

**Organización de las prácticas y de las residencias pedagógicas:  
una perspectiva internacional  
Denise Vaillant<sup>1</sup>**

Reunión técnica sobre Residencias pedagógicas  
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología  
Instituto Nacional de Formación Docente  
IIPE  
Buenos Aires 16 de abril 2007

## **Introducción**

La formación inicial de maestros y profesores constituye uno de los grandes retos de la educación. Una buena docencia requiere de buenos maestros, los que a su vez necesitan una buena formación, una eficiente gestión y una justa remuneración. Sin embargo, con frecuencia en América Latina, los docentes suelen estar mal preparados, mal administrados y mal remunerados, por lo cual es muy difícil que hagan un buen trabajo.

Hablar de formación inicial lleva a reconocer que el número de años que un futuro docente pasa por una institución formadora no alcanza para completar su formación. ¿Cuál es el estado de la formación docente inicial en la actualidad en América Latina? ¿Cuáles son sus principales problemas y obstáculos? ¿Qué políticas se han aplicado para el desarrollo profesional continuo?. Son estas preguntas que deben necesariamente enmarcar nuestra la reflexión sobre práctica docente.

## **Una temática que importa aquí y allá**

Muchas son las investigaciones recientes en países con alto desarrollo educativo que muestran la centralidad del docente<sup>2</sup> para la obtención de buenos resultados en los aprendizajes. Entre estos estudios encontramos los que revelan la relación entre el tipo de certificación de los maestros y profesores y los aprendizajes de los estudiantes. En esa línea, vale la pena destacar los trabajos efectuados en Estados Unidos<sup>3</sup> confirman que el nivel y calidad de la formación de los profesores (como su certificación o la tendencia de un título en el campo que enseña) correlaciona en forma significativa con los resultados de aprendizajes de los estudiantes, más allá de las condiciones económicas o de background educativo de los mismos.

---

<sup>1</sup> Es Doctora en Educación de la Universidad de Québec à Montréal, Canadá y tiene una Maestría en Planeamiento y Gestión Educativa de la Universidad de Ginebra, Suiza. Ocupó varios cargos de responsabilidad en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública en Uruguay. Es Catedrática de Políticas Educativas en varias universidades, consultora de organismos internacionales y autora de numerosos artículos y libros referidos a la temática docente. Coordina el Programa sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina de PREAL. E-mail: [defe@adinet.com.uy](mailto:defe@adinet.com.uy)

<sup>2</sup> Ingvarson, Meiers y Beavis. 2005. Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs On Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy, en Educational Policy Analysis Archivo en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>

<sup>3</sup> Darling-Hammond, L. (2000) "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence", en Educational Policy Analysis Archives <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/> y Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin y Vasquez Heilig (2005) "Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness", en Educational Policy Analysis Archivo en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n42/>

Por otra parte el informe “Teachers Matter: Attracting , Developing and Retaining Effective Teachers”, publicado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en el año 2005 da cuenta entre otros, de las tendencias en la formación inicial de docentes y desarrollo profesional docente. Dicho informe examina las políticas y prácticas innovadoras y exitosas en varios países, y además recomienda opciones de políticas que se debe tomar en cuenta en relación con la formación de maestros y profesores.

Hoy existe abundante evidencia empírica<sup>4</sup> como para poder afirmar que la situación de los docentes es uno de los problemas principales que políticas públicas. Se trata de un ámbito signado en la mayoría de los países latinoamericanos<sup>5</sup> por:

- un entorno profesional que presenta dificultades a la hora de retener a los buenos maestros y profesores en la docencia. Son escasos los estímulos para que la profesión docente sea la primer opción de carrera. A esto se agrega condiciones de trabajo inadecuadas y serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos.
- muchos maestros y profesores están muy mal preparados y además el cuerpo docente necesita un perfeccionamiento mediante un esfuerzo masivo de desarrollo profesional continuo.
- la gestión institucional y la evaluación de los docentes no ha actuado por lo general como mecanismo básico de mejora de los sistemas educacionales.

Los diagnósticos coinciden en señalar que las propuestas tradicionales ya no alcanzan. Pero hay también fuertes evidencias de que no es simple determinar cuáles son los cambios adecuados y mucho menos ponerlos en práctica. Pero para transformar la situación actual de los docentes no se puede actuar asiladamente sino que hay que operar a partir de la confluencia de tres grupos de elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica.

### **La formación inicial: primer peldaño para atraer buenos profesionales**

Los estudios sobre la formación docente se han multiplicado en los últimos años, transformándose en un campo específico de pensamiento en el que es posible reconocer diversas líneas de análisis. Entre éstas se distinguen las que examinan el preentrenamiento, es decir las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a docente han vivido en su condición de estudiantes; las que estudian la formación inicial, que es la etapa de preparación formal en una institución específica de formación de docencia; las que se interesan por la iniciación, marcada por los primeros años de ejercicio profesional de los nóveles profesores; y aquellas que consideran la formación en servicio orientada al desarrollo profesional y al perfeccionamiento de la enseñanza<sup>6</sup>.

La formación inicial del maestro es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo y desempeña un papel clave en la determinación de la calidad y cantidad de

---

<sup>4</sup> Tal lo señalan recientes estudios e informes de organismos internacionales como UNESCO o la OCDE y los del Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente (GTD-PREAL).

<sup>5</sup> Pese a estos patrones comunes, todo análisis sobre situación de los docentes a nivel latinoamericano debe tener en cuenta las variaciones significativas existentes entre los diferentes países de la región. Es pues con extrema precaución que realizamos reflexiones de carácter general.

<sup>6</sup> Vaillant, Denise, 2004. Construcción de la profesión docente en América Latina. PREAL, Serie Documentos No 31, Santiago: PREAL.

nuevos docentes que pasan a formar parte de este proceso. ¿Sirve la oferta disponible de formación inicial como incentivo para atraer a los mejores candidatos para los sistemas educativos latinoamericanos?

En contraste con lo que sucede con estudiantes de carreras distintas a la docencia, los candidatos a ser maestros y profesores, tienen antecedentes socioeconómicos más modestos, si miramos tanto los niveles de instrucción de sus padres como sus niveles de ingreso familiar<sup>7</sup>. También los estándares de admisión a las instituciones de formación de docentes, tienden a ser más bajos que en el conjunto de carreras de educación superior.

La impresión general que dejan los estudios, investigaciones e informes que hemos examinado a lo largo de estos últimos años, es que la formación inicial de futuros maestros ha tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas. Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los alumnos de escuelas multigrado y rurales. Este déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar a estudiar en una universidad o instituto de formación.

### **El ideal y el desempeño real**

Para algunos investigadores y sobretodo para los propios protagonistas que son los futuros docentes, resulta insufrible la contradicción entre el modelo de enseñanza ideal y el desempeño real en clase. ¿Cómo lograr que los programas de formación inicial y permanente no queden en mera retórica e incidan efectivamente en lo que ocurre en el aula y lo que aprenden los alumnos de los centros educativos?

Los programas de formación docente inicial suelen estar muy alejados de los problemas reales que un educador debe resolver en su trabajo, particularmente de las cuestiones que propone el desempeño con alumnos socialmente desfavorecidos: clases multigrado, clases multiculturales, desempeño en zonas marginales, aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo, resolución de conflictos<sup>8</sup>.

Las modalidades pedagógicas utilizadas en la formación inicial de los docentes tampoco suelen aplicar los principios que se supone que el docente debe utilizar en su trabajo; se otorga más relevancia a las modalidades puramente académicas de formación que a la observación y a las prácticas innovadoras; se le da prioridad a la formación individual y no al trabajo en equipo, a los aspectos puramente cognitivos y no a los aspectos afectivos.

Algunas investigaciones sobre la “práctica de la enseñanza” en la formación inicial, ponen de manifiesto que esta experiencia curricular permite, el aprendizaje de los aspectos más rutinarios y tradicionales vigentes en las escuelas y no de las modalidades profesionalmente más innovadoras. Innegablemente ocurre que maestros y profesores en última instancia terminan enseñando de la misma forma en que les enseñaron a ellos; para bien o para mal la matriz tiende a reproducirse de generación en generación.

---

<sup>7</sup> Tenti Fanfani, E. 2005. La Condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Fundación OSDE, IPE, UNESCO, Siglo XXI Editores.

<sup>8</sup> Ver Tedesco, J. C. 1999. Fortalecimiento del rol de los docentes: visión internacional. En Avalos, B., La formación de profesores, perspectiva y experiencias. Santiago de Chile: Santillana.

En América Latina, los profesores son formados en clases fundamentalmente teóricas, centradas en procesos de memorización y con escaso tiempo destinado a la formación en investigación educativa. Este tipo de formación dificulta el acceso a otros métodos de enseñanza, pues los profesores no aplican en la práctica los métodos interactivos, cuya descripción sólo conocen de memoria<sup>9</sup>.

En estos últimos años me apliqué al seguimiento de numerosos cursos de formación inicial y permanente de profesores, donde pude verificar que la presentación y el análisis de nuevas propuestas pedagógicas no alcanzan para mejorar la acción de docente en el salón de clase. Ser un "buen alumno" en los cursos de formación docente, esto es, saber identificar los factores que influyen en la enseñanza, hacer planificaciones adecuadas, seleccionar recursos didácticos innovadores, no transforman al aprendiz en "buen profesor". Sin duda son condiciones necesarias, pero no suficientes.

Nuestros diálogos tanto con los maestros jóvenes como los de mayor edad evidencia que para éstos la formación recibida carece de una dimensión práctica adecuada: no forma para el trato con niños y adolescentes ni ofrece herramientas para convertir en acción la teoría. Los maestros afirman a menudo que las clases en las universidades o en los institutos de formación docente son impartidas por profesores universitarios que desconocen el trabajo en aula, es decir la praxis docente.

La relación formación-práctica plantea una serie de desafíos para los programas de formación inicial de docentes, los que deberían ser revisados permanentemente para conocer en qué medida contribuyen a desarrollar conocimiento profesional en los estudiantes y en qué medida existe congruencia entre los métodos didácticos, tareas académicas y modelos de evaluación.

### **La investigación sobre la práctica y su eficacia**

Zeichner<sup>10</sup> define como experiencia práctica "todas las variedades de observación y de experiencia docente en un programa de formación inicial del profesorado: experiencias de campo que preceden el trabajo en cursos académicos, las experiencias tempranas incluidas en los cursos académicos, y las prácticas de enseñanza y los programas de iniciación" Las experiencias prácticas de enseñanza representan un componente formativo fundamental para maestros y profesores.

Las prácticas de enseñanza suelen ser muy valoradas por los futuros docentes aunque éstos muchas tienen expectativas poco realistas ya que "las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino tan sólo una aproximación a la práctica, las prácticas son una simulación de la práctica, y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica" (Zabalza)<sup>11</sup>.

Hace poco más de un año, Cochran-Smith y Zeichner publicaron<sup>12</sup> una investigación sobre formación docente. En este libro hay un Capítulo que hace una exhaustiva reseña y análisis de la literatura producida entre 1995 y 2001 sobre la práctica

---

<sup>9</sup> Ver Schiefelbein, E. y Schiefelbein, P. 1998. Expectativas y cambios metodológicos: una visión desde el mundo de los profesores. Santiago de Chile: UST-CIDE.

<sup>10</sup> Zeichner, K. 1992. El Maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogía 220: 44-49.

<sup>11</sup> Zabalza, en Marcelo, C. 1999. Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: EUB.

<sup>12</sup> Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. 2005 (editores). Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education.

docente<sup>13</sup>. Las conclusiones de estudio no hacen más que reforzar –con gran despliegue de datos y antecedentes de investigación- lo que ya todos conocemos por experiencia propia o sea, “lo difícil que es poner la teoría en práctica”.

Numerosos estudios informan que las intervenciones a corto plazo tienen un impacto limitado para lograr que los futuros profesores abandonen sus prejuicios respecto a la enseñanza, al aprendizaje y a los estudiantes. También muestran lo mismo, las investigaciones que han buscado identificar los factores que influyen para que los futuros docentes muevan sus visiones a una nueva enseñanza con énfasis en un aprendizaje activo (Marcelo García, 1994)<sup>14</sup>.

Hamerness, Darling-Hammond y Bransford (2005)<sup>15</sup> han revisado la investigación sobre aprendizaje del profesorado y sintetizan algunos principios que pueden servir de guía para organizar los modelos de práctica:

- Los futuros docentes llegan al aula con preconcepciones acerca de cómo funciona el mundo y la enseñanza. Estas preconcepciones, desarrolladas a través de los que se ha denominado “aprendizaje de observación”, condiciona lo que aprenden. Si no se tiene en cuenta esta orientación inicial, es posible que fracasen en comprender y asumir nuevos conceptos e información, o puede que las asuman con un propósito sólo de evaluación
- Para desarrollar competencia en una determinada área los futuros docentes deben tener una profunda fundamentación de conocimiento teórico; comprender hechos e ideas en el contexto de ese marco conceptual; organizar el conocimiento de forma que se facilite su recuperación y acción.
- Un enfoque de instrucción metacognitivo puede ayudar a los futuros docentes a aprender a tomar control sobre su propio aprendizaje, proporcionándoles herramientas para analizar sucesos y situaciones que les permitan comprender y manejar situaciones complejas en la vida del aula.

Aunque el contexto práctico refuerce y soporte las prácticas promovidas por el programa de formación docente, los futuros docentes pueden resistirse a cambiar sus creencias previas porque se sienten personalmente incómodos con las prácticas alternativas que se les proponen. La práctica y las creencias se encuentran mediatizadas por las creencias y experiencias previas, el trabajo de cursos y las percepciones actuales sobre el curriculum, los estudiantes, la pedagogía y otra serie de factores.

La investigación también nos enseña que los futuros profesores experimentan con frecuencia un conflicto entre los mensajes que reciben de formadores, mentores, tutores y escenarios educativos y la práctica de aula. Hay muchas dificultades para trasladar al aula los conceptos aprendidos en los cursos y los talleres de metodología.

Es evidente que la investigación sobre la formación de profesores ha conocido progresos significativos en los últimos treinta años, pero aún queda mucho por hacer. Es poco lo que sabemos acerca de cómo se desarrolla la práctica a lo largo del tiempo

---

<sup>13</sup> Nos referimos al capítulo de Renee Clift y Patricia Brady, *Research on Method Courses and Field Experiences*

<sup>14</sup> Marcelo García, C. Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas Ponencia presentada al III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares, Poio, Junio, 1994.

<sup>15</sup> Hamerness, K., Darling-Hammond, L., y Bransford, J. 2005. *How teachers learn and develop*. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world*. S. Francisco: Jossey Bass.

y no sabemos virtualmente nada acerca de cómo dicha práctica es recibida y asimilada por niños y adolescentes.

### **Modelos de práctica docente**

La relación entre los Centros Educativos y las Instituciones de Formación está pautada por diversos modelos que pueden clasificarse en cuatro grandes categorías: yuxtaposición, de consonancia, de disonancia crítica y de resonancia colaborativa<sup>16</sup>. El primero de ellos refiere a la forma más tradicional de “aprender a enseñar”, observando cómo enseñan otros profesores y posteriormente imitándolos. El modelo se basa en un acercamiento a los contenidos de la formación: primero viene la teoría y luego la práctica. En esta concepción, las prácticas de enseñanza constituyen el elemento curricular más importante para los futuros docentes junto con la formación teórica y la adquisición de conocimientos psicopedagógicos. Los autores que critican el modelo afirman que favorece un tipo de aprendizaje pasivo por parte de los estudiantes quienes reciben una perspectiva parcial de la enseñanza estrechamente vinculada a lo que se observa. Los futuros docentes concluyen su período formativo habiendo observado un reducido número de modelos de enseñanza, las prácticas vienen después como ocasión para aplicar conocimientos.

En el modelo de Consonancia, el proceso de aprender a enseñar está determinado por el dominio de destrezas y competencias por parte del futuro docente. Se asume que la formación del profesor debe capacitar a éstos para llevar a cabo de forma eficaz la tarea de enseñar. Este enfoque requiere de mentores y tutores para supervisar y evaluar la práctica docente de los profesores en formación. Algunos autores han insistido en la potencialidad de este modelo como vehículo para el desarrollo profesional. La interacción entre los candidatos docentes, los tutores y los maestros de aula promueve oportunidades de reflexión y colaboración. Muchos docentes han descrito cambios en sus clases que ocurren como resultado de su experiencia con los estudiantes de profesorado. Entre las limitaciones del modelo, algunos autores señalan la falta de formación de los tutores y la falta de compromiso de algunos docentes de aula quienes consideran que esta actividad aporta poco profesionalmente, y que es un trabajo no reconocido por la Administración.

El modelo de Disonancia Crítica se basa en la idea de que la enseñanza es principalmente una actividad práctica, difícil de encuadrar en marcos de competencias. Los autores que han teorizado sobre el enfoque afirman que el proceso de aprender a enseñar requiere el desarrollo y adquisición de conocimientos derivados de su interacción con situaciones prácticas. Aprender a enseñar es generar un conocimiento que sólo se adquiere en el contacto con la práctica. Aprendemos a ser profesores cuando somos conscientes de lo que hacemos y de porqué lo hacemos; cuando damos razones y reflexionamos sobre los orígenes y consecuencias de nuestras conductas y las de los demás. El papel de la Institución de Formación es el de promover en los futuros docentes, el desarrollo de una actitud crítica cuando van a sus prácticas de enseñanza. Entre las limitaciones del modelo figuran las dificultades de implementación ya que no es fácil poner en marcha a gran escala dispositivos complejos de acompañamiento basados en apoyo de tutores, supervisión de compañeros y evaluación horizontal. Todo eso exige recursos financieros y humanos considerables.

---

<sup>16</sup> Esta sección se basa en: Marcelo García, C. y Estebanaz García, A. Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la Formación Inicial del Profesorado. Revista de Educación, 1998, N° 317, pp. 97-120.

El cuarto enfoque es el de Resonancia Colaborativa basado en la formación como problema y responsabilidad compartida. Se trata de una visión más compleja, pero con mayor potencial de desarrollo. Según este planteamiento, el proceso de aprender a enseñar se entiende como “un río” al que van confluyendo experiencias, conocimientos, situaciones, que se producen en diferentes -e igualmente válidos- contextos, tanto formales como informales, que conducen a la generación de un profesional cuya principal característica es que aprende a lo largo de la vida. La Institución de Formación y los Centros Educativos son espacios donde es posible aprender. En este modelo se prioriza el ambiente y la cultura de colaboración entre los Institutos de Formación y los Centros Educativos, a través de la realización de proyectos conjuntos, en los que los profesores en formación puedan ocasionalmente participar. Las limitaciones son similares a las formuladas para el modelo de Disonancia Crítica, es un enfoque muy complejo de difícil implementación.

Son las aulas de los Centros Educativos los contextos más apropiados para aprender a enseñar. La principal dificultad que han tenido los modelos de práctica ha surgido porque un grupo de personas ha sido responsable del programa de aprendizaje, mientras que otro grupo de personas en las escuelas ha controlado la práctica de aula. El modelo de yuxtaposición así como el de disonancia crítica suelen fracasar porque no han sido capaces de hacer de la escuela el telón de fondo de la formación. Hoy frente al fracaso de esos dos modelos, se insiste en un cambio hacia una formación inicial del profesorado centrada en la escuela. Para ello el profesor tutor de aula asume las funciones de formador de docentes, haciendo especial hincapié en tres ámbitos: modelamiento, práctica y retroacción de los profesores en formación. Pero para que ello pueda ocurrir es necesario que exista un contexto de colaboración interinstitucional, marcado por la colaboración y el acuerdo.

### **Las tendencias y experiencias a nivel internacional**

La formación inicial y continúa de maestros y profesores ha sido objeto de numerosas transformaciones a nivel internacional desde principios de la década de los ochenta. Se adoptó el modelo universitario de formación, se aumentó la duración de estudios requeridos, se mejoró la articulación con la práctica docente, se aprobaron nuevas normativas y se establecieron mecanismos de certificación y habilitación<sup>17</sup>.

Las reformas de la década de los 80 y 90 en los países de la OCDE<sup>18</sup> enfatizaron en el hecho que la formación docente no podía convertirse en “más de lo mismo” sino que era necesario introducir innovaciones sustantivas en particular en lo que hacía al desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para ejercer una docencia profesional con competencia. Es así que estas reformas desarrollan una serie de rasgos comunes tal como aparece en el cuadro que sigue.

---

<sup>17</sup> Ver Vaillant, D. 2005. Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro

<sup>18</sup> La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es un organismo internacional intergubernamental que reúne a los países más industrializados de economía de mercado.

**Tabla 1 Características de las reformas en formación inicial de docentes a nivel internacional**

<b>Estrategia</b>	<b>Objetivo</b>
Adopción del modelo universitario	Inscribir la formación docente en instituciones en las que se desarrollan funciones de docencia, de investigación y de extensión.
Aumento de la duración de estudios requeridos	Exigir un mínimo de tres años y medio para los maestros de Educación Primaria y de seis y medio para los profesores de Enseñanza Secundaria
Práctica docente como componente esencial de la formación	Mejorar la calidad replanteando la articulación teoría-práctica
Surgimiento de nuevas instituciones	Planificar, organizar y supervisar la formación inicial y en servicio de maestros y profesores
Aprobación de nuevas normativas	Regular la formación
Establecimiento de certificación y habilitación para la función docente	Establecer requisitos para recibir titulación
Papel preponderante de organizaciones internacionales como la OCDE y la Unión Europea	Impulsar la reformulación de la formación inicial de docentes.

Fuente: Elaboración propia.

La información comparativa con la que se cuenta sobre los contenidos de la esta formación inicial es relativamente escasa y, por esta razón, muchas veces se reduce, a las cuestiones relacionadas con la duración de esta formación. El análisis comparativo permite concluir dos cosas. La primera es que el la duración media de la formación en el área OCDE corresponde a cuatro años de formación inicial para el ejercicio docente tanto para los maestros de primaria como para los de secundaria<sup>19</sup> obligatoria. En muchos países de la OCDE, la formación para la docencia en los niveles obligatorios tiende a realizarse bajo un programa unificado y en un mismo tipo de centros o facultades universitarias.

Otra de las características de la formación en los países de la OCDE es que por razones históricas y financieras, las formaciones iniciales para el ejercicio en la enseñanza primaria y en la secundaria obligatoria están completamente disociadas.

Dentro de la OCDE, si nos referimos a los países europeos –de donde disponemos de información comparada actual y confiable–, la mayoría tiene una normativa básica que regula la formación inicial del profesorado para garantizar una homogeneidad mínima en las titulaciones que se obtienen<sup>20</sup>, y, luego, las instituciones universitarias gozan de una cierta autonomía en el desarrollo de esa normativa básica. Dicha autonomía tiene muy distintos grados, desde una regulación con muy pocos márgenes para una gestión flexible de los contenidos curriculares y del tiempo de formación, tal como ocurre en Alemania, hasta una autonomía casi absoluta en ambas cuestiones, como es el caso de Holanda, Bélgica (comunidad flamenca), Islandia, República Checa y Malta.

Las prescripciones de contenidos suelen estipular dos aspectos: el conocimiento de las materias que se van a impartir y las habilidades profesionales del docente, mientras que las prescripciones mínimas de tiempo suelen centrarse en una definición del período de prácticas docentes que se considera necesario. Tal es el caso de Dinamarca, España, Italia, Portugal, Reino Unido, Bulgaria, Hungría y Lituania. De la

<sup>19</sup> Ver Vaillant, D. 2004 ya citado

<sup>20</sup> Esteve Zaragoza, M. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática, en Revista de Educación Nº 340 enero-abril 2006

misma forma, la mayor parte de los países europeos establece los requisitos mínimos del contenido curricular designando unas materias obligatorias, mientras que otros prescriben el cumplimiento de unos objetivos específicos. La normativa existente sobre la formación inicial suele estipular la inclusión obligatoria de al menos las siguientes áreas: pedagogía, teoría de la educación, psicología, conocimiento de la materia, enseñanza de la materia y práctica docente.

Para ejemplificar mejor las tendencias en el ámbito internacional, describiremos en grandes pinceladas siete casos por el interés o las ideas inspiradoras que podrían aportar al caso argentino. Se trata de Alemania, Australia, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Québec y Noruega.

### **El caso de Alemania<sup>21</sup>**

Hasta la promulgación de la ley de Formación Docente en diciembre de 2004, no existía en Alemania un perfil académico definido para la profesión docente. La historia no es la misma para los profesores de educación secundaria que para los maestros de enseñanza primaria. Mientras que los primeros accedían a la formación disciplinar en las universidades sin preparación didáctica específica, los segundos estudiaban en escuelas pedagógicas superiores con especialización en una asignatura.

Es recién después de la segunda guerra mundial que los profesores de educación media acceden a una fase denominada *Referendariat*, dedicada a la preparación práctica específica para enseñar. A su vez, los maestros de educación inicial tenían una capacitación en el segundo ciclo secundario con especialización en Educación de la Primera Infancia, algo que continúa hasta la actualidad.

En los años 70s se introdujeron como principales cambios la obligatoriedad de los estudios de didáctica para los profesores de educación media y el pasaje de la carrera de maestro al nivel universitario. Pero es en diciembre de 2004 –momento de promulgación de la Ley de Formación Docente Inicial- que se dieron pasos fundamentales para mejorar la formación, la que hoy consta de tres fases:

- Universitaria, de cuatro años de duración y especialización en una asignatura para los maestros de primaria; esta etapa es de cinco a seis años para los profesores de enseñanza media, que deben especializarse en dos asignaturas.
- *Referendariat*, con una duración de entre 18 y 24 meses, en la que el estudiante realiza sus prácticas en un centro escolar, acompañado de tutores.
- Desarrollo profesional permanente, en la que los docentes pueden realizar cursos y talleres de capacitación en centros extra-universitarios denominados LISUM (Instituto de Perfeccionamiento de Profesores y Nuevos Medios) y con menos frecuencia en las universidades<sup>22</sup>.

Las reformas emprendidas deben ser analizadas a la luz de la estructura política del país de carácter federal y de la existencia de varios sistemas educativos estatales. Actualmente, cada estado tiene autonomía para delinear su propia política educativa, y los Ministros de Educación estatales tienen capacidad, entre otros, para formular

---

<sup>21</sup> Para saber más ver Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (2003) *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Country Background Report for the Federal Republic of Germany. Archivo en: <http://www.oecd.org/dataoecd/32/55/30100096.pdf>

<sup>22</sup> En esta etapa también se incluyen los convenios con centros escolares para el perfeccionamiento de docentes en temas concretos o para su especialización en otras asignaturas.

planes e implementarlos, coordinado con las autoridades federales aspectos jurídicos generales.

Para asegurar un marco común, la Conferencia de los Ministros de Educación de los diversos estados alemanes, brinda orientaciones políticas a través de la publicación año a año de un documento de referencia que orienta las Reformas Estaduales en la Formación Docente Inicial. En este documento se establecen criterios generales que los diferentes estados deberían seguir, en cuanto, por ejemplo, a las características de los centros para la formación docente, así como a aspectos curriculares y evaluación de los aprendizajes de los futuros docentes.

Las directivas de la Conferencia de Ministros de Educación se inspiran de los Acuerdos de Bolonia (1998), suscritos por los países de la Unión Europea con el fin de incrementar la calidad de la formación universitaria. Una de las transformaciones que se impulsarán para el año 2010 es la estructuración de las carreras de formación docente en módulos, lo que facilitará el intercambio entre las facultades y el reconocimiento mutuo de los créditos, según el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS).

La Conferencia de los Ministros de Educación se encuentra actualmente elaborando los criterios necesarios para el reconocimiento mutuo de las pruebas finales de la formación docente inicial: el *Bachelor* y el *Máster* (ambos títulos de grado), con el fin de facilitar la movilidad estudiantil entre universidades de diferentes estados.

En el año 2005, la Conferencia de los Ministros de Educación aprobó estándares para la formación docente inicial, luego de un largo proceso de debate en los Estados federales. Dichos estándares se basan en un conjunto de definiciones adoptadas en octubre de 2000 por los Ministros estaduales; entre las cuales:

- Los maestros y profesores son especialistas en la enseñanza y en el aprendizaje y su tarea principal es la planificación, organización y reflexión en torno a esos procesos. Por esta razón, se asume que los resultados de aprendizaje de los alumnos están directamente relacionados con el desempeño de los docentes en el aula.
- Los docentes son conscientes de su tarea como educadores en las escuelas y esa tarea está íntimamente relacionada con el trabajo en el aula y la convivencia escolar, lo que implica además un buen relacionamiento con las familias de los alumnos para buscar soluciones constructivas en común.
- Los docentes ejercen la tarea de diagnosticar y aconsejar a los estudiantes, lo que implica tener una alta competencia pedagógica, psicológica y diagnóstica.

¿En qué consisten los estándares?. Los Estándares para la Formación Docente Inicial se definen como capacidades, habilidades y predisposiciones del profesor para ejercer su profesión adecuadamente. Según esos estándares el currículum para preparar maestros y profesores debería contemplar entre otros temas, el aprendizaje del perfil profesional, el manejo de didáctica y de metodología, y el desarrollo de la motivación para el rendimiento y el aprendizaje de los alumnos. También habría que incorporar módulos referidos a las capacidades de comunicación, interacción y gestión conflictos, así como la habilidad para investigar problemáticas educativas.

Otros de los principales acuerdos de la Conferencia de los Ministros está vinculado con las metodologías de enseñanza a aplicar en formación docente. Entre éstas se recomienda el trabajo a partir de casos, las estrategias de resolución de conflictos, el aprendizaje por proyectos y el análisis de contexto. Se sugiere concretizar conceptos

teóricos con ejemplos (literarios o películas), analizar situaciones de aprendizaje en la escuela o en el aula y colaborar en la investigación escolar o del aula.

Las competencias que los futuros maestros y profesores deben incorporar para poder ejercer la profesión son:

- Planificar adecuadamente las clases
- Apoyar pedagógicamente el aprendizaje de los alumnos
- Fomentar las capacidades de los estudiantes para el trabajo en forma autónoma
- Conocer las condiciones sociales y culturales de los estudiantes
- Transmitir valores y normas a los estudiantes para que actúen con espíritu crítico
- Buscar soluciones para problemas y dificultades en la escuela o en el aula
- Diagnosticar los procesos de aprendizaje en forma justa y con responsabilidad
- Reconocer el rendimiento de los estudiantes a partir de estándares valorativos que se expresen claramente.
- Participar en la planificación y la realización de proyectos escolares

La implementación de los estándares comenzará en el año lectivo 2005/2006 para todas las carreras universitarias de formación docente. Los estados, a su vez, asumieron el compromiso de evaluar regularmente la formación docente en base al marco de estándares acordado.

La formación docente en Alemania ha pasado por diversos cambios que derivaron en un nuevo modelo cuya implementación se encuentra aún en proceso. Sobre la base de una estructura común y de estándares que definen la profesión docente y las competencias que cada profesor debe tener para enseñar, los diferentes Estados del país se encuentran desarrollando una formación a nivel universitario, con un mayor vínculo entre la teoría y la práctica, y un fuerte énfasis en la evaluación de los conocimientos y competencias de sus egresados. Los estándares constituyen una guía básica para el desarrollo de estrategias de profesionalización de la docencia en los diferentes Estados, y permiten establecer un marco común para la evaluación y el diseño de los programas de formación.

### **El caso de Australia<sup>23</sup>**

Actualmente, casi 40 instituciones diferentes imparten formación de profesores en Australia. La mayoría son universidades públicas, aunque existe un pequeño grupo de instituciones privadas de educación superior que también se ocupan de la preparación inicial de docentes. En total, existen aproximadamente 200 programas con unos 16.000 estudiantes que completaron sus estudios durante 2005.

Pese a sus dimensiones, no existe en el país un organismo en el ámbito nacional dedicado a evaluar y acreditar los programas de formación docente. Son los Estados y Provincias quienes tienen la responsabilidad de los procesos de acreditación cuyos avances son dispares.

La diversidad en los sistemas de acreditación es importante y permite identificar algunos modelos que podrían ser inspiradores para otros países. Así, por ejemplo, en Queensland las regulaciones sobre registro de los docentes exige que todos los

---

<sup>23</sup> Para saber más Ver Ingvarson L. y Kleinhenz E. (2006) “Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza”, en Revista de Educación., Ministerio de Educación y Ciencia, España, [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_11.pdf)

programas de formación sean aprobados por el Queensland College of Teachers. El proceso de aprobación se basa en un conjunto de estándares estructurados en cinco grandes áreas:

- Los conocimientos profesionales y disciplinares impartidos
- El número y tipo de estudiantes
- La capacidad de crear un entorno intelectualmente desafiante para los estudiantes
- Las relaciones profesionales y la práctica ética
- Los niveles de aprendizaje y de reflexión de los estudiantes

Actualmente, el proceso de aprobación de los programas de formación requiere que las instituciones formadoras provean información sobre cómo están articulando sus cursos, la evidencia empírica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, las formas de impartir los cursos, la presencia de nuevas tecnologías, los vínculos entre las experiencias de aprendizaje y la evaluación, la contribución de la formación a la construcción de un perfil profesional exitoso, la retención de los estudiantes y su desempeño.

Las instituciones formadoras deben entregar un reporte anual sobre la implementación de los cursos, incluyendo transformaciones menores, y advertir a las autoridades provinciales sobre cualquier cambio sustantivo en los contenidos, las formas de impartir los cursos o la evaluación.

Otro ejemplo en Australia proviene de la Provincia de Victoria donde desde 2004 existe un proceso definido de revisión y aprobación de los programas de formación docente que es administrado por el Victorian Institute of Teaching (VIT). Para acreditarse, las instituciones formadoras deben proveer información al VIT a los efectos de que éste evalúe en qué medida cumplen con los requisitos establecidos. El VIT realiza los procesos de evaluación a través de un Comité compuesto por 25 personas, entre los cuales representantes de las ocho universidades de la Provincia que imparte formación docente inicial, docentes en ejercicio, padres y autoridades empleadoras de docentes. El VIT asigna un panel evaluador para cada programa de formación que desea ser acreditado, dicho panel debe revisar el informe de auto-evaluación que cada universidad elabora.

En Australia, las diferentes profesiones son reguladas por un sistema de estándares que actúan como requisito para el ingreso. Si nos referimos más específicamente a la profesión docente, los estándares son definidos por cada estado de acuerdo al *National Framework for Professional Standards for Teaching*. Este marco de referencia establece que los estándares son necesarios para asegurar una mayor calidad en la profesión docente, y una articulación adecuada entre los profesores, los empleadores, los programas de formación docente, la comunidad y el gobierno.

El *National Framework* brinda los parámetros para que cada Estado establezca sus estándares según una serie de atributos principales:

- Vínculo entre la calidad de la enseñanza y la mejora en los aprendizajes de los estudiantes
- Conocimiento profundo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Estímulo a los docentes para que aspiren a un mejor desempeño profesional
- Visión a largo plazo de la profesión basándose en la práctica actual
- Conocimiento teórico y pedagógico de las tendencias actuales en materia de procesos de enseñanza-aprendizaje
- Vínculo entre estándares, evaluación y aprendizaje profesional

- Consideración de la experiencia profesional de los docentes en las diversas etapas de su carrera
- Desarrollo de una docencia de calidad en variedad de contextos culturales y sociales

El *National Framework* señala la necesidad de considerar la importancia de las diferentes fases de la trayectoria profesional, prestando especial atención a los recién graduados, pero también teniendo en cuenta las competencias de los docentes, sus logros y su capacidad de liderazgo. Respecto a los elementos profesionales, los estándares deben contemplar el conocimiento y la práctica profesional, pero también los valores y las relaciones de los docentes con el medio.

El caso australiano permite profundizar la discusión sobre los estándares para la buena docencia. El país cuenta con una acumulación importante en la materia, tanto en el campo teórico como práctico. Existen multiplicidad de ejemplos disponibles para su análisis y estudio, y múltiples aplicaciones concretas. Australia nos muestra que la mejora de la docencia es posible a través de la acreditación de los programas de formación docente, los requisitos básicos para el ingreso a la profesión, y los mecanismos de certificación profesional.

#### **El caso de Estados Unidos<sup>24</sup>**

La formación de los profesores en los Estados Unidos es tremendamente compleja ya que la mayoría de los Estados ofrecen múltiples vías de acceso; en algunas de ellas los candidatos pueden acceder a la carrera docente casi sin haber recibido formación previa. Hoy en día hay una serie de debates sobre las vías de acceso «tradicionales» y «alternativas», programas impartidos en las universidades y fuera de éstas, y formación en el trabajo o mediante cursos de formación específicos.

El interés del caso americano reside en la abundante documentación e información existente sobre la diversidad de modelos de formación y de práctica. Por ejemplo, hay mucha información en el sitio de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) la que en el año 1999 creó un Panel de Investigación en Formación del Profesorado para el que se nombraron a 17 personas. Este grupo llevó a cabo una revisión crítica y equilibrada de la evidencia empírica sobre las políticas y prácticas relativas a la formación inicial del profesorado en Estados Unidos dirigida al conjunto de la comunidad educativa, y hacer recomendaciones sobre las líneas de investigación más útiles para lo que la comunidad educativa necesita saber de cara a la preparación de buenos profesores para los estudiantes del país.

¿Quién se adentra en la profesión docente?, ¿qué formación reciben los futuros profesores?, ¿qué vías de acceso eligen?, ¿qué trayectoria profesional siguen? ¿qué relación hay entre la calidad del profesorado y los perfiles demográficos, incluida la formación, las vías de acceso a la profesión docente y las posibles trayectorias profesionales? ¿cuáles son los resultados relativos a la preparación del profesorado en relación con la asignatura que van a impartir, las artes y las ciencias en general, y la formación referida a las bases de la educación en el caso del aprendizaje/conocimiento de los profesores, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos?. Son éstas algunas de las preguntas que buscó responder el estudio impulsado por la AERA.

---

<sup>24</sup> Para saber más Ver: The teaching Comission (2006) Teaching at Risk: Progress & Potholes, en [www.theteachingcommission.org/press/FINAL\\_Report.pdf](http://www.theteachingcommission.org/press/FINAL_Report.pdf)

El resultado del estudio fue la publicación en 2005 de un Informe titulado «Analizar la formación del profesorado: Informe del Panel de la AERA sobre Formación del Profesorado». Este volumen contiene un resumen ejecutivo, tres capítulos centrales y nueve síntesis o resúmenes de investigación. Además, el Informe propone una agenda futura de investigación sobre formación del profesorado, aborda cuestiones sobre diseños de investigación y otros asuntos metodológicos y se pronuncia sobre la infraestructura necesaria para la investigación sobre formación del profesorado.

Tal y como sugiere este estudio, la formación de los profesores en los Estados Unidos es tremendamente compleja ya que se lleva a cabo en el ámbito local y en instituciones en las que los componentes y estructuras de los programas interactúan unos con otros al igual que con las numerosas experiencias y habilidades futuras de los docentes. La formación del profesorado también se encuentra influenciada por las condiciones políticas dentro del ámbito local y central las que determinan una serie de responsabilidades, limitaciones y posibilidades.

La formación del profesorado en los Estados Unidos se ve afectada por las condiciones políticas estatales y locales, que establecen sus propios mecanismos para legitimar la demanda, así como por las restricciones y posibilidades existentes. La eficacia de los diferentes programas de formación del profesorado, de las estructuras organizativas y de las vías de acceso a la profesión docente constituye uno de los puntos más candentes en la formación del profesorado.

Como ya hemos indicado párrafos más arriba, la mayoría de los Estados ofrecen múltiples vías de acceso para la titulación; en algunas de ellas los candidatos pueden acceder a la carrera docente casi sin haber recibido formación previa. En concreto, hoy en día hay una serie de debates sobre las vías de acceso «tradicionales» y «alternativas», programas impartidos en las universidades y fuera de éstas, y formación en el trabajo o mediante cursos de formación específicos.

### **El caso de Finlandia<sup>25</sup>**

La gran diferencia de Finlandia respecto de los países de la OCDE es su extraordinario proceso de selección y formación de docentes de educación primaria y secundaria. Para acceder a la licenciatura de magisterio, se deben superar dos procesos de selección luego del cual “los mejores pasan a ser docentes”. El primer proceso se lleva a cabo en una unidad de evaluación centralizada (Universidad de Jyväskylä), uno de cuyos criterios es que candidato debe tener un alto promedio en sus estudios de bachillerato<sup>26</sup>. Una segunda selección se hace en las Facultades de Educación. Entre otros aspectos se evalúa la competencia lectora y escrita de los aspirantes, la capacidad de empatía y comunicación de los mismos, habilidades artísticas, musicales y de alta competencia matemática. Menos de un 9% de los aspirantes puede acceder a la formación como profesor de Educación Primaria en las Facultades de Educación.

Para acceder a la Licenciatura de Profesor de Primaria, y luego de los dos procesos previos de selección, los aspirantes deben cursar 6.400 horas de formación-estudio y redactar luego una tesina obligatoria como proyecto final de investigación. El profesor de secundaria se forma en las Facultades de su especialización (matemática,

---

<sup>25</sup> Para saber más Finlandia – Ministerio de Educación (2003) “Attracting, developing and retaining effective teachers. Country background report for Finland”. Documento preparado para el proyecto Attracting, developing and retaining effective teachers, en:

<http://www.oecd.org/dataoecd/43/15/5328720.pdf>

<sup>26</sup> 9 en una escala de 12.

literatura, etcétera). Cuando finaliza esta especialización debe también superar diversas pruebas de acceso para entrar en la Facultad de Educación. Una vez sorteada esta prueba, el futuro profesor de secundaria debe seguir estudios pedagógicos de más de 1.400 horas-estudio.

Es la buena formación técnica y humana de los profesores la que garantiza los buenos resultados; ser maestro de Primaria o Secundaria requiere al menos 6 años de carrera universitaria. El hecho diferencial básico con respecto a otros países es la formación y la consideración social de la que gozan los docentes.

### **El caso de Francia<sup>27</sup>**

En Francia, la formación inicial y continua de los docentes es responsabilidad de los IUFM "Instituts Universitaires de Formation de Maîtres". El requisito para el ingreso en dichos Institutos, es poseer un diploma de licenciatura y la titulación se obtiene luego de dos años de cursos. El primer año se dedica a la preparación de un concurso, y sólo aquellos que aprueban el examen, acceden al segundo año de formación en alternancia entre cursos teóricos y formación práctica. Existen distintos tipos de concursos según la disciplina elegida pero todos tienen pruebas escritas referidas a contenidos disciplinares y pruebas orales en las que se evalúan los conocimientos relativos a la organización y gestión de centros educativos, a las finalidades y evolución de la disciplina, a los programas de enseñanza. Es durante entrevistas que también se consideran las capacidades de comunicación oral de los postulantes.

Luego de la aprobación del concurso, los candidatos obtienen una remuneración como docentes debutantes y participan en el 2do año de formación al término del cual reciben el diploma docente. Existe un marco referencial con las competencias y capacidades que debe poseer un docente organizadas en cuatro categorías: contenidos disciplinares; situación de enseñanza; gestión del aula y responsabilidad y ética profesionales.

Una innovación importante acontecida durante los últimos años, es la inclusión de "consejeros pedagógicos", para que los alumnos de segundo año de la carrera realicen sus prácticas educativas, establecidas en el plan de estudios concebido y planteado como el punto de encuentro entre "el saber" y el "buen hacer".

### **Algunos casos de interés: Québec, Canadá<sup>28</sup>**

En los últimos años, la Provincia canadiense de Québec se ha convertido en un ejemplo interesante e inspirador para pensar la política de preparación inicial de docentes. El interés mayor de los cambios propuestos reside en los referenciales para la formación inicial de los docentes de educación primaria y secundaria.

A partir del año 1996 el Gobierno de Québec inició un proceso de consulta para evaluar el funcionamiento del sistema educativo y, en particular, la situación de la profesión docente. Se inició así un proceso de reflexión para determinar qué transformaciones sería necesario realizar en el ámbito de las universidades para mejorar la calidad de la formación. El debate dio lugar en el año 2001 a la publicación de un documento por parte del Ministerio de Educación de Québec denominado "La

---

<sup>27</sup> Ver Vaillant, D. 2004 ya citado

<sup>28</sup> Para saber más Gauthier, C. 2006. La política sobre formación inicial de docentes en Québec, en Revista de Educación, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 165-185.

formación de docentes, las orientaciones, las competencias profesionales”, que enunciaba el rumbo de la política en el campo de la formación del profesorado y especificaba el conjunto de competencias que debían estar presentes en los egresados de la formación inicial. Todas las universidades debieron elaborar nuevos programas para contemplar en el diseño curricular y estructura la nueva propuesta.

La acreditación de la formación brindada por las universidades está a cargo del *Comité d'Agrément des Programmes de Formation à l'Enseignement (CAPFE)*<sup>29</sup>, que tiene por función el asesorar al Ministerio de Educación provincial. Dicho Comité examina y aprueba los programas de formación docente inicial de la provincia, y realiza recomendaciones al Ministerio.

Siguiendo las orientaciones básicas de formación de profesionales y de buenos pedagogos, el documento-marco, establece doce competencias<sup>30</sup> definidas a partir del análisis de la labor docente, de la literatura científica sobre la profesión y de la experiencia internacional. La mayoría de las competencias enunciadas refieren a habilidades y capacidades presentes en la práctica profesional de los maestros y profesores, explicitando lo que se espera que los futuros docentes sepan hacer cuando egresan de la formación inicial.

El análisis del marco referencial revela tres tipos de competencias, que se visualizan en el cuadro que sigue.

**Tabla 2 Doce competencias para la formación en Québec, Canadá**

<b>Competencias para la actividad docente</b>					
1. El futuro docente evidencia cultura y dominio de las disciplinas a enseñar	2. El futuro docente domina la lengua de docencia en la forma oral y en la escrita	3. El futuro docente crea situaciones de docencia y de aprendizaje	4. El futuro docente aplica situaciones de enseñanza-aprendizaje	5. El futuro docente evalúa la progresión de los aprendizajes	6. El futuro docente gestiona la clase
<b>Competencias referidas al contexto</b>					
7. El futuro docente adapta su enseñanza a las características de los alumnos con dificultades		8. El futuro docente integra las tecnologías de la información y la comunicación en la planificación y desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje		9. El futuro docente colabora con el equipo escolar	
10. El futuro docente colabora con el equipo pedagógico					
<b>Competencias relacionadas con la identidad profesional</b>					
11: El futuro docente se inscribe en un proceso de desarrollo profesional			12: El futuro docente muestra ética profesional		

Fuente: Elaboración propia en base a Gauthier, Clermont (2006).

Las competencias descritas más arriba constituyeron la guía para que las diferentes universidades rediseñaran sus programas de formación de docentes en Québec. El diseño de un referencial permitió construir un conjunto integrado de actividades de formación, que mejoró notoriamente la estructura curricular estática que existía anteriormente. La nueva configuración exigió mucha coordinación entre los formadores de las diversas áreas y favoreció – de acuerdo a la información preliminar de que se dispone- la colaboración entre ellos. La nueva propuesta facilitó la conexión entre las

<sup>29</sup> Por más información, ver <http://www.capfe.gouv.qc.ca/>

<sup>30</sup> Por competencia se entiende la capacidad de movilizar recursos para resolver problemas en el ejercicio profesional cotidiano.

universidades y las escuelas, ya que existe un mínimo de 700 horas de trabajo práctico supervisado en los centros escolares. Este nuevo escenario implicó que maestros y profesores de las escuelas reciban a los estudiantes de formación docente, los acompañen en su tarea y los supervisen.

El interés del caso de Québec radica, a nuestro entender, en que se apoya en una lógica de desarrollo de competencias profesionales y no en la lógica curricular clásica de formación disciplinaria. Aunque es muy pronto para extraer conclusiones, todo indica que el desarrollo de competencias ha permitido superar el listado de cursos sin vínculos entre sí, favoreciendo el trabajo de equipo por parte de formadores. Parecería que se está rompiendo con la tradición universitaria en formación docente en la que cada profesor es únicamente responsable de su curso.

La formación profesional está bien anclada en los medios de práctica puesto que el desarrollo de competencias se realiza con mucho potencial cuando se aproxima lo más posible a las condiciones reales del ejercicio del oficio. Son 700 las horas dedicadas a las prácticas y repartidas a lo largo de los cuatro años de formación. Los docentes de las escuelas que reciben a estudiantes de prácticas en sus clases, reciben una formación para la supervisión y son remunerados por su contribución.

### **Práctica docente en Noruega<sup>31</sup>**

En Noruega la mayor parte de los programas de formación inicial se imparten en instituciones superiores de carácter universitario (“Colleges”). Éstas ofrecen cinco opciones para la obtención de una Licenciatura (ver cuadro más abajo) que implican generalmente una dedicación a tiempo completo aunque existen también programas con dedicación parcial o semi-presenciales. Los post-grados pueden ser obtenidos tanto en las Universidades como en algunos *Colleges*.

**Tabla 3 Formación docente en Noruega**

<b>Programa Formación Inicial</b>	<b>Duración (No de años)</b>
Preescolar	3
General	4
Disciplinar	3 o 4 según disciplina
Vocacional	3
Post-grado en Educación	1 adicional a formación- base

La preparación inicial de los docentes en Noruega jerarquiza la formación general, ante la profundización en conocimientos disciplinares específicos. Por esta razón, el perfil de competencias de los docentes noruegos es mucho más genérico que el de cualquier otro país de la OCDE, donde los docentes tienen una formación especializada incluso para enseñar en los niveles preescolar y primario.

La oferta de formación está descentralizada en las Provincias y Municipios. A su vez, las instituciones de formación tienen bastante autonomía para organizar la estructura de sus programas de formación, los métodos de enseñanza y los mecanismos de evaluación. Las instituciones que ofrecen los programas de formación docente son formalmente responsables del reclutamiento de sus estudiantes.

A partir de 1999 la formación de maestros en Noruega ha experimentando transformaciones importantes. Este proceso de reestructuración ha consistido en:

---

<sup>31</sup> Para saber más Ver Lyng, S y Blichfeldt, J. F (2003) *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Background Report for Norway.*

- Modificación de las regulaciones establecidas en el *Higher Education Act* en particular las referidas las atribuciones y competencias en materia de formación docente. Se le otorgó mayor responsabilidad y autonomía a las instituciones de formación y se flexibilizaron las prescripciones curriculares.
- Creación de un nuevo sistema de financiamiento para la educación superior que establece la distribución a nivel local de subvenciones a diferentes cursos y programas, entre los cuales los relativos a la formación inicial de maestros. Uno de los criterios prioritarios para el otorgamiento de financiamiento son los resultados obtenidos por los estudiantes en los cursos de formación docente lo que estimularía a las instituciones a reclutar mejores candidatos e incrementar la calidad de los cursos ofrecidos.
- Adopción de una serie de medidas para mejorar la articulación entre la práctica docente y los programas de estudios. Entre estas medidas se puede citar el establecimiento de objetivos didácticos a alcanzar en cada nivel; el aumento en el número de visitas a las escuelas, los mecanismos para facilitar el relacionamiento entre las instituciones formadoras y las escuelas.
- Reformas en la estructura curricular para que los estudiantes tengan más opciones a la hora de especializarse en una disciplina. Las asignaturas obligatorias se redujeron a tres: matemática, lenguaje noruego y educación ética.

El caso de Noruega muestra cómo políticas acertadas pueden mejorar el reclutamiento y la atracción de la profesión docente. La excelencia en la docencia se alcanza no sólo por la “calidad” de candidatos a ser profesor –aunque este aspecto es claramente decisivo-, sino también por el entorno en el que aquéllos se forman y trabajan.

### **Una tendencia actual: la cualificación profesional<sup>32</sup>**

Si nos referimos más específicamente a la práctica docente, las tendencias a nivel internacional, muestran una enorme diversidad en los programas y modelos. Pero a pesar de esta diversidad, hay una tendencia común: cada vez son más los programas de formación inicial del profesorado que incluyen como requisito para la certificación la necesidad de realización de un periodo de prácticas en la escuela.

Los países de la OCDE registran dos tendencias que nos gustaría mencionar por su relación con los modelos de práctica. Se trata de la elaboración de “criterios profesionales” y la “práctica en la escuela” como requisito de certificación profesional. La elaboración de criterios profesionales representa un esfuerzo por describir en una forma observable, lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión. Los marcos intentan capturar el consenso de la investigación y de los docentes acerca de los conocimientos, capacidades y competencias que deben dominar, de sus roles, tanto en el aula como en la comunidad educativa de la cual forman parte, y de sus responsabilidades respecto a la formación integral y los logros de aprendizaje de sus alumnos, su propio desarrollo profesional y el fortalecimiento de su profesión. Estos criterios identifican las características esenciales de una buena enseñanza, dejando espacio a distintas maneras de ejercerla.

Por otra parte, cada vez son más los programas de formación inicial del profesorado que incluyen como requisito para la certificación la necesidad de realización de un

---

<sup>32</sup> Esta sección se inspira en: Marcelo García, C. 2007. Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. GTD-PREAL (en prensa).

periodo de prácticas en la escuela. Por lo general, existe algún tipo de formación de carácter obligatorio que forma parte de este programa, que en la mayoría de los casos se organiza en estrecha colaboración con la institución en la que los profesores han recibido su formación. Durante este periodo el profesorado no está completamente capacitado y normalmente se consideran “candidatos” o “profesores en prácticas”. Desempeñan total o parcialmente las funciones que corresponden a los docentes plenamente cualificados en un ambiente de trabajo real (un centro educativo) durante un periodo de tiempo considerable y sus actividades son remuneradas. Al finalizar esta etapa y tras superar una serie de criterios de evaluación, se consideran profesionales plenamente cualificados. Se trata, por tanto, de una fase de cualificación de la formación que ha de realizarse para lograr la condición de profesionales completamente cualificados, esencial para su plena integración en la profesión docente (EURYDICE, 2002).

Este periodo de fase final de cualificación ya existía en algunos países europeos como por ejemplo en Alemania o Francia desde la década de los 70. En otros casos como el Reino Unido esta etapa se introdujo a finales de la década de los 90. La fase de cualificación, debe distinguirse claramente de otros procesos que pueda seguir el profesorado antes de lograr un puesto de carácter definitivo. En la mayoría de los países, la fase final de cualificación “en el lugar de trabajo” tiene una duración de al menos **un curso académico**. A lo largo de este periodo los profesores principiantes reciben el asesoramiento por parte de algún otro profesor de la escuela o bien del director. En Inglaterra y Gales, por ejemplo, los llamados *induction period o induction stage*, respectivamente, debe planificarse en colaboración con los nuevos profesores, denominados *newly qualified teacher (Inglaterra) o beginning teacher (Irlanda del Norte)*, para poder ofrecer un programa de control y ayuda adaptado a las necesidades individuales, que ayudará al docente a cumplir los requisitos necesarios para completar satisfactoriamente el periodo de introducción. Los tutores o consejeros son docentes en actividad, plenamente cualificados, que forman parte del personal del centro educativo y por lo general han adquirido una gran antigüedad en la profesión. No obstante, en ciertas ocasiones, deben recibir una formación especial para desempeñar estas funciones.

### **Un caso de interés en América latina**

En muchos países de América Latina la formación docente se encuentra ubicada en las Universidades, lo lleva a menudo, a una falta de articulación entre la formación teórica y el ejercicio docente. Esto es particularmente notorio en países como Colombia y Chile en los que la libre decisión de cada Universidad y la extensa oferta a nivel público y privado, ha generado una dispersión de los modelos de formación de profesores. En el Uruguay la situación es bien distinta.

La propuesta tradicional representada por las antiguas escuelas normales siempre fue asociada al supuesto de que se aprende a enseñar por imitación. Las nuevas teorías proponen una aproximación diferente postulando que se debe “aprender” la práctica. Como no existe una “didáctica de la práctica” suficientemente aceptada, a partir de la tradición normalista de las escuelas de práctica se han desarrollado una serie de experiencias alternativas, entre las cuales la de los Centros Regionales de Profesores<sup>33</sup>. Esta innovación surge en el año 1997 y continúa actualmente con marchas y contra-marchas, debilidades y fortalezas. Lo que expondremos en los párrafos que siguen es el “espíritu” que animó la propuesta y cuáles son los fundamentos de un modelo que podría ser inspirador para otros países de la región.

---

<sup>33</sup> Ver, Vaillant, D. 2005 ya citado

Dos instancias se articulan en el modelo: la primera se desarrolla durante el segundo año de la carrera y tiene por cometido la observación del funcionamiento de los centros educativos de educación media; la segunda sucede en el tercer y último año de la carrera y está consagrada a la práctica en el aula.

En una primera instancia, la práctica se enmarca en el curso Planificación y Gestión de Centros y refiere a diversos aspectos institucionales de los centros educativos como el análisis de planes y programas de enseñanza media, el estudio de las culturas y objetivos institucionales, la realización de un diagnóstico y la planificación a partir de un Proyecto Educativo de Centro. Estos aspectos teóricos se contrastan con la realidad de los establecimientos mediante visitas regulares a centros educativos de enseñanza media previamente seleccionados. Los Profesores de Didáctica y los equipos docentes y directivos de los CE.R.P. juegan también un rol importante en el acompañamiento durante esta etapa de inmersión en los centros educativos.

Durante una segunda instancia, los futuros docentes permanecen media jornada diaria –de las ocho horas previstas todos los días– en centros de práctica y reciben una retroalimentación continua de los docentes de las asignaturas y de los tutores. La orientación que éstos dan sirve a los estudiantes para el dictado de clases que son constantemente evaluadas.

El interés de la propuesta de práctica docente e los CE.R.P. tal como fue concebida (en el año 1997) radica en el modelo de colaboración entre el centro educativo y el Instituto de Formación Docente<sup>34</sup> a través de las denominadas clínicas de Investigación Educativa aplicada y de Psicología de la Educación. Estas asignaturas apoyan la práctica docente a través del análisis de casos presentes en el centro educativo. Los profesores de investigación educativa realizan observaciones sobre el centro de enseñanza media y proponen una serie de ejercicios prácticos a los estudiantes y éstos llevan a la cátedra los problemas sociales, culturales y de organización que detectan a nivel de su clase o a nivel del centro educativo.

Los estudiantes no sólo realizan su práctica en la asignatura, sino que viven la experiencia cotidiana de un centro educativo, conociendo sus problemas y aprendiendo a intervenir sobre los mismos. El profesor practicante deja de estar aislado en su asignatura, para convertirse en un actor que interviene en diversos niveles: asignatura, institución, logros y fracasos, condiciones socio-culturales del entorno y dimensión adolescente. Además, los estudiantes-practicantes actúan por lo menos de a dos en cada equipo, conformando una pareja pedagógica que se hace cargo de un grupo de adolescentes durante todo el año lectivo, percibiendo remuneración por su tarea.

Lo sustantivo de esta práctica colectiva es que ofrece un modelo alternativo al tradicional aislamiento docente promoviendo el desarrollo de una capacidad de trabajo en equipo desde la propia formación de los futuros docentes. Sobre la práctica, pues, convergen diversas miradas: la cotidiana de los compañeros de práctica y la de los profesores tutores –que por lo menos una vez a la semana asisten a la clase de los practicantes–. Una tercera más espaciada es la de los profesores de didáctica y por último la mirada de los docentes de las asignaturas que aportarán elementos de conocimiento específico.

---

<sup>34</sup> Careaga, A. 2002, *La Formación Inicial de Profesores de Educación Media en Uruguay en el ámbito de los CERP. Una tensión entre la tradición y la innovación*, ponencia presentada en la reunión El desempeño de maestros en América Latina: Nuevas Prioridades, Brasilia, Julio 10 –12 de 2002.

El modelo de práctica docente impulsado es una propuesta innovadora que evidencia un cierto número de aciertos: impulsa una cultura de colaboración a partir de las parejas pedagógicas de estudiantes que actúan en los centros; logra ampliar la concepción reduccionista de la asignatura, desarrollando de manera activa la interdisciplinariedad; las clínicas de Psicología y de Investigación permite el estudio de casos con diversos marcos teóricos facilitando la relación teoría-práctica.

Múltiples fueron los intercambios, reflexiones y controversias suscitados por la puesta en marcha del modelo de práctica. Felizmente la sistematización de la experiencia ha permitido introducir numerosos ajustes. Por ejemplo, en la génesis del modelo, se previa la entrada de los practicantes al aula recién en el último año de su carrera. La experiencia mostró que la misma era demasiado abrupta, por lo que se decidió –luego de marchas y contramarchas– introducir más tempranamente el contacto con el aula.

Lo mismo sucedió con la asignatura Didáctica y Orientación de la Práctica, que no estaba prevista en la propuesta original. La implementación del Proyecto CE.R.P. hizo evidente la necesidad de instrumentar una nueva asignatura con el objetivo notorio de brindar formación didáctico-metodológica y práctica para dar seguimiento en el aula de la actuación del practicante.

La propuesta de los CE.R.P. se sitúa a medio camino entre la formación de práctica tradicional y la “basada en la escuela”: se amplía la experiencia de la práctica sin desatender la formación científica y pedagógica; se potencia la convergencia de distintas miradas en el análisis de la práctica y se promueve el trabajo cooperativo entre los profesores practicantes.

La enseñanza requiere muchas cosas: conocimientos de la disciplina que se imparte, de la didáctica de su contenido, conocimientos pedagógicos y también del contexto en el cual se actúa. Pero la enseñanza requiere también improvisación, conjetura, experimentación y valoración. Aprender en la práctica no es un proceso que ocurra naturalmente; se propicia. El modelo implementado en los CE.R.P. reclama todavía muchos ajustes, pero estoy segura es el buen camino.

### **Algunas pistas para mejorar la práctica docente**

Las prácticas de enseñanza son una excelente ocasión para aprender a enseñar, pero para que ese aprendizaje sea constructivo, personal, y no una mera repetición de lo observado, es necesario que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente los modelos de enseñanza que observan. Para ello se impone que a los estudiantes practicantes se les enseñe a aprender y a comprender, a analizar y a reflexionar sobre la enseñanza.

Los estudiantes practicantes traen consigo una serie de creencias e imágenes sobre la enseñanza que influyen en la forma como enfrentan la compleja tarea en el aula<sup>35</sup>. Estas creencias no cambian por sí solas; las experiencias académicas tienen una influencia sobre ellas, y las experiencias prácticas en general contribuyen a confirmar dichas creencias. Pero la mera introducción de actividades que teóricamente propician la reflexión –redacción de diarios, biografía, análisis de la propia práctica a

---

<sup>35</sup> En ese sentido, resulta muy interesante el libro de *Salgueiro, A. M. 1998. Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico. Barcelona: Ed. Octaedro*, en el cual la autora muestra, mediante un amplio y extenso estudio de caso, basado en un año de trabajo de campo con una profesora de escuela pública, el papel de la biografía personal y profesional en la elaboración de estrategias que permiten ir dando respuestas a los problemas del aula.

través de observación de compañeros, o grabaciones de vídeo– no aseguran por sí solas un cambio significativo en las concepciones, ni mucho menos en las prácticas de los futuros profesores. La reflexión no aparece espontáneamente; se provoca, se suscita; se aviva en la inquietud del estudiante.

Las experiencias prácticas tienen una serie de limitaciones vinculadas entre otras, a una falta de propuesta explícita y a la escasa conexión entre lo que se estudia en la Institución de Formación y lo que los futuros docentes encuentran en las aulas. Además los profesores tutores o formadores no cuentan a menudo con una preparación adecuada.

Asumiendo esas limitaciones, la formación inicial debería planificar adecuadamente las prácticas para que se conviertan en ocasión para aprender mediante un programa específico insertado en el curriculum oficial académico. Esta es la idea que nos aporta Donald Schön en su libro sobre *La formación de profesionales reflexivos*<sup>36</sup>. Para este autor, "Un practicum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real". Para que una práctica sirva, habría que transformar el conocimiento propositivo en práctica educativa adaptándola a los diferentes escenarios y circunstancias en los que se desenvuelve la experiencia docente.

-----

---

<sup>36</sup>Schön, D. 1992. *La formación de profesionales reflexivos Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el parentizaje en las profesiones*. Ediciones Paidós.