deben realizar concursos, sean internos o abiertos (públicos). Algunas instituciones públicas complementan el proceso de selección de formadores pidiendo la presentación de un proyecto educativo o la realización de una clase de prueba por parte del postulante.

En el caso de las universidades privadas, algunas hacen concursos públicos abiertos y con promoción internacional que poseen características y requerimientos muy similares a los descritos en las instituciones públicas, mientras otras desechan la idea de un concurso público y se inclinan por una búsqueda del cargo a través del área de recursos humanos, recomendaciones de otros docentes o a través de comités de búsqueda.

De las entrevistas realizadas a directivos de las instituciones formadoras se deduce que en el caso de las universidades e institutos superiores uno de los requisitos indispensables para la selección de formadores es que los postulantes cuenten con un posgrado académico (magíster o doctorado), sea en educación en general o en una disciplina específica. Tanto universidades como institutos superiores exigen, además, tener formación pedagógica y experiencia profesional docente en el área curricular pertinente. La experiencia docente es exigida principalmente para el caso de quienes enseñan en el área de prácticas. Algunas instituciones establecen, por otra parte, diferencias en la construcción de perfiles de formadores según si sus énfasis están en la docencia o la investigación, o en determinados proyectos educativos.

**Satisfacción laboral.** Un aspecto interesante que arroja la encuesta es que prácticamente todos quienes

respondieron el cuestionario, independientemente de los países y del tipo de institución, manifiesta estar satisfecho o muy satisfecho con su trabajo como formador. Sin embargo, consultados los formadores sobre el grado de satisfacción con sus salarios se advierte una gran dispersión: hay países donde una proporción importante de los encuestados manifiesta alta satisfacción con sus remuneraciones (Guatemala y Brasil, con 77 % y 64 %, respectivamente); otros, en torno a la mitad se manifiesta satisfecho (Chile, México y Colombia); y en el caso de Perú apenas poco más de un tercio de los encuestados manifiesta estar satisfecho.

La **tabla 2.11** ordena la percepción de los formadores sobre las comparaciones relativas de sus salarios con los de docentes de distintos niveles del sistema escolar, y con directivos de instituciones escolares. Tratándose de docentes de educación superior, debiera esperarse un nivel de salarios claramente por encima de los profesores del sistema escolar (por lo general bajos en la región), sin embargo no es esto lo que se constata: en la mayoría de los países, más de un tercio de los formadores encuestados (con excepción de Chile y Brasil: 17 % y 26 %, respectivamente) percibe que sus salarios están en un nivel similar o inferior al de los docentes de educación primaria. Esta proporción aumenta en la comparación con los salarios del nivel secundario, aunque con importantes variaciones entre los países. Un caso crítico es el de los formadores encuestados en Perú: el 60 % manifiesta que percibe salarios similares o inferiores a los de los maestros de educación primaria y el 63 % respecto de secundaria, lo que es consistente con el bajo nivel de satisfacción salarial antes mencionado. Por último, como puede observarse en el misma **tabla 2.11**, el 65 % o más de los encuestados, en todos los países con la excepción de Brasil, declara percibir salarios similares o inferiores a los directivos de centros escolares.

**Tabla 2.11.** Percepción de nivel salarial comparado con docentes del sistema escolar

País	Similar o inferior a docentes de educación primaria	Similar o inferior a docentes de educación secundaria	Similar o inferior a directivos de centros educativos escolares
Brasil	26%	23%	48%
Chile	17%	36%	74%
Colombia	36%	48%	69%
Guatemala	35%	50%	67%
México	37%	38%	65%
Perú	60%	63%	81%

## Carrera académica

Los directivos de instituciones formadoras manifiestan en las entrevistas que existen carreras académicas en casi todos los casos de universidades, institutos y escuelas normales,<sup>2</sup> las que regulan el ingreso, progreso, jerarquías, etcétera. Dichas carreras se aplican a docentes que tienen una plaza permanente (contrato de plazo indefinido) dentro de la institución y no en el caso de quienes solo realizan cursos por horas. La mayor parte de las instituciones define las reglas del escalafón docente por medio de una ley (instituciones públicas) o de normativas internas (instituciones privadas). Las carreras académicas contemplan mecanismos de promoción; los factores más importantes para determinar los ascensos son la formación académica, la producción académica, una buena evaluación en la realización de docencia, las actividades de extensión y la contribución a la gestión institucional. El peso que estos factores adquieren en la evaluación varía según cada institución.

En general, los directivos refieren que existen mecanismos de evaluación del desempeño de los formadores y de su producción académica. Al respecto, los formadores encuestados señalan que son evaluados con regularidad, principalmente por los estudiantes al final de los cursos, lo que sucede en un porcentaje cercano o superior al 90% en cuatro países (Chile, Colombia, Perú y Guatemala) y algo menor en México (77%) y Brasil (73%). Esta es la evaluación principal. También destaca la evaluación dentro de la carrera académica y, en unos pocos casos, mediante otros mecanismos como, por ejemplo, la autoevaluación, la

evaluación institucional o por jefaturas, y la observación de clases, informes, registros o reuniones.

Los directivos de las instituciones señalan que, por lo general, las carreras académicas presentan un carácter vertical y otro horizontal. La progresión es vertical cuando se va avanzando jerárquicamente en el tipo de categoría o nivel académico (profesor adjunto, asociado y titular, por ejemplo). La progresión es horizontal cuando para pasar de una categoría de profesor a otra se deben superar etapas dentro de una misma categoría, en las que se evalúan aspectos como la producción académica, la contribución a la extensión y a la gestión institucional, el manejo de una segunda lengua, etcétera. Asimismo, la tendencia general es a que los profesores sean desvinculados cuando no logran pasar de etapa después de un tiempo o fallan más de una vez en su evaluación. El paso a la categoría de profesor titular es opcional en la mayor parte de las instituciones consultadas.

Los directivos hacen referencia también a estímulos o incentivos que se entregan a los formadores en su carrera. Dependiendo de las particularidades de cada institución, algunos estímulos se asocian a la posibilidad que tienen los docentes de medio tiempo de pasar a tiempo completo, o quienes tienen tiempo completo puedan pasar a ser profesores de la planta académica. Las instituciones privadas, en su gran mayoría, entregan estímulos como bonos en dinero al docente que publica un artículo o un libro, un salario extra al docente que cuenta con una buena evaluación, premios a la innovación en la docencia, etcétera. En el caso de las instituciones públicas, la obtención del grado académico de magíster o doctor mientras se está ejerciendo la docencia puede significar un aumento de salario o una recategorización académica.

<sup>2</sup> Una excepción es el caso de dos universidades privadas de Guatemala en las que predominan los docentes contratados por horas de clase y no se configuran carreras académicas.

**Tabla 2.12.** Porcentaje de formadores encuestados que declara que la actividad «se valora mucho» en su institución

Actividades	Formadores de universidades públicas	Formadores de universidades privadas	Formadores de escuelas normales
Publicaciones académicas	88%	66%	54%
Publicaciones para práctica pedagógica	29%	44%	41%
Materiales pedagógicos	23%	46%	30%
Videos, demostraciones	11%	41%	18%
Talleres o cursos para docentes en ejercicio	37%	58%	54%
Foros en línea	16%	33%	19%
Coordinación con centros de prácticas	39%	38%	35%

Por otra parte, la encuesta a los formadores permitió conocer su percepción sobre aquellos aspectos de su labor profesional que son más valorados por sus instituciones y, por lo tanto, tienen mayor incidencia en la carrera académica. La **tabla 2.12** muestra el porcentaje de formadores de universidades públicas, privadas o de escuelas normales que declara que distintas actividades o producciones se valoran mucho. Los resultados muestran que son las publicaciones académicas las que tienen mayor valoración: superan largamente a las publicaciones de índole práctica o de materiales pedagógicos. Esta tendencia es más clara en las universidades públicas (88%) que en las universidades privadas y en las escuelas normales, lo que es consistente con las exigencias para acceder a los puestos de trabajo y a los mecanismos de evaluación definidos en las carreras académicas. La segunda actividad más valorada es la realización de talleres o cursos de actualización para docentes en ejercicio y, en este caso, es en las universidades privadas donde se presenta una valoración mayor (58%). Asimismo en las universidades privadas se presenta una mayor valoración que en las universidades públicas de las publicaciones sobre prácticas pedagógicas, la elaboración de materiales pedagógicos, videos, demostraciones o foros en línea.

Un tema de especial relevancia es el de las oportunidades de formación y desarrollo profesional que se ofrecen a los formadores. Al respecto, algunas universidades públicas y privadas tienen programas de formación y actualización para sus docentes consistentes en la entrega de becas de especialización en maestrías o doctorados (en territorio nacional o en el extranjero), además del financiamiento de pasantías

y la participación en proyectos de investigación y coautorías de artículos. Sin embargo, directivos de algunas instituciones de Chile, Guatemala, México y Perú se refirieron a la ausencia de un sistema planificado de capacitación y actualización para los docentes formadores.

En el caso de los institutos superiores, los estímulos a los profesores dependen del carácter público o privado del establecimiento.

En relación con las escuelas normales, en México se contempla la entrega de estímulos consistentes en becas de especialización académica para que los docentes progresen en su formación continua y decidan permanecer en las instituciones con miras a obtener promociones y mejoras salariales. En el caso de una escuela normal de Colombia no se consideran fondos estatales para capacitación como se aplican en otras instituciones de educación superior de dicho país.

### **Visión sobre las instituciones formadoras y los desafíos de la formación de docentes a nivel nacional**

La principal fuente de información en cuanto a las instituciones proviene de las entrevistas a sus directivos. No obstante, también la encuesta aplicada a los formadores permite conocer aspectos de interés sobre la visión que tienen de las instituciones y su quehacer.

Ciertamente no es fácil generalizar sobre la visión sobre las instituciones, que son muy diferentes no solo por el contexto cultural propio de cada país, sino también por diferencias al interior de cada uno: por ejemplo, entre instituciones públicas y privadas, o cuando en

determinados países coexisten instituciones de distinta índole, como universidades e institutos o normales (Colombia y Perú). Con todo, es posible distinguir unos rasgos transversales en aquello que los directivos perciben como requerimientos de cambio, como se expone a continuación.

Entre los desafíos más importantes que los directivos entrevistados plantean están:

- el desarrollo de la capacidad para adaptar la enseñanza al contexto;
- el fortalecimiento de la formación disciplinaria de los estudiantes de pedagogía y la articulación de esta con la formación pedagógica;
- lograr coherencia en la formación y definir un núcleo común independientemente de la especialidad;
- incorporar en la formación elementos de la vida contemporánea, como las tecnologías de la información y comunicación.

El modelo pedagógico de formación a que se refieren los entrevistados asigna, en la mayoría de los casos, un rol importante a las prácticas; es un desafío clave la articulación teoría-práctica: es un problema a resolver la relación con los centros escolares donde se llevan a cabo las prácticas formativas. Algunos buscan definir a esas prácticas y a sus docentes como *coformadores*.

Otra dimensión de los desafíos dice relación con hacerse cargo de temas crecientemente relevantes para la formación docente, como inclusión, interculturalidad, género, necesidades educativas especiales, manejo de incidentes críticos en la sala de clases y de estudiantes con patologías mentales, entre otros.

Desde el punto de vista del financiamiento, los directivos entrevistados de instituciones públicas (universidades, institutos y escuelas normales) mencionan como una debilidad importante la escasez de recursos estatales que permitan desarrollar proyectos de formación docente a la altura de los desafíos de los países. Destacan que mientras el Estado formula ciertas exigencias a las instituciones de educación superior, no les otorga los recursos necesarios para cumplirlas, como insumos para investigación, infraestructura y materiales. Los directivos de entidades privadas no se refieren expresamente al apoyo de recursos públicos para el desarrollo de sus proyectos educativos.

Algunos de los directivos entrevistados señalan la dificultad que presentan los estándares de la formación

inicial, ya que se aplican por igual a instituciones que son diferentes y que atienden estudiantes diversos. Esto es señalado, por ejemplo, en el caso de las escuelas normales colombianas en comparación con las universidades. Distinta es la situación de las escuelas normales de México, donde rige una normativa especial que las evalúa bajo criterios ajustados a su carácter institucional.

Una categoría transversal a las universidades públicas y privadas, y a los institutos superiores de formación docente, es el perfil estudiantil caracterizado principalmente por una insuficiente formación en competencias académicas de entrada (debilidades en lectoescritura, competencias comunicativas y dificultades para el estudio). Esta situación es señalada de modo más crítico en los casos de Argentina, Brasil, Colombia y Guatemala, en que se plantea como un desafío institucional el acompañamiento a los estudiantes para intentar superar las deficiencias asociadas a la débil formación escolar. No obstante, este acompañamiento también resulta necesario para el caso de los estudiantes que, incluso contando con una buena formación, provienen de regiones alejadas y no cuentan con condiciones materiales ni afectivas equivalentes a otros estudiantes.

Se plantea también como problema a asumir la condición socioeconómica de muchos estudiantes, que les obliga a trabajar y estudiar al mismo tiempo (Argentina, Brasil, Colombia, Guatemala y Perú). El desafío, entonces, es formar docentes en contextos adversos. Algunas de las medidas propuestas para enfrentar este tipo de situaciones implican flexibilizar la malla curricular para tomar cursos y prácticas en horarios diferenciados y compatibles con exigencias laborales. En el caso de las instituciones de Guatemala, se identifica como un problema adicional el débil manejo del idioma castellano de estudiantes que hablan su lengua materna indígena. En general, se destaca que la baja valoración social de la profesión docente incide en que estudiantes con mejores competencias académicas desistan de seguir estudios pedagógicos.

Los directivos de instituciones formadoras en Chile y Colombia se refirieron también a un problema específico que afecta a las carreras de pedagogía con dependencia de más de una facultad, y donde se plantea una debilidad organizacional interna en la definición del currículo, toda vez que se requiere una coordinación con facultades o programas de distintas áreas disciplinarias que contribuyen a la formación de profesores.

**Tabla 2.13.** Porcentaje de formadores que está de acuerdo o muy de acuerdo acerca de la visión y adecuación al cambio de sus instituciones

País	En nuestra institución tenemos una visión compartida de cómo hay que formar a los futuros docentes	En general, las instituciones formadoras de docentes del país no han logrado ponerse al día con lo que hoy se exige a sus egresados	En la última década nuestra institución ha experimentado cambios importantes a raíz de las políticas nacionales sobre formación de docentes
Brasil	74 %	72 %	88 %
Chile	84 %	79 %	98 %
Colombia	87 %	67 %	93 %
Guatemala	87 %	88 %	88 %
México	54 %	72 %	67 %
Perú	84 %	71 %	90 %

Una mención especial requiere la situación de las escuelas normales tanto en Colombia como en México. En ambos casos, los entrevistados consignan una falta de reconocimiento social de su labor educativa, a pesar de contar con una regulación propia. En el caso colombiano, esta falta de reconocimiento se acentúa debido a una normativa que está descontextualizada en comparación al resto de las instituciones de educación superior pedagógica del país, lo que dificulta la obtención adecuada de recursos para infraestructura, capacitación docente e investigación.

### Visión compartida y cambio

La **tabla 2.13** resume la evidencia de la encuesta a los formadores sobre si hay una visión compartida acerca de la formación docente en su institución; y luego, los resultados a interrogantes acerca de los cambios requeridos y los cambios realizados en las instituciones.

Como se puede observar, los formadores encuestados en su gran mayoría coinciden en que las instituciones tienen una visión compartida sobre cómo hay que formar a los futuros docentes; el mayor el grado de acuerdo con esta afirmación es el que presentan los formadores de Colombia, Guatemala, Chile y Perú (sobre el 80 %). La excepción en este aspecto la constituyen los formadores de las instituciones mexicanas: solo poco más de la mitad (54 %) de los encuestados percibe unidad de visión sobre la formación en su institución.

Respecto a los cambios requeridos en la formación, los formadores de docentes del conjunto de países del estudio tienden a coincidir en que las instituciones

formadoras no han logrado ponerse al día con lo que hoy se exige a sus egresados: entre el 67 % (Colombia) y el 88 % (Guatemala) de los encuestados juzga que la puesta al día no ha sido la requerida.

La evidencia de la **tabla 2.13** muestra que, al mismo tiempo, los formadores de todos los países perciben que sus instituciones han estado experimentando cambios: en torno al 90 % y más de los encuestados, país por país, manifiesta esto. La excepción es nuevamente México: casi un tercio de sus formadores juzga que su institución no ha experimentado cambios.

Lo señalado permite generalizar la existencia de un cuadro de cambios en las instituciones que son mayoritariamente juzgados por sus actores como insuficientes desde el punto de vista de las exigencias de los sistemas educativos. Esto sugiere un distanciamiento de parte de los formadores respecto de la pertinencia de los cambios dispuestos por las políticas nacionales de formación docente.

### Percepciones sobre la preparación de los formadores

Aunque los directivos entrevistados no se pronunciaron explícitamente sobre la preparación de los formadores, los requisitos que son exigidos, como se ha dicho, dan cuenta de una adecuada certificación académica y de experiencia en el campo educacional. Más aun, señalan que hay exigencias académicas específicas según las áreas de trabajo; por ejemplo, mayor la exigencia de experiencia docente escolar para el caso de quienes están a cargo de dirigir talleres o supervisar prácticas.

**Tabla 2.14.** Porcentajes de formadores que se sienten preparados o muy bien preparados en todas las actividades consultadas

País	Porcentaje
Brasil	58 %
Chile	38 %
Colombia	52 %
Guatemala	57 %
México	51 %
Perú	46 %

En cambio, los formadores sí se manifestaron directamente sobre su propia preparación para enseñar en instituciones formadoras de docentes. La mayoría de los formadores, en todos los países, se considera preparado para las distintas actividades por las que se le consultó (tabla 2.14).<sup>3</sup> Más aun, más de la mitad de los encuestados (con excepción de los casos de Chile y Perú, donde este porcentaje alcanza a 38 % y 46 %, respectivamente), se siente «preparado» o «muy bien preparado» en todas las actividades por las que se preguntó.

Asimismo, se observan diferencias según sexo, pues mientras en el caso de los hombres, el 58 % se siente preparado para todas las actividades, en el caso de las mujeres así lo percibe el 50 %.

Si se analiza por tipo de institución, se puede apreciar que los formadores de las universidades privadas tienden a sentirse mejor preparados, dado que el 57 % de los encuestados de estas entidades se siente preparado para todas las actividades, en comparación con el 45 % en el caso de las universidades públicas y el 52 % en las escuelas normales.

En relación con las diferentes actividades por las que se preguntó, los formadores en general se sienten mejor

**3** Las actividades consultadas son: 1) modelar prácticas pedagógicas; 2) entregar herramientas para enseñar en contextos escolares diversos; 3) enseñar desarrollo de habilidades cognitivas complejas; 4) enseñar cómo evaluar habilidades cognitivas complejas; 5) uso de TIC para demostrar su utilización en la enseñanza; 6) uso de metodologías para la retroalimentación entre estudiantes; 7) comentar ensayos o investigaciones; 8) enseñar cómo promover buen clima de aula.

preparados para «enseñar a promover un ambiente y clima de aula participativo, de confianza y ordenado», así como para «modelar prácticas pedagógicas». En cambio, se advierte un grado relativamente menor de autopercepción de preparación para «utilizar herramientas tecnológicas de la información y la comunicación para demostrar cómo usarlas en la enseñanza».

Esto último coincide con lo que identificó un estudio reciente de la Estrategia Regional sobre Docentes acerca de la formación inicial docente en competencias para el siglo XXI y pedagogías para la inclusión, que mostró que en los currículos y las prácticas de las instituciones formadoras tienen baja presencia, entre otras, las competencias de manejo de las TIC (Ow *et al.*, 2018).

## Síntesis

En este capítulo hemos podido destacar importantes hallazgos provenientes tanto de la encuesta respondida por 740 formadores de seis países, como de las entrevistas a directivos de 21 instituciones formadoras.

Los directivos entrevistados dan cuenta de procesos rigurosos de selección de los formadores y de que, por ende, estos cuentan con las capacidades necesarias. No obstante, en algunos casos se señala la necesidad de ofrecer más oportunidades de desarrollo profesional. La gran mayoría de las instituciones formadoras cuenta también con carreras académicas que contemplan progresión e incentivos y en las que se valora principalmente la formación, la experiencia y el desempeño. En las universidades se ponderan especialmente las publicaciones académicas.

Los directivos señalan también importantes desafíos que las instituciones formadoras deben enfrentar para responder a las exigencias presentes y futuras de los sistemas escolares. Los desafíos difieren según el tipo de institución —universidades, institutos de formación docente o escuelas normales— y también según sean públicas o privadas. En las universidades e instituciones públicas, el problema de los recursos y de exigencias del Estado aparece reiteradamente mencionado. En las escuelas normales se hace presente la necesidad de un mayor reconocimiento de su rol como instituciones de nivel terciario.

Los desafíos más importantes que plantean los directivos entrevistados son: el desarrollo de la capacidad para adaptar la enseñanza al contexto y a las características de los estudiantes, la necesidad de fortalecer la formación disciplinaria de los estudiantes

de pedagogía y la articulación de esta formación con la formación pedagógica, el desarrollo de un modelo de formación práctica, la necesidad de lograr coherencia en la formación para la utilización de las TIC, y la incorporación de temáticas de inclusión, interculturalidad, género y clima en la sala de clases.

A través de la encuesta aplicada a formadores ha sido posible caracterizar un cuerpo docente predominantemente femenino, con título de profesores, un alto porcentaje con posgrados, la mayoría con experiencia docente escolar, que en su mayor parte cuenta con contratos de planta o indefinidos y de jornada completa, que ha accedido a los cargos

mediante concursos y su desempeño es evaluado, que se encuentra satisfecho con su trabajo y con su salario (a pesar de que entre un cuarto y dos tercios, según el país, considera que dicho salario no supera al de los docentes de educación secundaria) y que se siente preparado para las acciones formativas que le corresponden.

Por otra parte, los formadores que respondieron la encuesta valoran el trabajo de sus instituciones al señalar que en estas existe una visión compartida de la formación docente y que se han realizado cambios. Sin embargo, son mayoritariamente críticos frente a la puesta al día de las instituciones formadoras para abordar las exigencias actuales.

## Prácticas de trabajo de los formadores

Este capítulo está dedicado al quehacer de los formadores, es decir, al modo en que trabajan en la formación de los futuros docentes de la educación primaria. Este asunto fue abordado en el cuestionario en cuatro dimensiones de las prácticas de formadoras y formadores: i) nivel o ámbito en que realizan docencia; ii) predominio de trabajo individual o colaborativo; iii) foco temático del trabajo colectivo; y iv) estrategias utilizadas para la evaluación de los estudiantes. A continuación exponemos la evidencia recogida respecto a cada una de estas dimensiones.

### Nivel o ámbito en el que se realiza docencia

Como es de esperar, la gran mayoría de los formadores encuestados declaró realizar docencia de pregrado o licenciatura en porcentajes que superan el 90%, con excepción de los formadores de las instituciones de Perú y México, donde dichos porcentajes se situaron en torno al 84%.

Es interesante destacar, como lo muestra la [tabla 3.1](#), que además de la alta concentración de la carga

docente en pregrado, existe una proporción no menor de los formadores que realiza actividades docentes de posgrado, en un rango que se mueve entre el 20% y el 30% en los distintos países (con excepción de Guatemala, donde el porcentaje que realiza docencia de posgrado es de 15%). Igualmente, llama la atención la alta proporción de formadores que realiza también actividades docentes de formación continua (cursos de actualización, postítulos, especializaciones o diplomados), que en el caso de Perú llega al 60%, y en Brasil y Chile bordea el 40%. Es claro, por los datos de la tabla, que los mismos formadores suelen impartir docencia en más de un nivel académico.

En relación con los tipos de institución, lo más interesante es que los académicos encuestados de universidades públicas tienen una mayor participación en docencia de posgrado (44%) que los de universidades privadas y escuelas normales (16% y 18%, respectivamente). Respecto de docencia de pregrado y actividades de formación continua, no se encontraron diferencias relevantes entre universidades públicas y privadas.

**Tabla 3.1.** Nivel académico donde los formadores imparten docencia

País	Porcentaje que imparte docencia en pregrado o licenciatura	Porcentaje que imparte docencia en posgrado	Porcentaje que imparte docencia en formación continua
Brasil	98%	28%	41%
Chile	100%	26%	38%
Colombia	93%	21%	27%
Guatemala	92%	15%	15%
México	83%	19%	19%
Perú	84%	31%	60%

**Tabla 3.2.** Nivel académico donde los formadores imparten docencia según tipo de institución

Tipo de institución	Porcentaje que imparte docencia en pregrado o licenciatura	Porcentaje que imparte docencia en posgrado	Porcentaje que imparte docencia en formación continua
Universidades públicas	96 %	44 %	35 %
Universidades privadas	97 %	16 %	33 %
Escuelas normales superiores	83 %	18 %	23 %

**Tabla 3.3.** Porcentaje de formadores según su dedicación de tiempo a distintas actividades según tipo de institución

Tipo de institución	Dedica a la docencia más de 50 % del tiempo	Dedica a investigación y publicaciones más 50 % tiempo	No dedica tiempo a la investigación y publicaciones
Universidades públicas	53 %	9 %	13 %
Universidades privadas	60 %	15 %	25 %
Escuelas normales	62 %	9 %	29 %

A su vez, la docencia es la actividad que ocupa más tiempo de las jornadas laborales de los académicos en comparación con otras actividades, como investigación, gestión y vinculación con el medio. Esto contrasta con lo que vimos en el capítulo 2, en el sentido de que la actividad más valorada por las instituciones en la carrera académica no es la docencia, sino la investigación y, específicamente, las publicaciones académicas, lo que es más notorio en el caso de las universidades públicas.

La **tabla 3.3** muestra la distribución del tiempo que los formadores de distintos tipos de instituciones dedican a la docencia versus el tiempo que dedican a investigación y publicaciones. La mayoría de los formadores de universidades públicas (53 %), privadas (60 %) y de escuelas normales (62 %) dedica a la docencia más de la mitad de su tiempo. En cambio, el porcentaje que dedica más de la mitad de su tiempo a investigación y publicaciones varía entre el 9 % (universidades públicas y escuelas normales) y el 15 % (en universidades privadas). Un porcentaje considerable de formadores (entre el 13 % y el 29 %, según el tipo de institución) reporta no dedicar tiempo en absoluto a investigación y publicaciones.

### Trabajo individual y trabajo en equipo

La relevancia de preguntar por el trabajo individual o el trabajo equipo dice relación con los supuestos de la literatura del paradigma de *formación de profesores*

*basada en la práctica*, que considera el trabajo en equipo como una condición necesaria para la coherencia entre las partes lectivas y prácticas del trayecto formativo, por un lado, y como condición de reflexividad de los formadores sobre la coherencia producida (o no producida) en la formación, por otro (Ball y Cohen, 1999; Darling-Hammond, 2006; Grossman, Hammerness y McDonald, 2009; Darling-Hammond *et al.*, 2017). Por cierto, esta literatura no establece criterios cuantitativos sobre cuál sería la proporción adecuada entre formas individuales y colaborativas de trabajo en condiciones ideales de formación inicial. Es evidente que los tiempos de elaboración y de ejecución de contenidos de docencia son, en general, mucho mayores que los tiempos de coordinación de acciones para lograr coherencia entre las partes o diseñar un programa de formación inicial docente. Con esto a la vista, este estudio preguntó a los formadores sobre la presencia o el *peso temporal* de una y otra forma de trabajo en su quehacer.

Tal como ha sido referido, y como es común observar en la vida académica y docente en general, la tendencia predominante es que la mayor parte del tiempo de la jornada laboral, en todos los países, esté destinada al trabajo individual antes que al trabajo colectivo. A partir de esta constatación de base, se advierten diferencias importantes entre países: mientras en algunos en torno al 80 % o más de los encuestados responde a este patrón

**Tabla 3.4.** Proporción de tiempo destinado a trabajo individual y en equipo

País	Trabaja la mayor parte o todo el tiempo en forma individual	Dedica igual tiempo a trabajar en forma individual y en equipo	Trabaja la mayor parte o todo el tiempo en equipo
Brasil	82%	14%	4%
Chile	78%	21%	2%
Colombia	72%	23%	5%
Guatemala	84%	12%	4%
México	69%	25%	7%
Perú	62%	16%	22%

**Tabla 3.5.** Proporción de tiempo destinado a trabajo individual y en equipo según tipo de institución formadora

Tipo de institución	Trabaja la mayor parte o todo el tiempo en forma individual	Dedica igual tiempo a trabajar en forma individual y en equipo	Trabaja la mayor parte o todo el tiempo en equipo
Universidades públicas	79%	16%	6%
Universidades privadas	80%	15%	4%
Escuelas normales superiores	67%	25%	8%

(Guatemala, Brasil y Chile), en otros bordea el 70%, y en Perú llega al 62%. En México, el 25% dedica igual cantidad de tiempo al trabajo individual y colectivo, mientras en Perú el 22% dedica la mayor parte o todo el tiempo al trabajo en equipo, y es por lejos el país donde esta modalidad tiene mayor presencia entre los formadores encuestados (tabla 3.4).

En lo que respecta al tipo de institución formadora, si bien en todas las categorías, como es esperable, predomina el trabajo individual, esta tendencia es más marcada en las universidades que en las escuelas normales, independientemente de que aquellas sean públicas o privadas, como se puede observar en la tabla 3.5.

### Foco temático del trabajo colaborativo

El estudio buscó indagar qué aspectos del quehacer de los formadores —ya sea entre ellos, con los estudiantes o con la propia institución— concentraban la atención de las reuniones a las que asistían cotidianamente. La pregunta planteada fue: «¿Con qué frecuencia en las reuniones a las que usted asiste se tratan los siguientes asuntos». En lo que sigue se da cuenta de lo fundamental de la evidencia recogida y los patrones que revela.

En la tabla 3.6 se puede observar que «las comunicaciones oficiales de la institución y sus autoridades» constituyen el tema más frecuentemente abordado en las reuniones de tres países: Brasil, Guatemala y Perú, con porcentajes entre el 49% y el 59%. Esto contrasta especialmente con el caso de Chile, cuya cifra equivalente es del 12%.

Al comparar países respecto a los demás temas, se observa que aquellos relacionados con la situación académica de los estudiantes son abordados con mayor frecuencia entre formadores de Brasil y México, en tanto que el análisis del desempeño de los estudiantes en las prácticas lo son en México, Guatemala y Perú. En cambio, entre formadores de Perú, Chile y México se abordan con mayor frecuencia las estrategias de evaluación de los estudiantes. Respecto de temas institucionales, en el caso de Brasil se destaca el conocimiento de comunicaciones institucionales, y en los de Colombia, Perú y Brasil, la planificación estratégica y discusión de proyectos institucionales. Llama la atención que temas como «trabajamos en la revisión o rediseño de la malla curricular de los programas de los cursos» no tuvieron tan alta frecuencia.

Al realizar una comparación por tipo de institución, hay importantes diferencias. Entre las universidades, tanto

**Tabla 3.6.** Porcentaje de formadores que reporta tratar distintos temas «en muchas» o en «todas o casi todas» las reuniones a las que asiste

País	¿Con qué frecuencia en las reuniones a las que usted asiste se tratan los siguientes asuntos?				
	Analizamos la situación académica de los estudiantes	Conocemos las comunicaciones oficiales de la institución y sus autoridades	Participamos en la planificación estratégica de la institución o discutimos proyectos institucionales	Establecemos acuerdos sobre las evaluaciones de los estudiantes de la carrera y/o las diseñamos en conjunto	Analizamos el desempeño de los estudiantes en sus prácticas
Brasil	51 %	59%	46 %	36 %	34 %
Chile	23 %	12%	25 %	42%	29%
Colombia	30%	46 %	50%	35 %	29%
Guatemala	43 %	49%	22%	39%	41 %
México	47 %	40%	31 %	41 %	47 %
Perú	43 %	49%	47 %	43%	40%

**Tabla 3.7.** Porcentaje de formadores que reporta «en muchas» o en «todas o casi todas» por tipo de institución

Tipo de institución	¿Con qué frecuencia en las reuniones a las que usted asiste se tratan los siguientes asuntos?				
	Analizamos la situación académica de los estudiantes	Conocemos las comunicaciones oficiales de la institución y sus autoridades	Participamos en la planificación estratégica de la institución o discutimos proyectos institucionales	Establecemos acuerdos sobre las evaluaciones de los estudiantes de la carrera y/o las diseñamos en conjunto	Analizamos el desempeño de los estudiantes en sus prácticas
Universidades públicas	27 %	45 %	37 %	22 %	21 %
Universidades privadas	46%	48%	42 %	44%	38%
Escuelas normales superiores	49%	43%	33 %	43%	48%

públicas como privadas, el tema más abordado es el conocimiento de comunicaciones oficiales, aunque en las privadas el tema es tratado a la par con el análisis de la situación académica de los estudiantes. En contraste, en las escuelas normales los temas más frecuentemente tratados son la situación académica de los estudiantes y el desempeño en sus prácticas.

Si se examinan los temas relacionados con la situación académica de los estudiantes, las evaluaciones y el desempeño en las prácticas (tabla 3.7), se constata una diferencia importante entre los formadores de universidades privadas y las escuelas normales, por un lado, y los de las universidades públicas, por el otro. En el primer caso, en torno o por sobre el 40% testimonia que los temas evaluativos y de análisis de desempeño de los estudiantes en las prácticas son materia de análisis en reuniones; en cambio, estas temáticas son

declaradas por una marcada minoría de formadores (poco más del 20%) en las universidades públicas.

### Estrategias utilizadas para la evaluación de los estudiantes

A los formadores consultados se les preguntó sobre la actividad de evaluación más importante para que sus estudiantes aprueben los cursos que imparten. En sus respuestas se advierte un claro predominio de trabajos o portafolios<sup>1</sup> —los que incorporan varios

<sup>1</sup> En este contexto, portafolio alude a una selección intencionada y sistemática de evidencia de desempeños complejos con el propósito de demostrar el nivel de competencia, de logro de aprendizaje o bien de documentar el progreso. Frecuentemente estas evidencias se acompañan de una reflexión narrativa de quien elabora el portafolio y este es evaluado utilizando una rúbrica (Chappuis *et al.*, 2012).

**Tabla 3.8.** Tipo de instrumentos de evaluación utilizados

País	Portafolio	Elaboración de materiales	Ensayos	Prueba escrita	Demostración de clases y análisis de observaciones	Proyectos de investigación
Brasil	38%	21%	13%	21%	5%	3%
Chile	33%	23%	9%	4%	28%	4%
Colombia	35%	32%	12%	4%	5%	12%
Guatemala	36%	28%	5%	12%	11%	9%
México	56%	14%	12%	3%	11%	5%
Perú	31%	22%	9%	2%	13%	22%

elementos, como elaboración de materiales, ensayos, demostraciones de prácticas, etcétera— por sobre el método más tradicional de pruebas escritas. En segundo lugar, se menciona la elaboración de materiales de enseñanza.

Al analizar las respuestas por países (tabla 3.8), en todos ellos el portafolio<sup>2</sup> es el instrumento más utilizado, aunque con variaciones que van desde el 56% entre los formadores mexicanos al 31% en el caso de los peruanos. La elaboración de materiales para la docencia en aula es el segundo en frecuencia en todos los países (con porcentajes que se mueven entre el 32% en el caso de Colombia y el 14% para México), con excepción de Chile, donde es instrumento es superado por la demostración de prácticas docentes. Es interesante constatar que la prueba escrita, otrora un instrumento evaluativo omnipresente, tiene una presencia marginal como instrumento principal de evaluación en todos los países, con excepción de Brasil, donde el 21% de los encuestados declara utilizar este instrumento. En sentido contrario, la demostración de clases y análisis de observaciones tiene presencia significativa solo en Chile (28%). En el caso de proyectos de investigación, Perú es el país donde lo usa la proporción más alta de formadores (22%), seguido de Colombia (12%) y Guatemala (9%).

Finalmente, al realizar un análisis comparado según el tipo de institución formadora, se puede apreciar que en las escuelas normales es donde hay una mayor priorización del portafolio, que es preferido por el

53% de los formadores, coincidiendo con el hecho de que justamente México —donde la formación es ofrecida por las escuelas normales— es el país donde se presenta la mayor gravitación de dicho instrumento. A nivel de universidades, las instituciones públicas privilegian este método más que las privadas (41% y 34%, respectivamente). Al contrario, las universidades, tanto públicas como privadas, valorizan más que las escuelas normales la evaluación a través de elaboración de materiales para la docencia. En cuanto a los demás instrumentos, no se observan diferencias importantes entre universidades públicas y privadas. Llama la atención que el uso de pruebas escritas es claramente menor en las escuelas normales (3%) que en las universidades (14% y 11% en privadas y públicas, respectivamente).

Por otra parte, los directivos de las instituciones entrevistadas se refirieron a las exigencias que se hacen al estudiante al término de su formación para entregarles su título profesional. En general, las universidades refieren la necesidad de aprobar todas las unidades de aprendizaje (asignaturas y talleres prácticos) definidas en el currículo de la carrera, tanto las obligatorias como las electivas. Además, se deben aprobar las prácticas pedagógicas —en algunos casos llamadas *residencias*— definidas en las distintas etapas de la carrera. Junto con lo anterior, algunas universidades exigen aprobar un examen de grado, trabajos finales (tesina/monografía), portafolios o la realización de una clase modelo. En el caso de las escuelas normales (México y Colombia), se exige la aprobación de las cátedras y las prácticas, así como la realización de un proyecto final que habilita para la rendición de un examen final de tipo profesional.

<sup>2</sup> El portafolio combina instrumentos, entre los cuales el más frecuente, en la mayoría de los países, es la elaboración de materiales para la docencia en aula, seguido de trabajos tipo ensayo y demostraciones de práctica docente.

**Tabla 3.9.** Instrumentos de evaluación utilizados según tipo de institución

Tipo de institución	Portafolio	Elaboración de materiales	Ensayo	Prueba escrita	Demostración de clases y análisis de observaciones	Proyectos de investigación
Universidades públicas	41 %	22 %	11 %	11 %	8 %	7 %
Universidades privadas	34 %	25 %	11 %	14 %	10 %	6 %
Escuelas normales superiores	53 %	16 %	11 %	3 %	11 %	7 %

### Síntesis

En este capítulo hemos analizado información relevante respecto de las prácticas de los formadores de docentes de las instituciones participantes del estudio. En primer lugar, la evidencia recogida por el cuestionario permite afirmar que, si bien prácticamente todos los formadores realizan docencia de pregrado, un porcentaje importante (en torno a la cuarta parte), especialmente en el caso de las universidades públicas, también realiza docencia de posgrado, y una proporción aun mayor se desempeña en formación continua de docentes, aunque con grandes diferencias entre países.

En segundo término, hay una clara tendencia de prevalencia del trabajo individual en relación con el trabajo colaborativo en todos los países; existe una relativa mayor presencia del trabajo en equipo en las escuelas normales que en las universidades.

En tercer lugar, en lo que se refiere a los temas abordados en las reuniones de equipos docentes, se constata una diferencia marcada entre los focos de

atención de las universidades públicas, por un lado, y las universidades privadas y las escuelas normales, por otro: mientras que en las primeras se privilegia el conocimiento de comunicaciones oficiales, en los otros dos tipos de instituciones tienen mayor presencia en las reuniones los temas de evaluación de los estudiantes en general y de análisis de su desempeño en las prácticas, en particular. No obstante la falta de representatividad de la muestra de formadores e instituciones de este estudio exploratorio, hay aquí un hallazgo de muchas implicancias para el análisis de las relaciones entre tipos institucionales y calidad de la formación inicial.

Por último, se constata que los formadores utilizan una amplia gama de formas e instrumentos para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, con predominio del uso de portafolios y de la elaboración de materiales para la docencia en aulas; es menor el uso de pruebas escritas, ensayos o demostraciones de prácticas. El uso del portafolio es mayor en las escuelas normales que en las universidades, y entre estas, es mayor en las universidades públicas.

# Percepciones de los formadores sobre políticas públicas referidas a la docencia e instituciones formadoras

En este capítulo se abordan, en primer lugar, las percepciones de los formadores sobre tres ámbitos relevantes de políticas educativas en relación con la docencia: i) las políticas de regulaciones externas de la formación inicial docente; ii) las evaluaciones de desempeño de los docentes escolares; y iii) las evaluaciones estandarizadas de aprendizajes de los estudiantes. En segundo lugar, se abordan las percepciones sobre autonomía profesional respecto del currículo y las visiones acerca del currículo escolar oficial. En tercer lugar, se analizan las opiniones expresadas por los directivos institucionales entrevistados sobre las dimensiones señaladas.

Como una cuestión previa que incide en la visión de los actores, es interesante revisar la opinión de los formadores de docentes sobre la valoración social de sus profesores. En este sentido, los entrevistados tienden a pensar que no ha mejorado la valoración de la profesión docente, aunque hay grandes diferencias entre los encuestados de distintos países. En efecto,

en Chile y Perú los formadores de las instituciones estudiadas reportan comparativamente una percepción mucho más positiva (más de la mitad está de acuerdo con que tal valoración ha mejorado) que en México y Brasil, donde solo el 11 % y el 15 %, respectivamente, opina que hay mayor valoración.

Si se analizan estos datos por el tipo de institución a la que pertenecen los formadores encuestados, se constata que en las universidades privadas hay mayor grado de acuerdo con una evolución positiva de la valoración de la profesión docente que en las universidades públicas (34 % versus 19 %), y es aun menor dicho acuerdo en las escuelas normales superiores (15 %).

La gran mayoría de los formadores está de acuerdo con que el rol actual del docente es más exigente que en el pasado. Al igual que respecto de la valoración social de la profesión, son también los formadores de Chile y Perú quienes en mayor medida comparten esta percepción.

**Tabla 4.1.** Porcentaje de formadores docentes que está muy de acuerdo o de acuerdo con la afirmación de que en la sociedad actual hay una mayor valoración de la profesión docente que en el pasado

País	Porcentaje
Brasil	15 %
Chile	55 %
Colombia	26 %
Guatemala	43 %
México	11 %
Perú	53 %

**Tabla 4.2.** Porcentaje de formadores docentes que está muy de acuerdo o de acuerdo con la afirmación de que en la sociedad actual hay una mayor valoración de la profesión docente que en el pasado reciente, según tipo de institución

Tipo de institución	Porcentaje
Universidades públicas	19 %
Universidades privadas	34 %
Escuelas normales superiores	15 %

**Tabla 4.3.** Porcentaje de formadores que está muy de acuerdo o de acuerdo con la afirmación de que el rol actual del docente es más exigente que en el pasado

País	Porcentaje
Brasil	81 %
Chile	91 %
Colombia	80 %
Guatemala	80 %
México	68 %
Perú	93 %

### Valoración de las políticas de regulación de la formación inicial docente

En este punto abordamos las valoraciones que hacen los formadores encuestados de las políticas educacionales. Entre estas distinguiremos dos grupos. Por un lado, las dirigidas a la institucionalidad formadora de docentes, donde el foco se puso en tres de ellas: acreditación de instituciones y programas formativos; evaluaciones externas a estudiantes o egresados de formación docente; y estándares o lineamientos curriculares. Y por otro, las políticas dirigidas al sistema escolar; en este caso se preguntó a los formadores por dos de ellas: evaluaciones estandarizadas de aprendizaje de estudiantes y evaluaciones del desempeño docente.

Como se apreciará, respecto de los dos grupos se trata de nuevos instrumentos de política que han impulsado los gobiernos de los países en los últimos diez años, centrados en principios y orientaciones que la literatura de políticas conceptualiza como propios de un *estado evaluativo*, que típicamente involucran incrementos de la rendición de cuentas por actores e instituciones y que en muchos casos confrontan oposición de parte de los sindicatos docentes (Elacqua *et al.*, 2018). ¿Cuál es la visión de formadores y formadoras sobre los nuevos instrumentos y sus principios?

En relación con las políticas referidas a la institucionalidad formadora de docentes, en la **tabla 4.4** se aprecia que la tendencia mayoritaria es la valoración positiva, aunque con marcadas diferencias entre países. En efecto, sobre el 90 % de los encuestados de Perú y

Chile las valoran positivamente.<sup>1</sup> En los demás países la aprobación se sitúa en torno al 75%; y es más baja en México, donde la valoración positiva es manifestada por un poco más del 60% en relación con la acreditación y las evaluaciones externas de egresados. En el caso de los estándares o lineamientos nacionales de formación docente, en todos los países sobre el 70% de los consultados los valoran como instrumentos para asegurar que los egresados posean las competencias requeridas.

Al hacer este análisis comparando por tipo de institución, se observan diferencias según su carácter público o privado, en el contexto de una claramente mayoritaria opinión favorable del conjunto de los formadores encuestados. Así, en las universidades privadas, más del 85% de sus formadores evalúa positivamente las tres acciones estatales de regulación de la formación inicial; lo que contrasta notoriamente con las universidades públicas, en las que entre el 61% y el 68% de los formadores, según de qué política se trate, tiene similar percepción. Las escuelas normales se ubican en una posición intermedia al respecto.

Cabe preguntarse por qué se producen diferencias tan marcadas, sobre todo entre universidades públicas

<sup>1</sup> Esto puede relacionarse con el hecho de que en ambos países se han impulsado recientemente políticas para fortalecer la profesión docente mediante mecanismos de aseguramiento de la calidad de la formación inicial y de carreras docentes (incluyendo evaluaciones del desempeño). No obstante, la mayor valoración de las políticas en estos países podría estar relacionada también con la subrepresentación de las universidades públicas en las respuestas recibidas al cuestionario.

**Tabla 4.4.** Porcentaje de formadores docentes que evalúan positivamente las políticas públicas de regulación de la formación inicial docente

País	La acreditación de las instituciones y programas de formación inicial de profesores de primaria son un mecanismo valioso para contribuir a la calidad de la formación	Aplicar evaluaciones estandarizadas y externas a los egresados o estudiantes de pedagogía ayuda a que se alcance un nivel mínimo de formación en todos los futuros docentes del país	Los estándares de formación inicial o lineamientos nacionales para la formación docente contribuyen a asegurar que quienes se forman para ser profesores posean las competencias para lograr que sus alumnos alcancen los aprendizajes deseados
Brasil	79%	73%	78%
Chile	95%	91%	97%
Colombia	80%	79%	68%
Guatemala	84%	85%	79%
México	62%	60%	73%
Perú	95%	95%	100%

**Tabla 4.5.** Valoración positiva de políticas públicas de regulación de la formación inicial docente, según tipo de institución formadora

Tipo de institución	Políticas (porcentaje con opinión favorable)		
	Acreditación	Evaluación externa de estudiantes y/o egresados	Estándares de formación inicial
Universidades públicas	68%	61%	63%
Universidades privadas	89%	88%	86%
Escuelas normales superiores	71%	69%	77%

y privadas. En cierto modo es una paradoja, pues justamente aquellas instituciones que pertenecen al mundo público o estatal presentan un relativo mayor grado de cuestionamiento (aunque sin ser mayoritario) a las políticas que implican regulación desde el Estado, mientras que, en las instituciones privadas, que podrían sentirse amenazadas con la intervención pública, ello no ocurre.

A modo de hipótesis, se podría plantear que en las universidades públicas se teme la pérdida de autonomía institucional y académica, valor tradicionalmente muy apreciado en la región, mientras que en las universidades privadas este temor es contrapesado por la necesidad de recibir cierto reconocimiento y legitimidad derivada de los procesos evaluativos con anheladas consecuencias para su participación en el mercado de educación superior, que en algunos países resulta ser crecientemente competitivo.<sup>2</sup> En

otro plano, las diferencias podrían explicarse por el peso de visiones ideológicas y filosóficas que suelen tener mayor presencia en las universidades públicas latinoamericanas que en las privadas; las primeras tienden a percibir las políticas de evaluaciones, acreditaciones y estándares como asociadas a tendencias neoliberales en educación.<sup>3</sup> Adicionalmente, cabe preguntarse si tiene alguna incidencia la diferencia de edad o experiencia profesional entre universidades públicas y privadas: en las primeras solo el 12% de los formadores tiene diez años o menos de experiencia y en las privadas un tercio está en este tramo; asimismo, en las universidades públicas el 38% de los formadores

incidencia en el financiamiento otorgado a los estudiantes (gratuidad o becas).

<sup>3</sup> Tendencias neoliberales que en este caso conectan con la crítica a instrumentos de política propios de la *nueva administración pública* (mecanismos de mercado utilizados por el Estado), que representarían una amenaza a la autonomía y a la discrecionalidad de la *administración pública tradicional* de las universidades. Sobre nueva y tradicional administración pública, véase Ricucci (2001).

<sup>2</sup> En el caso de Chile, el nivel de acreditación que se alcance tiene

**Tabla 4.6.** Valoración positiva de políticas de regulaciones externas de la formación inicial docente según sexo

	Acreditación	Evaluaciones externas estudiantes o egresados	Estándares para formación inicial
Hombres	72 %	70 %	75 %
Mujeres	83 %	80 %	79 %

tiene más de 25 años de experiencia y en las privadas solo el 28%. Existe, por lo tanto, la posibilidad de que ese mayor nivel de experiencia en las universidades públicas esté asociado a menor adhesión a políticas innovadoras que puedan afectar la autonomía.

Es interesante examinar lo que ocurre con las valoraciones de las políticas desde una perspectiva de género. Si se considera al conjunto de los formadores encuestados, se constatan las diferencias notorias entre hombres y mujeres que muestra la evidencia de la **tabla 4.6**. En efecto, las formadoras mujeres tienden a estar marcadamente más del lado de las valoraciones positivas de las regulaciones que los formadores hombres.

En suma, desde el punto de vista de los formadores que respondieron el cuestionario, se constata que predomina una visión altamente positiva de las políticas de regulaciones externas del sector de la formación inicial docente en el grupo de países que conforman Perú, Chile y Guatemala, en ese orden; México es el único país donde la opinión crítica de la noción genérica de *regulaciones externas* es compartida por un grupo en torno al 40% de los formadores (**tabla 4.4**).

Así como la tendencia entre los formadores de docentes de la muestra es favorable a políticas de regulaciones sobre la formación inicial docente, también son muy valorados los programas gubernamentales de apoyo al mejoramiento de las instituciones formadoras. Respecto de la afirmación «Los programas gubernamentales de apoyo al mejoramiento de las instituciones formadoras son clave para el desarrollo de estas», entre el 80% y el 90% de los consultados está de acuerdo, en todos los países.

### Valoración de las políticas de regulación de la docencia escolar

En esta sección analizamos las valoraciones de los formadores de docentes respecto de las políticas regulatorias del sistema escolar: específicamente las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje de los

estudiantes y las evaluaciones de desempeño de los docentes en ejercicio.

### Evaluaciones externas estandarizadas de los aprendizajes de los estudiantes

En lo que se refiere a las evaluaciones externas estandarizadas de los aprendizajes utilizadas en el sistema escolar, cuando los entrevistados son puestos ante la disyuntiva de si son herramientas valiosas para monitorear el aprendizaje de los estudiantes o mecanismos de control que vulneran el profesionalismo docente, la evidencia de la **tabla 4.7** muestra que en todos los países es mayoritaria una opinión positiva acerca de las evaluaciones estandarizadas, aunque con diferencias importantes. La valoración positiva es claramente mayoritaria en los casos de Perú (93%), Guatemala (82%) y Chile (74%), mientras que en los casos de Brasil y, especialmente, México, el porcentaje a favor de las evaluaciones externas es menor (59% y 52%, respectivamente).

En el caso particular de los formadores de México, cerca de la mitad de los encuestados está «de acuerdo» o «muy de acuerdo» en que las evaluaciones externas, tanto nacionales como internacionales, debieran ser resistidas por los docentes por ser medios de control que coartan su autonomía (45%). En los demás países, en cambio, la proporción de encuestados que comparte esta posición es claramente minoritaria: desde alrededor de la cuarta parte de los formadores encuestados de Colombia y Brasil, al 16% en Guatemala, el 11% en Perú y el 9% en Chile.

Es de destacar que, a pesar de que en Brasil y México una proporción importante de formadores (entre el 40% y 50%, respectivamente, tienen una opinión negativa de las evaluaciones externas de aprendizaje en el sistema escolar, en ambos países en torno al 90% de los encuestados estima que es relevante que los futuros docentes aprendan a interpretar y utilizar la información de resultados de aprendizaje que dichas evaluaciones proveen (**tabla 4.7**).

**Tabla 4.7.** Posición de formadores y formadoras frente a evaluaciones externas en el sistema escolar

País	Las evaluaciones externas estandarizadas que se aplican a los escolares son herramientas valiosas para monitorear el aprendizaje de los estudiantes	Es relevante que los futuros docentes aprendan a interpretar y utilizar la información de evaluaciones externas estandarizadas de resultados de aprendizaje	Las evaluaciones externas, nacionales e internacionales, debieran ser resistidas por los docentes, pues son medios de control que coartan su creatividad y autonomía
Brasil	59 %	90 %	23 %
Chile	74 %	100 %	9 %
Colombia	70 %	87 %	28 %
Guatemala	82 %	97 %	16 %
México	52 %	88 %	45 %
Perú	93 %	98 %	11 %

**Tabla 4.8.** Posición de docentes formadores frente a evaluaciones externas en el sistema escolar, en porcentajes por tipo de institución en que trabajan

	Universidades públicas	Universidades privada	Escuelas normales
Evaluaciones a escolares son herramientas valiosas	46 %	80 %	57 %
Evaluaciones externas deben ser resistidas por los docentes	31 %	14 %	42 %
Estiman relevante aprender a utilizar resultados de evaluaciones externas	88 %	95 %	89 %

Por otra parte, como muestra la **tabla 4.8**, hay diferencias bien marcadas entre las universidades privadas y públicas: en las primeras el 80 % considera valiosas las evaluaciones estandarizadas de los aprendizajes escolares, mientras en las universidades públicas un poco menos de la mitad tiene similar apreciación.

### Evaluación de desempeño de los docentes escolares

En relación con la evaluación del desempeño de los docentes en ejercicio en el sistema escolar, se observa una situación similar a la de las políticas regulatorias de la institucionalidad formadora en cuanto a la distribución por países: cerca del 89 % o más de los formadores encuestados de Perú, Chile y Guatemala opinan que «las evaluaciones de desempeño de los docentes promueven su profesionalismo y dan información para la mejora continua»; en torno al 80 % de los formadores encuestados de Colombia y Brasil tiene la misma opinión, pero esta proporción

baja considerablemente en el caso de los formadores mexicanos (62 %), lo que es equivalente a que cerca del 40 % de los consultados considera que las evaluaciones del desempeño «limitan la autonomía docente y por ello atentan contra su profesionalismo».

Al analizar por tipo de institución, se observa que, respecto de la evaluación del desempeño docente, nuevamente las universidades privadas son las instituciones que tienen una mayor valoración positiva (91 %), en tanto entre los formadores de universidades públicas este porcentaje disminuye al 71 %, y en las escuelas normales al 69 %.

Como una manera de conocer las tendencias pro o antievaluaciones externas de los formadores, tanto respecto de la formación docente como del sistema escolar, se construyó un índice que toma en consideración nueve afirmaciones sobre las que se consultó en el cuestionario,<sup>4</sup> lo que permitió conocer

<sup>4</sup> Correspondientes a la pregunta 29 del cuestionario y sus ítems 6, 7, 8, y 9; y la pregunta 31 y sus ítems 9, 17, 22, 23 y 24. Véase el texto del cuestionario en **anexo 2**.

**Tabla 4.9.** Percepciones sobre evaluación de desempeño docentes

País	Las evaluaciones del desempeño de los docentes promueven su profesionalismo y dan información para la mejora continua	Las evaluaciones del desempeño de los docentes limitan la autonomía docente y por ello atentan contra su profesionalismo
Brasil	79 %	21 %
Chile	91 %	9 %
Colombia	84 %	16 %
Guatemala	89 %	11 %
México	62 %	38 %
Perú	93 %	7 %

**Tabla 4.10.** Índice de valoración de medidas de regulación externa de la formación inicial docente y del sistema escolar

País	Porcentaje
Brasil	81 %
Chile	97 %
Colombia	84 %
Guatemala	87 %
México	64 %
Perú	98 %

**Tabla 4.11.** Índice de valoración de medidas de regulación externa de la formación inicial docente y del sistema escolar según tipo de institución formadora

Tipo de institución	Porcentaje
Universidades públicas	69 %
Universidades privadas	93 %
Escuelas normales superiores	68 %

el porcentaje de formadores que en cada país tiene en general una visión positiva o negativa sobre la materia.

Como se puede observar en la **tabla 4.10**, en cinco de los seis países hay una tendencia predominante a valorar positivamente las regulaciones externas, tanto en la formación de docentes como en el sistema escolar, con porcentajes que van desde el 98 % en Perú al 81 % en Brasil. El caso de México es la excepción: más de un tercio tiene una visión antirregulaciones externas.

Cuando se analiza la valoración de las regulaciones externas según el tipo de institución a que pertenecen los formadores, se constatan diferencias, pues mientras en las universidades privadas el 93 % de los encuestados presenta una visión prorregulaciones externas, en las universidades públicas y escuelas normales este porcentaje alcanza el 70 %.

### Visiones acerca del docente frente a las políticas sobre currículo escolar

Otra dimensión interesante de relevar es cómo se valora el concepto de autonomía profesional en relación con el currículo oficial. La gran mayoría de los formadores encuestados (entre el 88 % en Guatemala y el 99 % en Brasil) está de acuerdo o muy de acuerdo en que los docentes deben hacer un análisis crítico de los instrumentos de políticas en general y del currículo oficial, en particular.

Sin embargo, existe mayor dispersión de opiniones, tanto entre países como al interior de estos, sobre si «los docentes tienen que ser libres y autónomos al momento de decidir qué enseñar y planificar cómo hacerlo». Como se puede apreciar en la evidencia que muestra la **tabla 4.12**, menos de la mitad de los formadores encuestados de Perú, Chile y Guatemala (48 %, 47 % y 41 %, respectivamente) apoyan la visión de la autonomía

**Tabla 4.12.** Porcentaje de formadores que opina que los docentes deben ser libres y autónomos respecto del currículo

País	Porcentaje de acuerdo y muy de acuerdo
Brasil	60 %
Chile	47 %
Colombia	67 %
Guatemala	41 %
México	65 %
Perú	48 %

docente respecto del currículo; en contraste, dos tercios de los formadores de México y de Colombia, y 60 % de los de Brasil, apoyan tal autonomía. Cabe destacar que el ordenamiento de los países es el mismo que el observado respecto al apoyo de regulaciones externas del sector.

Claramente, si se analiza por tipo de institución, las opiniones mayoritarias sobre libertad y autonomía curricular se concentran en las universidades públicas con el 69 % y en las escuelas normales superiores con el 63 %, contrastando con el 50 % de las universidades privadas.

En este tema, de modo similar a lo que se analizó respecto de las valoraciones sobre las regulaciones externas, se encuentra una diferencia significativa según sexo: el 66 % de los hombres está de acuerdo con la afirmación de la autonomía docente respecto del currículo oficial, mientras entre las mujeres formadoras la misma afirmación obtiene un apoyo significativamente menor: 56 %.

Varias preguntas del cuestionario apuntaron a conocer las actitudes de los formadores de docentes respecto del currículo escolar oficial. De las respuestas obtenidas, se deduce una clara tendencia a favor de la necesidad de que los docentes conozcan el currículo oficial, pero también que sean capaces de realizar un análisis crítico de las políticas curriculares. En este aspecto, no hay grandes diferencias entre países; Guatemala es el único caso donde algo más del 10 % de los encuestados está en desacuerdo con la necesidad de asumir una posición crítica frente al currículo. Algo más diversas son las opiniones de los formadores encuestados en relación con la afirmación de que el «currículo nacional ofrezca

**Tabla 4.13.** Porcentaje de formadores que comparten visión del currículo nacional como factor de cohesión e integración social

País	Porcentaje de acuerdo o muy de acuerdo
Brasil	50 %
Chile	85 %
Colombia	60 %
Guatemala	80 %
México	63 %
Perú	80 %

una base cultural común a todo el país y favorece la cohesión e integración social». Como se puede ver en la [tabla 4.13](#), esta afirmación es compartida por el 80 % o más de los encuestados en instituciones de Chile, Guatemala y Perú, pero esta tendencia disminuye hasta aproximadamente el 60 % en México y Colombia, y al 50 % en Brasil.<sup>5</sup>

Al analizar por tipo de institución, una vez más se aprecian diferencias notorias: los formadores de universidades públicas son quienes en menor medida visualizan el currículo nacional como factor de cohesión social (45 %), lo que contrasta con el 72 % que comparte esta afirmación en las universidades privadas del estudio. Entre ambos se ubican los formadores de escuelas normales: el 64 % concuerda con la referida afirmación.

También existe variedad de opiniones entre los formadores encuestados respecto de si políticas centradas en materiales de apoyo pedagógico<sup>6</sup> tienden a desprofesionalizar al docente y promueven una visión técnica de la docencia. Cerca de la mitad o más de los formadores encuestados de Chile, Perú, México y Guatemala comparten dicha afirmación, y en el caso de Brasil la proporción se eleva a dos tercios. Una percepción diferente tiene la mayoría de los formadores colombianos que respondieron el cuestionario, pues

<sup>5</sup> Es posible que en los casos de Brasil y México el carácter de países federados tenga alguna incidencia en esta materia.

<sup>6</sup> La pregunta se refería al grado de acuerdo o desacuerdo con la siguiente afirmación: «Políticas que dan mucho énfasis a materiales de apoyo pedagógico (por ejemplo, guías de aprendizajes) desprofesionalizan al docente y promueven una visión de este como técnico o funcionario».

entre ellos solo el 42% considera que ese tipo de políticas es desprofesionalizante.<sup>7</sup> En este tema, un porcentaje levemente superior de hombres (58%) que de mujeres (54%) comparte la referida afirmación.

Llama la atención que las universidades públicas concentren la mayor proporción de formadores que piensan que políticas centradas en materiales de apoyo pedagógico son desprofesionalizantes (70%), a diferencia de lo que ocurre en universidades privadas y escuelas normales, donde dicho porcentaje es del 51% y 53%, respectivamente. Estas diferencias son consistentes con las encontradas respecto de la valoración de políticas regulatorias.

### Visión de los directivos

A través de las entrevistas realizadas se logró captar también la visión de los directivos de veintinueve instituciones formadoras de siete países. En primer lugar, las autoridades dejan constancia de que todas las instituciones se encuentran sujetas a la normativa en educación superior de sus respectivos países, aunque sea diferente la normativa según se trate de instituciones públicas o privadas, dado que, si bien hay normas de carácter general, existen también leyes que se aplican solamente para las universidades e institutos públicos. En el caso de las escuelas normales mexicanas, existe una normativa especial que las regula, y en el caso de Colombia se advierten problemas asociados a la definición del estatus institucional de las escuelas normales, pues no hay claridad en la regulación respecto de si este tipo de institución de educación superior forma profesionales o técnicos.

Del mismo modo que ocurre con los formadores, también entre los directivos es posible encontrar diferencias de opiniones según los países. Las autoridades de las escuelas normales mexicanas, por ejemplo, tienden a valorar que exista un reconocimiento legal específico para su tipo de formación pedagógica y un control de calidad y garantía de transparencia para sus instituciones, incluyendo los procesos de admisión y manejo de recursos, a través de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. Las autoridades de Brasil también perciben positivamente

que existan organismos reguladores de la calidad de la formación docente.

En los casos de Chile y Perú, si bien se valoran las regulaciones desde las políticas públicas, se señalan algunos aspectos de la implementación que pueden ser mejorados.

Una postura distinta asumen los directivos de instituciones colombianas entrevistados, quienes señalan que la excesiva regulación por parte del Estado lesiona la autonomía de las instituciones de educación superior, dado que existe una serie de decretos y normativas inconsistentes con la realidad de las escuelas de pedagogía y que no necesariamente generan mejoras en términos de calidad de la enseñanza.

En lo que respecta específicamente al currículo formativo, en países como Argentina y Brasil existe un diseño curricular común para todas las instituciones formadoras, públicas y privadas, y lo que varía es el plan de estudios. Específicamente en Brasil, las Directrices Curriculares Nacionales para la formación de profesores, si bien definen los conocimientos necesarios para la formación docente, permiten a las instituciones de educación superior desarrollar sus currículos con mucha flexibilidad y autonomía. En general, en la mayoría de los países existen estándares o lineamientos que regulan u orientan los currículos de formación docente de las universidades. En el caso peruano, los directivos entrevistados de las universidades destacan la autonomía de las instituciones para definir el currículo.

Respecto de las evaluaciones externas a los egresados de las carreras pedagógicas, en Brasil se tiende a valorar la existencia del Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes (Enade), que permite a las instituciones llevar un registro del desempeño de sus estudiantes. Sin embargo, se indica que a veces los indicadores están disociados de las distintas realidades de la población escolar, de la historia y de la experiencia de las instituciones universitarias y que, por lo tanto, es necesario revisar si las evaluaciones están cumpliendo su rol.

En contraste, directivos de instituciones argentinas plantean críticas a este tipo de evaluaciones, que se han implementado sin considerar los planes de estudio que efectivamente están cursando determinadas generaciones de estudiantes. En la misma dirección se pronuncian directivos mexicanos, quienes critican que el Ministerio solicite un examen a todos los estudiantes para ratificar su aprobación de los cursos, pese a estar acreditadas institucionalmente por varios años.

<sup>7</sup> Es posible que estas diferencias entre países tengan relación con distintas políticas basadas en materiales pedagógicos. Por ejemplo, respecto de Colombia cabe preguntarse si el extendido uso de guías de aprendizaje en el programa Escuela Nueva puede haber tenido alguna incidencia favorable en la percepción de algunos formadores.

**Tabla 4.14.** Diferencias de visión entre formadores de dos grupos de países

Brasil	Colombia	México	Chile	Guatemala	Perú
En la sociedad actual hay una mayor valoración de la profesión docente que en el pasado reciente (porcentaje de acuerdo o muy de acuerdo)					
15	26	11	55	43	53
Los docentes tienen que ser libres y autónomos al momento de decidir qué enseñar y de planificar cómo hacerlo (porcentaje de acuerdo o muy de acuerdo)					
60	67	65	47	41	48
Las evaluaciones externas, nacionales e internacionales, debieran ser resistidas por los docentes, pues son medios de control que coartan su creatividad y autonomía (porcentaje de acuerdo o muy de acuerdo)					
23	28	45	9	16	11

El sistema de acreditación universitaria también es considerado una regulación externa relevante en algunos países, como Chile y Perú, aunque en este último hay ciertas inconsistencias por la diversidad de criterios de los agentes acreditadores. Sin embargo, se considera positivo que a partir de la acreditación se desarrollen procesos como el seguimiento a los planes de estudios, la reformulación de planes de acuerdo con competencias, la acreditación de programas especiales y el mejoramiento de los mecanismos de coordinación dentro de las carreras.

Los directivos entrevistados en Colombia critican que las facultades de educación deban acreditar todos sus programas en un plazo acotado de tiempo, cuestión que no es exigida a otras facultades.

### Comparaciones supranacionales

El ordenamiento de las opiniones de los formadores de los distintos países acerca de cómo ven la valoración de la docencia escolar por la sociedad, y las relaciones que aquella debiera tener con el currículo y con las evaluaciones externas, permite constatar la existencia de una diferencia consistente de las valoraciones predominantes en el campo de la formación inicial entre dos grupos de países: por un lado, Brasil, Colombia y México; por otro, Chile, Guatemala y Perú. La evidencia respectiva ha sido expuesta a lo largo del capítulo (tablas 4.1, 4.7, y 4.12), pero la sinopsis que ofrece la tabla 4.14, a pesar de su redundancia, ayuda a apreciar las características del patrón de diferencias que divide a los dos grupos.

La tabla 4.14 ordena las opiniones respecto a tres afirmaciones, cada una de las cuales se refiere a relaciones clave para los profesionales de la educación: una sobre sociedad y educación, otra sobre currículo

y una tercera sobre las evaluaciones externas. En las tres, los dos tríos de países difieren consistentemente. En la primera, una minoría de formadores de Brasil, Colombia y México manifiesta un acuerdo con que ha habido una evolución reciente positiva en la valoración de la docencia escolar por la sociedad, mientras que en el grupo Chile, Guatemala y Perú, en torno a la mitad manifiesta un acuerdo con que ha existido tal evolución. La siguiente afirmación se refiere al currículo, o a quién define el *qué* de la educación. En el caso del primer grupo de países, sobre el 60 % de los formadores opina a favor de la autonomía de los docentes para llevar a cabo tal definición, mientras que en el segundo grupo de países esta cifra se sitúa en torno al 45 %. Por último, respecto a la afirmación sobre la resistencia a las evaluaciones, en el primer grupo hay en torno a un cuarto de los formadores de Brasil y Colombia que la suscriben, y un 45 % de los formadores de México. En el otro grupo de países, una minoría mucho más reducida está de acuerdo con el rechazo radical a las evaluaciones externas: 9 % y 11 % en los casos de Chile y Perú, y 16 % en el caso de Guatemala.

Aun teniendo presente las limitaciones de los datos comentadas en el capítulo inicial, estamos frente a un patrón de diferencias que es consistente y que habla de rasgos subyacentes comunes a la institucionalidad formadora de docentes en uno y otro grupo, a pesar de las diferencias enormes entre los países que los constituyen. ¿Qué es lo común que los distingue? Tal vez una relación distinta con sus sociedades: inmovilismo en la falta de valoración social de la profesión docente en un caso, al que puede asociarse la presencia de rasgos de cierre corporativo y deseos de *autarquía* que se manifiestan en el patrón de opiniones observado en el primer grupo de países respecto al currículo y la evaluación; al contrario, percepción de cambio positivo

en la valoración social de la profesión docente, que lleva a los formadores de estos países a tener una visión de mayor apertura a las regulaciones externas y percepción del currículo y la evaluación como instrumentos legítimos de las mismas. En todo caso, conviene también tener presente que Chile, Guatemala y Perú son los países donde el porcentaje de respuestas provenientes de universidades públicas fue más bajo (véase la **tabla 1.3**), y es precisamente en este tipo de institución donde se observan posiciones más de acuerdo con que ha habido una evolución reciente positiva en la valoración de la docencia escolar por la sociedad, y menos de acuerdo con la autonomía de los docentes para decidir qué enseñar y en que las evaluaciones externas deben ser resistidas por los docentes.

### Síntesis

En este capítulo hemos consignado que formadores de docentes latinoamericanos considerados en el estudio presentan una tendencia que valora positivamente las políticas educativas y, en particular, aquellas que establecen regulaciones a la formación inicial docente con el propósito de garantizar la calidad de los procesos formativos. La actitud positiva respecto de las regulaciones externas de las instituciones formadoras es más claramente marcada entre los formadores

encuestados de Perú, Chile y Guatemala, mientras que en los demás países (Brasil, Colombia y México), si bien también se presenta la misma tendencia, las opiniones como se acaba de exponer, están más divididas, y esto es especialmente notorio en el caso de México.

Del mismo modo, los directivos entrevistados valoran, en general, la existencia de sistemas de acreditación, de estándares y evaluaciones externas en la formación docente, aunque en algunos países se observan ciertas limitaciones y cuestiones por resolver.

En general, se aprecian también visiones positivas en relación con el concepto de autonomía profesional y con la noción del currículo nacional como factor de cohesión social.

Por último, es importante resaltar que se aprecian importantes diferencias en las valoraciones de las políticas públicas de regulaciones externas dependiendo del tipo de institución de que se trate. Así, en el caso de las universidades privadas, esta valoración es notoria y paradójicamente mayor que en las universidades públicas, mientras las escuelas normales se ubican en una posición intermedia. Esta paradoja abre muchas interrogantes, sobre las cuales también hemos planteado algunas hipótesis.

# Concepciones sobre identidad, propósitos y formación de la profesión docente

En este capítulo abordamos la pregunta sobre cómo se representan los formadores su misión, la identidad docente y el sistema educativo. Esto abre el análisis al tema del sentido que los formadores le dan a una serie de tópicos clave, como la autonomía profesional y las visiones sobre el rol funcional o crítico de la educación y los educadores.

El capítulo está organizado en siete secciones. Cada una de las seis primeras corresponde a un tópico o dimensión de la visión de los formadores:

- i) propósitos de la profesión; ii) identidad docente; iii) autonomía profesional en relación con el currículo y las evaluaciones estandarizadas de aprendizajes; iv) conocimientos sobre evaluación de aprendizajes; v) visión funcional o crítica del sistema educativo en relación con la sociedad; vi) formación teórica y práctica. La sección siete da cuenta de los autores que más han influido en la visión de los formadores, con lo que se obtiene un cuadro detallado por país del campo intelectual de la formación inicial y su combinación de autores clásicos y contemporáneos, nacionales e internacionales, de la educación y de otras disciplinas.

## Visión de los formadores sobre el propósito de la profesión docente

Para indagar sobre la visión que tienen los formadores sobre los propósitos de la profesión docente, se les pidió elegir y jerarquizar tres de ellos (de un total de seis) como los más importantes. Las afirmaciones presentadas reflejaban perspectivas que priorizaban distintos fines: unas con foco en el aporte de la docencia escolar al desarrollo de individuos y otras con mayor énfasis en su contribución a la sociedad; unas con una visión funcional del aporte de la docencia al desarrollo de la sociedad (o la mejora dentro de un orden social determinado), mientras que en otras la visión del

aporte de la docencia se formulaba en términos de una perspectiva de transformación de la sociedad.

En este último caso, cuando se trata del cambio social, el logro de mayor equidad o justicia social puede visualizarse como resultado de la transformación del orden predominante, en el que el papel de la educación se vincularía a la formación de la conciencia crítica de los estudiantes o bien, como resultado del empoderamiento de ellos a través del desarrollo de sus capacidades en una sociedad meritocrática y con capacidades de integración y cohesión.

Por otra parte, el foco en la transformación de los sujetos puede verse como resultado de permitir el despliegue de motivaciones y necesidades que surgen de la persona del educando, o bien como un desarrollo progresivo de sus conocimientos y habilidades en su intercambio con el educador y el mundo adulto.

En la [tabla 5.1](#) se presenta el porcentaje de formadores, que al interior de cada país, asignó primera prioridad a cada uno de los propósitos de la profesión docente presentados.

En Brasil, Chile, Colombia y México, la mayoría de los formadores (entre el 54 % y el 65 %) seleccionó un propósito *social* como la primera prioridad de la profesión docente; en Perú, el 50 % sigue esta tendencia mientras que el 50 % restante selecciona un propósito de desarrollo individual. En cambio, dos tercios de los formadores de Guatemala encuestados asignaron como primera prioridad un propósito de carácter *individual*.

En la mayoría de los países, exceptuando Guatemala y Perú, el propósito de la profesión docente que fue considerado prioritario por la mayor parte de los formadores fue el de lograr una sociedad más justa a través de formar estudiantes críticos del orden social y

**Tabla 5.1.** Propósitos de la profesión docente: porcentaje de formadores de cada país que asigna primera prioridad a cada propósito

Propósito prioritario	Brasil	Chile	Colombia	Guatemala	México	Perú
Propósitos sociales						
Lograr una sociedad más justa a través de la formación de personas críticas del orden social establecido y comprometidas con la transformación de la sociedad	24%	28%	31%	13%	27%	25%
Contribuir a la equidad e integración social promoviendo aprendizajes y competencias que permitan integrarse a la sociedad a quienes han estado históricamente más marginados	18%	25%	16%	12%	9%	3%
Contribuir, a través de la formación de los estudiantes, a una sociedad democrática, a una convivencia social armónica y al desarrollo económico del país	18%	11%	18%	10%	18%	22%
Propósitos individuales						
Promover el desarrollo integral de niños y niñas, valorando sus necesidades evolutivas, sus intereses, ritmos y estilos de aprendizaje	22%	23%	23%	29%	20%	31%
Desarrollar competencias que permitan a los estudiantes integrarse al mundo laboral y a una vida ciudadana democrática	14%	5%	8%	20%	19%	19%
Lograr que los estudiantes desarrollen los conocimientos y habilidades que transformarán sus vidas.	4%	9%	4%	16%	7%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

que persigan su transformación. En el caso de México y Colombia, el grupo de formadores que presenta esta visión supera ampliamente al que visualiza que la transformación social se logrará promoviendo la integración de los que han sido marginados o contribuyendo al despliegue de una sociedad democrática y económicamente desarrollada. En Brasil y Chile, en cambio, el predominio de la visión crítica del orden social convive con las otras visiones del propósito social de la profesión docente, que también atraen a un grupo importante de formadores.

Por otro lado, en la mayoría de los países es mayor el porcentaje de formadores que visualiza que la contribución de la profesión a sus estudiantes como individuos consiste en el *desarrollo integral* de ellos que el grupo que considera que dicho aporte consiste en transformar sus vidas desarrollando sus habilidades, conocimientos o las competencias que les permitan integrarse socialmente. En México, en cambio, es muy similar la proporción de formadores que prioriza el desarrollo integral y el que prioriza el desarrollo de competencias para integrarse laboralmente.

Si se consideran las preferencias de los formadores según la institución a la que pertenecen (tabla 5.2), la selección de un propósito social como primera prioridad es mayoritaria para todos los tipos de institución, especialmente en las universidades públicas (61%), en las que además es más marcada la visión de que el propósito prioritario de la profesión consiste en la transformación del orden social, a través de la formación de estudiantes críticos de dicho orden, concentrando un tercio de los formadores.

Respecto de los propósitos de desarrollo individual, en todos los tipos de institución predomina la visión de que es prioritaria la formación integral de los estudiantes, aunque en el caso de las escuelas normales superiores esta perspectiva convive con la de un grupo de formadores de proporción similar que prioriza la formación de competencias que permitan a los estudiantes integrarse a la sociedad.

Con todo, si se consideran los propósitos que los formadores ubicaron entre sus primeras tres prioridades, se observa que, en todos los países, la gran mayoría de ellos (entre el 78% en Guatemala y el 88% en Chile)

**Tabla 5.2.** Propósitos de la profesión docente: porcentaje de formadores de cada tipo de institución que asigna primera prioridad a cada propósito

Propósito prioritario	Universidades públicas	Universidades privadas	Escuelas normales
Propósitos sociales			
Lograr una sociedad más justa a través de la formación de personas críticas del orden social establecido y comprometidas con la transformación de la sociedad	31 %	22 %	26 %
Contribuir a la equidad e integración social promoviendo aprendizajes y competencias que permitan integrarse a la sociedad a quienes han estado históricamente más marginados	13 %	18 %	9 %
Contribuir, a través de la formación de los estudiantes, a una sociedad democrática, a una convivencia social armónica y al desarrollo económico del país.	17 %	16 %	18 %
Propósitos individuales			
Desarrollo integral valorando necesidades, intereses y ritmo de los estudiantes	21 %	24 %	22 %
Desarrollar competencias para integrarse laboralmente y como ciudadanos	9 %	14 %	20 %
Desarrollar conocimientos y habilidades que transforman vidas	8 %	6 %	6 %
Total	100 %	100 %	100 %

**Tabla 5.3.** Propósitos de la profesión docente: porcentaje de formadores por país que elige una combinación de propósitos sociales e individuales

	Brasil	Chile	Colombia	Guatemala	México	Perú
Combina propósitos sociales e individuales	84 %	88 %	82 %	78 %	83 %	81 %

combinó propósitos sociales con individuales, como se observa en la [tabla 5.3](#).

### Identidad docente: misionero, trabajador o profesional

También resultó de interés estudiar cuál es la visión de los formadores sobre la docencia y cómo se concibe el rol del docente, si predomina la idea de entender la docencia como un apostolado y al docente como *misionero*, o si prevalece en cambio una visión del docente como un *trabajador* de la enseñanza, o bien como *profesional*.

Dar relevancia a la vocación, abnegación y a las virtudes por sobre el dominio de conocimientos y estrategias

resulta afín a la visión del docente como *misionero* (Núñez, 2004). De acuerdo a la visión del docente como *trabajador*, sus desafíos serían básicamente los mismos del proletariado y, por lo tanto, las luchas de los profesores deberían ser las mismas de los trabajadores en general (Louzano y Moriconi, 2014). Aunque puede haber distintos énfasis respecto de lo que significa concebir al docente como profesional, esta visión implica reconocer la necesidad de que domine un cuerpo de estrategias y conocimientos que le permitan tomar decisiones ante situaciones y contextos diversos y actualizarlos en base a la investigación en el campo educativo.

Los docentes frecuentemente construyen su identidad combinando elementos de estas diferentes

**Tabla 5.4.** Identidad docente: porcentaje de formadores que manifiesta estar de acuerdo y muy acuerdo con cada afirmación

	Brasil	Chile	Colombia	Guatemala	México	Perú
Si los futuros docentes no tienen un talento especial para trabajar con niños y jóvenes, es difícil que puedan llegar a ser buenos docentes	29%	34%	51%	67%	52%	74%
Las carencias en conocimientos académicos o disciplinarios de los docentes se compensan con su mayor vocación y cariño por sus estudiantes	6%	2%	12%	20%	17%	14%
Es muy importante que los futuros docentes conozcan qué prácticas pedagógicas han sido identificadas por la investigación educacional como las más eficaces para promover el aprendizaje	94%	100%	94%	92%	93%	98%
Lo más importante es que los futuros docentes adquieran conocimientos pedagógicos y disciplinarios y desarrollen competencias para enseñar de modo efectivo	78%	93%	82%	83%	84%	91%
Los futuros docentes deben formarse como investigadores de su propia práctica	93%	97%	96%	92%	92%	95%
Los futuros docentes deben dar alta valoración a su participación en organizaciones y luchas sindicales	72%	81%	70%	24%	64%	40%
Los docentes deben aprender a defender sus derechos como trabajadores de la educación	98%	97%	99%	91%	97%	98%

perspectivas, acentuando más unas que otras. La visión que los formadores tengan respecto de la identidad docente es relevante pues define las valoraciones que transmitirán a sus estudiantes, las expectativas sobre ellos y el modo en que enfrentan su formación. Así, por ejemplo, una visión del docente como profesional será coincidente con la noción de que la buena docencia se aprende, se desarrolla progresivamente y es objeto de estudio, mientras que una visión del docente como misionero, privilegiará la vocación, el compromiso afectivo del maestro y, en consecuencia, se entenderá la enseñanza como fruto de un don o talento poco modificable.

Para explorar estas visiones, se solicitó a los formadores que manifestaran su grado de acuerdo con algunas afirmaciones afines a estas tres perspectivas. En la [tabla 5.4](#) se presenta una selección de ellas.

Como se observa, en todos los países la segunda de las afirmaciones, representativa de una visión del docente como misionero, concita muy poco acuerdo. En contraste, en todos los países los formadores manifiestan mayor acuerdo ante las afirmaciones que expresan una perspectiva de la docencia como fundada en un cuerpo de conocimientos e investigación a la que los maestros debieran someter su propia práctica (visión *profesional*: las afirmaciones 3, 4 y 5 de la [tabla 5.4](#)).

Llama la atención, no obstante, las marcadas diferencias entre países en relación con la afirmación de que para ser un buen docente se necesita de un talento especial: en cuatro países hay una mayoría que concuerda con dicha posición (llegando casi al 75% en Perú), en contraste con cerca de un tercio o menos que está de acuerdo entre los formadores encuestados de Brasil y Chile.

En relación con afirmaciones que expresan la identificación del docente como *trabajador*, la tabla muestra que, mientras hay pleno acuerdo en que los docentes deben aprender a defender sus derechos como trabajadores, las opiniones son dispares. En cambio, respecto de la participación en organizaciones y luchas sindicales, hay una amplia mayoría a favor de ello en cuatro países, pero con una minoría en Perú (40%) y Guatemala (24%). Es posible que el rechazo a huelgas prolongadas incida en la percepción que se tiene del tema en dichos países.

Este patrón en que predomina la identificación del docente como profesional y trabajador se repite para los distintos tipos de institución ([tabla 5.5](#)), aunque en el caso de las escuelas normales se observa un mayor apoyo relativo a la visión del docente como misionero, pues la mayoría de los formadores está de acuerdo con que los docentes deben tener un «talento especial»

**Tabla 5.5.** Identidad docente: porcentaje de formadores que manifiesta estar de acuerdo y muy acuerdo con cada afirmación, por tipo de institución

Afirmación	Universidades públicas	Universidades privadas	Escuelas normales
Si los futuros docentes carecen de un talento especial es difícil que puedan llegar a ser buenos docentes	38 %	44 %	54 %
Las carencias en conocimientos se compensan con mayor vocación y cariño por los estudiantes	11 %	8 %	17 %
Es muy importante que los futuros docentes conozcan qué prácticas pedagógicas han sido identificadas por la investigación educacional como las más eficaces para promover el aprendizaje	90 %	97 %	94 %
Lo más importante es que los futuros docentes adquieran conocimientos pedagógicos y disciplinarios y desarrollen competencias para enseñar de modo efectivo	74 %	86 %	85 %
Futuros docentes deben formarse como investigadores de su propia práctica	95 %	93 %	93 %
Futuros docentes deben dar alta valoración a su participación en organizaciones y luchas sindicales	77 %	55 %	64 %
Los docentes deben aprender a defender sus derechos como trabajadores de la educación	99 %	96 %	97 %

sin el cual es difícil que se pueda llegar a ser un buen profesor. Asimismo, el nivel de acuerdo con la afirmación «Las carencias en conocimientos se compensan con el compromiso y cariño por los estudiantes» duplica el nivel de acuerdo respecto del que se observa en las universidades. Por otra parte, en las universidades públicas es mayor que en las universidades privadas y escuelas normales el porcentaje que opina que los futuros docentes deben valorar la participación sindical.

### Visiones sobre la autonomía profesional, el currículo y la evaluación estandarizada

Frecuentemente la literatura asocia estrechamente el profesionalismo docente con la autonomía de los profesores e, inversamente, la desprofesionalización de ellos a la erosión de su autonomía (Evans, 2011; MacBeath, 2012). Sin embargo, el modo de concebir la autonomía profesional y los límites de esta varían, y se resuelve así de distinta forma la necesaria tensión entre la autonomía del docente y la tarea que el Estado le asigna como profesional (Parker y Nee, 2015). Dependiendo de las visiones al respecto, las evaluaciones externas, las exigencias de rendir cuentas por el proceso o por los resultados educativos, y la prescripción curricular, pueden ser identificados como desprofesionalizantes y visualizados como restricciones de la autonomía de los docentes o, por el contrario,

aceptados como expresiones de que la tarea docente es encomendada por la sociedad. Para indagar sobre las visiones de los formadores al respecto, se les solicitó manifestar su nivel de acuerdo ante un conjunto de afirmaciones sobre el currículo nacional oficial y sobre las evaluaciones externas estandarizadas.

Si bien algunas de estas aseveraciones por las que se consultó han sido ya analizadas en el capítulo cuarto a propósito del posicionamiento de los formadores respecto de las políticas educativas, vale la pena retomar el análisis de este tema crítico en el marco de un conjunto de percepciones sobre la profesión docente y la autonomía profesional.

Como se puede apreciar en la [tabla 5.6](#), si bien en todos los países la gran mayoría de los formadores (entre el 77% en Colombia y el 95% en Chile) valora que los docentes conozcan el currículo oficial y consideran que este debe ser gestionado constructivamente en su práctica, hay aun más acuerdo con que deben ser capaces de hacer un análisis crítico del mismo (desde el 88% en Guatemala hasta el 99% en Brasil). Esta práctica unanimitad cae considerablemente cuando se pregunta si los docentes «deben ser libres y autónomos al decidir qué enseñar»: menos de la mitad de los formadores de Chile, Guatemala y Perú concuerdan con este criterio, mientras que para Brasil, Colombia y México estos porcentajes superan el 60%.

**Tabla 5.6.** Visiones sobre autonomía profesional, currículo oficial y pruebas externas: porcentaje de formadores por país que manifiesta estar de acuerdo y muy de acuerdo con cada afirmación

	Brasil	Chile	Colombia	Guatemala	México	Perú
Los docentes deben hacer un análisis crítico de los lineamientos del currículo oficial	99%	95%	96%	88%	93%	98%
Los docentes deben aprender los contenidos del currículo oficial y gestionarlos constructivamente en su práctica	86%	95%	77%	89%	93%	84%
Los docentes deben ser libres y autónomos al decidir qué enseñar y planificar cómo hacerlo	60%	47%	67%	41%	64%	48%
Las políticas que enfatizan materiales de apoyo (guías de aprendizaje), desprofesionalizan y promueven una visión del docente como técnico	66%	57%	43%	49%	54%	55%
Los docentes deben priorizar formación integral sobre resultados en pruebas externas estandarizadas	33%	45%	53%	34%	42%	39%
Evaluaciones externas estandarizadas nacionales e internacionales deben ser resistidas por los docentes pues coartan su creatividad y autonomía	23%	9%	28%	16%	46%	11%

El énfasis en materiales de apoyo tipo guías de aprendizaje es considerado desprofesionalizante por aproximadamente la mitad de los formadores en los casos de Chile, Guatemala, México y Perú; en cambio, el 66% de los formadores de Brasil son de esa opinión, lo que contrasta con el 43% de Colombia.

Las últimas dos filas de la tabla se refieren a las pruebas estandarizadas y cuánto son apreciadas por los formadores. Solo un tercio de los formadores en Brasil y Guatemala es de la opinión de que «los docentes deben priorizar formación integral sobre resultados de aprendizaje en pruebas estandarizadas», lo que sube a aproximadamente al 40% en los casos de Chile, México y Perú, y al 53% en el caso de los formadores de Colombia.

Por último, la afirmación de que las evaluaciones estandarizadas deben ser resistidas por los docentes, no concita el acuerdo entre los formadores: entre el 9% y 16% en Chile, Guatemala y Perú están de acuerdo con tal actitud; y el 23% y 28% en Brasil y Colombia, respectivamente. México contrasta con estas cifras: el 46% de las formadoras y formadores de este país ven necesario resistir las evaluaciones estandarizadas.

Si las respuestas a las temáticas referidas se ordenan por tipos de institución, surge el patrón de diferencias observable en la [tabla 5.7](#). En primer término, en las universidades públicas cerca del 70% de los formadores apoya la idea de que los contenidos a enseñar debieran estar sujetos a las decisiones autónomas de los

docentes y considera que las políticas que enfatizan materiales de apoyo, como las guías de aprendizaje, los desprofesionalizan. Aunque con porcentajes algo más bajos, esta visión también es mayoritaria para los formadores de escuelas normales superiores, mientras que en las universidades privadas las opiniones están más divididas, pues aproximadamente la mitad de los formadores está de acuerdo con que los docentes deben tener autonomía para definir los contenidos a enseñar y con que las políticas centradas en materiales de enseñanza desprofesionalicen a los maestros.

Respecto de las evaluaciones estandarizadas externas, en general los formadores manifiestan aceptación de ellas, y existe amplio desacuerdo con que los docentes deban resistirse a dichas evaluaciones. También se presenta un bajo nivel de acuerdo con que se deba priorizar la formación integral por sobre los resultados en pruebas estandarizadas, aunque los formadores pertenecientes a universidades públicas muestran una visión algo más crítica de tales resultados, pues la mitad de ellos apoya la idea de que los docentes prioricen la formación integral sobre resultados en pruebas externas estandarizadas.

### Visión sobre lo que deben aprender los futuros profesores en evaluación de aprendizajes

La evaluación de aprendizajes constituye un elemento central de la práctica docente. De manera más o menos formal, los profesores evalúan día a día si sus

**Tabla 5.7.** Visiones sobre autonomía profesional, currículo oficial y pruebas externas: porcentaje de formadores que manifiesta estar de acuerdo y muy de acuerdo con cada afirmación, por tipo de institución

	Universidades públicas	Universidades privadas	Escuela normales
Los docentes deben hacer un análisis crítico de los lineamientos del currículo oficial	96 %	95 %	94 %
Los docentes deben aprender los contenidos y prácticas del currículo oficial y otros documentos normativos y gestionarlos constructivamente en su práctica	77 %	92 %	83 %
Los docentes deben ser libres y autónomos al decidir qué enseñar y planificar cómo hacerlo	69 %	49 %	63 %
Las políticas que dan mucho énfasis a materiales de apoyo pedagógico (por ejemplo, guías de aprendizaje) desprofesionalizan y promueven una visión del docente como técnico o funcionario	70 %	51 %	53 %
Un docente trabaja para la formación integral y no debe preocuparse tanto de los resultados en las evaluaciones externas estandarizadas	51 %	34 %	41 %
Las evaluaciones externas estandarizadas nacionales e internacionales deben ser resistidas por los docentes pues son medios de control que coartan su creatividad y autonomía	31 %	14 %	42 %

estudiantes están logrando los aprendizajes esperados. Esto lo hacen a través de evaluaciones formativas que tienen el propósito principal de monitorear y apoyar los aprendizajes en el aula. Los profesores también hacen evaluaciones sumativas, formales, a fines de cada período escolar. Estas se traducen en calificaciones (notas) que pueden impactar en la trayectoria escolar de los estudiantes (repetencia, certificación). Finalmente, están las evaluaciones externas estandarizadas propias de los programas nacionales: la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) en Perú, las pruebas SABER en Colombia y las internacionales, como el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y el Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). Si bien estas evaluaciones no suelen ser administradas por los profesores, sí se espera que ellos utilicen sus resultados para ajustar sus prácticas pedagógicas y mejorar así los aprendizajes de los estudiantes.

Interesa entonces conocer cuál es la visión de los formadores sobre estos distintos tipos de evaluaciones. ¿Están de acuerdo con que es importante para los futuros profesores aprender sobre evaluaciones formativas, sumativas y evaluaciones externas estandarizadas? ¿O más bien predomina una visión antievaluaciones, en donde, como ya se vio, estas suelen

ser vistas como mecanismos de control que amenazan la autonomía docente y que fomentan una visión conductista (en vez de constructivista) de la educación? ¿En qué medida la visión sobre las evaluaciones de aprendizaje varía por país y según el tipo de institución (universidad pública, universidad privada o escuela normal superior) donde trabaja el formador docente?

Para indagar sobre este tema se pidió a los formadores que indicaran su grado de acuerdo con tres afirmaciones relativas a los distintos tipos de evaluaciones de aprendizaje. La [tabla 5.8](#) muestra que la gran mayoría de los formadores encuestados está de acuerdo o muy de acuerdo con que los futuros docentes deben aprender sobre evaluación formativa, sumativa y sobre la utilización de la información proporcionada por las evaluaciones externas estandarizadas. El grado de acuerdo tiende a ser mayor en las evaluaciones formativas, seguida por las evaluaciones externas estandarizadas, y tiende a ser menor en las evaluaciones sumativas. En Chile, prácticamente todos los formadores encuestados están de acuerdo o muy de acuerdo con las tres afirmaciones. Colombia, en tanto, es el único país donde menos de la mitad de los formadores encuestados (solo un tercio) está de acuerdo con que los futuros docentes deben aprender sobre evaluación sumativa.

**Tabla 5.8.** Porcentaje de formadores docentes que está de acuerdo o muy de acuerdo con cada afirmación

	Brasil	Chile	Colombia	Guatemala	México	Perú
Los futuros docentes deben aprender sobre evaluación formativa	98%	100%	100%	99%	97%	98%
Los futuros docentes deben aprender a asignar calificaciones y sobre evaluación sumativa	64%	98%	33%	83%	70%	77%
Es relevante que los futuros docentes aprendan a interpretar y utilizar la información de evaluaciones externas estandarizadas de resultados de aprendizaje	90%	100%	87%	97%	88%	98%

**Tabla 5.9.** Porcentaje de formadores docentes que está de acuerdo o muy de acuerdo con cada afirmación según tipo de institución

	Universidades públicas	Universidades privadas	Escuelas normales
Los futuros docentes deben aprender sobre evaluación formativa	99%	99%	97%
Los futuros docentes deben aprender a asignar calificaciones y sobre evaluación sumativa	61%	70%	68%
Es relevante que los futuros docentes aprendan a interpretar y utilizar la información de evaluaciones externas estandarizadas de resultados de aprendizaje	88%	95%	89%

Al examinar ahora los resultados según el tipo de institución donde trabajan los formadores docentes encuestados (tabla 5.9), se observa que el grado de acuerdo respecto de la evaluación de aprendizajes es algo mayor en las universidades privadas. Aquí un mayor porcentaje de formadores (95%) está de acuerdo o muy de acuerdo con la relevancia de que los futuros docentes aprendan sobre evaluaciones externas estandarizadas, en comparación con los formadores de universidades públicas y escuelas normales superiores, que no alcanzan al 90%.

### Visiones sobre la formación teórica y práctica en la formación inicial docente

Una crítica recurrente que se hace a las instituciones formadoras de docentes en América Latina es que no logran establecer un puente entre teoría y práctica; la revisión o reflexión crítica sobre esta no garantiza que se desarrollen las habilidades prácticas requeridas (Vaillant, 2007). Esta crítica aplica a los distintos países, aunque varía según los distintos tipos de instituciones formadoras.

Para indagar sobre la visión que tienen los formadores docentes sobre la formación teórica/práctica se les presentaron tres pares de afirmaciones que representan

una visión más práctica versus una visión más teórica sobre lo que los futuros profesores deben aprender durante su formación inicial. Para cada par de afirmaciones se les pidió que indicaran cuál se acerca más a su visión sobre la formación docente (tabla 5.10).

Los resultados por países muestran que, en los tres pares de afirmaciones, los formadores encuestados se inclinan hacia una visión más práctica de la formación docente. En todos los países, y en casi todas las afirmaciones, la mayoría de los formadores encuestados opta por la visión más práctica. La única excepción son los formadores de Colombia respecto de la afirmación «Lo más importante en la formación de docentes de primaria es que los futuros profesores desarrollen competencias para hacer clases y promover aprendizajes de modo consistente y efectivo», en que menos de la mitad (47%) se inclinó por esta aseveración. En general, el porcentaje de acuerdo con la visión práctica es especialmente alto en la afirmación «En su formación inicial, es central que los futuros profesores estén actualizados en estudios e investigación sobre la enseñanza y aprendizaje»: el 80% o más de los formadores encuestados dice que esta afirmación representa mejor su visión. La segunda afirmación que suscita mayor consenso es «En su formación inicial, es central que los futuros profesores observen, analicen y

**Tabla 5.10.** Porcentaje de formadores docentes que está de acuerdo con una visión más práctica o con una visión más teórica sobre lo que los futuros docentes deben aprender durante su formación inicial

	Visión más práctica	Visión más teórica
En su formación inicial, es central que los futuros profesores...		
	observen, analicen y ensayen cómo realizar prácticas pedagógicas efectivas	adquieran sólidas bases teóricas y conozcan los autores más relevantes en educación
Brasil	57%	43%
Chile	79%	21%
Colombia	76%	24%
Guatemala	82%	18%
México	72%	28%
Perú	64%	36%
En su formación inicial, es central que los futuros profesores...		
	estén actualizados en estudios e investigación sobre enseñanza y aprendizaje	conozcan en profundidad el pensamiento de autores clásicos del pensamiento pedagógico
Brasil	86%	14%
Chile	91%	9%
Colombia	80%	20%
Guatemala	92%	8%
México	85%	15%
Perú	88%	12%
Lo más importante en la formación de docentes de primaria es que los futuros profesores...		
	desarrollen competencias para hacer clases y promover aprendizajes de modo consistente y efectivo	conozcan las bases teóricas y enfoques centrales que luego les permitan tomar decisiones pedagógicas y orientar su práctica
Brasil	53%	47%
Chile	70%	30%
Colombia	47%	53%
Guatemala	66%	34%
México	58%	42%
Perú	58%	42%

**Tabla 5.11.** Porcentaje de formadores docentes que está más de acuerdo con una visión más práctica o con una visión más teórica sobre lo que los futuros docentes deben aprender durante su formación inicial según tipo de institución

	Visión más práctica	Visión más teórica
En su formación inicial, es central que los futuros profesores...		
	observen, analicen y ensayen cómo realizar prácticas pedagógicas efectivas	adquieran sólidas bases teóricas y conozcan los autores más relevantes en educación
Universidades públicas	69 %	31 %
Universidades privadas	69 %	31 %
Escuelas normales	71 %	29 %
En su formación inicial, es central que los futuros profesores...		
	estén actualizados en estudios e investigación sobre enseñanza y aprendizaje	conozcan en profundidad el pensamiento de autores clásicos del pensamiento pedagógico
Universidades públicas	80 %	20 %
Universidades privadas	90 %	10 %
Escuelas normales	86 %	14 %
Lo más importante en la formación de docentes de primaria es que los futuros profesores...		
	desarrollen competencias para hacer clases y promover aprendizajes de modo consistente y efectivo	conozcan las bases teóricas y enfoques centrales que luego les permitan tomar decisiones pedagógicas y orientar su práctica
Universidades públicas	44 %	56 %
Universidades privadas	62 %	38 %
Escuelas normales	59 %	41 %

ensayen cómo realizar prácticas pedagógicas efectivas». En general, se observa una tendencia más cercana a una visión práctica entre los formadores encuestados de Chile y Guatemala que entre los de Brasil y Colombia.

Cuando se analizan los resultados según el tipo de institución donde trabajan los formadores docentes encuestados (tabla 5.11), se confirma nuevamente el dominio de una visión que privilegia la formación práctica. Sin embargo, esta visión tiende a ser algo más débil en las universidades públicas, en comparación con las universidades privadas y las escuelas normales superiores. Esto es especialmente notorio en las afirmaciones «En su formación inicial, es central que los futuros profesores estén actualizados en estudios e investigación sobre la enseñanza y aprendizaje» y «que desarrollen competencias para hacer clases y promover aprendizajes de modo consistente y efectivo». En ambas afirmaciones, el porcentaje de formadores

de universidades públicas que las prefirió fue menor al porcentaje de formadores de universidades privadas y de escuelas normales.

### Visión funcional versus crítica sobre el sistema educativo

¿Qué visión tienen los formadores respecto del sistema escolar? ¿Una visión más bien crítica del sistema, sus normas y regulaciones o una visión funcional, en donde se prioriza la puesta en práctica de las normas y regulaciones? Conocer la visión de los formadores es importante porque esta condiciona lo que ellos valoran en la formación inicial docente y, por lo tanto, lo que enseñarán a los futuros profesores.

Para estudiar este tema se presentaron dos pares de afirmaciones a los formadores docentes. En cada par, una afirmación correspondía a una visión más crítica

**Tabla 5.12.** Porcentaje de formadores docentes que está más de acuerdo con una visión funcional o con una visión crítica sobre lo que los futuros docentes deben aprender durante su formación inicial

	Visión más funcional	Visión más crítica
Es muy importante que, antes de egresar, quienes se están formando para ser profesores...		
	estén familiarizados y conozcan bien las normas que regulan los centros educativos escolares	sean capaces de analizar críticamente las normas que regulan los centros educativos escolares
Brasil	14%	86%
Chile	22%	78%
Colombia	13%	87%
Guatemala	25%	75%
México	34%	66%
Perú	22%	78%
Al aprender sobre currículo, es crucial que los futuros profesores...		
	planifiquen experiencias de aprendizaje coherentes con el currículo escolar oficial	hagan un análisis crítico del currículo escolar oficial e identifiquen su enfoque
Brasil	35%	65%
Chile	49%	51%
Colombia	50%	50%
Guatemala	55%	45%
México	43%	57%
Perú	47%	53%

hacia el sistema educativo y la otra a una más funcional. Los formadores debían luego indicar qué afirmación se acercaba más a su visión sobre la formación inicial docente.

Los resultados muestran un claro dominio de la visión crítica en todos los países (tabla 5.12). La afirmación donde esta tendencia es más clara dice «Es muy importante que, antes de egresar, quienes se están formando para ser profesores sean capaces de analizar críticamente las normas que regulan los centros educativos escolares». El porcentaje de formadores que está más de acuerdo con esta afirmación varía entre el 66% de México y 87% de Colombia. En el segundo par de afirmaciones, la mitad o más de los formadores de cada país (inclusive dos tercios de los encuestados en Brasil), con excepción de Guatemala, se acerca más a la afirmación: «Al aprender sobre currículo, es crucial

que los futuros profesores hagan un análisis crítico del currículo escolar oficial e identifiquen su enfoque».

Al analizar ahora los resultados según institución (tabla 5.13), se confirma una tendencia observada en secciones anteriores en el sentido de que los formadores docentes que trabajan en universidades públicas tienen una visión más crítica, en comparación con quienes trabajan en universidades privadas o escuelas normales superiores. Así, mientras el 88% de los formadores encuestados de universidades públicas comparte más la visión de que «es muy importante que, antes de egresar, quienes se están formando para ser profesores sean capaces de analizar críticamente las normas que regulan los centros educativos escolares», este porcentaje baja a 81% en las universidades privadas y a 67% en las escuelas normales superiores. De igual modo, mientras el 68% de los formadores encuestados de universidades

**Tabla 5.13.** Porcentaje de formadores docentes que está más de acuerdo con una visión más funcional o con una visión más crítica sobre lo que los futuros docentes deben aprender durante su formación inicial según tipo de institución

	Visión más funcional	Visión más crítica
Es muy importante que, antes de egresar, quienes se están formando para ser profesores...		
	estén familiarizados y conozcan bien las normas que regulan los centros educativos escolares	sean capaces de analizar críticamente las normas que regulan los centros educativos escolares
Universidades públicas	12%	88%
Universidades privadas	19%	81%
Escuelas normales	33%	67%
Al aprender sobre currículo, es crucial que los futuros profesores...		
	planifiquen experiencias de aprendizaje coherentes con el currículo escolar oficial	hagan un análisis crítico del currículo escolar oficial e identifiquen su enfoque
Universidades públicas	32%	68%
Universidades privadas	49%	51%
Escuelas normales	44%	56%

públicas está más de acuerdo con que «al aprender sobre currículo, es crucial que los futuros profesores hagan un análisis crítico del currículo escolar oficial e identifiquen su enfoque», este porcentaje solo alcanza el 51% en las universidades privadas y el 56% en las escuelas normales superiores.

### Referentes intelectuales de la formación de docentes

El conjunto de temas sobre las que este capítulo ha descrito las opiniones de los formadores combina opciones morales e intelectuales, valóricas y de conocimiento, que están en la base de la visión que estos tienen sobre la educación y la profesión que la sostiene. En esta sección abrimos una ventana a una fuente importante de tales opiniones: el conjunto de autores que las formadoras y formadores declaran que más los han influenciado.

La última pregunta del cuestionario a los formadores fue: «Nombre los tres autores (nacionales o internacionales) que más han influido en su comprensión sobre la educación y la docencia». La evidencia recogida permite hacer un cuadro por país sobre las influencias intelectuales que caracterizan el campo intelectual de las instituciones formadoras

consultadas.<sup>1</sup> Asimismo, la naturaleza comparada de esta evidencia, permite visualizar continuidades y diferencias entre los casos nacionales que, a través de los autores declarados como influencias clave, abren una perspectiva sobre el campo de ideas que alimentan a los formadores.

La evidencia reunida es de gran riqueza y potencial, en especial si se consideran las obras de los autores referidos por los formadores, sus orígenes disciplinarios e históricos, tradiciones culturales a las que pertenecen y naturaleza de su relación con el campo de la pedagogía y la formación de profesores. Cada una de estas dimensiones de análisis constituye una investigación en sí misma que va bastante más allá de los límites de este estudio.

En lo que sigue el análisis se restringirá a describir dos aspectos de la pregunta sobre cuáles son las influencias intelectuales de los formadores: i) qué autores son los citados y cuál es su ordenamiento jerárquico en términos de influencia, medida por el número de menciones que reciben; ii) en términos agregados por país, cuánta convergencia o dispersión es constatable en los autores mencionados por los formadores. Se

<sup>1</sup> Como se aclaró en el capítulo inicial, estas instituciones no son representativas de cada país porque en la mayoría de los casos (salvo Brasil) son solo tres y están todas en las capitales nacionales.

considerará la convergencia como síntoma de acuerdo sobre las bases de conocimiento de la profesión docente, y la dispersión como su contrario.

A cada formador se le solicitó que mencionara los tres autores de mayor influencia en su comprensión de la educación y la docencia. Si se considera el conjunto de respuestas por país, surge un patrón que proponemos visualizar en términos de un núcleo, definido por los autores que concitan el mayor número de referencias, rodeado de sucesivos anillos que agrupan en orden descendiente a autores menos citados.<sup>2</sup>

## Núcleo

Si se consideran los autores más mencionados en los seis países y que configuran lo que hemos denominado el núcleo del campo de referencias intelectuales,<sup>3</sup> hay tres autores comunes: Paulo Freire, Lev Vigotsky y Jean Piaget. Freire es el autor más mencionado en todos los países; destaca el hecho de que en Brasil más que triplica a quien le sigue y en Colombia lo duplica. Vigotsky es el segundo autor más mencionado en tres países (Brasil, Chile y Colombia), mientras que Piaget lo es en los otros tres (Guatemala, México y Perú). Junto a estos autores, que corresponde llamarlos *clásicos*, en los casos de Guatemala y Perú se agrega el de María Montessori.

Vale advertir que en todos los países, con excepción de Chile y Perú, en el núcleo bajo examen figuran autores nacionales: en el caso de Brasil, el didacta José Carlos Libaneo y el educador y filósofo Dermeval Saviani; en el de Colombia, el psicólogo de la educación Miguel de Zubiría; en el caso de Guatemala, el pedagogo Carlos Aldana; en el núcleo de México, los analistas del currículo, la didáctica y la evaluación Angel Díaz Barriga y Frida Díaz Barriga. En Chile figuran las líderes académicas en el campo norteamericano de la formación inicial de profesores Deborah Ball y Linda Darling-Hammond. En Perú, figuran María Montessori y el pedagogo colombiano Sergio Tobón. En los demás países hay autores internacionales, no clásicos, incluidos

en su núcleo: los norteamericanos David Ausubel y Howard Gardner (en el núcleo de Guatemala), el pensador francés del currículo Philippe Perrenoud (en el núcleo de México) y el educador argentino Carlos Skliar (en el núcleo de Colombia).

Los autores que para cada país corresponden a lo que se ha categorizado como *anillo* del núcleo (segunda sección en la tabla del [anexo 3](#)) suman 102 entre los seis países. Se distribuyen desde 8 en el caso de Perú a 28 en Colombia, y presentan más posibilidades de comparación y análisis que las que el marco del presente estudio admite. Desde la perspectiva de este, cabe señalar como rasgo común relevante a los anillos de Brasil, Chile, México y Colombia una combinación de autores del campo disciplinario de la educación (currículo, pedagogía, evaluación) con autores de otras disciplinas, principalmente sociología, filosofía y psicología, tanto contemporáneos como clásicos: el listado, visiblemente heterogéneo, incluye aquí a autores como Bourdieu, Foucault, Rousseau, Freud, Chomsky, Arendt, Rancière y Schön. En contraste, los autores incluidos en el anillo de Guatemala y Perú son exclusivamente del campo de la educación.

Por otro lado, desde la perspectiva que interroga por proporción de autores nacionales en el *anillo*, Guatemala tiene el 42 %, seguido por Brasil (40 %), Perú (38 %), México (32 %), Colombia (28 %) y Chile (26 %). Estas diferencias tan notorias en la proporción de autores nacionales en lo que se ha caracterizado como *anillo* ofrece evidencia inicial (por limitaciones de representatividad de la muestra de formadores participantes) de importantes diferencias en términos de la relación del campo nacional respectivo con su contraparte internacional. Es notorio que hay países más orientados hacia afuera que otros en lo que dice relación con sus fuentes inspiradoras de categorías de comprensión de la educación y de la docencia.

Por último, respecto a la interrogante sobre la convergencia o dispersión de las influencias de autores que los formadores de cada país declaran, la comparación entre los casos nacionales permite ver que en esta dimensión hay contrastes marcados. Una primera aproximación es la que ofrece el tramo inferior de los listados de autores sistematizados (véase la tabla en [anexo 3](#)). El porcentaje de menciones correspondiente a *autores con solo una mención* varía marcadamente por país. El contraste mayor es entre Brasil y Chile: el primero tiene solo el 18% del total de referencias en esta categoría, mientras que los

<sup>2</sup> En el [anexo 3](#) se puede ver la tabla con los datos por país, así como el método y los criterios para definir los puntos de corte definitorios tanto del núcleo como de los sucesivos anillos del modelo de ordenamiento y visualización propuesto.

<sup>3</sup> En términos de la sociología de Bourdieu, se está frente a lo que este influyente autor conceptualiza como un *campo*, en este caso el campo intelectual de la formación docente, tal cual este es definido por los formadores de cada país que participaron en el presente estudio (Bourdieu, 2009; Bourdieu y Wacquant, 1995).

formadores consultados en Chile asignaron el 43 % del total de sus referencias a un conjunto de autores que suman solo una cita.

Lo mismo, considerando ahora el núcleo: Brasil adjudica el 40 % del total de referencias a autores del núcleo, mientras que Chile adjudica a los autores de su núcleo solo el 27 % del total de referencias. Así, consideradas ambas puntas (*núcleo y autores con sólo una cita*), es muy consistente el contraste entre los campos intelectuales de la formación inicial de docentes de los dos países: una estructura más concentrada en un subconjunto de autores, en el caso de Brasil; una estructura más fragmentada, dispersa, en el caso de Chile. Si se visualiza a estos dos países como los polares desde la perspectiva de convergencia/dispersión, el resto se ubica dentro del continuo definido por estos polos: con México en la situación más cercana a Brasil (sumando solo 24 % de sus referencias a autores con solo una cita), que contrasta con Perú que en esto incluso aventaja a Chile: 45 % de su total de referencias corresponde a autores con una cita. A diferencia de Chile, sin embargo, Perú en su *núcleo* concentra 40 % de sus referencias. Por último,

Guatemala y Colombia se encuentran en una posición intermedia: alrededor de un tercio de sus referencias van a autores con solo una mención. Ambos difieren, sin embargo, respecto al grado de convergencia en el *núcleo*: Guatemala concentra el 43 % de sus referencias en este, mientras que Colombia el 32 %.

La evidencia precedente sobre influencias teóricas o de carácter intelectual predominantes en cada país, y que ofrecen convergencias y diferencias tan marcadas como requeridas de investigación e interpretación tanto en su génesis como en sus implicancias para el quehacer y fortalecimiento de la formación inicial de docentes en la región, no debiera hacer perder de vista que la formación de un profesional de la docencia descansa decisivamente en la práctica que se desarrolla en contextos de colaboración. Los términos de la relación teoría-práctica, como se vio en los capítulos precedentes, plantean un tema estructurante de la formación inicial de docentes, y al examinar un aspecto importante de su componente teórico, como se ha hecho en esta sección de término, no se debe ignorar su correlato práctico.

# Síntesis de resultados y discusión de implicancias para políticas, investigación y prácticas

Los resultados de esta indagación empírica sobre los formadores de docentes de educación primaria de seis países de América Latina dan lugar a un cuadro de múltiples dimensiones y de gran riqueza sobre ellos y sobre las instituciones que llevan a cabo su tarea formadora. En este capítulo de cierre sintetizamos las respuestas a cada una de las preguntas que articularon la búsqueda y examinamos algunas de sus implicancias para las políticas públicas, la investigación y las instituciones formadoras.

El estudio recogió información mediante un cuestionario que fue voluntariamente respondido por 740 formadores de docentes de seis países de la región: Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México y Perú. Los formadores que respondieron el cuestionario pertenecen a tres instituciones por país,<sup>1</sup> distribuidos —conforme a la institucionalidad de cada país— en universidades públicas, universidades privadas, escuelas normales e institutos superiores de formación docente. La distribución de quienes respondieron el cuestionario fue del 20% de universidades públicas, 39% de universidades privadas y 41% de escuelas normales. Las percepciones de los formadores fueron contrastadas con las expresadas por autoridades de 21 instituciones formadoras de los mismos países y, en este caso, también de Argentina.

Estas características destacan el valor de novedad del presente esfuerzo respecto de las investigaciones existentes en la región. Como mencionamos en el capítulo inicial, la investigación sobre formadoras y formadores es escasa y ninguno de los seis estudios de los que se recabó información es de naturaleza comparada internacional, como tampoco ninguno de

ellos tiene un rango amplio de dimensiones sobre las que se investiga empíricamente, como es el caso de este estudio. Al mismo tiempo, es necesario reiterar que las limitaciones metodológicas de este estudio no permiten formular aseveraciones concluyentes sobre las características de los formadores de docentes en América Latina, no solo porque no están representados todos los países de la región, sino porque solo se han considerado tres instituciones por país (salvo en el caso brasileño), todas ubicadas en las capitales nacionales, lo que no da cuenta de la gran diversidad que caracteriza el campo de las instituciones formadoras. Sin embargo, la información obtenida permite caracterizar en términos gruesos a los formadores y a sus instituciones, sus procesos de trabajo y sus representaciones sobre dimensiones clave de la identidad y el quehacer profesional docente, y abre nuevas interrogantes e implicancias para la investigación, las prácticas y las políticas, que en este capítulo se explicitan.

Las preguntas generativas del estudio<sup>2</sup> se ordenaron en tres ejes, que definieron la secuencia de los capítulos empíricos del presente informe: i) características de los formadores y sus instituciones (capítulo 2); ii) prácticas de trabajo de los formadores (capítulo 3); y iii) representaciones, visiones y juicios de formadores y formadoras sobre su misión, la identidad docente, el entorno de políticas, y otros (capítulos 4 y 5). En lo que sigue, se sintetizarán los resultados del estudio en cada uno de estos ámbitos, para luego presentar una breve

<sup>1</sup> Con excepción de Brasil, donde las encuestas fueron distribuidas en múltiples instituciones, de varios estados.

<sup>2</sup> Las interrogantes del estudio fueron: 1) ¿cuál es la experiencia y formación de formadores y formadoras?; 2) ¿en qué marco institucional y condiciones laborales se desempeñan?; 3) ¿cuál es la orientación fundamental de la formación ofrecida y cómo se organiza el trabajo de las instituciones formadoras en ella?; y 4) ¿cómo se representan formadoras y formadores su misión, la identidad docente y el entorno de políticas que les afecta?

discusión de sus implicancias para los ámbitos de la política, la investigación y la práctica institucional.

## Síntesis de resultados

### Caracterización de los formadores de docentes de educación primaria y sus instituciones

En relación con las características de los formadores de docentes de educación primaria en la región, logramos constatar que estos son seleccionados mediante concursos en base a antecedentes académicos y también a la experiencia docente en el sistema escolar. Los rasgos predominantes de los formadores encuestados son: mayoritariamente mujeres, con título de profesoras/es y, además, en una alta proporción con posgrados, con experiencia docente escolar, en su mayor parte con contratos de plazo indefinido y de jornada completa, su desempeño es evaluado, se encuentran satisfechos con su trabajo y se sienten preparados para su función. Respecto a la satisfacción con sus salarios, se constata una gran dispersión entre países: más de dos tercios de los formadores encuestados de Brasil y Guatemala expresan alta satisfacción con sus remuneraciones, mientras que en Chile, México y Colombia en torno a la mitad se manifiesta satisfecho, y en el caso de Perú solo poco más de un tercio de los encuestados manifiesta estar satisfecho. La gran mayoría de las instituciones formadoras cuenta también con carreras académicas en las que se valora principalmente la formación, la experiencia, el desempeño y las publicaciones académicas; esto último en las universidades.

Por otra parte, los formadores que respondieron la encuesta valoran el trabajo de sus instituciones al señalar que en estas existe una visión compartida de formación docente y existe un grado alto de acuerdo en que se han realizado cambios. Sin embargo, son mayoritariamente críticos frente a la puesta al día de las instituciones formadoras, en general, para abordar las exigencias actuales. La constatación de cambios en las instituciones es acompañada, en efecto, de un juicio que considera tales cambios como insuficientes respecto a los requerimientos del contexto externo, tanto nacional como globalmente considerado.

Los directivos entrevistados señalan, por su parte, importantes desafíos que sus instituciones deben enfrentar para responder a las exigencias presentes y futuras de los sistemas escolares sobre la docencia.

Entre estos, destacan el desarrollo de la capacidad para adaptar la enseñanza al contexto y a las características de los estudiantes; la necesidad de fortalecer la formación disciplinaria de los estudiantes de pedagogía y la articulación de esta formación con la formación pedagógica; la importancia de desarrollar un modelo de formación práctica; la necesidad de lograr coherencia en la formación para la utilización de las TIC; y, finalmente, la importancia también de incorporar temáticas de inclusión, interculturalidad, género y clima en la sala de clases. A su vez, las universidades e instituciones públicas reclaman mayores recursos estatales y, en particular, las escuelas normales, un mayor reconocimiento de su rol como instituciones de nivel terciario.

### Prácticas de trabajo de los formadores

El estudio obtuvo información relevante sobre las prácticas de formadores. En primer lugar, todas las personas encuestadas realizan docencia de pregrado, mientras que en las universidades públicas más del 40% también realiza docencia de posgrado, y más de un tercio se desempeña en formación continua de docentes.

Otra tendencia marcada es que la mayoría de los formadores dedica la mayor parte de su jornada a trabajar de manera individual y dedica escaso tiempo al trabajo colaborativo: existe una relativa mayor presencia del trabajo en equipo en las escuelas normales que en las universidades. Desde las categorías analíticas que enmarcaron el estudio, esto es interpretado como una realidad que afecta negativamente las posibilidades de un seguimiento integral del desarrollo académico y del desempeño de los estudiantes, y que dificulta la articulación entre formación teórica y práctica. El escaso tiempo detectado para el trabajo de coordinación entre cursos, y entre estos y las prácticas, atenta contra la coherencia y efectividad potencial de la formación, así como contra la reflexividad institucional sobre su calidad y necesidades de mejora. Además, tiende a modelar prácticas de trabajo individual que más tarde se reflejarán en el trabajo profesional de los futuros profesores en una dirección contraria al trabajo colaborativo que la pedagogía contemporánea promueve.

Constatamos, además, que en las universidades públicas el tema que ocupa más tiempo en las reuniones de equipos docentes son las comunicaciones oficiales. Esto contrasta con lo que sucede en universidades

privadas y escuelas normales donde predomina el análisis del desempeño de los estudiantes en las prácticas y la situación académica de los estudiantes, respectivamente. Esta es una diferencia institucional muy interesante de investigar más, tanto en términos de su génesis como de sus implicancias para la calidad de la formación en uno u otro tipo de institución.

Por otra parte, es importante destacar que, en términos transversales a tipos de instituciones y países, los formadores declaran utilizar mucho más los instrumentos innovadores de evaluación de aprendizajes que los tradicionales: portafolios de evidencias vinculadas a la docencia en aulas escolares son mucho más utilizados que pruebas escritas de conocimientos. Es importante indagar a futuro en qué medida estas nuevas formas de evaluar son coherentes con los propósitos formativos de cursos y actividades, así como con las características de las prácticas docentes de los formadores.

## Representaciones sobre sociedad, profesión docente y políticas públicas

El estudio indagó sobre las representaciones que tienen los formadores en torno a las percepciones sociales de la profesión docente y a las políticas públicas que les afectan.

Sobre la visión de los formadores acerca de la valoración social de la profesión docente, constatamos que hay marcadas diferencias entre los países. En Chile y Perú, más de la mitad de los formadores (55 % y 53 %, respectivamente) piensa que en los últimos cinco años ha habido un incremento en la valoración social de la profesión docente; del mismo modo piensa el 43 % de los formadores de Guatemala. En contraste, solo un cuarto de los formadores de Colombia tiene tal percepción; más aun, entre los formadores participantes en el estudio de Brasil y México, solo el 15 % y el 11 %, respectivamente, son de la opinión de que la sociedad tiene en el presente una mayor valoración de la profesión docente que en el pasado.

En relación con las percepciones de los formadores sobre las políticas públicas que regulan la formación y la práctica docente, se advierte una tendencia mayoritaria de valoración positiva de las políticas educativas que establecen regulaciones de la formación inicial docente. Asimismo, se constata una mayoritaria valoración positiva de las evaluaciones de desempeño de los docentes y de las evaluaciones estandarizadas

de aprendizaje de los escolares. Junto con esto, se pudo apreciar que en un grupo de países (Perú, Chile y Guatemala) esta valoración positiva es más marcada que en el otro (México, Brasil y Colombia).

Del mismo modo, los directivos entrevistados valoran, en general, la existencia de sistemas de acreditación, de estándares y evaluaciones externas en la formación docente. Estos expresan también visiones positivas en relación con el concepto de autonomía profesional y la noción del currículo nacional como factor de cohesión social. Al mismo tiempo, manifiestan críticas a las políticas sobre formación docente y sus implementaciones, en aspectos específicos de sus respectivos países. Así, por ejemplo, los directivos de instituciones en Colombia consideran excesivas y atentatorias contra su autonomía las regulaciones existentes sobre acreditación; los líderes de escuelas normales de México critican los exámenes a egresados de instituciones acreditadas; y los de Perú critican la falta de consistencia en los criterios de los acreditadores.

Es interesante destacar que la valoración positiva de políticas de regulaciones externas a las instituciones es más marcada en las universidades privadas que en las públicas, aunque hay que advertir que en países como Chile y Perú hay una subrepresentación de las universidades públicas en la muestra. Esta paradoja, como se indicó en el capítulo 4, invita a ser investigada en mayor profundidad. Mientras tanto, una interpretación posible es que, en las primeras, los formadores valoran positivamente unas políticas que les permiten distinguirse, gracias a unos parámetros públicos claros, en el mercado de las reputaciones institucionales. En tanto, los formadores de instituciones públicas estarían reaccionando críticamente en contra de mecanismos evaluativos propios de una *nueva administración pública*, los que condenarían, conforme a criterios político-ideológicos, porque a su juicio perderían en ese contexto la autonomía y discrecionalidad permitida por regímenes de control de la administración pública tradicional. Junto con esto, cabe también interpretar que el peso de visiones ideológicas y filosóficas críticas a las evaluaciones estandarizadas es más fuerte en las universidades públicas que en las privadas.

El análisis comparado por países de tres cuestiones clave —valoración social de la profesión docente, relación con el currículo oficial y relación con las evaluaciones estandarizadas— hizo descubrir un patrón supranacional de respuestas que abre muchas interrogantes. Dicho

patrón ubica a los formadores de Chile, Perú y Guatemala del lado de una visión que observa un cambio positivo en sus sociedades respecto a la valoración de la docencia escolar, y que muy mayoritariamente valoran el currículo nacional y las evaluaciones estandarizadas. Por el otro lado, figuran los formadores de Brasil, Colombia y México, que sostienen la visión opuesta: no hay mejora en la valoración social de la profesión, el profesorado debe autónomamente definir el *qué* de la educación, y un grupo no mayoritario, pero marcadamente superior al del otro grupo de países, juzga que las evaluaciones estandarizadas deben ser resistidas. Como fue planteado al cierre del capítulo 4, se está frente a un patrón de diferencias que es consistente y que habla de rasgos subyacentes comunes a la institucionalidad formadora de docentes en uno y otro grupo, a pesar de las diferencias enormes entre los países que los constituyen. Qué es lo común que los distingue: es la pregunta principal de una investigación futura en este plano.

### Representaciones sobre propósitos de la educación, identidad docente y carácter teórico o práctico de la formación inicial

El estudio indagó acerca de las concepciones de los formadores respecto de la identidad y propósitos de la profesión docente y sobre lo que deben aprender los futuros profesores. En la mayoría de los países se observa una tendencia a señalar que el propósito principal de la profesión docente es lograr una sociedad más justa a través de formar estudiantes críticos del orden social, lo que es mucho más notorio en el caso de las universidades públicas. Al mismo tiempo, respecto a los propósitos individuales de la profesión, en los seis países la definición apoyada mayoritariamente (entre un cuarto y un tercio de las respuestas), es: «Promover el desarrollo integral de niños y niñas, valorando sus necesidades evolutivas sus intereses, ritmos y estilos de aprendizaje».

En relación con la identidad docente, es mayoritaria en todos los países y tipos de institución la visión de la docencia como una profesión, en la que el talento y la vocación no son suficientes sino que se requiere el dominio de conocimientos pedagógicos y disciplinarios y de estrategias pedagógicas efectivas.

Los formadores valoran en general la autonomía profesional de los docentes para adoptar decisiones curriculares: esta tendencia es más marcada en las universidades públicas que en las privadas. En todos

los países, la mayoría de los formadores valora que los docentes conozcan el currículo oficial, pero consideran que deben ser capaces de analizarlo críticamente y de gestionarlo constructivamente en su práctica. En materia de evaluación de aprendizajes, los formadores priorizan que los futuros docentes aprendan sobre evaluación formativa, pero al mismo tiempo que sepan interpretar y utilizar los resultados de las evaluaciones estandarizadas.

La relevancia y valoración de la *práctica* en la formación de los futuros docentes de educación primaria se exploró de modo transversal a través de todo el estudio al indagar sobre los criterios de reclutamiento de los formadores y la evaluación de su desempeño en la institución, al explorar sus visiones acerca de lo que deben aprender los futuros docentes (sólidas bases teóricas versus prácticas pedagógicas) y al indagar sobre los requisitos de titulación o las prácticas evaluativas que los formadores implementan. En general, se pudo apreciar una tendencia en favor de una visión de la formación en que la práctica tiene un lugar central, aunque en algunos países como en México y Brasil, y en general en las universidades públicas, se le asigna similar importancia al conocimiento de las bases teóricas que permitan a los docentes tomar decisiones pedagógicas y orientar su práctica.

De modo general, se constataron asimismo visiones educativas más críticas en las instituciones públicas (universidades y escuelas normales) que en las universidades privadas, independientemente del país.

Finalmente, es de especial interés la evidencia levantada por el estudio en relación con los autores que han tenido mayor influencia en la formación y en las concepciones pedagógicas que los formadores sustentan. Al respecto, se constató la existencia de un núcleo reducido de referentes comunes a los seis países, centrado en el legado pedagógico de un referente latinoamericano como Paulo Freire y de los clásicos de la pedagogía y de la psicología Jean Piaget y Lev Vigotsky. Más allá de este núcleo, y de algunos autores nacionales en cada país, se evidenció una enorme dispersión de autores, lo que se puede interpretar como una falta de consenso sobre las bases de conocimiento de la docencia escolar.

## Implicancias para políticas, investigación y prácticas

La naturaleza exploratoria del estudio, con su limitada representatividad de países e instituciones formadoras, no impide plantear una discusión, aunque sea inicial y gruesa, de algunas de sus implicancias. Al respecto, la evidencia que se acaba de sintetizar es de suficiente riqueza y plantea interrogantes y pistas que interesa enunciar respecto de tres perspectivas y sus ámbitos de acción: las políticas públicas, la investigación y las prácticas a nivel de las instituciones.

### Implicancias para políticas públicas

Desde una perspectiva de políticas referidas a los sistemas de formación inicial de docentes, la evidencia más importante levantada por el estudio se centra en tres aspectos. Primero, hay una aceptación y valoración general de los nuevos instrumentos de las políticas públicas centradas en procesos de acreditación y evaluación de instituciones, programas, actores y aprendizajes. Segundo, es muy sistemática la diferencia entre instituciones públicas y privadas en los tres niveles de análisis de la institucionalidad y los formadores (condiciones y características formadores y sus instituciones, procesos de trabajo, representaciones). Tercero, desde una perspectiva de políticas, se considera de alta relevancia que los directivos de instituciones formadoras converjan en los desafíos formativos en el núcleo de la formación de los nuevos docentes del nivel primario: debilidad de formación previa de sus estudiantes, fortalecimiento de la formación disciplinaria y conocimiento pedagógico del contenido, mejor acoplamiento de teoría y práctica, mejor adaptación al contexto de la formación.

Contra este telón de evidencia, se considera valioso discutir los siguientes criterios posibles de diseño y desarrollo de políticas para la formación inicial de docentes de educación primaria en la región.

En primer lugar, que los procesos de acreditación de instituciones de formación inicial de docentes otorguen especial importancia a la calidad de la formación, la experiencia docente y la experiencia de investigación de los formadores. La calidad de la formación inicial es definida, de manera decisiva, por la calidad de los formadores: los instrumentos de la política debieran relevar esto como algo central y aplicarse en forma coherente para atraer y desarrollar una base académica y profesional a la altura del desafío estratégico en cuestión.

En segundo lugar, las políticas debieran abordar el problema de la heterogeneidad de la formación docente y los modelos que la inspiran, relevada en el estudio por los contrastes sistemáticos entre instituciones formadoras públicas y privadas en todos los países. Visiones de propósitos, condiciones de trabajo y principios formativos que divergen, en los términos que la evidencia levantada muestra, constituyen señales más que de una riqueza que pueda considerarse como base de calidad y relevancia, de una debilidad estructural que las políticas debieran abordar. Las políticas debieran definir propósitos y estándares comunes en cada país, en todos los aspectos fundamentales: requisitos mínimos de formadores y estudiantes, estándares de contenidos de carreras y sus programas, requisitos mínimos de egreso.

Por último, como ya hemos comentado, es de especial valor la evidencia que muestra la convergencia de visión de los directivos de instituciones formadoras de los países respecto a los desafíos clave que estas enfrentan. En el núcleo del quehacer de la formación inicial de docentes hay tres desafíos: i) debilidades de la formación previa de un estudiantado que en proporción importante corresponde a primera generación de sus familias en la educación superior; ii) necesidad de fortalecimiento de la formación disciplinaria y el conocimiento pedagógico del contenido de las disciplinas a enseñar; y iii) una mejor integración de conocimiento teórico y competencias prácticas en la formación.

El primer desafío supone discusión y acuerdos sobre exigencias mínimas para ingresar a carreras de pedagogía, junto con políticas coherentes de apoyo y acompañamiento al estudiantado durante el desarrollo de sus carreras. Para abordar los desafíos referidos a la naturaleza misma de contenidos y procesos formativos, las políticas debieran empujar iniciativas de construcción colaborativa con las instituciones formadoras y sus actores, de estándares y evaluaciones pertinentes, cuya aplicación coherente y vinculante debiera ser también una responsabilidad compartida.

### Implicancias para la investigación sobre formación inicial docente

Los límites en cuanto al número de países e instituciones del presente estudio, que lo hacen exploratorio y no suficientemente representativo, señalan una primera proyección en términos de investigación: la necesidad de abordar una línea de indagación sobre formadores y

sus instituciones que abarque más países de la región, y que en estos incluya una representación más adecuada del campo de las instituciones formadoras, no solo por tipos de institución, sino también según su localización (no solo ciudades capitales), y la diversidad de contextos socioculturales presentes en los países de la región. El contar con evidencia sistemática y representativa por países contribuiría al avance de la comprensión y al mejor fundamento de las políticas.

En lo que respecta al nivel de las instituciones formadoras y sus actores clave, a partir de los hallazgos del presente estudio surgen tres líneas de investigación que parecen especialmente relevantes. En primer lugar, la investigación sobre la problemática de quiénes acceden a las carreras de educación y su potencial: convendría abordar interrogantes acerca de factibilidad de elevar las exigencias en los procesos de admisión, como se ha hecho recientemente en Chile, por ejemplo. O, qué disposiciones existen y qué estrategias se visualizan para abordar los desafíos de la inclusión y la creciente diversidad en las aulas de las instituciones formadoras. En segundo lugar, sobre los formadores mismos: los criterios estructurantes de sus carreras académicas, los valores y condiciones de trabajo que deben predominar también abren un campo para la investigación, tema en el que no debiera escapar la consideración de una perspectiva de género, especialmente en lo que dice relación con el acceso a cargos de dirección, así como las diferencias entre instituciones públicas y privadas respecto al núcleo mínimo de jornadas completas para la sustentabilidad de los niveles necesarios de calidad de formación de una carrera o programa. En tercer lugar, parece de alto interés profundizar en la paradoja del hallazgo de que los formadores de las instituciones públicas apoyan menos las políticas de regulación del sector (acreditación y evaluaciones) que los de las instituciones privadas. Se ve en esto un nudo de ideas, intereses e historias sobre la relación de las instituciones con las políticas públicas, cuya develación puede abrir las posibilidades de cambio en forma relevante.

Sobre los procesos de trabajo de los formadores y sus metodologías en clases y prácticas, hay al menos dos líneas de investigación sugeridas como especialmente necesarias por los hallazgos del estudio. En primer lugar, los obstáculos y los factores posibles de ser impulsores

del trabajo colaborativo en función de mejoras de la coherencia de los programas formativos, especialmente respecto al acoplamiento —consistentemente destacado en este estudio por los directivos de las instituciones como clave— de cursos teóricos y prácticas de los candidatos a la docencia. En segundo lugar, las estrategias pedagógicas y metodologías que los formadores utilizan en su quehacer, incluyendo el uso de recursos educativos, especialmente de las TIC, como nuevas formas de evaluación, en pos del aprendizaje autónomo, la reflexividad y el pensamiento crítico. Es probable que en este sentido sean los estudiantes quienes puedan entregar información particularmente válida.

## Implicancias para las instituciones formadoras

Varios de los aspectos señalados precedentemente, tanto en referencia a las políticas como a la investigación, pueden ser considerados como válidos desde la perspectiva de una institución formadora que trabaja sobre su mejora y desarrollo. Pero si hubiera que seleccionar solo un par de especial potencial de impacto, y abordable por algo como un proyecto de desarrollo institucional y su liderazgo, la evidencia recogida por el estudio sugiere los siguientes.

En primer lugar, la reflexión sostenida sobre los autores y teorías que más influyen en los formadores y su incidencia en su propia docencia y actividades prácticas. En especial, es importante que mediante esta reflexión se intente responder en forma sistemática la pregunta sobre su dispersión y los efectos de esta sobre la coherencia necesaria para el exigente proceso de transformación de un o una joven en un profesional de la enseñanza.

En segundo lugar, la reflexión institucional primero, y la adopción luego en sus planes o proyecto institucional de desarrollo, de prácticas de *integración* del trabajo profesional y académico de las formadoras y formadores, que a través del desarrollo de formas de trabajar colaborativamente permitan la integración coherente de formación disciplinaria y formación pedagógica, y de formación teórica y adquisición de competencias prácticas para el desempeño en la enseñanza.

# Pauta para entrevistas a autoridades de instituciones formadoras de docentes

## Pregunta 1

¿Cuál es la principal debilidad o desafío que enfrenta su institución en la formación de maestros?

## Pregunta 2

¿Qué necesitan aprender los futuros docentes prioritariamente?

## Pregunta 3

¿Cuáles son los criterios para el reclutamiento y selección de los formadores? ¿Hay diferencias según el tipo de curso que dictan? (Por ejemplo, entre quienes están a cargo de las prácticas y el resto de los docentes.)

## Pregunta 4

¿Cuál es el criterio para que un formador progrese (estatus, beneficios, salario) en su carrera académica o funcionaria?

## Pregunta 5

¿De qué manera se decide si un estudiante aprueba o no su formación y se le otorga el título de profesor?

## Pregunta 6

¿Existen regulaciones externas a la formación (acreditación, normas burocráticas, estándares o directrices, lineamientos curriculares/normas para la selección de estudiantes, exámenes externos) y cómo influyen en lo que hace o no la institución? ¿Qué opinión le merecen?

# Cuestionario para formadores de docentes de educación primaria



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

## Oficina de Santiago

Oficina Regional de Educación  
para América Latina y el Caribe

## Cuestionario UNESCO para formadores de docentes de educación primaria en América Latina y El Caribe

La Estrategia Regional sobre Docentes OREALC – UNESCO se ha propuesto el objetivo de generar conocimiento y formular orientaciones de políticas sobre la formación inicial de docentes, y para ello solicita su contribución, respondiendo el siguiente cuestionario.

Las siguientes preguntas no tienen respuestas correctas o incorrectas, y buscan recoger su opinión o visión como formador de docentes. Su contribución a este estudio consiste en que responda genuinamente de acuerdo a su opinión o experiencia. Sus respuestas individuales serán confidenciales y solo serán utilizadas como datos agregados para fines de este estudio, cuyo propósito es caracterizar la formación de docentes de educación primaria en países de América Latina y el Caribe.

Para responder este cuestionario:

- 1 Marque sus respuestas directamente pues se trata de un formato editable.
- 2 Grabe o guarde sus respuestas frecuentemente.
- 3 Cuando haya finalizado, guarde el archivo con el nombre de su **país** - de su **institución** - y las **iniciales de su nombre**, separadas por un guion. Por ejemplo, si su nombre fuera **Luisa Medina González**, debe grabar este archivo como:  
**Chile-PUC-LMG**, si su institución es la **Pontificia Universidad Católica**.  
**Chile-UPLA-LMG**, si su institución es la **Universidad de Playa Ancha**.  
**Chile-UDP-LMG**, si su institución es la **Universidad Diego Portales**.

## 1 Perfil del formador

01 **Usted es:**

- A.  Hombre.
- B.  Mujer.

02 **¿En qué año nació usted?**

< escriba aquí >

03 **Indique a continuación el nombre de la institución de formación de profesores en que usted trabaja.**

< escriba aquí >

04 **País**

< escriba aquí >

05 **¿Cuántos años de experiencia tiene trabajando en educación?**

- A.  Menos de 1 año.
- B.  Entre 1 y 5 años.
- C.  Entre 6 y 10 años.
- D.  Entre 11 y 15 años.
- E.  Entre 16 y 20 años.
- F.  Entre 21 y 25 años.
- G.  Más de 25 años.

**06 ¿Cuál es el nivel educativo más alto que usted tiene? Marque solo una opción.**

- A.  Terminé el segundo ciclo de educación secundaria.
- B.  Terminé estudios post-secundarios o terciarios no universitarios.
- C.  Terminé estudios universitarios de pregrado.
- D.  Terminé estudios universitarios de post grado (maestría o doctorado).

**07 Tiene usted un título profesional o licenciatura? Marque solo una opción y complete si es necesario.**

- A.  Sí, tengo un título de profesor.
- B.  Sí, tengo un título profesional o licenciatura distinto al de profesor. **> Si respondió B, vaya a la pregunta 09.**  
Especificar: < escriba aquí >
- C.  No tengo título profesional. **> Si respondió C, vaya a la pregunta 09**

**08 ¿En qué tipo de institución obtuvo su título de profesor? Marque solo una opción.**

- A.  En una Escuela Normal secundaria o post-secundaria no terciaria.
- B.  En una Escuela Normal de nivel superior.
- C.  En un Instituto de nivel superior.
- D.  En una universidad.

**09 ¿Cuál o cuáles de los siguientes tipos de cursos tiene o ha tenido a su cargo en los últimos dos años en esta institución de formación de docentes? Marque las opciones que correspondan.**

---

- A.  Cursos básicos o de fundamentos (por ejemplo, Psicología del aprendizaje, Sociología de la Educación, Filosofía de la Educación, Historia de la Educación, Metodología de Investigación).
- B.  Cursos de conocimientos pedagógicos generales (por ejemplo, Currículum o Teoría Curricular, Evaluación, Planificación, Didáctica o Metodología de la enseñanza).
- C.  Cursos disciplinarios o de didáctica específica (por ejemplo, Matemática o Didáctica de las Matemáticas).
- D.  Cursos, talleres o supervisión de práctica.

**10 En los dos últimos años, ¿en qué nivel o ámbito de formación ha hecho docencia? Marque las opciones que correspondan.**

---

- A.  En el pregrado o licenciatura.
- B.  En el postgrado (maestría, doctorado).
- C.  Formación continua (cursos de actualización, postítulos, especializaciones o diplomados).

**11 ¿Tiene usted un cargo o función directiva en esta institución?**

---

- A.  Sí.
- B.  No.

- 12 Frente a cada una de las siguientes actividades o funciones, señale si las realiza actualmente, si las ha realizado en el pasado o si no las ha realizado nunca. Seleccione solo una opción en cada fila.**

	Sí, actualmente	Sí, en el pasado	Sí, actualmente y también en el pasado	Nunca he realizado esta función
12.1 Docente de aula de educación primaria o inicial (parvularia).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.2 Docente de aula de educación secundaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.3 Director en un centro educativo escolar (ej. de primaria o secundaria).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.4 Coordinador de una disciplina o asignatura, coordinador técnico o equivalente en un centro educativo escolar (de primaria o secundaria).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.5 Supervisor, coordinador u otro equivalente a nivel regional, distrital, o municipal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.6 Jefe o directivo en el Ministerio de Educación (o entidad de gestión educativa de nivel regional o local).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.7 Asesor de otras instituciones o centros educativos escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.8 Otro cargo o función en educación. Especifique: < escriba aquí >	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2 Contextos institucionales, condiciones laborales, y relación con la tarea de formación

**13 ¿Qué tipo de contrato tiene usted en esta institución formadora de docentes? Si tiene más de un tipo de contrato, marque todas las opciones que apliquen.**

- A.  Tengo un contrato de planta o indefinido.
- B.  Tengo un contrato a plazo fijo (con fecha de término pre-establecida).
- C.  Tengo un contrato por horas o por curso impartido.

**14 ¿Cómo ingresó a su puesto laboral en esta institución? Marque todas las que correspondan.**

- A.  Postulé a un concurso público y fui seleccionado(a).
- B.  Conocía a alguien de la institución de formación que me recomendó o seleccionó.
- C.  Comencé a trabajar en otro puesto y luego me propusieron incorporarme a mi puesto laboral actual.
- D.  Otro, especificar: < escriba aquí >

**15 ¿Qué exigencias le hicieron para ingresar a su puesto laboral en esta institución? Marque todas las que correspondan.**

- A.  Me hicieron una entrevista formal.
- B.  Me exigieron acreditar experiencia en centros escolares y(o) en sala de clases.
- C.  Me exigieron tener publicaciones indexadas.
- D.  Me exigieron tener una maestría.
- E.  Me exigieron haber iniciado estudios doctorales.
- F.  Me exigieron haber concluido mi doctorado.
- G.  Otro, especificar: < escriba aquí >

**16 ¿Cuál es su dedicación horaria en esta institución formadora de docentes? Marque solo una opción.**

- A.  Dedicación de jornada completa.
- B.  Dedicación superior a media jornada, pero inferior a jornada completa.
- C.  Dedicación de media jornada.
- D.  Dedicación menor a media jornada.

**17 ¿Es su trabajo formal y regularmente evaluado en esta institución? Marque todas las opciones que correspondan.**

- A.  Sí, en la evaluación de los cursos que hacen mis estudiantes al terminarlos.
- B.  Sí, en la carrera académica.
- C.  Sí, a través de otros mecanismos. Especifique: < escriba aquí >
- D.  No, mi trabajo no es evaluado formalmente.

**18 ¿Qué tan satisfecho(a) está usted con su trabajo como formador de futuros docentes? Marque solo una opción.**

- A.  Estoy muy satisfecho(a).
- B.  Estoy satisfecho(a).
- C.  Estoy poco satisfecho(a).
- D.  Estoy insatisfecho(a).

**19 ¿En qué medida usted está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones? Marque solo una opción en cada fila.**

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
19.1 En la sociedad actual hay una mayor valoración de la profesión docente que en el pasado reciente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.2 En la última década nuestra institución ha experimentado cambios importantes a raíz de las políticas nacionales sobre formación de docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.3 En nuestra institución tenemos una visión compartida de cómo hay que formar a los futuros docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.4 El rol actual del docente es marcadamente más exigente que en el pasado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.5 En general, las instituciones formadoras de docentes del país no han logrado ponerse al día con lo que hoy se exige a sus egresados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**20** En general, ¿su nivel salarial actual es más alto, similar, o más bajo comparado con el de la mayoría de los otros educadores que se indican a continuación? Marque solo una opción en cada fila.

	Mi nivel salarial es más alto	Mi nivel salarial es similar	Mi nivel salarial es más bajo	No sé / No aplica
20.1 Docentes de Educación Primaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.2 Docentes de Educación Secundaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.3 Directivos de centros educativos escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.4 Funcionarios de nivel medio del Ministerio de Educación o de niveles regionales o locales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**21** ¿Qué tan satisfecho(a) está usted con su nivel salarial en esta institución de formación de docentes? Marque solo una opción.

- A.  Estoy muy satisfecho(a).
- B.  Estoy satisfecho(a).
- C.  Estoy poco satisfecho(a).
- D.  Estoy insatisfecho(a).

**22 ¿Cuál de las siguientes opciones representa mejor el modo en que distribuyó la semana pasada el tiempo que dedicó a esta institución? Marque solo una opción.**

- A.  Todo o casi todo el tiempo trabajé en forma individual (hice o preparé clases o supervisé prácticas individualmente, revisé pruebas o trabajos, escribí).
- B.  La mayor parte de las horas de la semana trabajé en forma individual, pero participé en alguna(s) instancias de trabajo en equipo (hice o preparé clases con otro profesor o supervisé prácticas en equipo, revisé pruebas o trabajos junto a otros profesores, realicé trabajos conjuntos en investigaciones, etc.).
- C.  Dedicué igual cantidad de horas a trabajar en forma individual y a trabajar en equipo con otros profesores de la institución.
- D.  La mayor parte de las horas de la semana las dediqué a trabajar en equipo y solo dediqué unas pocas horas a trabajar en forma individual.
- E.  Todo o casi todo el tiempo trabajé en equipo.

**23 Durante el último semestre, ¿cómo ha sido la distribución aproximada del tiempo que dedica a esta institución? Marque solo una opción en cada fila. Verifique que el total de las filas sume aproximadamente 100% del tiempo dedicado a esta institución.**

	NO le dediqué tiempo	Dedicué menos del 25% del tiempo.	Dedicué entre 25% y 50% del tiempo.	Dedicué más del 50% del tiempo, pero menos del 75%.	Dedicué más del 75% del tiempo, pero menos del 100%.	Dedicué <b>todo</b> el tiempo (100%).
23.1 Docencia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.2 Investigación y publicaciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.3 Gestión dentro de la institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.4 Vinculación con el medio o relación con otras instituciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**24 ¿Con qué frecuencia en las reuniones a las que Ud. asiste se tratan los siguientes asuntos? Marque solo una opción en cada fila.**

	En ninguna o casi ninguna de las reuniones a las que asisto	En algunas de las reuniones a las que asisto	En muchas de las reuniones a las que asisto	En todas o casi todas las reuniones a las que asisto
24.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**25 ¿Qué tan bien preparado se siente usted para realizar las siguientes actividades en la formación de docentes de primaria?**

	NO me siento preparado(a)	Me siento poco preparado(a)	Me siento preparado(a)	Me siento muy bien preparado(a)
25.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 3 Prácticas de evaluación y visiones sobre la formación de profesores

**26 ¿A qué año de la carrera corresponde el curso o materia al que actualmente dedica más tiempo? Marque solo una de las siguientes opciones.**

- A.  Primer año de carrera.
- B.  Segundo año de carrera.
- C.  Tercer año de carrera.
- D.  Cuarto año de carrera.
- E.  Quinto año de carrera.

**27 ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor la actividad de evaluación más importante (la que tiene mayor peso o ponderación) para que sus estudiantes aprueben el curso o materia al que actualmente dedica más tiempo? Marque solo una de las descripciones siguientes.**

La evaluación más importante para aprobar este curso es:

- A.  una prueba escrita en que el estudiante debe integrar sus conocimientos y demostrar una comprensión profunda de ellos.
- B.  un trabajo tipo ensayo en que el estudiante debe adoptar una postura propia y discutir un enfoque o teoría visto en clases o tratado en las lecturas del curso.
- C.  un proyecto de investigación de diferentes fuentes bibliográficas en la temática tratada en el curso.
- D.  la elaboración de un material o producción similar al que deberá realizar cuando sea un docente de aula (por ejemplo, el diseño o planificación de una secuencia didáctica, de una actividad de evaluación o un material o pauta para los estudiantes).
- E.  un análisis escrito de su observación de una o más clases en un centro escolar.
- F.  una demostración de práctica docente (por ejemplo, debe mostrar cómo hace una clase o entregar una grabación de ella).
- G.  un trabajo o portafolio que combina dos o más de las descripciones anteriores. Indique cuáles escribiendo a continuación las letras de las opciones anteriores correspondientes:  
< escriba aquí >

**28 ¿Qué tipo de actividades o producciones son valoradas por su institución? Por ejemplo, cuentan para su ascenso, recibe un incentivo por ellas o incrementan su prestigio entre los formadores. Marque solo una opción en cada fila.**

	Se valora mucho	Se valora poco	No se valora	No aplica
28.1 Publicaciones académicas de artículos en revistas científicas y(o) capítulos de libros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.2 Publicaciones para guiar la práctica pedagógica o la formación de docentes (por ejemplo, manuales, guías prácticas, boletines, folletos, apuntes para los estudiantes).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.3 Materiales o recursos pedagógicos para uso de los docentes en aula (por ejemplo, guías de aprendizaje, evaluaciones de aula, textos de estudio para escolares).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.4 Videos, demostraciones o equivalentes para la formación de los futuros docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.5 Talleres o cursos para actualización o formación de docentes en ejercicio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.6 Participar en foros online (por ejemplo, blogs, redes) para discutir y difundir ideas prácticas para la formación o ejercicio de la docencia escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.7 Organizar instancias de coordinación y colaboración entre la institución y los centros de prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**29 ¿Con cuál de las siguientes opiniones está más de acuerdo o a cuál de ellas se acerca más su visión sobre la formación de docentes?**

Si está *completamente* de acuerdo con alguna de las dos opiniones que aparecen en cada fila, marque con una X el recuadro más cercano a esa opción. Si está un poco más de acuerdo con una opción del continuo que con la otra, marque con una X el recuadro intermedio más cercano a la opción con la que está más de acuerdo. Marque solo un recuadro en cada fila.

29.1 En su formación inicial, es central que los futuros profesores:

observen, analicen y ensayen cómo realizar prácticas pedagógicas efectivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	adquieran sólidas bases teóricas y conozcan los autores más relevantes en educación.
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--

29.2 En su formación inicial, es crucial que los futuros profesores:

estén actualizados en estudios e investigación sobre enseñanza y aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	conozcan en profundidad el pensamiento de autores clásicos del pensamiento pedagógico.
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--

29.3 Es muy importante que, antes de egresar, quienes se están formando para ser profesores:

estén familiarizados y conozcan bien las normas que regulan los centros educativos escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sean capaces de analizar críticamente las normas que regulan los centros educativos escolares.
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--

29.4 Lo más importante en la formación de docentes de primaria es que los futuros profesores:

desarrollen competencias para hacer clases y promover aprendizajes de modo consistente y efectivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	conozcan las bases teóricas y enfoques centrales que luego les permitan tomar decisiones pedagógicas y orientar su práctica.
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--

29.5 Al aprender sobre currículo, es crucial que los futuros profesores:

hagan un análisis crítico del currículo escolar oficial e identifiquen su enfoque.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	planifiquen experiencias de aprendizaje coherentes con el currículo escolar oficial.
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--

29.6 Las evaluaciones externas estandarizadas que se aplican a los escolares:

son mecanismos de control que vulneran el profesionalismo docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	son herramientas valiosas para monitorear el aprendizaje de los estudiantes.
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--

29.7 La acreditación de las instituciones y programas de formación inicial de profesores de primaria:

interfieren en forma indebida en la autonomía de las instituciones.

son un mecanismo valioso para contribuir a la calidad de la formación.

29.8 Aplicar evaluaciones estandarizadas y externas a los egresados o estudiantes de pedagogía:

es un mecanismo de control que distorsiona la formación y limita la equidad en el acceso a la profesión.

ayuda a que se alcance un nivel mínimo de formación en todos los futuros docentes del país.

29.9 Las evaluaciones del desempeño de los docentes:

limitan la autonomía docente y por ello atentan contra su profesionalismo.

promueven su profesionalismo y dan información para la mejora continua.

## 4 Visión sobre el propósito de la profesión, la identidad del docente y sobre las políticas educacionales

**30** ¿Cuáles de los siguientes propósitos de la profesión docente le parecen más importantes? Seleccione los tres más relevantes a su juicio, y asígneles un número (de 1 a 3) siendo el 1 el más importante de los que seleccionó y 3 el menos relevante de los tres más importantes que eligió.

- 30.1  \* Desarrollar competencias que permitan a los estudiantes integrarse al mundo laboral y a una vida ciudadana democrática.
- 30.2  \* Promover el desarrollo integral de niños y niñas, valorando sus necesidades evolutivas, sus intereses, ritmos y estilos de aprendizaje.
- 30.3  \* Lograr que los estudiantes desarrollen los conocimientos y habilidades que transformarán sus vidas.
- 30.4  \* Lograr una sociedad más justa a través de la formación de personas críticas del orden social establecido y comprometidas con la transformación de la sociedad.
- 30.5  \* Contribuir a la equidad e integración social promoviendo aprendizajes y competencias que permitan integrarse a la sociedad a quienes han estado históricamente más marginados.
- 30.6  \* Contribuir, a través de la formación de los estudiantes, a una sociedad democrática, a una convivencia social armónica y al desarrollo económico del país.

**31** ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo está usted con las siguientes afirmaciones?

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
31.1 Las carencias en conocimientos académicos o disciplinarios de los docentes se compensan con su mayor vocación y cariño por sus estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.2 Los docentes deben aprender los contenidos y prácticas educativas definidas en el currículum oficial y otros documentos normativos y gestionarlos constructivamente en su práctica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
31.3	Un docente trabaja para la formación integral y no debe preocuparse tanto de los resultados que tienen sus estudiantes en las evaluaciones externas estandarizadas.			
31.4	Lo más importante para los futuros docentes es que adquieran conocimientos pedagógicos y disciplinarios, y desarrollen las competencias para enseñar de modo efectivo a sus estudiantes.			
31.5	Los docentes deben hacer un análisis crítico de los lineamientos de políticas y prácticas educativas del currículum oficial.			
31.6	Políticas que dan mucho énfasis a materiales de apoyo pedagógico (por ejemplo, guías de aprendizaje) desprofesionalizan al docente y promueven una visión de este como técnico o funcionario.			
31.7	Los docentes tienen que ser libres y autónomos al momento de decidir qué enseñar y de planificar cómo hacerlo.			
31.8	Es muy importante que los futuros docentes conozcan qué prácticas pedagógicas han sido identificadas por la investigación educacional como las más eficaces para promover el aprendizaje.			
33.9	Es relevante que los futuros docentes aprendan a interpretar y utilizar la información de evaluaciones externas estandarizadas de resultados de aprendizaje.			
31.10	Los docentes deben aprender a defender sus derechos como trabajadores de la educación.			
31.11	Si los futuros docentes no tienen un talento especial para trabajar con niños y jóvenes, es difícil que puedan llegar a ser buenos docentes.			
31.12	Los logros más relevantes en educación son intangibles, no se pueden evaluar ni medir.			
31.13	Los futuros docentes deben formarse como investigadores de su propia práctica.			

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
31.14	Los futuros docentes deben aprender a trabajar colaborativamente con sus pares para el diseño, desarrollo y reflexión sobre las acciones pedagógicas.			
31.15	Los futuros docentes deben dar una alta valoración a su participación en organizaciones y luchas sindicales.			
31.16	Lo que predomina como práctica en los centros escolares y su cultura, es contrario a lo que nosotros comunicamos a nuestros estudiantes sobre la docencia.			
31.17	Las evaluaciones externas, nacionales e internacionales, debieran ser resistidas por los docentes, pues son medios de control que coartan su creatividad y autonomía.			
31.18	Los futuros docentes deben aprender sobre evaluación formativa.			
31.19	Los futuros docentes deben aprender a asignar calificaciones y sobre evaluación sumativa.			
31.20	El conocimiento y análisis de las políticas educacionales es poco relevante en la formación docente, dado que éstas cambian con los gobiernos de turno.			
31.21	Un currículum nacional ofrece una base cultural común a todo el país y favorece la cohesión e integración social.			
31.22	Los estándares de formación inicial o lineamientos nacionales para la formación docente contribuyen a asegurar que quienes se forman para ser profesores posean las competencias para lograr que sus alumnos alcancen los aprendizajes deseados.			
31.23	Los estándares de formación inicial o lineamientos para la formación docente tienden a reducir la autonomía de las instituciones formadoras, con el consecuente empobrecimiento de la diversidad.			
31.24	Los programas gubernamentales de apoyo al mejoramiento de las instituciones formadoras son clave para el desarrollo de éstas.			

**32 Nombre los tres autores (nacionales o internacionales) que más han influido en su comprensión sobre la educación y la docencia.**

- i.
- ii.
- iii.

**Instrucciones finales**

- 1 Ahora que ya ha finalizado, guarde el archivo con el nombre de su **país** - de su **institución** - y las **iniciales de su nombre**, separadas por un guion. Por ejemplo, si su nombre fuera **Luisa Medina González**, debe grabar este archivo como:  
**Chile-PUC-LMG**, si su institución es la **Pontificia Universidad Católica**.  
**Chile-UPLA-LMG**, si su institución es la **Universidad de Playa Ancha**.  
**Chile-UDP-LMG**, si su institución es la **Universidad Diego Portales**.
- 2 Envíe un correo a [formadores.unesco@gmail.com](mailto:formadores.unesco@gmail.com) adjuntando este archivo con el cuestionario que contiene sus respuestas.
- 3 Verifique que adjuntó el cuestionario al correo y que este se envió (que está entre los correos 'enviados').

**¡Muchas gracias por su colaboración!**

Anexo 3

# Autores referidos por los formadores como influencias importantes

Véanse las tablas de las páginas 96 y 97.

	Brasil			Chile			Colombia		
	Autor	Menciones	Menciones válidas	Autor	Menciones	Menciones válidas	Autor	Menciones	Menciones válidas
<b>Núcleo</b> (autores con + de 3% del total de menciones)	Freire, Paulo	133	22,7%	Freire, Paulo	16	9,9%	Freire, Paulo	40	14,7%
	Vigotsky, Lev	37	6,3%	Vigotsky, Lev	12	7,5%	Vigotsky, Lev	19	7,0%
	Libaneo, Jose Carlos	26	4,4%	Ball, Deborah	5	3,1%	De Zubiria, Miguel	10	3,7%
	Saviani, Dermeval	21	3,6%	Darling-Hammond, Linda	5	3,1%	Piaget, Jean	9	3,3%
	Piaget, Jean	20	3,4%	Piaget, Jean	5	3,1%	Sklar, Carlos	9	3,3%
<b>Total núcleo</b>	<b>5</b>	<b>237</b>	<b>40,4%</b>	<b>5</b>	<b>43</b>	<b>26,7%</b>	<b>5</b>	<b>87</b>	<b>31,9%</b>
<b>Anillo del núcleo</b> (Autores fuera del núcleo, hasta el 60% aproximado de las menciones totales, y que reciben más de 1 mención)	Nóvoa, Antonio	17	2,9%	Apple, Michael	4	2,5%	De Zubiria, Julian	7	2,6%
	Tardif, Maurice	17	2,9%	Avalos, Beatrice	4	2,5%	Gardner, Howard	7	2,6%
	Gatti, Bernadete	14	2,4%	Bernstein, Basil	3	1,9%	Giroux, Henry	6	2,2%
	Luckesi, Cipriano	11	1,9%	Bourdieu, Pierre	3	1,9%	Montessori, María	6	2,2%
	Dewey, John	10	1,7%	Dewey, John	3	1,9%	Ausubel, David	4	1,5%
	Alves, Rubem	9	1,5%	Mistral, Gabriela	3	1,9%	Dewey, John	4	1,5%
	Bourdieu, Pierre	9	1,5%	Pages, Joan	3	1,9%	Malaguzzi, Loris	4	1,5%
	Perrenoud, Philippe	9	1,5%	Pozo, Ignacio	3	1,9%	Tobón, Sergio	4	1,5%
	Cortella, Mario	7	1,2%	Shulman, Lee	3	1,9%	Chaux, Enrique	3	1,1%
	Zabala, Antoni	7	1,2%	Bransford, John	2	1,2%	Chomsky, Noam	3	1,1%
				Castillo, Gabriel	2	1,2%	Foucault, Michel	3	1,1%
				Giroux, Henry	2	1,2%	Maturana, Humberto	3	1,1%
				Goodson, Ivor	2	1,2%	Tonucci, Francesco	3	1,1%
				Manzano, Robert	2	1,2%	Zuluaga, Olga Lucia	3	1,1%
				Maturana, Humberto	2	1,2%	Arendt, Hannah	2	0,7%
				Meneses, Alejandra	2	1,2%	Cassany, Daniel	2	0,7%
				Montessori, María	2	1,2%	Comenius, Juan	2	0,7%
				Ranciere, Jacques	2	1,2%	Díaz Barriga, Ángel	2	0,7%
				Savater, Fernando	2	1,2%	Fandino, Graciela	2	0,7%
							Ferreiro, Emilia	2	0,7%
							Flores Ochoa, Rafael	2	0,7%
							Juliao, Carlos	2	0,7%
							Magendzo, Abraham	2	0,7%
							Meirieu, Philippe	2	0,7%
							Rousseau, Jean J.	2	0,7%
						Schon, Donald	2	0,7%	
						Walsh, Catherine	2	0,7%	
						Zuleta, Estanislao	2	0,7%	
<b>Anillo del núcleo</b>	<b>10</b>	<b>110</b>	<b>18,8%</b>	<b>19</b>	<b>49</b>	<b>30,4%</b>	<b>28</b>	<b>88</b>	<b>32,2%</b>
<b>Núcleo + Anillo</b>		<b>347</b>	<b>59,2%</b>		<b>92</b>	<b>57,1%</b>		<b>175</b>	<b>64,1%</b>
<b>Autores con 1 mención</b>		<b>104</b>	<b>17,7%</b>		<b>69</b>	<b>42,9%</b>		<b>98</b>	<b>35,9%</b>
<b>Autores mencionados</b>	<b>163</b>			<b>93</b>			<b>131</b>		
<b>Menciones válidas</b>	<b>586</b>			<b>161</b>			<b>273</b>		

	Guatemala			México			Perú		
	Autor	Menciones	Menciones válidas	Autor	Menciones	Menciones válidas	Autor	Menciones	Menciones válidas
<b>Núcleo</b> (autores con + de 3% del total de menciones)	Freire, Paulo	25	12,4%	Freire, Paulo	61	8,9%	Freire, Paulo	18	13,8%
	Piaget, Jean	17	8,4%	Piaget, Jean	53	7,7%	Piaget, Jean	12	9,2%
	Vigotsky, Lev	11	5,4%	Vigotsky, Lev	42	6,1%	Vigotsky, Lev	10	7,7%
	Aldana, Carlos	9	4,5%	Díaz Barriga, Ángel	27	3,9%	Montessori, María	6	4,6%
	Montessori, María	9	4,5%	Perrenoud, Philippe	26	3,8%	Tobón, Sergio	6	4,6%
	Ausubel, David	8	4,0%	Díaz Barriga, Frida	23	3,4%			
	Gardner, Howard	8	4,0%						
<b>Total núcleo</b>	<b>7</b>	<b>87</b>	<b>43,1%</b>	<b>6</b>	<b>232</b>	<b>33,9%</b>	<b>5</b>	<b>52</b>	<b>40,0%</b>
<b>Anillo del núcleo</b> (Autores fuera del núcleo, hasta el 60% aproximado de las menciones totales, y que reciben más de 1 mención)	Arévalo, Juan José	4	2,0%	Zabala, Antoni	20	2,9%	Díaz Barriga, Frida	3	40,0%
	Condemarán, Mabel	4	2,0%	Dewey, John	17	2,5%	Sacristán, Gimeno	3	2,3%
	Gonzalez Orellana, Carlos	4	2,0%	Torres Solís, José	17	2,5%	Zabalza, Miguel Ángel	3	2,3%
	Pimienta, Julio	4	2,0%	Fierro, Cecilia	13	1,9%	Ausubel, David	2	2,3%
	Bruner, Jerome	3	1,5%	Morín, Edgar	12	1,8%	Encinas, José Antonio	2	1,5%
	Coleman, Daniel	3	1,5%	Coll, Cesar	10	1,5%	Flecha, Ramón	2	1,5%
	Díaz Barriga, Ángel	3	1,5%	Savater, Fernando	8	1,2%	Monereo, Carlos	2	1,5%
	Lemus, Luis Arturo	3	1,5%	Schön, Donald	8	1,2%	Peñaloza, Walter	2	1,5%
	Nerici, Imideo	3	1,5%	Foucault, Michel	7	1,0%			1,5%
	Rousseau, Jean Jacques	3	1,5%	Freinet, Celestin	7	1,0%			
	Savater, Fernando	3	1,5%	Latapi, Pablo	6	0,9%			
	Tobón, Sergio	3	1,5%	Blazquez, Domingo	5	0,7%			
				Frade, Laura	5	0,7%			
				Makarénko, Antón	5	0,7%			
				Rousseau, Jean J.	5	0,7%			
				Sacristán, Gimeno	5	0,7%			
				Tobón, Sergio	5	0,7%			
				Vasconcellos, Celso	5	0,7%			
				Vasconcellos, José	5	0,7%			
				Ausubel, David	4	0,6%			
			Comenius, Juan	4	0,6%				
			Freud, Sigmund	4	0,6%				
			Montessori, María	4	0,6%				
			Schmelkes, Silvia	4	0,6%				
			Torres, Julio	4	0,6%				
<b>Anillo del núcleo</b>	<b>12</b>	<b>40</b>	<b>19,8%</b>	<b>25</b>	<b>189</b>	<b>27,6%</b>	<b>8</b>	<b>19</b>	<b>14,6%</b>
<b>Núcleo + Anillo</b>		<b>127</b>	<b>62,9%</b>		<b>421</b>	<b>61,5%</b>		<b>71</b>	<b>54,6%</b>
<b>Autores con 1 mención</b>		<b>67</b>	<b>33,2%</b>		<b>167</b>	<b>24,4%</b>		<b>59</b>	<b>45,4%</b>
<b>Autores mencionados</b>		<b>90</b>			<b>241</b>			<b>72</b>	
<b>Menciones válidas</b>		<b>202</b>			<b>685</b>			<b>130</b>	

## Referencias

- Adlerstein C. y Pardo, M. 2016. *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC-UNESCO Santiago.
- Avalos, B. 1994. Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica. *Pensamiento Educativo*, Vol. 14, p 13-50.
- Ball, D. L. y Cohen, D. K. 1999. Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. G. Sykes y L. Darling-Hammond (eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. San Francisco, Jossey Bass, pp. 3-32.
- Ball, D. L. y Forzani, F. M. 2009. The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 60, pp. 497-511. DOI: 10.1177/0022487109348479.
- Bourdieu, P. 2009. *Questions de sociologie*. París, Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. 1995. *Respuestas: Por una antropología reflexiva*. Barcelona: Grijalbo.
- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S. y Wyckoff, J. 2009. Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 31, Núm. 4, pp. 416-440. DOI: 10.3102/0162373709353129.
- Brouwer, N. y Korthagen, F. 2005. Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, Vol. 42, Núm. 1, pp. 153-224. DOI: 10.3102/00028312042001153.
- Carnoy, M. 2007. *Cuba's academic advantage: Why students in Cuba do better in school*. Stanford, Stanford University Press.
- Cepal 2018. *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2017*. Santiago, ECLAC.
- Cepal 2018. *Medición de la pobreza por ingresos. Actualización metodológica y resultados*. Santiago, Naciones Unidas.
- Chappuis, J., Stiggins, R. J., Chappuis, S. y Arter, J. A. 2012. *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right. Using It Well*. Pearson Education.
- Darling-Hammond, L., Chung, R. y Frelow, F. 2001. Variation in Teacher Preparation: How Well Do Different Pathways Prepare Teachers to Teach? *Journal of Teacher Education*, Vol. 53, Núm. 4. DOI: 10.1177/0022487102053004002.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. y Shulman, L. 2005. The design of teacher education programs. L. Darling-Hammond y J. Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, Jossey-Bass, pp. 390-441.
- Darling-Hammond, L. 2006. Constructing 21st Century teacher education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 57, pp. 1-15.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, L., Hammerness, K., Low, E. L. y Zeichner, K. M. 2017. *Empowered Educators: How high performing systems shape teaching quality around the world*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. 2018. *Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington: BID.

- Evans, L. 2011. The «shape» of Teacher Professionalism in England: Professional Standards, Performance Management, Professional Development and the Changes Proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, Vol. 37, Núm. 5, pp. 851-870.
- Freire, P. 2005. *Pedagogía del oprimido*. Buenos aires: Siglo XXI.
- Gatti, B., Barreto, E., André, M. y Albieri de Almeida, P. 2019. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília, UNESCO.
- Giroux, H. 2001. Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia*, Núm. 15, pp. 60-66.
- González, M. P. 2007. Las creencias como componente crítico del desarrollo profesional del formador de didáctica de las ciencias. Tesis presentada a Facultad de Educación de Universidad Alberto Hurtado y Facultad de Educación de Universidad Diego Portales para optar al grado de doctor en Educación. Santiago de Chile.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. y Williamson, P. 2009. Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record*, Vol. 111, Núm. 9, pp. 2055-2100. <https://psycnet.apa.org/record/2010-26203-001>.
- Grossman, P., Hammerness, K. y McDonald, M. 2009. Redefining teaching, reimagining teacher education. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, Vol. 15, Núm. 2, pp. 273-289.
- Guerriero, S. (ed.). 2017. *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. París, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>.
- Lozano, I. 2016. Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Revista Actividades Investigativas en Educación* (Universidad de Costa Rica), Vol. 16, Núm. 1, pp. 1-25.
- Louzano, P. y Moriconi, G. 2014. Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- MacBeath, J. 2012. *Future of Teaching Profession*, Education International Research Institute. University of Cambridge, Faculty of Education.
- Moon, B. (ed.). 2016. *Do universities have a role in the education and training of teachers? An international analysis of policy and practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Núñez, I. 2004. *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Santiago, Ministerio de Educación y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- OCDE. 2018. *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*. PISA, Edición de la OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.
- Ortega, S. y Castañeda, M. A. 2009. El formador de formadores en México: entre la escuela y la academia. C. Velázquez de Medrano y D. Vaillant (coordinadoras), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- Ow, M., Madrid, A., Cox, C., Beca, C. E. y Cerri, M. 2018. Formación inicial docente en competencias para el siglo XXI y pedagogías para la inclusión en América Latina: Análisis comparativo de siete casos nacionales. Documento de trabajo presentado en la Reunión Regional sobre Docentes: Ciudadanía, Competencias del Siglo XXI y Pedagogía de la Inclusión, Sao Paulo, Brasil, 21 a 22 de junio de 2018.
- Parker, G. y R. Nee. 2015. Teachers' Autonomy. *Research in Education*, Vol. 93, Núm. 1, pp. 19-33. <https://doi.org/10.7227/RIE.0008>.
- Riccucci, N. M. 2001. The «Old» Public Management versus the «New» Public Management: Where does Public Administration Fit in? *Public Administration Review*, Vol. 61, Núm. 2, pp. 172-175.
- Rogers, C. y Freiberg, H. J. 1996. *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Solís, M. C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., Walker, H. 2011. Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, Vol. 37, Núm. 1, pp. 127-147.
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J. y Chappuis, S. 2006. *Classroom assessment for student learning: Doing it right. Using it well*. Portland, Oregon, ETS Assessment Training Institute.
- Tedesco, J. C. 1995. *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya.

- Tedesco, J. C. 2012. *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, Universidad de San Martín.
- Vaillant, D. 2007. Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 41, Núm. 2, pp. 207-222.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. 2012. *Las tareas del formador*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- UNDP. 2018. *Human Development Indices and Indicators 2018 Statistical Update*. Nueva York, United Nations Development Programme.
- UNESCO OREALC. 2013. *Antecedentes y criterios para la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO OREALC. 2014a. *Catastro de Experiencias Relevantes de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO OREALC. 2014b. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO OREALC. 2015. *Informe de resultados TERCE. Logros de aprendizajes. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO OREALC. 2017. *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales*. Santiago, OREALC-UNESCO Santiago.
- Whitty, G. y Furlong, J. (editors). 2017. *Knowledge and the study of education. An international exploration*. Oxford Studies in Comparative Education. Symposium Books.

## Formadores de docentes en seis países de América Latina

Como parte fundamental de una educación de calidad, la formación inicial de profesores es una prioridad de las políticas educativas que buscan fortalecer las capacidades docentes del sistema escolar. Para decidir mejor sobre cómo mejorar la formación de docentes es importante conocer las características, competencias, visiones y prácticas de trabajo de aquellos que los forman. Se trata de un tema poco analizado y es notoria la falta de información y conocimiento en América Latina. Esta publicación presenta un estudio sobre los formadores de docentes de educación primaria en seis países de la región (Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México y Perú). Quiénes son y cómo trabajan esos formadores son algunas de las preguntas que aquí se responden. Es una primera aproximación sistemática acerca de su visión y creencias sobre la docencia escolar y las políticas públicas que definen su entorno.

