

## Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores

---

Denise Vaillant

---

### Resumen

En los últimos años, se han multiplicado los estudios e informes en América Latina que muestran los pobres resultados de la formación inicial de docentes. Se hace necesario hoy, más que nunca, preguntarse hacia dónde va la formación de maestros y profesores. Para ello, la autora propone analizar y reflexionar una serie de iniciativas promovidas en Estados Unidos y Australia, así como en Inglaterra, Holanda, Finlandia y Suecia. Entre las innovaciones más destacadas, la autora señala las referidas a la titulación alternativa, a la articulación de la formación con los centros educativos, a la acreditación y evaluación externa de las instituciones formadoras, a la investigación sobre la práctica docente y al uso de la evidencia en los programas de formación.

Palabras clave: formación inicial; docentes; enseñanza; innovaciones; tendencias internacionales.

---

## **Abstract**

### **World initiatives to improve teacher's education**

*The number of studies pointing at poor results concerning teacher's education in Latin America has increased during the last years. In this sense, it is necessary to inquiry about the future directions of teacher's education. In this paper, the author analyzes and takes into consideration some initiatives promoted by the USA and Australia, as well as England, Holland, Finland and Sweden. Among the innovations, the author points out the alternative academic degree, the articulation between the education process and the schools, the accreditation and external evaluation of the education institutions, the research focused on teaching practices and the use of evidences in the education programs.*

*Keywords: initial education; teachers; teaching; innovations; international tendencies.*

---

## **Introducción**

Existe hoy en América latina y a nivel internacional una gran insatisfacción de los Ministerios de Educación, de los profesores en ejercicio, de los formadores de docentes y de la academia, respecto a la capacidad de las Universidades e Institutos de Formación Docente para dar respuesta a las necesidades de la profesión docente. Las críticas hacia su organización burocratizada, el divorcio entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento que se imparte y la escasa vinculación con las escuelas (Feiman-Nemser, 2001) son todos factores que han favorecido el surgimiento de nuevas tendencias y propuestas.

En un excelente artículo escrito por David Berliner (2000, p. 320), éste responde las críticas que habitualmente se hacen a la formación inicial del profesorado: "para enseñar basta con saber la materia", "enseñar es fácil", "los formadores de profesores viven en una torre de marfil", "los cursos de metodología y didáctica son asignaturas blandas", y "en la enseñanza no hay principios generales válidos". El autor considera que estas críticas surgen de una visión limitada de la contribución que la formación inicial tiene en la calidad del profesorado. Dice Berliner: "creo que se ha prestado poca atención al desarrollo de aspectos evolutivos del proceso de aprender a enseñar, desde la formación inicial, la inserción a la formación continua"

(p. 370). La formación inicial juega un papel importante y no es sustituible, como algunos grupos o instituciones sugieren.

La formación inicial del maestro es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo. Ahora bien, ¿sirve la oferta disponible para atraer a los mejores candidatos? La impresión general que dejan los estudios, investigaciones e informes que hemos examinado a lo largo de estos últimos años, tanto para los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) como para América Latina, es que la formación inicial ha tenido resultados más bien mediocres, a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas (Marcelo; Vaillant, 2009). Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, un énfasis excesivo en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los estudiantes socialmente desfavorecidos. Ese déficit se ve notoriamente agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a maestros y profesores reciben antes de ingresar a estudiar en una universidad o instituto de formación.

La formación inicial docente puede contribuir a un sistema reproductor que perpetúe iniquidades múltiples o bien ella puede impulsar reformas que tengan como eje el derecho de aprender de todos los estudiantes. Y para cumplir con este último objetivo, debemos plantear la necesidad imperiosa de cambiar las estructuras curriculares y organizativas que actualmente imperan. No actuar en este sentido supone alimentar en el engaño de creer que la universidad forma y la escuela deforma (Marcelo, Vaillant, 2009).

Universidad y escuela deben conversar para que la formación inicial docente “hable el lenguaje de la práctica”, pero no una práctica anclada en la mera transmisión, sino una práctica profesional, comprometida con la idea de que todos somos trabajadores del conocimiento. A nivel internacional, el relativo bajo prestigio que tiene la profesión, la escasez de docentes en algunos países, los nuevos desafíos de inclusión y los avances tecnológicos han contribuido al despliegue de numerosas políticas orientadas a mejorar la calidad de la formación de los maestros y profesores.

### **Algunas iniciativas inspiradoras**

A partir de los acuerdos de Bolonia,<sup>1</sup> los países europeos han puesto en marcha diversas reformas de la formación inicial de docentes. Esos acuerdos han pautado las recientes transformaciones de la educación superior europea y tienen un impacto importante en las instituciones formadoras y en los programas de formación docente. Entre las líneas de políticas que se están impulsando para mejorar la preparación de maestros y profesores figuran la titulación alternativa, la articulación entre universidades y escuelas, los sistemas de acreditación, la investigación, la formación basada en evidencia y la evaluación externa.

<sup>1</sup> La *Declaración de Bolonia* es una promesa de 29 países europeos para reformar las estructuras de los sistemas de educación superior de manera convergente. El sistema está en marcha desde el año 2010.

También en los últimos años, y fuera del contexto europeo, otros países han generado nuevos mecanismos para la mejora de la formación inicial de docentes. Tal es el caso de Australia y los Estados Unidos, donde se ha insistido en las alianzas con centros educativos de práctica. Además se han establecido criterios de selección de los candidatos a la formación docente para atraer a personas con un perfil más adecuado para desempeñarse en la profesión.

En los párrafos que siguen mencionaremos las experiencias que nos parecen más significativas y de interés para re-pensar la formación de docentes en América latina. Entre éstas señalaremos los casos de Estados Unidos y Australia, así como las iniciativas promovidas en el Reino Unido, Holanda, Finlandia y Suecia (ver Cuadro 1).

**Cuadro 1 – Algunas iniciativas mundiales para mejorar la formación docente**

Característica principal	Tipo de reforma	País
Titulación alternativa	Programas de certificación alternativa.	Reino Unido
	Rutas flexibles para la formación.	Holanda
Articulación/ escuelas	Formación docente centrada en la escuela.	Reino Unido
	Alianzas con las universidades.	Suecia
Acreditación/ estándares	Agencia para el desarrollo de la formación.	Inglaterra
	Evaluación en base a estándares estructurados en Queensland y autoevaluación en el Estado de Victoria.	Australia
	Acreditación de instituciones formadoras a través del Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación Docente (Ncate) y aseguramiento de la calidad en la formación en el Estado de California.	Estados Unidos
Investigación	Investigación en la formación y Centro Luma.	Finlandia
Formación/ evidencia	Docentes para una nueva era.	Estados Unidos
Evaluación externa	Agencia independiente.	Holanda
	Inspecciones de educación básica.	Inglaterra Gales Irlanda del Norte
	Agencia educativa.	Escocia Suecia

Fuente: Elaboración propia.

## Mecanismos de titulación alternativa

Tradicionalmente, la formación inicial de docentes se brinda en universidades o en institutos de enseñanza superior, mediante un modelo relativamente rígido presencial y bastante alejado de los centros educativos. Sin embargo, desde hace varios años, se ha cuestionado fuertemente esa estrategia. Es así que han surgido una serie de programas para la titulación alternativa de maestros y profesores. Se trata de mecanismos que permiten que los aspirantes a docentes puedan incorporarse a la enseñanza en un período más corto de tiempo para favorecer el reclutamiento de candidatos talentosos a la profesión.

Hoy se multiplican los países que han impulsado *Programas de formación part-time y a distancia*, apoyados en el uso de las nuevas tecnologías. Entre otros, podemos citar el caso del Reino Unido donde se han desarrollado modelos de formación del profesorado a tiempo parcial, que complementan la oferta clásica de formación existente (Eurydice, 2002, p. 65; European Parliament, 2006). Se trata de *Programas de formación acelerada* o *Programas de certificación alternativa* y de tiempo parcial, para graduados en otras áreas y con interés de desempeñarse como docentes.<sup>2</sup> Los *Programas para docentes graduados y registrados*<sup>3</sup> habilitan a las escuelas a contratar personal no docente pero con estudios terciarios previos y a formarlos en programas individualizados para obtener su título profesional docente. La iniciativa permite a personas que trabajan en la enseñanza a prepararse para el ejercicio de la docencia. El programa tiene una duración de un año, aunque los candidatos que tienen más experiencia docente pueden completarlo en menos tiempo.

Además del ejemplo del Reino Unido, podemos citar el caso de Holanda, donde los programas universitarios comenzaron y deben en la actualidad obligatoriamente incorporar *rutas flexibles para la formación inicial*. Es así que se pueden combinar estudios terciarios generales con la formación específica para la docencia. Los futuros maestros o profesores pueden cursar los dos últimos años de una licenciatura universitaria con un año adicional en formación docente específica. A partir del año 2000, han proliferado los programas de certificación alternativa que intentan identificar y reclutar nuevos candidatos para la docencia. Estos programas incluyen a docentes graduados que han abandonado el ejercicio de la enseñanza pero desean volver a enseñar, y también a profesionales de otras disciplinas que desean incorporarse a la docencia. El objetivo de incorporar en menos tiempo las competencias y conocimientos para poder enseñar parece haberse cumplido ya que los estudios disponibles dan cuenta de los muy buenos resultados obtenidos por los docentes certificados por rutas alternativas (Brouwer, 2007).

## La articulación con los centros educativos

La tendencia en muchos países europeos es la de otorgar a las escuelas y a los centros de educación secundaria un rol preponderante

<sup>2</sup> Los programas incluidos en esta iniciativa son el *Graduate Teacher Programme* (GTP) – en: <http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/typesofcourse/employmentbased/gtp.aspx> [Último acceso: 10 ago. 2010] y el *Registered Teacher Programme* (RTP) – en: <http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/typesofcourse/employmentbased/rtp.aspx> [Último acceso: 10 ago. 2010].

<sup>3</sup> En inglés, los *Graduate and Registered Teacher Programmes* (GRTP).

en la formación inicial. Son varias las naciones que han desarrollado estímulos para que, en alianza con las universidades, los centros educativos se conviertan en instituciones proveedoras de formación docente. Esta nueva forma de pensar la formación implica un cambio conceptual importante, que requiere la existencia de buenos mecanismos de selección de docentes, un sistema de evaluación por competencias muy afinado, un modelo de gestión que permita armonizar la formación con el funcionamiento de las escuelas y un marco para que la alianza entre las escuelas y las universidades pueda funcionar (Eurydice, 2002).

En el Reino Unido, por ejemplo, las instituciones de educación superior que deseen ofrecer programas de formación inicial de docentes deben asociarse con escuelas para organizar un programa de formación. Por otra parte, los centros educativos tienen la posibilidad de convertirse individualmente en instituciones formadoras de profesorado a través de la *Formación Docente Centrada en la Escuela*,<sup>4</sup> que es coordinada por la agencia que regula la formación docente en el país.

En Suecia también se ha generado un sistema que premia a las instituciones formadoras que logran buenas alianzas con las escuelas en sus programas de formación inicial. Se trata de un sistema de alianzas entre instituciones de formación inicial y centros de enseñanza básica para promover un mayor involucramiento de estos últimos en la formación de profesores (Sweden, 2003).

### Los estándares para la formación

La contracara de la mayor autonomía brindada en varios países a las instituciones formadoras ha sido el establecimiento de estándares que permitan asegurar una formación de calidad. Si examinamos por ejemplo el caso de Inglaterra en el Reino Unido, en el año 1994, se creó una institución especializada en la formación y el desarrollo de las escuelas.<sup>5</sup> Se trata de un organismo público cuyo principal objetivo es estimular el reclutamiento de buenos candidatos para la docencia a través de una oferta de formación de excelencia. El organismo identifica y selecciona proveedores para los cursos de formación inicial de docentes en base a criterios y estándares especificados por la Secretaría de Estado de Educación. Luego se ocupa de monitorear si esas instituciones cumplen con los criterios y estándares establecidos. El sistema de acreditación de las instituciones que imparten programas de formación docente se organiza a partir de cuatro grupos de estándares: a) requisitos de ingreso para los estudiantes de los programas; b) descripción de las modalidades de formación y su evaluación; c) formas de colaboración y alianzas entre instituciones; y d) mecanismos para asegurar la calidad en las instituciones formadoras.

---

<sup>4</sup> En inglés, *School Centred Initial Teacher Training (SCITT)*. Para obtener más información, ver: <http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/typesofcourse/scitt.aspx> [Último acceso: 10 ago. 2010].

<sup>5</sup> Teacher Development Agency (TDA) [en: [www.tda.gov.uk](http://www.tda.gov.uk) – último acceso: 10 ago. 2010]. Hasta setiembre de 2005, este organismo llevaba el nombre de Teacher Training Agency.

**Cuadro 2 – Acreditación de instituciones formadoras en Inglaterra**

Dimensión	Principales fuentes de evidencia
Características de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Realización de una prueba de ingreso para estimar el nivel que el estudiante alcanzará al egreso.</li> <li>– Calificación mínima requerida en pruebas de lengua y matemáticas para el ingreso.</li> <li>– Aprobación de exámenes físicos y psíquicos requeridos para ejercer la docencia.</li> <li>– Realización de al menos una entrevista personal al momento del ingreso.</li> </ul>
Formación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diseño e implementación de programas de formación que permitan a los futuros docentes cumplir con los estándares del <i>Qualified Teacher Status (QTS)</i>.</li> <li>– Adecuación de los programas a las necesidades individuales de los estudiantes.</li> <li>– Preparación de los estudiantes para enseñar en al menos dos niveles educativos.</li> <li>– Carga horaria de 32 semanas en los programas de grado de 4 años de duración y carga de 24 semanas en los programas de tres años de duración.</li> <li>– Realización de prácticas en al menos dos centros educativos para cada estudiante.</li> </ul>
Colaboración y alianzas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Trabajo conjunto entre las instituciones formadoras y los centros educativos, tanto en la planificación de la formación, como en la selección de los estudiantes y su evaluación de acuerdo a los estándares del <i>Qualified Teacher Status (QTS)</i>.</li> </ul>
Calidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Acceso de los estudiantes a libros, nuevas tecnologías y otros materiales necesarios para la formación inicial.</li> <li>– Revisiones periódicas de curriculum, con identificación de áreas de mejora y diseño de acciones para asegurar la calidad a futuro.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Las reformas impulsadas en Inglaterra para la formación, desarrollo y certificación de docentes han estado centradas, por un lado, en elevar los estándares para la formación y el ejercicio de la docencia y, por otro, en reclutar y retener un número suficiente de docentes. La existencia de un organismo público que coordina la oferta de formación ha contribuido a incrementar el número de candidatos para la enseñanza y a mejorar sensiblemente la calidad de la formación inicial.

Otro caso interesante para el análisis es Australia, donde una gran mayoría de instituciones educativas pertenece al estado y muy pocas son privadas. Australia cuenta con aproximadamente 9.000 colegios de primaria y de bachillerato de los cuales un 70% son públicos. La administración de la educación es responsabilidad del gobierno federal, de los Estados y los territorios de Australia, quienes deciden las políticas educativas; los dos últimos tienen la responsabilidad financiera de la educación escolar.

La formación inicial de los maestros y profesores australianos se sitúa en las universidades. 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. 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 según un relevamiento realizado hace unos años (Ingvarson *et al.*, 2006). Esa diversidad en los sistemas de acreditación nos ha permitido identificar algunos modelos que podrían ser inspiradores para otros países.

En el Estado de Queensland<sup>6</sup> las regulaciones sobre registro de los docentes exigen que todos los 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; y 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.

---

<sup>6</sup> El Estado de Queensland tiene una población aproximada de 4,5 millones de personas y está ubicado en la región noreste del país.



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 australiano refiere al Estado de Victoria,<sup>7</sup> donde desde 2004 existe un proceso 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.

Como indicábamos al inicio de esta sección, son muchos los países que registran experiencias de alto interés en materia de estándares para la formación de docentes. Además de los casos de Inglaterra y Australia, ya citados, nos interesa resaltar dos casos interesantes en Estados Unidos: el Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación Docente (Ncate)<sup>8</sup> y el sistema de aseguramiento de la calidad en la formación docente, en el Estado de California.

El Ncate, creado en 1954, opera como cuerpo independiente en la acreditación de la formación de maestros y profesores y cuenta con el aval de las principales organizaciones profesionales de docentes e instituciones formadoras.<sup>9</sup> El Ncate acredita a instituciones formadoras de docentes con referencia a un conjunto de estándares que son revisados cada siete años en base a un amplio proceso de consulta entre educadores, tomadores de decisiones e investigadores en el campo educativo.<sup>10</sup> Para el Ncate, los estándares miden la efectividad de las instituciones formadoras para alcanzar una formación de alta calidad. Para lograr la acreditación, una institución debe aplicar formalmente y, a partir de este momento, se agenda una visita de acreditación; luego de ello, la institución debe preparar un reporte en el que describe su situación en relación a los estándares planteados (United States, 2008).

Los estándares utilizados parten de una visión concreta respecto de los saberes y habilidades que los egresados de la formación docente deben tener para trabajar en forma efectiva con sus estudiantes. En este sentido, proveen una guía que se estructura en base a seis ejes que aparecen descriptos en el Cuadro 3.

<sup>7</sup> Victoria es el estado más pequeño de Australia. Se encuentra en el sureste del continente y tiene una población de 5,2 millones, con la mayor densidad del país.

<sup>8</sup> En inglés, National Council for Accreditation of Teacher Education (Ncate).

<sup>9</sup> Entre ellas, la Asociación Americana de Colegios para la Formación Docente (en inglés, American Association of Colleges for Teacher Education –AACTE), la Asociación Nacional de Directores Estatales de Formación y Certificación Docente (en inglés, National Association of State Directors of Teacher Education and Certification –Nasdtec), la Asociación Nacional de Educación (en inglés, National Education Association –NEA), el Consejo Jefe de Directores de Escuelas (en inglés, Council of Chief State School Officers –CCSSO), y el Consejo Nacional de Juntas Escolares (en inglés, National School Boards Association –NSBA).

<sup>10</sup> La última revisión disponible corresponde al año 2007.

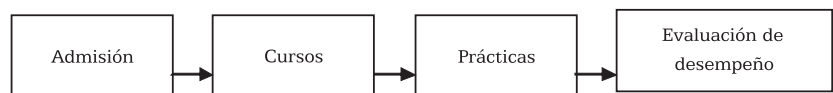
**Cuadro 3 – Acreditación de instituciones formadoras en los Estados Unidos**

<b>Estándar</b>	<b>Descripción</b>
Conocimientos y habilidades de los candidatos	Los candidatos que egresan del programa de formación tienen y demuestran conocimientos sobre contenidos, entorno y prácticas pedagógicas y requisitos profesionales para ayudar a todos los estudiantes a aprender. Las evaluaciones indican que los candidatos alcanzan los estándares estatales y los propios de la institución formadora.
Sistema de evaluación	La institución formadora posee un sistema de evaluación que recoge y analiza datos sobre las calificaciones de los postulantes a los programas, el desempeño de sus estudiantes y las acciones institucionales que contribuyen a mejorarlo.
Experiencia en campo y prácticas	La institución formadora y sus centros escolares asociados diseñan, implementan y evalúan experiencias en campo y prácticas para que los candidatos a la docencia desarrollen y demuestren los saberes, habilidades y suposiciones profesionales necesarios para ayudar a todos los estudiantes a aprender.
Diversidad	La institución formadora diseña, implementa y evalúa su currículum y provee experiencias para que todos sus candidatos puedan trabajar con un alumnado diverso y en distintos contextos socio-económicos.
Calificación y desempeño de los formadores	Los profesores están calificados y son modelos de práctica profesional en el plano académico, de servicio y de docencia, incluyendo la capacidad para evaluar su propia efectividad y relacionarla con el desempeño de sus estudiantes de formación docente. También colaboran con colegas en las escuelas de práctica asociadas. La institución formadora evalúa sistemáticamente el desempeño de los profesores de sus programas y facilita su desarrollo profesional.
Gobierno y recursos	La institución formadora tiene el liderazgo, la autoridad, el presupuesto, el personal, la infraestructura y los recursos para que la preparación de los candidatos a la docencia alcance los estándares estatales y los propios de la institución formadora.

Fuente: Elaboración en base a Ncate (2008).

Los estándares antes descritos son utilizados para acreditar a las instituciones formadoras, cualquiera sean los programas que ofrezcan. Por esta razón, Ncate también ha desarrollado estándares específicos para la acreditación de los programas de formación docente, que se basa en la revisión de expertos. En la actualidad, Ncate acredita programas de formación docente en campos tan variados como educación inicial, educación tecnológica, educación ambiental, docencia de lenguas extranjeras, ciencias básicas, ciencias sociales y educación física (United States, 2008, p. 47-48).

El caso de California también ofrece pistas interesantes. En ese Estado, existen diversas modalidades de formación docente pero existe aseguramiento y control de la calidad, a través de un sistema de información que monitorea y evalúa en forma permanente a los candidatos a la docencia. Un estudio (Wechsler *et al.*, 2008) identifica cuatro etapas centrales, que se plasman en el modelo gráfico que se presenta a continuación:



**Figura 1 – Etapas de la formación docente y el aseguramiento de la calidad**

El sistema recoge la información sobre las fortalezas y debilidades de los candidatos a la docencia en cuatro momentos clave: la admisión, el período en que se realizan los cursos, las prácticas y la evaluación de desempeño docente al finalizar la formación.

Durante la primer etapa de admisión, los candidatos a la docencia son evaluados en base a sus conocimientos en relación al área o asignatura que desean enseñar y sus actitudes en relación a la tarea de enseñar. Para evaluar los conocimientos, se emplean las medidas estandarizadas utilizadas en el sistema universitario estadounidense<sup>11</sup> así como dos pruebas<sup>12</sup> que determinan el nivel de suficiencia del candidato en la asignatura específica que desean enseñar. Los tests constituyen un primer filtro importante para el ingreso a la formación docente. Otra dimensión que es evaluada en la etapa de admisión son las actitudes de los candidatos hacia la tarea de enseñar. En las entrevistas de admisión, se suele valorar la capacidad propositiva de los candidatos así como sus competencias comunicacionales y el compromiso con la docencia. Sin embargo, los resultados obtenidos en el estudio llevado a cabo por Wechsler *et al.* (2007) indican que esta dimensión no siempre es evaluada en forma sistemática.

Una segunda etapa se relaciona con el programa de formación que los candidatos deben completar y en la que son evaluados a través de mecanismos que permiten establecer el grado en que los estudiantes poseen los conocimientos y habilidades que el Estado de California, a través de las "Expectativas de Desempeño Docente",<sup>13</sup> establece que

<sup>11</sup> Tal el *Grade Point Average* (GPA).

<sup>12</sup> Nos referimos al *California Basic Educational Skills Test* (CBEST) y el *California Subject Examinations for Teachers* (CSET).

<sup>13</sup> En inglés, *Teaching Performance Expectations* (TPEs).

cada egresado debe tener para poder obtener la certificación provisoria. Esas evaluaciones constituyen una herramienta analítica fundamental para los programas, porque ofrecen la oportunidad de medir el progreso de sus estudiantes hacia metas claras y precisas y, sobre todo, permiten identificar fortalezas y debilidades frente a distintas competencias necesarias para ejercer la docencia.

La tercer etapa del sistema de aseguramiento de la calidad de la formación docente en el Estado de California consiste en la evaluación de las prácticas que se realizan bajo la supervisión de un docente experiente (*master teacher*) y de un supervisor de la universidad. La figura del docente experiente garantiza que quien tutorea las prácticas esté inserto en la escuela y se encuentre muy vinculado al trabajo de aula. La presencia de supervisores de la universidad asegura la presencia de criterios estandarizados para la evaluación de los programas de formación. Los supervisores universitarios suelen no conocer la vida escolar pero conocen a la perfección los mecanismos de evaluación. Por el contrario, los docentes experientes tienen gran conocimiento de la vida de aula pero suelen no estar muy familiarizados con los criterios de evaluación de los programas. La complementariedad entre los dos roles asegura el buen funcionamiento del sistema.

La última etapa del sistema de aseguramiento de la calidad en el Estado de California refiere a la evaluación de desempeño al egreso del programa de formación docente. A partir del año escolar 2008-2009, todos los candidatos a la docencia deben aprobar una "Evaluación de desempeño docente",<sup>14</sup> diseñada para medir el grado en que los egresados se acercan los estándares establecidos. Existen al menos dos mecanismos<sup>15</sup> diseñados para evaluar un amplio espectro de habilidades y competencias para el ejercicio de la docencia. Durante estas pruebas, el estudiante debe realizar una serie de tareas referidas a la pedagogía específica de la asignatura a enseñar, al diseño de la instrucción, a la evaluación de aprendizaje y la culminación de la experiencia docente. La implementación de las pruebas es una responsabilidad de las universidades a cargo de los programas de formación docente. Para poder llevar a cabo la evaluación, las universidades se apoyan en sus profesores, supervisores y tutores, quienes son los encargados de conducir el proceso. El Estado de California asegura la capacitación de los equipos universitarios para que estos puedan llevar adelante su tarea a través de un organismo<sup>16</sup> encargado de supervisar y asegurar la calidad de los mecanismos de evaluación de ingreso a la profesión docente.

Para cerrar el análisis de experiencias interesantes en materia de estándares para la formación docente vale la pena considerar el caso de Escocia. En ese país se estableció, en el año 2000, el "Estándar para la Formación Docente Inicial",<sup>17</sup> que opera como un mecanismo de aseguramiento de la calidad de la formación de maestros y profesores, funcionando como el instrumento central de aprobación de los programas de formación.

Los estándares fueron generados por el Comité Asesor sobre Calidad de la Formación Docente y establecen parámetros para la graduación de nuevos docentes. Se fijan una serie de requisitos de conocimientos y habilidades que los candidatos a la docencia deben tener al egresar de la

<sup>14</sup> En inglés, *Teaching Performance Assessment* (TPA).

<sup>15</sup> El *California TPA* (CalTPA) y el *Performance Assessment for California Teachers* (Pact). Y recientemente, entró en vigencia el *Fresno Assessment of Student Teachers* (FAST), que también es utilizado, aunque en menor medida, como modelo de TPA.

<sup>16</sup> Commission on Teacher Credentialing.

<sup>17</sup> En inglés, *Standard for Initial Teacher Education*. En: <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/scottish/StandardforITE.asp> [Ultimo acceso: 10 ago. 2010].

formación y se explicitan los requisitos que los programas deben cumplir en términos de contenidos y de metodología de trabajo.

El estándar elabora un triángulo de habilidades y competencias para los egresados compuesto por el conocimiento profesional, las habilidades profesionales y los valores profesionales y compromiso personal. A partir de allí, señala qué es lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en cada dimensión.

### Investigación y formación

La investigación como un componente fundamental de la formación de docentes es otra de las tendencias que hemos observado en la revisión de la literatura (Marcelo; Vaillant, 2009). Y en ese plano, Finlandia se destaca como caso ejemplar. En ese país, la formación docente se ha orientado hacia la investigación desde fines de la década del 70. Los programas de formación inicial, desde el nivel de licenciatura hasta las maestrías,<sup>18</sup> tienen aproximadamente un 20% de su currícula dedicada a la investigación. También, para la obtención del título docente, los candidatos deben presentar una tesis basada en un proyecto de investigación.

Los programas de formación docente tienen cursos y módulos referidos a métodos de investigación y sus diversas variantes (experimentación, encuestas, análisis históricos). Los cursos incluyen seminarios sobre el uso de la evidencia a lo largo del ejercicio de la profesión. Los maestros y profesores reciben una fuerte preparación en la investigación del comportamiento de niños y adolescentes. Además, la investigación está muy presente en la práctica guiada que los futuros docentes realizan en las escuelas, donde tienen la oportunidad de analizar el desempeño y la conducta de los estudiantes, el clima en el centro educativo y el relacionamiento con las familias. Deben reflexionar, extraer conclusiones y proponer líneas concretas de acción.

**Cuadro 4 – La investigación y la práctica en la formación docente en Finlandia**

Años	Presencia de la investigación en la formación docente
4-5	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Investigación principalmente en los centros educativos municipales.</li> <li>– Distintas modalidades de investigación.</li> <li>– Conexión con el proyecto y la tesis de maestría.</li> </ul>
2-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Investigación en las universidades formadoras de docentes.</li> <li>– Inicio de investigación centrada en asignaturas concretas.</li> <li>– Incorporación de enfoques centrados en los estudiantes.</li> </ul>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Formación práctica vinculada con contenidos teóricos.</li> </ul>

<sup>18</sup> Recordemos que, en Finlandia, es el mínimo requerido para los docentes que quieren enseñar en ese país.

Fuente: Elaboración en base a Niemi (2008).

Los profesores y supervisores de los programas de formación docente tienen la responsabilidad de guiar a sus estudiantes en trabajos de investigación concretos a lo largo de toda la carrera. El objetivo es que los futuros maestros y profesores aprendan a leer y entender investigaciones, buscar y recolectar información, analizar los datos colectados y sacar conclusiones en base a la evidencia recogida.

La experiencia de Finlandia no sólo refleja avances en la incorporación de la investigación en la formación inicial, sino que además es pionera en la formación en servicio y desarrollo profesional de los docentes. Un ejemplo interesante es el Centro Luma<sup>19</sup> de la Universidad de Helsinki. Se trata de una iniciativa que conecta la investigación con el trabajo cotidiano de los docentes de ciencias y los polos de innovación del país en empresas e industrias. El centro difunde hallazgos de investigación que puedan ser útiles para apoyar el trabajo de los docentes, pero también ofrece actualización científica en diversos campos de enseñanza. Además, organiza eventos de intercambio, como congresos y seminarios, y promueve el desarrollo de proyectos de investigación llevados a cabo por maestros y profesores.

### La base es la evidencia

Además de las tendencias que hemos consignado en secciones anteriores, vale la pena mencionar a las propuestas de formación de docentes cuyo eje central es *la educación basada en la evidencia*. Un ejemplo interesante de este tipo es el proyecto *Docentes para una Nueva Era*,<sup>20</sup> implementado desde el año 2001 por la Carnegie Corporation of New York y que busca mejorar la efectividad del desempeño profesional docente a través de la formación inicial. Esta iniciativa se apoya en tres supuestos fundamentales: la formación docente inicial puede mejorar la calidad de la docencia; la mejora de la calidad en la docencia requiere asistencia externa (tanto financiera como técnica); y el éxito de los programas puede tener un efecto multiplicador en instituciones similares (Kirby *et al.*, 2006).

En una primera instancia, se invita a un grupo de universidades a presentar una propuesta innovadora para su programa de formación docente. La selección de las universidades participantes en el proyecto se realiza en base a la calidad de la propuesta que presenten y a criterios de representatividad, tamaño, antecedentes en investigación educativa y tipo de estudiantes formados. El programa otorga un premio de cinco millones de dólares para apoyar a cada universidad<sup>21</sup> durante un período de cinco años y el financiamiento se otorga en función de una serie de principios básicos. Entre éstos figura el criterio de *decisiones tomadas en base a la evidencia*, lo que implica que la transformación en los programas se realiza a partir de información resultante de una investigación continua, centrada en la medición de logros y avances de los estudiantes. Otro de los criterios importantes refiere un *equipo comprometido e integrado*

<sup>19</sup> National Luma Centre en: <http://www.helsinki.fi/luma/> [Último acceso: 10 ago. 2010].

<sup>20</sup> En inglés, *Teachers for a New Era* (TNE).

<sup>21</sup> Bank Street College of Education -New York City; California State University, Northridge (CSUN); Michigan State University (MSU); University of Virginia (UVA); Boston College (BC); Florida A & M University (FAMU); Stanford University; the University of Connecticut (UConn); the University of Texas at El Paso (UTEP); the University of Washington (UW); and the University of Wisconsin-Milwaukee (UWM).

y al *reconocimiento de la docencia como una profesión académica que implica experiencias de práctica o de "clínica"*, lo que supone el desarrollo de alianzas duraderas entre las universidades y las escuelas para que los estudiantes de formación docente puedan conocer y experimentar la realidad de las aulas, tanto en los años de preparación como en el período de iniciación a la docencia (Kirby *et al.*, 2006).

Las propuestas de transformación que las universidades presentan son variadas. Sin embargo, algunas evaluaciones recientes han permitido constatar que suelen incluir actividades muy similares. Para identificarlas, se han desarrollado un conjunto de indicadores, que describimos en el cuadro que sigue.

**Cuadro 5 – Principios e indicadores de *Docentes para una Nueva Era***

Principios básicos	Indicadores de actividades
Decisiones basadas en evidencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se determina cuál es la información necesaria para tomar decisiones.</li> <li>– Se establece un sistema de recolección y procesamiento de la información.</li> <li>– Se miden los resultados de los estudiantes.</li> <li>– Se realiza un seguimiento de los estudiantes a través del tiempo, identificando retención, ubicación laboral, inserción.</li> <li>– El equipo docente se compromete con la construcción de la información, la analiza y toma decisiones en base a ella.</li> </ul>
Equipo docente comprometido e integrado	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Los formadores de docentes proveen asesoramiento de contenidos en sus asignaturas.</li> <li>– Los formadores de docentes construyen los estándares de habilidades y conocimientos que los nuevos docentes deben tener.</li> <li>– Los formadores de docentes crean y revisan la estructura curricular de los programas.</li> </ul>
Importancia de la práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se involucra activamente a los equipos docentes de las escuelas en el diseño, el funcionamiento y la toma de decisiones.</li> <li>– Se crean alianzas estables entre los programas y los centros educativos de práctica.</li> <li>– Se desarrollan estándares que reflejan lo que se debe esperar de las experiencias de práctica.</li> <li>– Se evalúan las prácticas, y se llevan a cabo acciones para enfrentar los desafíos que surgen de la evaluación.</li> </ul>

Fuente: Elaboración en base a Kirby *et al.* (2006).

Uno de los principales valores agregados del proyecto *Docentes para una Nueva Era* fue el énfasis en que las decisiones de transformación se tomen en base a la evidencia empírica. Las evaluaciones disponibles indican que todas las organizaciones participantes reconocen que la participación en el proyecto ha aumentado el interés y la preocupación por un proceso decisorio basado en evidencia empírica. En particular, el proyecto parece haber sido efectivo al generar información colectivamente construida, válida y confiable que permita evaluar los programas de formación, incluyendo los avances logrados en los aprendizajes de los candidatos a la docencia. Por otra parte, las evaluaciones indican que la información es utilizada efectivamente para tomar decisiones, pese a que la construcción de los datos es una tarea compleja y de largo aliento. A su vez, ha sido posible identificar un cambio cultural en las universidades que afecta ya no solo a los programas de formación docente sino a un gran número de departamentos y unidades académicas dentro de ellas (Kirby *et al.*, 2006).

### **Evaluación externa**

En los últimos años, los países europeos han incrementado los procedimientos de evaluación de la formación docente por parte de organismos no involucrados directamente con la misma (Eurydice, 2006). Esta evaluación externa recoge información y evidencia relacionada con las instituciones formadoras y con los programas de preparación de docentes para establecer el grado en que cumplen con determinados estándares de calidad. Normalmente, estos procesos son liderados por equipos de expertos, pares o supervisores para construir un juicio independiente en relación a la calidad de la formación ofrecida por cada programa.

Para muchos países europeos, la evaluación externa es un requisito formal de los sistemas de formación docente y es implementada por una agencia evaluadora, comité o cuerpo independiente que actúa en representación de las autoridades públicas. En Holanda, un comité y una agencia independiente coordinan los procedimientos de evaluación externa. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), la formación docente inicial es evaluada externamente por las Inspecciones de educación básica. En el caso de Escocia y Suecia, una agencia educativa lleva a cabo la evaluación externa.

La evaluación externa tiene diverso alcance y refiere por lo general al contenido curricular de los programas de formación, a los métodos de enseñanza o a las prácticas de evaluación de maestros y profesores. Puede también considerar el tiempo ocupado por los contenidos disciplinares y por los específicamente pedagógicos, las modalidades de gestión y las características de las instituciones formadoras, las alianzas potenciales entre éstas y las escuelas, y los recursos humanos empleados. Otros aspectos importantes que pueden ser evaluados son el desempeño de los estudiantes, sus actitudes y motivaciones, sus opiniones sobre



la preparación que están recibiendo, y la infraestructura general de las instituciones formadoras (incluyendo bibliotecas, acceso a nuevas tecnologías).

La información recogida para este artículo indica que la evaluación para la acreditación de la calidad de la formación docente inicial en Europa observa un amplio conjunto de dimensiones, que consideran tanto los contenidos y procesos de enseñanza como la infraestructura, el staff docente y la visión de los estudiantes. La utilización de las diferentes estrategias de evaluación parece estar bastante extendida, aunque existen algunos países donde los mecanismos son utilizados pero no existen regulaciones formales al respecto.

Los mecanismos de evaluación externa son variados aunque los más utilizados son las visitas a las instituciones formadoras y los informes de expertos. Las visitas pueden incluir entrevistas o encuestas a gestores, académicos y administrativos, así como a estudiantes. En algunos casos la evaluación externa incluye también observaciones de clases.

Es importante señalar que las visitas a las instituciones son obligatorias en prácticamente la totalidad de los países donde existe regulación sobre técnicas de evaluación. Lo mismo ocurre con las evaluaciones internas, un mecanismo ya muy extendido en Europa. En contrapartida, las observaciones de clase como instrumento para evaluar la calidad de la formación docente son mucho menos frecuentes.

La puesta en marcha de procesos de evaluación externa se acompaña de una serie de debates referidos entre otros a los procedimientos de evaluación, ya que la apreciación externa de los procesos de formación docente implica contar con una "base de información" que no siempre está disponible. Además, la evaluación externa requiere un marco referencial con las capacidades y competencias que debe tener un buen docente, lo que a menudo no existe de manera explícita.

Otro de los temas polémicos tiene que ver con la utilización de los hallazgos de las evaluaciones externas en los procesos de decisión que pautan la acreditación o re-acreditación de instituciones. La publicación de un ranking de resultados para los centros de formación es también un tema polémico.

### **En síntesis**

Hace más de una década atrás, Fullan (1998, p. 68) señalaba que para reformar la formación docente sería necesario generar una base de conocimiento mayor para la docencia y atraer estudiantes capaces, diversos y comprometidos con la profesión. Para alcanzar esos objetivos, el autor planteaba rediseñar los programas de formación para fortalecer los vínculos entre las artes y las ciencias y entre la teoría y la práctica; reformar las condiciones de trabajo en las escuelas; desarrollar y monitorear estándares externos para los programas; y desarrollar investigación rigurosa y dinámica centrada en la docencia.

En este artículo, hemos intentando evidenciar que existen hoy experiencias a nivel internacional que cumplen con los requisitos planteados por Fullan (1998). Los casos de Australia, Estados Unidos, Finlandia, Holanda, Reino Unido y Suecia, muestran que es posible el mejoramiento de la formación inicial de docentes a través de la articulación con las escuelas y la investigación centrada en la práctica. Además se deben establecer claros estándares y sistemas de evaluación externa que permitan retroalimentar las propuestas de formación que deben, a su vez, basarse en explícitas evidencias sobre el aprendizaje y la enseñanza. Pero por sobre todo, para el éxito de la formación inicial son necesarias políticas sistémicas, con sostenimiento en el tiempo, que consideren la multiplicidad de factores que intervienen en la compleja tarea de aprender y de enseñar.

---

### Bibliografía

BERLINER, D. C. A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 51, n. 5, p. 358-371, 2000.

BROUWER, N. Alternative teacher education in the Netherlands 2000-2005: a standards-based synthesis. *European Journal of Teacher Education*, v. 30, n. 1, p. 21-40, Feb. 2007.

EUROPEAN PARLIAMENT. *Culture and education content and quality of teacher education across the European Union study*. IP/B/CULT/FWC/2006-169/Lot02-C02-SC02, 2006.

EURYDICE. Formación inicial del profesorado y transición a la vida laboral. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe 1. In: TEMAS clave de la educación en Europa. Bruselas: Eurydice, 2002. En: <<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=037EN>>.

\_\_\_\_\_. *Quality assurance in Teacher Education in Europe*. Bruselas: Eurydice, 2006. En: <[http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/062EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/062EN.pdf)>.

FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, 2001.

FULLAN, M. The meaning of educational change: a quarter of a century of learning. In: HARGREAVES, A.; et al. (Eds.). *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer, 1998. p. 214-228.

INGVARSON, L.; et al. *Teacher education accreditation: a review of national and international trends and practices*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2006. Disponible en URL: <[http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=teacher\\_education](http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=teacher_education)>.

KIRBY, S.; et al. *Reforming teacher education: something old, something new*. Santa Monica, Cal.: Rand Corporation, 2006. Disponible en URL: <[http://www.rand.org/pubs/monographs/2006/RAND\\_MG506.pdf](http://www.rand.org/pubs/monographs/2006/RAND_MG506.pdf)>.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, 2009.

NIEMI, H. Advancing research into and during teacher education. In: HUDSON, B.; ZGAGA, P. *Teacher education policy in Europe: a voice of higher education institutions*. Umea: University of Umea, Faculty of Teacher Education, 2008.

SWEDEN. Ministry of Education and Science. National Advisory Committee. *Attracting, developing and retaining effective teachers: background report prepared for the OECD Thematic Review of Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Stockholm, 2003. Disponible en URL: <[http://www.oecd.org/document/50/0,3343,en\\_2649\\_39263231\\_31711602\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/50/0,3343,en_2649_39263231_31711602_1_1_1_1,00.html)>.

UNITED STATES. National Council for Accreditation of Teacher Education (Ncate). *Professional standards: Accreditation of Teacher Preparation Institutions*. Washington, D.C.: Ncate, 2008.

WECHSLER, M.; et al. *The Status of the Teaching Profession 2007*. Santa Cruz, Cal: The Center for the Future of Teaching and Learning, 2007.

---

Denise Vaillant, doctora en Educación de la Universidad de Québec à Montréal, es catedrática en Políticas Educativas de la Universidad ORT de Uruguay y de la Universidad Alberto Hurtado de Chile. Es Coordinadora del Grupo de Trabajo sobre Profesionalización Docente en América Latina de Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (Preal).

defe@adinet.com.uy

Recebido em 4 de janeiro de 2010.

Aprovado em 1º de setembro de 2010.