



Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Partnership for Educational Revitalization in the Americas

N° 25

**Formación de
Formadores. Estado
de la Práctica**

Denise Vaillant

Diciembre 2002

La autora es Doctora en Educación de la Universidad de Québec à Montréal, Canadá; actualmente ocupa un cargo en la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay, es profesora universitaria, consultora de varios organismos internacionales y autora de numerosas publicaciones sobre el tema de formación docente, cambio planificado en educación e innovación educativa.

Las opiniones vertidas en este trabajo son de responsabilidad de la autora y no comprometen al PREAL ni a las instituciones que lo patrocinan.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. LA FORMACIÓN DE FORMADORES: ESTADO DEL ARTE	6
2.1 Los estudios sobre políticas de formación docente	7
2.2 Los aportes teóricos y metodológicos	9
2.3 Los trabajos sobre perfil y competencias	10
2.4 Los estudios de caso	12
2.4.1 El caso de Chile: la formación a través de actualización y estudios de postgrado	12
2.4.2 El caso de Uruguay: la formación a través de programas de actualización	14
3. INSTITUCIONES Y FORMADORES: HACIA UNA TIPOLOGÍA	16
3.1 Los formadores: ¿a qué profesionales nos referimos?	16
3.2 El formador en la formación inicial de docentes	17
3.3 Los formadores y las prácticas de enseñanza	19
4. ¿QUÉ FORMACIÓN PARA LOS FORMADORES?	21
4.1 La formación pedagógica	21
4.2 La formación en los contenidos disciplinares	21
4.3 El conocimiento didáctico del contenido a enseñar	22
4.4 El conocimiento del contexto	22
4.5 A modo de síntesis: las competencias y capacidades del formador	23
5. LA MULTIPLICIDAD Y DIVERSIDAD DE ESTRATEGIAS	25
5.1 Las estrategias para la iniciación de los formadores en su tarea	25
5.2 Las estrategias durante el desempeño profesional de los formadores	26
6. HACIA UNA DEFINICIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS DESTINADAS A LOS FORMADORES DE DOCENTES	27
BIBLIOGRAFÍA	29
ANEXO 1: La situación de los docentes en América Latina	34
ANEXO 2: Nivel de estudios de maestros en algunos países de América Latina	35
ANEXO 3: Modalidades y requisitos de la Formación de Docentes por país en América Latina	36
ANEXO 4: Propuesta de algunos estándares para la formación de formadores	42

1. INTRODUCCIÓN

El desempeño de los maestros y profesores depende de un conjunto de factores, entre los que se encuentran la formación, los incentivos, los recursos, la carrera docente y los formadores. Una buena docencia requiere de buenos maestros, los que a su vez necesitan una buena formación, una buena gestión y una buena 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.

La formación docente y la formación de formadores se encuentran en un estado bastante deficitario que se evidencia en los documentos escritos sobre este tema y en muchos estudios empíricos que señalan que los docentes son conscientes de su insuficiente preparación. En un estado de arte realizado hace pocos años, Messina¹ afirma que un punto escasamente explorado en el campo de la investigación en formación docente es el saber pedagógico de los propios formadores; esta carencia va de la mano de la ausencia de políticas de formación de formadores y de la propia tendencia de estos a comprender el problema de la formación como “algo” externo a sí mismos y referido a las “conductas de entrada” de los estudiantes para profesor, las condiciones institucionales, las deficiencias del currículo de la formación y la falta de recursos.

Villegas-Reimers² afirma que existe hoy un renovado interés en la formación de formadores en la región, fundado en tres premisas interrelacionadas:

- la calidad del sistema educativo de un país depende en gran parte de sus docentes;
- la correlación entre la preparación profesional de los docentes y sus prácticas en clase;
- las prácticas docentes y su efecto relevante en el desempeño académico y en el aprendizaje de los estudiantes.

El estudio que realizamos, profundiza en el papel del formador como figura clave en el desempeño profesional de los docentes y comprende cuatro capítulos:

- Descripción de los estudios más recientes sobre las políticas y estrategias adoptadas por los países de América Latina y el Caribe en materia de formación de formadores. El análisis refiere a los documentos publicados a partir de la década de los 90 y delimita la investigación a través de áreas temáticas. Primero, se analiza la información existente sobre las políticas de formación docente y de formadores. En segundo lugar, se sintetizan las publicaciones actuales con aportes teóricos y metodológicos que fundamentan la formación de formadores. Luego se identifican los trabajos sobre perfil y competencias de los formadores. Por último, se presentan dos estudios de caso sobre la actualización de los formadores que enseñan a nivel de la formación inicial de docentes.
- Análisis de los problemas y desafíos que plantea la formación de formadores en América Latina e identificación de las diversas instituciones que se ocupan de la formación de maestros y profesores. Se busca conceptualizar la figura del formador y las diferentes funciones que desempeña.
- Presentación de la formación de formadores en el ámbito pedagógico y en el ámbito disciplinar a partir de la necesidad de docentes que conozcan los contenidos de las asignaturas académicas que enseñan pero que también tengan suficientes conocimientos pedagógicos.
- Finalmente se examina la multiplicidad y diversidad de las estrategias para la formación de formadores, proponiendo algunas pistas para una definición de políticas educativas.

Con el fin de lograr los propósitos del estudio se realizaron entrevistas a informantes clave y se efectuó un análisis documental. Se consideraron al menos cuatro puntos centrales:

- Desarrollo de los fundamentos teóricos de la formación de formadores.
- Descripción de las estrategias llevadas adelante.

¹ Graciela Messina (1999): *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa*. Revista Iberoamericana de Educación, Número 19, Formación Docente.

² Villegas-Reimers, Eleonora (1998): *The preparation of teachers in Latin America*. The World Bank, Human Development Department.

- Estándares e indicadores para la formación de formadores.
- Evolución y discusiones actuales acerca de los procesos de formación de formadores.

Entre las fuentes consultadas figuran la bibliografía reciente sobre el tema, las publicaciones de los principales Centros de Investigación educativa y los *websites* de los Ministerios de Educación y de organismos gubernamentales y no gubernamentales.

Para analizar la situación de América Latina (sección 2), se relevaron los estudios (libros, artículos, monografías, etc.) realizados durante la década de los años 90 hasta la fecha. Este relevamiento permitió identificar los temas y problemas, los debates y las principales posiciones y los vacíos registrados. Debemos indicar la dificultad que implica realizar un estado del arte capaz de dar cuenta de “todo” lo existente en el campo de la formación de formadores en América Latina y el Caribe. Los países de nuestro continente, a pesar de no pocas características comunes, tienen entre sí importantes diferencias idiomáticas, étnicas, inmigratorias, históricas, políticas, educativas, económicas y culturales. Ciertamente sería imposible en los límites de este documento, rastrear todas y cada una de las semejanzas y diferencias entre las naciones latinoamericanas.

Para las secciones 3, 4 y 5 se recurrió a una bibliografía latinoamericana pero también extra-regional.

2. LA FORMACIÓN DE FORMADORES: ESTADO DEL ARTE

La temática que nos interesa ha sido poco estudiada y el análisis de los estudios publicados en América Latina y el Caribe muestra que son escasos los trabajos e investigaciones que exploraron la temática de los formadores.

En América Latina, en el transcurso de los últimos doce años, de los aproximadamente ochenta artículos y libros examinados sobre formación docente, encontramos solamente cinco que tienen como eje la formación de formadores. El formador latinoamericano dispone de pocas informaciones y conocimientos sobre los cuales apoyar sus actividades de formación.

En el plano internacional existen autores que se ocupan de la formación de los formadores, aunque el estado incipiente de esta última explica la orientación normativa de la mayoría de los estudios. Son raras las investigaciones que intentan estudiar la dinámica del “oficio de formador”.

Si se consulta la revisión de la investigación educativa de Abraham y Rojas (1997), realizada entre 1985 y 1995 en Iberoamérica, constatamos que la temática de formación de formadores no figura de modo explícito. Esta constatación de “inexistencia” del tema en Iberoamérica, contrasta con el contexto investigador de educación de Estados Unidos. La revisión de Casanova y Berliner (1997), realizada entre 1972 y 1995, da cuenta del interés que despierta el tema de la formación de formadores en América del Norte.

Por su parte, en el estado de arte sobre formación docente realizado por Messina³ en 1999, la formación de formadores tampoco aparece de manera explícita. Sin embargo, el estudio reconoce que un punto escasamente explorado en el campo de la investigación en formación docente es el saber pedagógico de los propios formadores; esta carencia va de la mano de la ausencia de políticas de formación de formadores y de la propia tendencia de estos a comprender el problema de la formación como “algo” externo a sí mismos y referido a las “conductas de entrada” de los estudiantes para profesor, las condiciones institucionales, las deficiencias del currículo de la formación y la falta de recursos.

El análisis que sigue se restringe a los documentos publicados a partir de la década de los 90 y limita el estudio a través de áreas temáticas. Primero, se estudia la información existente sobre las políticas de formación docente y de formadores. En segundo lugar, se sintetizan las publicaciones actuales que hacen aportes teóricos y metodológicos. Luego se identifican los trabajos sobre perfil y competencias de los formadores. Por último, se presentan estudios de caso sobre los formadores que enseñan a nivel de la formación inicial de docentes.

³ Messina, Graciela (1999): *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 19. Formación Docente.

2.1 LOS ESTUDIOS SOBRE POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Algunos de los documentos estudiados⁴ plantean la necesidad de una reforma profunda del sistema escolar convencional y de las condiciones de trabajo del personal docente y, en particular, su formación. Un “nuevo docente” se halla en el epicentro de la reforma educativa. El docente debe pasar de la función de “solista” a la de “acompañante” del alumno. No es tanto el que imparte los conocimientos, sino el que ayuda al alumno a encontrarlos, organizarlos y manejarlos.

Las políticas y reformas educativas modernas exigen un docente ideal que no existe en la realidad. Si bien en la formulación de políticas se evoca al docente ideal, en la aplicación de esas políticas no se adoptan medidas para crearlo. El cambio educativo continúa siendo percibido como un esfuerzo rápido y corto, y no como un proceso a largo plazo.

La cuestión docente, y en particular la formación docente, es uno de los desafíos contemporáneos más críticos del desarrollo educativo, e implica un profundo replanteamiento del modelo convencional de formación de los maestros y profesores en el marco de una revitalización general de la profesión docente.

Según el estudio mencionado⁵, se encuentra escasa correlación entre formación docente y aprendizaje escolar en la educación básica. El modelo de dicha formación es obsoleto, tanto para la formación inicial como en servicio. La escuela transmisora –que confunde enseñanza con aprendizaje e información con conocimiento– sigue perpetuándose en los programas, cursos y manuales de capacitación docente.

En la revisión bibliográfica que realizamos, constatamos que los estudios que abordan la política de formación docente insisten en la negligencia en su abordaje. Carnoy y de Moura⁶ (1997:39) plantean que la formación normalista está pasan-

do por un período de transición en todo el mundo, “las poblaciones de jóvenes reciben, por término medio, niveles cada vez más elevados de escolaridad y los sistemas de educación exigen que los maestros tengan mayor conocimiento de las asignaturas de una formación pedagógica más avanzada. Sin embargo, la formación normalista ha cambiado poco en América Latina y se pueden plantear serios interrogantes respecto de su eficacia”. Los autores plantean también que los países de América Latina y el Caribe tienen ante sí un doble desafío: por un lado, la formación de la calidad antes del empleo, ya que en la región muchos maestros están muy mal preparados, y por otro, el cuerpo docente necesita un perfeccionamiento mediante un esfuerzo masivo de formación en el empleo.

Los análisis y propuestas elaborados en 1999 por la Comisión Centroamericana sobre la Reforma Educativa para la Educación en Centroamérica, Panamá y República Dominicana⁷ creada por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) destacan que a pesar de que existe consenso en la región sobre la importancia decisiva que tiene la educación y la formación de docentes, lo que se está haciendo actualmente por mejorarla es marcadamente insuficiente.

Los programas cortos y planes de estudios altamente teóricos suelen sacrificar la práctica en el aula y la preparación de las materias, aspectos fundamentales en la formación de buenos maestros. Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, un cuerpo docente mal capacitado, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los alumnos desfavorecidos. Estos déficit se ven agravados por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos –si no la mayoría– de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar a estudiar pedagogía.

Por su parte, en la Cumbre Latinoamericana de la Educación Básica, celebrada el 7-8 de mayo de 2001⁸, un grupo de dirigentes latinoamericana-

⁴ Ver por ej. Torres, R.M. (1996): *Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa*, Perspectivas N° 3, septiembre, Unesco, París.

⁵ Ídem.

⁶ Carnoy, M. y de Moura Castro, C. (1997): *Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina*. BID, Departamento de Desarrollo Sostenible, agosto 1997.

⁷ PREAL, Informe de la Comisión Centroamericana sobre la Reforma Educativa para la Educación (1999): *Mañana es muy tarde*.

⁸ Cumbre Latinoamericana de Educación Básica (2001): *Briefing Book*. Preal, The Conference Center of the Americas. Biltmore Hotel, Miami, Florida, 7-8 de marzo, 2001.

nos de la empresa, el gobierno y la educación establecieron que los maestros tienden a estar mal preparados, a recibir una mala remuneración y a ser administrados en forma deficiente. La mayoría exhiben un nivel educacional significativamente inferior al de sus contrapartes de los países desarrollados. Muy pocos cuentan con un grado universitario.

Según el citado documento, la formación que reciben los docentes suele ser de baja calidad, con demasiado énfasis en la teoría, poca importancia en la práctica de aula y una insuficiente preparación en conocimientos específicos como matemática y ciencias. Los sueldos de los maestros no son lo suficientemente buenos como para atraer a los mejores candidatos y la buena calidad de la docencia no se ve retribuida en términos de la remuneración.

El documento resultante de la Cumbre Latinoamericana de Educación Básica, presenta un resumen de las políticas en materia de formación y perfeccionamiento docente, destacando que, en promedio, los maestros latinoamericanos reciben menos horas de formación profesional que sus contrapartes de los países desarrollados y la preparación que reciben es deficiente. Los maestros de enseñanza básica en la región tienen dos años menos de formación profesional que en los países desarrollados.

Navarro y Verdisco⁹ (2000) plantean que la prioridad otorgada en los últimos años a la capacitación en servicio surge del reconocimiento, en casi toda la región, de que una gran parte de los docentes en cada país están pobremente preparados para un buen desempeño en la clase. Aparentemente, la capacitación en servicio que han recibido muchos es insuficiente, inadecuada o ambas. De esta manera, más que justificar la capacitación en términos “de por vida” o “continua”, la hipótesis de trabajo aplicada mayoritariamente en América Latina surge de una perspectiva diferente. Se considera el entrenamiento como algo que debe compensar por cualquier cosa que a los docentes les falte en términos de habilidades, motivación o conocimiento. Las clases de capacitación en servicio, entonces, son vistas como una respuesta general a la incapaci-

dad de los docentes para enseñar al nivel esperado por la sociedad o requerido por una serie de estándares dados. Sin embargo, estas respuestas han sido parciales. La capacitación tal como se ha dado tradicionalmente tiende a tratar al docente aislado, separado de los grandes contextos de la clase, escuela y comunidad.

Algunos países de América Latina están recurriendo al perfeccionamiento docente como una forma de compensar las insuficiencias de la formación profesional inicial de los maestros¹⁰, buscando:

- Perfeccionar los conocimientos y habilidades pedagógicas de los maestros mal capacitados.
- Entregar conocimientos especializados en materias en las cuales se diagnostica una clara deficiencia.
- Facilitar la introducción de reformas educativas, innovaciones al currículum, nuevas técnicas o nuevos textos de estudio.

En otros países latinoamericanos, en los noventa, empiezan a formularse políticas integrales de formación docente que comprenden la etapa inicial y la continua. Tal es caso de Colombia que decreta en 1997-98 el establecimiento de un Sistema Nacional de Formación de Educadores. Ecuador también propone establecer una red nacional para coordinar la formación docente a nivel primario. En México se firma un Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 que establece planes de acción referidos a la formación inicial y continua¹¹. Paraguay cuenta desde comienzos de 1994 con un sistema de formación docente que comprende tres programas: formación inicial, continua y de profesionalización.

Son muy pocos los documentos examinados que proponen líneas de política referidas a los formadores. Entre estos, se pueden citar las publicaciones del PLANCAD¹² en Perú, en las que se propone impulsar políticas que permitan:

⁹ Navarro, Juan Carlos y Verdisco, Aimee (2000): *Teacher Training in Latin America: innovations and trends*. IADB, Sustainable Development Department, Education Unit, Technical Papers Series.

¹⁰ Villegas-Reimers, Eleonora (1998): *The preparation of teachers in Latin America*. The World Bank, Human Development Department.

¹¹ Ponce, Ernesto A. (1998): *La formación inicial y la formación continua de profesores de educación básica. El caso de México*. Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, X (30), 165-193.

¹² PLANCAD (1999): *La docencia revalorada: reflexiones y propuestas de política*. Documento de trabajo preparado para el Seminario Internacional “Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial”. Tarea, Lima.

- Establecer un sistema de evaluación y selección de profesionales idóneos para enseñar en los Institutos Pedagógicos.
- Involucrar a los formadores en un programa de formación continua que incluya estudios de postgrado.
- Asegurar su dedicación exclusiva al trabajo en los Institutos Pedagógicos.
- Incrementar sus remuneraciones de modo que compense la pérdida de ingreso por otros empleados.
- Facilitar estudios de complementación pedagógica para los formadores que provienen de otras carreras profesionales.

2.2 LOS APORTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

El análisis de los estudios que tratan de la formación de formadores resulta difícil debido a las imprecisiones del concepto “formador” y del concepto “formación”. Para algunos autores, la formación de los educadores y la formación de los formadores son casi sinónimos debido a que el interés por los conocimientos y por la transmisión de estos se asemejan, así como la evolución de sus funciones.

Hay otros autores que no establecen diferencias entre educación y formación de adultos. No nos detendremos aquí en un debate sobre este asunto. La expresión “educación de adultos” se define como el desarrollo en el educando de capacidades generales para pensar y aprender, mientras que el concepto “formación” se refiere al desarrollo de habilidades más específicas con vistas a desempeñar un papel particular.

Los trabajos que conceptualizan la figura del formador en América Latina¹³, lo definen como al docente mismo, al maestro, al profesor; a aquel que tiene contacto directo con sus alumnos, ya sea en los niveles inicial, primario, medio o terciario. El formador de formadores es quien está dedicado a la formación de maestros y profesores y realiza tareas diversas, no solo en formación inicial y permanente de docentes, sino también en planes de innovación, asesoramiento, planificación y ejecución de proyectos en áreas de educación formal, no formal e informal.

Los textos examinados afirman que el formador debe poseer una gran experiencia docente, rigurosa formación científica y didáctica, ser conocedor de las principales líneas de aprendizaje que la sustentan, apto para trabajar con adultos y, en definitiva, preparado para ayudar a los docentes a realizar el cambio actitudinal, conceptual y metodológico que está demandando el sistema educativo.

Si nos referimos más específicamente a los aportes metodológicos para la formación de formadores, hay muy pocos trabajos que presenten el tema. Entre estos encontramos un reciente estudio¹⁴, que examina las características profesionales de los formadores de acuerdo a las técnicas con que fueron formados o capacitados y su disposición a mejorar su estilo de enseñanza, si contaran con un apoyo material adecuado. La información recolectada en talleres de capacitación realizados en Chile, sugiere que los profesores tienden a utilizar un estilo de enseñanza frontal similar al que recibieron tanto en su educación básica y media como en su formación profesional, pero que podrían integrar otros estilos más activos. Los materiales y capacitación docente apropiados mejorarían los resultados de cursos y el uso de guías de aprendizaje interactivo facilitaría procesos de aprendizaje adecuados.

Una vez que los profesores han experimentado personalmente una clase interactiva en que se usan muchas alternativas metodológicas (que no habían experimentado antes y que les parecía difícil aplicar), les parece sencillo incorporar nuevos métodos en la sala de clases, si disponen de materiales y de la capacitación adecuada. La formación y capacitación que han recibido los profesores está escasamente orientada a la práctica, lo que se traduce en una incoherencia entre la metodología que se propone promover (aprendizaje activo y participativo) y la metodología utilizada en la formación y capacitación de los docentes. Entre las conclusiones del estudio mencionado aparecen las referidas a los formadores. Estos deben usar métodos activos (ser modelos para los alumnos) si desean que más adelante se empleen métodos similares al enseñar a los alumnos.

¹³ Ver, entre otros, Huberman, S. (1996): *Cómo aprenden los que enseñan: la formación de los formadores*. Aique, Didáctica.

¹⁴ Schiefelbein, E. y Schiefelbein P. (1998): *Expectativas y cambios metodológicos: Una visión desde el mundo de los profesores*. UST-CIDE, Chile.

En otra investigación realizada en 1999¹⁵, se intenta responder a la pregunta: ¿es posible mejorar la preparación de los formadores de profesores? En una encuesta realizada en 14 talleres de 7 países de América Latina, el 80% de los formadores de profesores declaró que eran capaces de poner en práctica clases centradas en el estudiante si contaban con los materiales pertinentes.

Hay cuatro aspectos fundamentales que se examinan en el desempeño de los formadores de docentes, de acuerdo a las investigaciones disponibles sobre profesores. Ellos son: (i) la formación profesional de los docentes, (ii) el nivel de dominio de ciertas técnicas claves en el ejercicio profesional como docente; (iii) el interés en experimentar el uso de materiales interactivos que permiten centrar el aprendizaje en el alumno y, finalmente, (iv) la capacidad de los docentes de modificar sus prácticas pedagógicas en los procesos de formación de los futuros profesores.

Por lo general, son pocas las horas que los profesores dedican a su formación y reflexión colectiva en los establecimientos¹⁶. Con frecuencia este espacio se reduce a la realización de talleres y experiencias de asistencia técnica concebidos, en muchos casos, como mera entrega de información sin animar procesos más profundos y permanentes de reflexión. La formación requiere de tiempo y de una estructura de capacitación. Debe ser teórico-práctica; por áreas de conocimiento integradas y no asignaturista, respetando, a su vez, los conflictos y procesos que requieren los cambios de las interpretaciones que los propios profesores otorgan a sus prácticas.

Finalmente, y en relación a los aportes metodológicos encontrados en los escritos examinados, en un reciente trabajo¹⁷ se reflexiona acerca del impacto y los retos que las nuevas tecnologías les plantean a los formadores de formadores sobre la base de la experiencia acumulada en la aplicación pedagógica del modelo educativo del

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

El ITESM es, sin lugar a duda, una de las instituciones de más prestigio dentro del sector educativo privado en México. En el año 1995 se elaboró la Misión 2005, desarrollándose el perfil de los estudiantes y de los profesores con estrategias estrechamente vinculadas a las nuevas tecnologías. Entre las competencias a desarrollar, el ITESM ha puesto el énfasis en la capacidad de evaluar soporte lógico (software) educativo. La formación de formadores se estructuró, entre otros, en torno a la capacidad de evaluar los programas educativos con vistas a revelar y valorar sus posibilidades en el proceso educativo.

2.3 LOS TRABAJOS SOBRE PERFIL Y COMPETENCIAS

Algunos trabajos¹⁸ examinados, enfatizan en las competencias básicas que debe tener un formador para poder conducir procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en el siglo XXI. Desde esta perspectiva, los formadores deben desarrollar en los futuros docentes competencias para participar en la vida pública, para desenvolverse productivamente en la vida moderna y en la construcción de las bases de la educación permanente. Los formadores actuarán como guía, modelos, puntos de referencia en el proceso de aprendizaje. El formador ya no será el único poseedor de los conocimientos y el responsable exclusivo de su transmisión y generación, sino que deberá asumir la función del dinamizador de la incorporación de contenidos.

En uno de los documentos considerados¹⁹, se afirma que la profesión de docente, exige tener cierta claridad respecto de hacia dónde ir. Los docentes reproducen lo que aprendieron cuando fueron alumnos y cuando fueron formados. Por eso es imprescindible reflexionar acerca de cuál es el perfil de docente que se desea promover, para avanzar entonces respecto a cómo hacerlo en el caso de aquellos que ya están en ejercicio.

¹⁵ Schiefelbein, E. y Schiefelbein, P. (1999): *¿Es posible mejorar la preparación de los formadores de profesores? Una experiencia positiva en siete países de América Latina*. UST-CIDE.

¹⁶ Ver, Martinic, Sergio (2002): *La Reforma Educativa en Chile. Logros y problemas*. Revista Digital UMBRAL N° 8, enero 2002.

¹⁷ González Pérez, Orlando E. (2000): *Comisión III: Nuevas tecnologías en la formación de formadores: impacto y retos*. IBE, Ginebra.

¹⁸ Ver, por ejemplo, Graciela Bar (2000): *Perfil y competencias del docente*. OEI, I Seminario Taller "Perfil del docente y estrategias de formación".

¹⁹ Braslavsky, Cecilia (1999): *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. Revista Iberoamericana de Educación, Número 19, enero-abril 1999.

Cuando se hace referencia al perfil que deben tener los docentes suelen constatarse dos tendencias. La primera es una sobresimplificación. Se dice que debe saber y saber enseñar. La segunda es una falta de jerarquización. Se presentan largos listados de cualidades y conocimientos que los profesores deberían tener.

En el estudio mencionado²⁰, se sostiene que los docentes deberán tener cinco competencias, dos de las cuales tienen que ver sobre todo con la resolución de los problemas o desafíos más coyunturales y que pueden denominarse pedagógico-didáctica y político-institucional. Otras dos competencias son más estructurales y pueden denominarse productiva e interactiva. La quinta competencia se refiere a un necesario proceso de especialización y orientación de toda su práctica profesional y puede denominarse especificadora.

La competencia pedagógico-didáctica de los docentes refiere a los criterios de selección entre una serie de estrategias conocidas para intervenir intencionadamente, promoviendo los aprendizajes de los alumnos. La competencia político-institucional tiene que ver con la capacidad de los docentes de articular la macropolítica referida al conjunto del sistema educativo con la micropolítica de lo que es necesario programar, llevar adelante y evaluar en las instituciones.

La competencia productiva permite a los docentes comprender el mundo en el que viven y vivirán, e intervenir como ciudadanos productivos. La competencia interactiva hace que los docentes aprendan cada vez más a conocer y comprender la cultura de los niños y de los jóvenes, las peculiaridades de las comunidades, las formas de funcionamiento de la sociedad civil y su relación con el Estado, de ejercer la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre diferentes.

La competencia especificadora refiere a que hoy en día parece conveniente que en las escuelas primarias o de educación general existan profesores que puedan especificar competencias por medio de saberes disciplinarios más sólidos, y que en los colegios secundarios puedan especificar las otras competencias a través de conocimientos más profundos acerca de las instituciones y de sus sujetos.

En los últimos años en América Latina se constata un interés por precisar la base de conocimientos que necesita el docente para enseñar. Han surgido una serie de documentos de Ministerios con orientaciones para la formación docente. Un buen ejemplo son los *Referenciais para Formação de Professores de Brasil* y los distintos informes sobre el tema preparados por Guiomar Namó de Mello²¹. Este conjunto de orientaciones para la formación de docentes de la enseñanza fundamental, explicita el bagaje de conocimientos que necesita un profesor para su buen desempeño. Estos conocimientos se describen como un “conjunto de saberes teóricos y prácticos que no deben confundirse con una sumatoria de conceptos y de técnicas”²².

Otro ejemplo lo ofrece el Programa PLANCAD en Perú, que define el mejoramiento de los docentes en términos de “saberes fundamentales” y “funciones básicas”. Estos precisan capacidades cognitivas requeridas y describen los propósitos de las acciones de formación. Los documentos del Programa PLANCAD establecen aquello que debe saber y ejecutar un docente que aspira a que sus alumnos aprendan y se eduquen bien²³.

En México, por ejemplo, se establecen cinco categorías para definir lo que debe saber y entender el docente principiante, que se refieren a conocimientos de contenidos, habilidades básicas, estrategias de enseñanza apropiadas, identidad profesional y ética, y comprensión de las demandas sociales de la escuela y su entorno²⁴.

Otro buen ejemplo de avance en esta dirección lo es también la reciente formulación de estándares para la formación docente inicial elaborados en Chile²⁵ en donde a partir de estándares

²⁰ Ídem.

²¹ Ver, entre otros, Namó de Mello, Guiomar (2000): *Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re-)visão radical*. Documento preparado para el Seminario sobre Prospectiva de la Educación, UNESCO/OREALC.

²² MEC, Secretaría de Educação Fundamental, Brasil (1999): *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília, p.85.

²³ PLANCAD (1999): *La docencia revalorada: reflexiones y propuestas de política*. Documento de trabajo preparado para el Seminario Internacional “Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial”. Tarea, Lima.

²⁴ Ponce, Ernesto A. (1998): *La formación inicial y la formación continua de profesores de educación básica. El caso de México*. Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, X (30), 165-193.

²⁵ Ministerio de Educación, División de Educación Superior, Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, Chile (2000): *Estándares reguladores para la formación inicial de docentes*.

de calidad uniformes se medirán aspectos que van desde la forma como los docentes preparan las clases y su desempeño en el aula hasta el método con que evalúan su trabajo.

2.4 LOS ESTUDIOS DE CASO

Tal como lo hemos indicado en páginas anteriores, hay muy pocas innovaciones, proyectos y programas en el ámbito de la formación de formadores. Una consecuencia lógica de lo anteriormente expresado, es la escasez de estudios que den cuenta de experiencias en ese ámbito. Sin embargo, entre las distintas acciones llevadas adelante²⁶ existen dos casos ampliamente estudiados y documentados. Nos referimos al caso de Chile y al de Uruguay, que exponemos en las páginas que siguen.

2.4.1 El caso de Chile: la formación a través de actualización y estudios de postgrado

En Chile, la mayor parte de los programas de formación docente son conducidos por universidades, por lo que la opción fue impulsar el cambio “desde adentro”, creando condiciones para que las instituciones formulen sus propuestas de mejoramiento. Esto se hizo en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID)²⁷, que consistió en un concurso de proyectos de mejora-

miento abierto a todas las instituciones, públicas y privadas. Le acompañó una oferta de becas para estudiantes de secundaria destacados, con el fin de estimularlos a optar por la docencia como profesión.

Se seleccionaron 17 instituciones de 32, las que recibieron apoyo económico para desarrollar sus proyectos. Estos propusieron cambios a nivel de contenidos y procesos de formación, en el aprendizaje práctico y en las condiciones para asegurar mejoramiento en la calidad.

Uno de los objetivos del Proyecto FFID²⁸ fue mejorar los niveles de formación académica de los formadores proporcionando tanto oportunidades de actualización como de estudios de postgrado según los planes de desarrollo de cada universidad. Los Proyectos FFID consideraron formadores a los profesores de los departamentos en cada una de las universidades que están encargados de la formación docente.

La actualización y estudios de postgrado significaron inversiones tanto por parte de las universidades como de los fondos del proyecto. En términos generales, el análisis de los currículos de formadores entregados en el año 2001 muestran un aumento en el número de profesores con postgrado (ver cuadro siguiente):

CUADRO N° 1

Características académicas de los formadores (de 1997 y 2001)

Año	Licenciado / otros títulos profesionales		Magíster		Doctorado	
	N	%	N	%	N	%
1997	1410	57	716	29	340	14
2001	243	36	303	45	129	19

Fuente: Información proporcionada por universidades en postulaciones 1997 e información de 675 currículum vitae entregados por universidades en 2001.

²⁶ Varios son los países que han promovido en los últimos años distintas actividades vinculadas a la formación de formadores, entre los que se puede citar los casos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Honduras, Perú, República Dominicana, Uruguay.

²⁷ Ávalos, Beatrice (1999): *Mejorando la Formación de Profesores: el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente en Chile* (FFID). San José de Costa Rica.

²⁸ Los datos que se presentan fueron facilitados por la Coordinadora del Programa FFID, Dra. Beatrice Ávalos.

En el curso de los cuatro años de desarrollo de los proyectos FFID se ofrecieron oportunidades de actualización para los formadores que generalmente se expresaron como “pasantías” o visi-

tas a centros extranjeros donde se desarrollan actividades innovadoras de formación docente. El cuadro siguiente se refiere a los tipos de pasantías realizadas y a los beneficiarios.

CUADRO N° 2

Formadores beneficiados con “pasantías académicas” por duración y tipo de financiamiento

Duración de pasantías	Con financiamiento FFID		Con financiamiento de la universidad	
	N°	%	N°	%
Menos de 30 días	424	95	17	100
Entre 30 y 60 días	23	5	0	0
Total beneficiados	447	100	17	100

Fuente: Información proporcionada por las universidades.

Como se observa, la mayor parte de los beneficiados por pasantías lo hicieron financiados por el Proyecto FFID y por períodos relativamente cortos, generalmente de dos a tres semanas. Por lo general, las pasantías se hicieron en instituciones universitarias principalmente extranjeras, aunque algunos formadores visitaron innovaciones en universidades nacionales como la Universidad Católica de Temuco, Pontificia Universidad Católica de Chile y la ex Universidad Educare (hoy Andrés Bello). Si bien en general los coordinadores u otras autoridades de las universidades realizaron los contactos para estas visitas, un buen número fue organizado por los propios formadores. Entre las universidades extranjeras que organizaron programas para los visitantes que

fueron muy valorados, están las Universidades de Northern Iowa, California (Los Angeles) Oregon y Colorado en Estados Unidos, varias universidades españolas (Córdoba, Sevilla y Granada, entre otras), universidades de Israel, centros franceses como el Centre International d'Études Pédagogiques, universidades inglesas como Reading y Brighton, Heidelberg en Alemania, Montreal y Toronto en Canadá, y varias universidades latinoamericanas en México, Brasil, Argentina, Colombia, entre otros países.

Con respecto a la oportunidad de estudios de postgrado el siguiente cuadro se refiere al número de beneficiados y al tipo de programa realizado o en curso con aporte del proyecto FFID.

CUADRO N° 3

Estudios de postgrado realizados con aporte fondos FFID

	Magíster		Doctorado		Total
	N°	%	N°	%	
En curso o egresado	77	41	109	59	186
Graduado	12	75	4	25	16

Fuente: Datos proporcionados por las universidades.

Hay también un número de formadores que realiza o terminó estudios de postgrado con aportes

de la universidad y/o personales, como lo indica el cuadro siguiente:

CUADRO N° 4

Estudios de postgrado realizados con aportes de la universidad o personales

	Magíster		Doctorado		Total
	N°	%	N°	%	
En curso o egresado	30	35	56	65	86
Graduado	10	48	11	52	21

Fuente: Datos proporcionados por las universidades.

Estos estudios se han realizado en programas nacionales (especialmente los de magíster) y en universidades extranjeras. Hay un número de convenios que se han firmado con estas universidades para conducir programas de doctorado en dos campus (nacional y extranjero). Es el caso del programa de la Universidad Playa Ancha de Valparaíso con la Universidad de Oviedo, la Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez con la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación con la Universidad Complutense en España y Autónoma de Barcelona. Un programa similar, pero anterior al FFID, es el que tiene la Universidad de Concepción con la Universidad de Estocolmo en Suecia.

Indudablemente, el Proyecto FFID ha logrado mejorar los niveles de formación académica de los formadores a través de las oportunidades de actualización y de estudios de postgrado según los planes de desarrollo de cada universidad. El caso de Chile es, sin duda, de alto interés, ya que constituye uno de los pocos intentos en América Latina de creación de un sistema de desarrollo profesional para los formadores.

2.4.2 El caso de Uruguay: la formación a través de programas de actualización²⁹

Desde 1997 Uruguay está inmerso en el desarrollo de un nuevo proyecto de formación de

profesores: los Centros Regionales de Profesores (CERP)³⁰. La propuesta se propone la creación de centros de educación terciaria de muy alto nivel académico con el fin de formar profesores para el ejercicio de la docencia en establecimientos de Educación Media. Uno de los ejes principales en esta innovación es la relación horas-duración de la formación. Se aumenta el número de horas de clase y disminuye la cantidad de años de formación con relación a las instituciones tradicionales de formación inicial de docentes en el país.

Los CERP conforman unidades académicas de fuerte concentración horaria. Las jornadas semanales son de 40 horas reloj con clases de asistencia obligatoria de lunes a viernes y determinan una dedicación exclusiva de los estudiantes a los estudios. La duración del plan de estudios es de 3 años con una totalidad de 4.200 horas reloj entre clases recibidas y labor de práctica docente.

La creación de los CERP solamente cobra significación a escala regional y para viabilizarlo se cuenta con un Programa de becas. Dicho Programa está destinado a atraer a futuros docentes egresados de la educación media con una historia de buen rendimiento escolar y con dificultades económicas que les impiden el acceso a la educación superior. El Programa de becas cubre el traslado, la alimentación y el alojamiento, de manera de quebrar todos los problemas de subsistencia que puedan tener los estudiantes de la región.

²⁹ Para una descripción más detallada de los programas de formación de formadores ver Vaillant D., Mancebo E. *Las transformaciones en la formación del personal docente*. Revista Trimestral de educación comparada de la UNESCO. "Los Formadores de Jóvenes en América Latina-Desafíos, Experiencias y Propuestas" BIE, Ginebra-Suiza, 2001.

³⁰ Para una descripción y análisis más detallado del "modelo CERP" ver: Vaillant, Denise y Wettstein, Germán (eds.) (1999): *Centros Regionales de Profesores*. ANEP-AECL, Montevideo.

Uno de los puntos nodales en los CERP es la presencia de un porcentaje importante de formadores a tiempo completo, con una dedicación de 40 hrs. semanales, de las cuales no menos de 20 son horas de docencia directa. Las 20 horas restantes están dedicadas a otras formas de docencia y actividades, entre las cuales deben mencionarse horas de consulta a los estudiantes, orientación de estudios, coordinación de una carrera, área o actividad, coordinación con los centros educativos para la realización de la Práctica Docente, participación en equipos técnicos que dan apoyo pedagógico a los centros educativos y/o actualización a profesores en servicio.

Entre marzo y abril de 1997 se desarrollaron los primeros cursos de formación para los aspirantes a formadores de los Centros Regionales de Profesores del Litoral y del Norte. Posteriormente, en marzo de 1998, se inició el segundo curso de formación de formadores con la inauguración del Centro Regional de Profesores del Este y en diciembre de 1998 comenzaron los cursos de formación de formadores que se prolongaron hasta febrero de 1999, año en que comenzaron a funcionar los Centros Regionales del Sur y del Suroeste. En el año 2000 se realizó un cuarto curso para proveer los cargos vacantes en el sexto CERP creado en el Centro del país.

CUADRO N° 5

Participantes a los programas implementados para la Formación de Formadores de los Centros Regionales de Profesores (CERP). 1997-2000

Curso	Año	Participantes
Curso de Formación de Formadores de 1 ^{er} año de los CERP y Capacitación de docentes de Educación Media	1997	116
Curso de Formación de Formadores para 2 ^{os} años de los CERP y Capacitación de docentes de Educación Media	1998	152
Curso de Formación de Formadores para 3 ^{os} años de los CERP	1998-1999	200
Curso de Actualización de 1 ^{er} año de los CERP	1999	30
Curso de Actualización de 2 ^o año de los CERP	1999	30
Curso de Formación de Formadores para 1 ^{er} , 2 ^o y 3 ^{er} años de los CERP (para concursar)	2000	42
Total		570

Fuente: Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. ANEP.

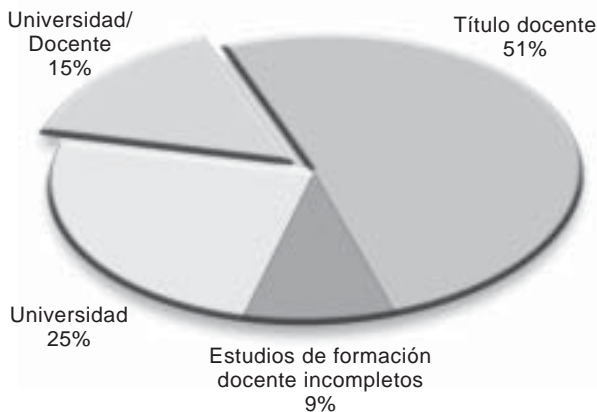
Los participantes en el curso de formación son profesionales universitarios o docentes egresados de los Institutos de Formación Docente, interesados en ocupar un cargo de formador.

El diseño de los Programas estuvo a cargo de destacados docentes especialistas de diversas áreas disciplinares: Ciencias de la Educación, Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias So-

ciales y Ciencias de la Naturaleza. Un Coordinador general y un Coordinador por área disciplinar tuvieron la responsabilidad de planificar e implementar el Programa, y su papel fue fundamental en el diseño del mismo, en la animación de las actividades de sensibilización a la innovación y en la resolución de los diversos problemas académico-administrativos que se plantearon durante la realización de los cursos.

GRÁFICO N° 1

Formadores en los cursos según nivel de formación Promedios años 1997-2000



Fuente: Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente.

Si nos referimos más específicamente a los beneficiarios de los Programas de Formación, ¿cómo se sitúa la aceptación del programa por parte de los futuros formadores? ¿De dónde proviene esa aceptación? Según algunas entrevistas y los cuestionarios realizados entre 1997 y 2000, los principales motivos de aceptación del programa provienen del vínculo que este tiene con la práctica.

Los datos de los cuestionarios hacen notar que los futuros formadores se encuentran confrontados a una imprecisión en los roles. Se conoce poco la figura del formador, su papel no está definido; no existe una construcción previa de un perfil de este 'nuevo' actor educativo. Los formadores son docentes, muchas veces con un estatus mal definido dentro del sistema y con dificultades para que los acepten como profesionales. Trabajan, por lo general, pocas horas en tareas de formación docente y ejercen una profesión que la institución no tiene definida.

Los objetivos y contenidos de los programas de formación estuvieron vinculados a la intervención en los planes de formación de los CERP. La actualización se propuso actuar en la utilización posible de material y métodos de enseñanza nuevos y en la integración de valores nuevos o revisados.

El programa de actualización disciplinar y pedagógica para los futuros formadores de los CERP

fue exitoso por dos principales razones: respondió a las necesidades de actualización disciplinar aportando nuevos contenidos, materiales y metodologías a los formadores, y sirvió como un instrumento de fundación de identidad y desarrollo profesional. Los formadores aceptaron el programa de formación propuesto, porque encontraron en él un alto grado de compatibilidad con su práctica profesional y porque constituía un modelo que podía servir de ejemplo. Para los formadores, el programa permitió elevar el nivel de sus conocimientos, pero también constituyó un primer paso hacia la fundación de una identidad y un desarrollo profesional.

3. INSTITUCIONES Y FORMADORES: HACIA UNA TIPOLOGÍA

3.1 LOS FORMADORES: ¿A QUÉ PROFESIONALES NOS REFERIMOS?

En esta sección intentaremos conceptualizar la figura del formador y las diferentes funciones que puede desempeñar. Una primera aproximación sería definir al formador³¹ como toda persona que se dedica profesionalmente a la formación en sus diferentes niveles y modalidades. El formador es un profesional capacitado y acreditado para ejercer una actividad de formación; posee conocimiento teórico y práctico, compromiso con su profesión, capacidad e iniciativa para aprender e innovar en su ámbito. También, en tanto que profesional, pertenece a colectivos que asumen principios y valores en relación con los beneficiarios de la formación.

Entendido desde esta perspectiva, el formador es un mediador entre los conocimientos y las personas que deben adquirirlos. Y, precisamente, esta función de mediación es la que provoca, en los propios formadores, dificultades relacionadas con la definición de su tarea. El mediador del aprendizaje debe mostrar coherencia entre discurso y práctica, debe asumir personalmente los valores que pretende transmitir; debe vivir el compromiso con la profesión.

Hablar de formador supone asumir un concepto de alta dispersión semántica, al que hay que

³¹ Para profundizar en el tema, ver Vaillant D., Marcelo C. (2001): *Las tareas del formador*. Ediciones Aljibe, Málaga-España.

acotar. En primer lugar, se puede entender que formador es sinónimo de docente, y en este caso la formación de formadores abarcaría todo el campo de conocimiento que entendemos por formación del Profesorado en sus diferentes niveles: Educación Inicial, Primaria, Secundaria, Formación Profesional, Educación de Adultos o Universitaria.

En segundo lugar, podríamos entender al formador como el profesional que forma a los docentes. En este caso, nos estamos refiriendo a la formación de los profesores que en la actualidad forman a los docentes de Educación Inicial, Primaria, Secundaria, Formación Profesional, Institutos de Formación Docente y en las Facultades o Institutos de Pedagogía o Ciencias de la Educación.

Un caso especial de la denominación anterior, lo constituirían aquellos profesionales de la enseñanza que participan en la formación inicial de docentes como tutores de prácticas. Aquí nos referimos a formación de formadores para incluir a aquellos profesionales que asesoran y supervisan a los futuros docentes a lo largo de las prácticas que integran su formación inicial.

Pero si avanzamos un poco más, y nos alejamos de la formación inicial, encontramos una cuarta acepción para el término formador: son los profesores mentores que asesoran y supervisan a los profesores principiantes. En este caso, la formación de formadores involucra la capacitación de aquellos profesores mentores que apoyan a los docentes en los primeros años de enseñanza a través de programas de inserción profesional.

El concepto formador tiene una quinta acepción. Dentro del ámbito escolar, la puesta en marcha de las Reformas Educativas llevó consigo la diseminación de una nueva figura que recibe diferentes denominaciones en función de los países en cuestión. Básicamente se habla de asesores de formación. La formación de formadores se relaciona con los programas para aquellos profesionales de la enseñanza que desempeñan actividades encaminadas a la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado.

Una sexta acepción de la figura del formador de formadores, la encontramos en el ámbito de la educación no formal, específicamente en lo que se denomina formación ocupacional y formación

continua. Resulta llamativo observar que en este ámbito se habla de formador, a diferencia del contexto escolar en el que se prefiere la palabra 'profesor' a la de 'formador'.

3.2 EL FORMADOR EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

La formación inicial de docentes a lo largo de la historia se ha venido desempeñando en instituciones específicas, por un personal especializado y mediante un currículum que establece la secuencia y contenidos del programa formativo. La formación inicial cumple básicamente dos funciones: en primer lugar, la de formación de los futuros docentes, de forma de asegurar una preparación acorde con las funciones profesionales que maestros y profesores deberán desempeñar. En segundo lugar, la formación inicial tiene la función de certificar el ejercicio docente.

El principal objetivo de la formación inicial ha de ser enseñar la "competencia de clase o conocimiento del oficio", de forma tal que los profesores sean sujetos diestros en la tarea de enseñar³². Desde un punto de vista más general, la formación de maestros y profesores debe contribuir a que los mismos se formen como personas, comprendan su responsabilidad en el desarrollo de la escuela, y adquieran una actitud reflexiva acerca de su enseñanza³³. En el nivel de formación inicial, los formadores de formadores son aquellos profesionales encargados de diseñar y/o desarrollar un currículum que incluya los componentes necesarios para propiciar un legítimo aprender a enseñar de los futuros docentes.

Diker y Terigi (1997) constatan que a nivel internacional la formación inicial ha sido objeto de numerosas reformas desde principios de la década del ochenta. Estas reformas han propuesto cambios en tres grandes aspectos:

- el saber de los docentes, buscando incrementar su idoneidad para enfrentar las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento;

³² Ver McNamara, D. y Desforges, C. (1990): *The social sciences, teacher education and the objectification of craft knowledge*. En Bennet, N. y McNamara, D. (eds.): *Focus on Teaching*, Longman, London.

³³ Ver Edmunson, P. (1990): *A normative look at the curriculum in teacher education*. Phi Delta Kappan, May pp. 718.

- la cultura institucional de los centros de formación docente, de manera de desarrollar organizaciones menos burocráticas y más flexibles;
- la distribución de responsabilidades y los mecanismos de control de desempeño.

En el caso de América Latina, Messina (1997) muestra que en las últimas dos décadas ha habido en la región una tendencia a transferir los programas de formación inicial de los docentes desde la Educación Media hacia la Educación Superior, aumentando levemente los años de escolaridad requerida para obtener el título docente. De hecho, entre 1975 y 1995 la escolaridad total aumentó en 16 de los 19 países considerados por Messina en su estudio. Los países, en general, incrementaron el número de años de los planes de formación docente y, en muchos casos, se aumentó la escolaridad requerida para el ingreso a los estudios docentes.

Tal como podemos apreciar en el Anexo 3, hay en América Latina una gran heterogeneidad, ya que la formación inicial de docentes se imparte en universidades, en escuelas normales con categoría de educación superior, en escuelas normales de nivel medio, en institutos profesionales, etc. Este fenómeno ha generado circuitos de formación diferenciados en términos de calidad.

Por su parte, Roggi³⁴ también se pregunta, ¿en qué nivel funcionan los centros de formación docente? ¿A nivel medio, a nivel de estudios superiores no universitarios, o en la universidad? El autor afirma que en América Latina la respuesta ha sido diversa: la línea es llevarlos al nivel universitario o al nivel superior no universitario. Hay países que han ubicado a la formación docente en el nivel universitario (Costa Rica y Chile). En la mayoría de los países de América Latina las antiguas Escuelas Normales se han ido transformando en Institutos Superiores con carreras que van de 2 a 5 años, y cuyo requisito de ingreso es que se haya completado el secundario³⁵.

Y también hay países tales como Brasil donde existen todas las alternativas. Brasil se encuen-

tra en un proceso de transición hacia el nivel superior: tanto las Escuelas Normales como los Institutos Superiores siguen aceptando ingresos y algunas carreras universitarias siguen formando profesores de educación media. Es una situación que responde a la realidad del heterogéneo sistema educativo brasileño, siendo la tendencia llevar a la formación docente hasta el nivel terciario.

En un reciente documento del IPE³⁶, se afirma que en la mayoría de los países de América Latina la formación de docentes para el nivel primario o educación básica se desarrolla fundamentalmente en Institutos Superiores no universitarios, aunque la tendencia es el traspaso de esta formación a la universidad³⁷. En el caso de la formación de docentes para el nivel medio, la oferta de nivel universitario convive con la que se desarrolla en los Institutos Superiores.

Un estudio realizado por la OEI³⁸ revela que las instituciones formadoras en América Latina presentan gran variabilidad institucional. Tal variabilidad no solo se refiere a instituciones de distinto rango (universidades pluridisciplinarias o pedagógicas, institutos profesionales de educación superior de nivel terciario y escuelas normales), sino que dentro de ellas las unidades académicas responsables de la formación de docentes corresponden indistintamente a Facultades de Educación o de otro tipo, a Escuelas Profesionales, a Institutos o Centros de Ciencias de la Educación, a Departamentos o Áreas de Educación, así como a Institutos Profesionales y Escuelas Normales tanto de carácter estatal como privado. Predominan en esta variedad las universidades pluridisciplinarias y las facultades de educación de índole estatal.

Por otra parte, en el relevamiento que realizamos sobre las modalidades y requisitos de la formación docente país por país en América La-

³⁴ Roggi, L. (1999): *El rol del docente en la escuela del nuevo milenio*. Ponencia. Primer Coloquio Universidad Torcuato di Tella - The University of New Mexico. Buenos Aires, UTD.

³⁵ Ver Anexo 2: Nivel de estudios de maestros en algunos países de América Latina.

³⁶ El documento de referencia constituye el informe final del proyecto "Los docentes y los desafíos de la profesionalización", mayo de 2000. El primer volumen refiere al estado del arte sobre los estudios acerca de docentes. En el segundo de estos volúmenes se sintetizan los resultados de una encuesta a una muestra representativa de maestros y profesores.

³⁷ Ver Anexo 3: Algunos datos sobre la formación de docentes en América Latina.

³⁸ Enrique Pascual K. (1999): *Informe de la formación de profesores de pre y postgrado desde las instituciones formadoras más importantes en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 19. Formación Docente.

tina³⁹, constatamos la misma heterogeneidad institucional que aparece en el estado de arte sobre formación inicial de docentes. Tal como puede apreciarse en el Anexo 2, el anclaje institucional de la formación docente varía mucho según el país, con el consiguiente impacto a nivel de los formadores.

Los trabajos examinados muestran que el pasaje de institución no asegura automáticamente cambios en los procesos de formación. En muchos casos sigue predominando para la formación de docentes de enseñanza básica una concepción “generalista” que asocia la formación con los contenidos que el docente debe transmitir. Para los docentes de nivel medio, en cambio, predomina una visión referida a la especialidad de una disciplina con una débil y disociada formación pedagógica. Tal como lo señalan algunos estudios, la transferencia de dependencia a un nivel o circuito de la formación, no asegura automáticamente un mejoramiento de la calidad del proceso. Este, como otros temas, depende de una conjunción de factores.

Los docentes en América Latina carecen muchas veces de la base de conocimientos y de habilidades pedagógicas para desarrollar las actividades y producir los conocimientos esperados. Diversos estudios cualitativos realizados han develado una base cultural y profesional de los maestros que es insuficiente para enseñar programas curriculares, que buscan desarrollar habilidades cognitivas complejas. Así lo hace notar, entre otros, Rivero (1999) con respecto a profesores peruanos; Tatto y Vélez (1997) en relación a profesores mexicanos, y Delannoy y Sedlacek (2000) refiriéndose a diversos estudios hechos en Brasil.

Si nos referimos a la calidad de los procesos, un informe de IPEE-UNESCO⁴⁰ señala la baja eficacia de la formación docente inicial como instancia preparatoria para los primeros pasos de los docentes en el campo profesional. ¿Dónde aprenden los docentes a desempeñar su tarea? Los nuevos docentes o bien se refugian en imágenes previas de la enseñanza escolar que han construido en su paso como estudiantes por los

niveles anteriores a la formación docente o bien se someten a las demandas del contexto escolar inmediato en el que deben trabajar.

En primer lugar, los docentes aprenden en su trayectoria escolar previa. Cuando un estudiante ingresa en formación inicial tiene una historia de escolarización de un promedio de 14 años⁴¹. En esta larga historia escolar los futuros docentes han aprendido qué se puede y qué no se puede hacer en una escuela, sus rutinas, las relaciones de poder y las jerarquías de los distintos sujetos que conviven en las instituciones educativas.

Estos productos internalizados a lo largo de la historia escolar de los estudiantes se constituyen en un “fondo de saber” que orientan en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes (Davini, M.C., 1995). En este sentido, Terigi y Diker (1997) brindan el ejemplo de la disciplina en el aula. En ninguna asignatura de la formación inicial los futuros docentes aprenden a “controlar la disciplina” de los alumnos pero, en general, enfrentan sus prácticas y sus primeras experiencias como docentes con estrategias para tal fin.

En segundo lugar, los estudios sobre formación docente muestran casi sin excepción el “*shock* de la práctica”. Los aprendizajes que los docentes realizan en sus primeros pasos en la profesión tienen un peso al menos equivalente al de la formación de grado. La escuela aparece al docente principiante como una realidad “ya hecha” y en ella aprende los rituales, las formas en que se trabaja viendo actuar a sus colegas con más experiencia, recibiendo sus consejos, interactuando con directivos, padres y alumnos, etc.

3.3 LOS FORMADORES Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Podemos hablar de experiencias prácticas para referirnos a lo que Zeichner⁴² define como “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 (...) y las prácticas de ense-

³⁹ Ver Anexo 3, Denise Vaillant, 2002. Modalidades y requisitos de la formación docente por países en América Latina.

⁴⁰ IPEE-UNESCO (2001): *Formación Docente Inicial*. Informes Periódicos N° 5. Buenos Aires, IPEE.

⁴¹ Ver Anexo 2.

⁴² Zeichner, K. (1992): *Rethinking the practicum in the professional development school partnership*. En *Journal of Teacher Education*, vol. 43, N° 4, 1992.

ñanza y los programas de iniciación” (1992: 297). Las experiencias prácticas de enseñanza representan una ocasión privilegiada para investigar el proceso de aprender a enseñar.

Los formadores de docentes deben preocuparse por las prácticas como componente formativo por varias razones⁴³:

- la investigación, tanto en América Latina como a nivel internacional, muestra que los docentes reconocen que las prácticas de enseñanza han sido el componente más importante de su formación;
- son escasas las investigaciones que brindan información acerca de las prácticas de enseñanza, de cómo se desarrollan y qué resultados consiguen;
- las prácticas de enseñanza constituyen uno de los componentes más destacados de la formación inicial de docentes, pues permiten establecer relaciones entre los centros educativos y los Institutos de Formación;

Aunque las prácticas de enseñanza siguen siendo el elemento más valorado, tanto por los docentes en formación como en ejercicio, a veces se espera demasiado de ellas y se tienen expectativas poco realistas respecto a las mismas. En realidad, como afirma Zabalza, “las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino tan solo 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, 1989:16).

Los formadores deberían planificar adecuadamente las *prácticas* para que estas se conviertan en una ocasión para aprender y para que sean un componente fundamental de la formación profesional. Un practicum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica (ver Schön, 1992:45-46).

En América Latina, un diagnóstico elaborado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) sobre los Institutos de Formación Docente, concluye que los profesores son formados en clases fundamentalmente teóricas, centradas en

procesos de memorización y con escaso tiempo destinado a la formación en investigación educativa (García-Sípido, 1994). 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 solo conocen de memoria.

En un estudio realizado recientemente en Venezuela⁴⁴, se señala que tanto los maestros jóvenes como los de mayor edad consideran que la formación universitaria en educación es bastante buena en lo teórico pero que carece de la dimensión práctica: no forma para el trato con niños ni ofrece herramientas para llevar la teoría a la práctica. Los maestros normalistas también mencionan que los nuevos maestros no cuentan con herramientas para manejar relaciones interpersonales en el aula. Los maestros entrevistados explicaron en las entrevistas que las clases en la universidades son impartidas por profesores universitarios que desconocen el trabajo en aula. Que en contraste, la formación impartida en las escuelas normales estaba a cargo de “formadores modelos” también denominados “maestros de maestros”, esto es, individuos con amplia experiencia en las aulas que ofrecían una formación por la vía del modelaje y la demostración.

A pesar de las debilidades constatadas, existen en América Latina algunas propuestas de interés que refieren a la transformación de las prácticas, tal el Programa Universitario de Investigación –PUI– en Educación de la Universidad Nacional de Colombia⁴⁵. El Programa PUI nace por el interés de un grupo de profesores que, procediendo de diversas disciplinas diferentes a la pedagogía, se interesan por analizar la situación de la educación básica y media en Colombia y se interrogan por las formas en que la universidad puede contribuir a su transformación. Se trata de un proyecto de educación permanente en el cual profesores universitarios y de educación básica y media se coeducan en un proceso intersubjetivo de reflexión y diálogo.

⁴³ Ver Vaillant, D. y Marcelo, C. (2000): *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. ANEP, AECI, Montevideo.

⁴⁴ Inter-American Development Bank (2000): *Reforming Primary and Secondary Education in Latin America and the Caribbean: an IDB Strategy*. Sustainable Development Department, Sector Strategy and Policy Papers Series, N° EDU-113. Washington, DC: Inter-American Development Bank.

⁴⁵ Ver Rodríguez, José Gregorio. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima-Perú, septiembre de 1999.

Cada grupo disciplinar o profesional se da la tarea de preparar los diversos proyectos de investigación que podrían sustentar una propuesta para la formación del profesorado con miras a operar cambios en la cultura escolar.

4. ¿QUÉ FORMACIÓN PARA LOS FORMADORES?

Un punto escasamente explorado en el campo de la investigación en formación docente es el saber pedagógico y disciplinar de los propios formadores⁴⁶. En formación de formadores se instala hoy la misma discusión que se plantea alrededor de la necesidad de formar docentes que conozcan los contenidos de las asignaturas académicas que enseñan pero que también tengan suficiente conocimiento de la pedagogía para enseñarle a los estudiantes a aprender. La discusión se centra en cómo enseñarle al docente a utilizar con sus estudiantes los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación.

La formación de formadores es un territorio poco explicado y menos aún explorado, cuyos espacios de reflexión son casi inexistentes en la bibliografía pedagógica y en los diversos escenarios educativos públicos y privados. Sucede con este tema lo mismo que ocurre con la enseñanza: la creencia que para enseñar lo único que se requiere es conocer lo que se enseña: el contenido o materia a enseñar. Esta ha sido una creencia muy divulgada que ha llevado aparejado un déficit de consideración social respecto al valor y complejidad que la tarea de enseñar representa. Pues bien, parece que para ejercer como formador de formadores cualquiera puede valer, con tal que sea especialista en alguna disciplina. Nada más alejado de la realidad, como intentaremos demostrar⁴⁷.

4.1 LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Los primeros programas de formación pedagógica de formadores que surgen a nivel internacional y regional postulan la especificidad pedagógica

en la praxis con la clientela adulta. Muchas propuestas actuales de formación de formadores tienen todavía la función de hacer percibir el carácter específico de los modos de aprendizaje de los adultos.

Dominicé⁴⁸ (1990) afirma que con los aportes de la Psicosociología en el campo de la dinámica de grupos y de la relación pedagógica comienza a imponerse un saber en la formación de adultos. Se introducen nuevos conocimientos y la educación de adultos va más allá de una simple transmisión didáctica.

La formación pedagógica de los formadores de adultos incluye el conocimiento sobre técnicas didácticas, estructura de las clases, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación, aspectos legales de la educación, etc.

La formación pedagógica de los formadores es fundamental para facilitar el aprendizaje de los adultos, pero esta formación tiene sus inconvenientes y no es un asunto fácil, sobre todo si se piensa que los formadores trabajan en tercer grado: formar adultos que formarán adultos que formarán jóvenes o adultos⁴⁹.

Algunos países ya han adquirido cierta experiencia en el ámbito que nos ocupa. Por ejemplo, en los países anglosajones y escandinavos existen muchas instituciones universitarias que fomentan la formación pedagógica de los formadores a través de servicios de perfeccionamiento pedagógico de los docentes. En América Latina, la situación suele ser diferente, pues las instituciones de enseñanza, por lo general, dan poca importancia a la formación pedagógica de los formadores de su personal.

4.2 LA FORMACIÓN EN LOS CONTENIDOS DISCIPLINARES

Junto al conocimiento pedagógico, los formadores han de poseer conocimiento de la materia que enseñan. Saber sobre la asignatura que se enseña, tener un manejo fluido de la disciplina

⁴⁶ Ver Messina, Graciela (1999): *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 19. Formación Docente.

⁴⁷ Ver Vaillant, D. y Marcelo, C. (2000): *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. ANEP, AECI, Montevideo.

⁴⁸ Dominicé, P. (1990): *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, L'harmattan.

⁴⁹ Peretti De, A. (1979): *Projet éducationnel moderne et formation des enseignants*. En *Enjeux*, N° 17.

que se imparte es un componente ineludible del oficio docente. Al respecto, Buchmann nos señala que “conocer algo nos permite enseñarlo; y conocer un contenido con profundidad significa estar mentalmente organizado y bien preparado para enseñarlo de una forma general”⁵⁰. Cuando el formador no posee conocimientos adecuados de la estructura de la disciplina que está enseñando, puede representar erróneamente el contenido a los alumnos. El conocimiento que los formadores poseen del contenido a enseñar también influye en el qué y el cómo enseñan.

El conocimiento del contenido incluye diferentes componentes, de los cuales dos son los más representativos: el conocimiento sustantivo y el sintáctico⁵¹. El conocimiento sustantivo se constituye con la información, las ideas y los temas a conocer, es decir, el cuerpo de conocimientos generales de una materia, los conceptos específicos, definiciones, convenciones y procedimientos. Este conocimiento es importante en la medida en que determina lo que los formadores van a enseñar y desde qué perspectiva lo harán. Por ejemplo, en Historia, el marco de análisis cultural, político o ideológico que se escoja, puede determinar el qué se enseña y cómo se enseña.

El conocimiento sintáctico del contenido completa al anterior y se materializa en el dominio que tiene el formador de los paradigmas de investigación en cada disciplina, del conocimiento en relación con cuestiones como la validez, tendencias, perspectivas e investigación en el campo de su especialidad. En Historia, por ejemplo, incluiría las diferentes perspectivas de interpretación de un mismo fenómeno.

Existe, pues, un acuerdo generalizado respecto a la necesidad de que los formadores posean un conocimiento adecuado del contenido que han de enseñar.

4.3 EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO A ENSEÑAR

El conocimiento didáctico del contenido aparece como un elemento central de los saberes del

formador. Representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla. En los últimos años se ha venido trabajando en diferentes contextos educativos para clarificar cuáles son los componentes de este tipo de conocimiento profesional de la enseñanza. El conocimiento didáctico del contenido, como línea de investigación, representa la confluencia de esfuerzos de investigadores didácticos con investigadores de materias específicas preocupados por la formación del profesorado. El conocimiento didáctico del contenido plantea la necesidad de que los formadores adquieran un conocimiento experto del contenido a enseñar, para que puedan desarrollar una enseñanza que propicie la comprensión de los futuros docentes.

Shulman (1992) manifestaba la necesidad de que los docentes construyeran puentes entre el significado del contenido curricular y la construcción realizada por los alumnos de ese significado. Este prestigioso investigador afirma que “los docentes llevan a cabo esta hazaña de honestidad intelectual mediante una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido; comprendiendo las dificultades más probables que tendrán los alumnos con estas ideas [...]; comprendiendo las variaciones de los métodos y modelos de enseñanza para ayudar a los alumnos en su construcción del conocimiento; y estando abiertos a revisar sus objetivos, planes y procedimientos en la medida en que se desarrolla la interacción con los estudiantes. Este tipo de comprensión no es exclusivamente técnica, ni solamente reflexiva. No es solo el conocimiento del contenido ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior y es principalmente pedagógico”⁵².

4.4 EL CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO

Un cuarto componente del conocimiento que han de adquirir los formadores radica en el dónde y a quién se enseña. Los formadores han de adaptar su conocimiento general de la materia a los estudiantes y a las condiciones particulares del instituto de formación. Yínger ha planteado la dimensión ecológica del conocimiento, enten-

⁵⁰ Buchmann, M. *The priority of knowledge and understanding in teaching*. En Katz, L. G. y Raths, J.D. (eds.): *Advances in Teacher Education*, I, 1984.

⁵¹ Ver Vaillant, D. y Marcelo, C. (2000): *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. ANEP, AECI, Montevideo.

⁵² Shulman, L. (1992): *Renewing the pedagogy of teacher education: the impact*.

diendo que el mismo no existe en los individuos, sino en las relaciones que se producen entre estos y el ambiente en que se desarrollan. La vida del aula, en este sentido, “está constituida por los sistemas culturales, físicos, sociales, históricos, y personales, que existen tanto dentro como fuera de la clase [...] La responsabilidad del profesor en la clase consiste en comprender las conversaciones que están ocurriendo dentro y entre todos los sistemas y reconocer cuáles son apropiados para la actividad de la clase. El profesor actúa como guía y sujeto que traslada la estructura, la acción y la información incluida en cada sistema”⁵³.

Será necesario que los formadores conozcan el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes. Los formadores han de conocer también la procedencia de los estudiantes, sus niveles de rendimiento en cursos previos, su implicación con los centros educativos.

4.5 A MODO DE SÍNTESIS: LAS COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL FORMADOR

Tal afirma Inés Aguerrondo⁵⁴: para competir en la sociedad del conocimiento no basta con saber las reglas de ortografía, el teorema de Pitágoras o las fechas fundamentales de la historia. Ni siquiera basta con escribir bien, manejar las operaciones matemáticas y conocer los procesos históricos. La sociedad del siglo XXI requiere de algo más complejo que los meros ‘saberes’ o conocimientos. Requiere competencias.

La autora define una competencia como un ‘saber hacer’, con ‘saber’ y con ‘conciencia”. El término ‘competencia’ hace referencia a la aplicación de conocimientos en circunstancias prácticas. Los conocimientos necesarios para poder resolver problemas no se pueden transmitir mecánicamente; son una mezcla de conocimientos tecnológicos previos y de la experiencia que se consigue con la práctica, muchas veces conseguida en los lugares de trabajo.

Las competencias están en el medio entre los ‘saberes’ y las ‘habilidades’. Lo importante hoy es ser competente, que quiere decir saber hacer

cosas, resolver situaciones. Pero como las situaciones son cada vez más complejas, ser competente requiere, por un lado, de muchos saberes, teóricos y prácticos, y por otro, de mucha imaginación y creatividad.

Un proceso de formación de formadores puede enfocarse, pues, desde el eje de las competencias pero también del de las capacidades. El eje de las competencias permite resolver situaciones profesionales y sociales que están relacionadas con tareas, problemas o actividades. El eje de las capacidades refiere a formas de organización interna del individuo desvinculadas de disciplinas o campos de conocimiento pero que pueden ser desarrolladas a través de ellos. Hameline (1979)⁵⁵ define la competencia como “un saber hacer que permite la actuación inmediata a partir de un repertorio de habilidades disponibles”. Por su parte, Gillette⁵⁶ dice que “una competencia se define como un sistema de conocimientos conceptuales y de procedimientos organizados en esquemas operatorios que permiten en el interior de una familia de situaciones la identificación de una tarea problema y su resolución por medio de una acción eficaz”.

La noción de capacidad tiene una definición más difusa; en general se les atribuye el carácter de ser transversales a cualquier actividad y constituirían un cierto entramado hipotético que sostiene la actuación de los individuos y permite procesos de transferencia, innovación, originalidad y respuesta a situaciones.

El cruce del eje competencias y del eje capacidades genera un plan en el que se determinan los estándares y comportamientos indicadores de las competencias y de las capacidades.

La progresiva identificación de roles del formador ha ido acompañada de investigaciones que han pretendido encontrar cuáles son las destrezas, conocimientos y actitudes necesarios para ejercer adecuadamente las funciones que hemos venido comentando. Así, el estudio de Pajak (1993) enumera las siguientes dimensiones de formación de los formadores: Comunicación; Desarrollo profesional; Programas educativos; Planificación y cambio; Motivación y organización; Observación y

⁵³ Yinger, R. (1991): *Working knowledge in teaching*. Paper presentado en la Conferencia ISATT.

⁵⁴ Aguerrondo, I. (2000): *El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo*. OEI, Documentos.

⁵⁵ Hameline, D. (1991): *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF Editeur.

⁵⁶ Gillette, P. (1991): *Construire la formation*. Paris: ESF Editeur.

entrevistas; Currículum; Resolución de problemas y toma de decisiones; Servicio a los profesores; Desarrollo personal; Relaciones con la comunidad; Investigación y evaluación de programas.

Según Imbernón⁵⁷, más allá de la importancia del conocimiento de una o varias disciplinas, los formadores requieren de una serie de competencias y capacidades que les permitan:

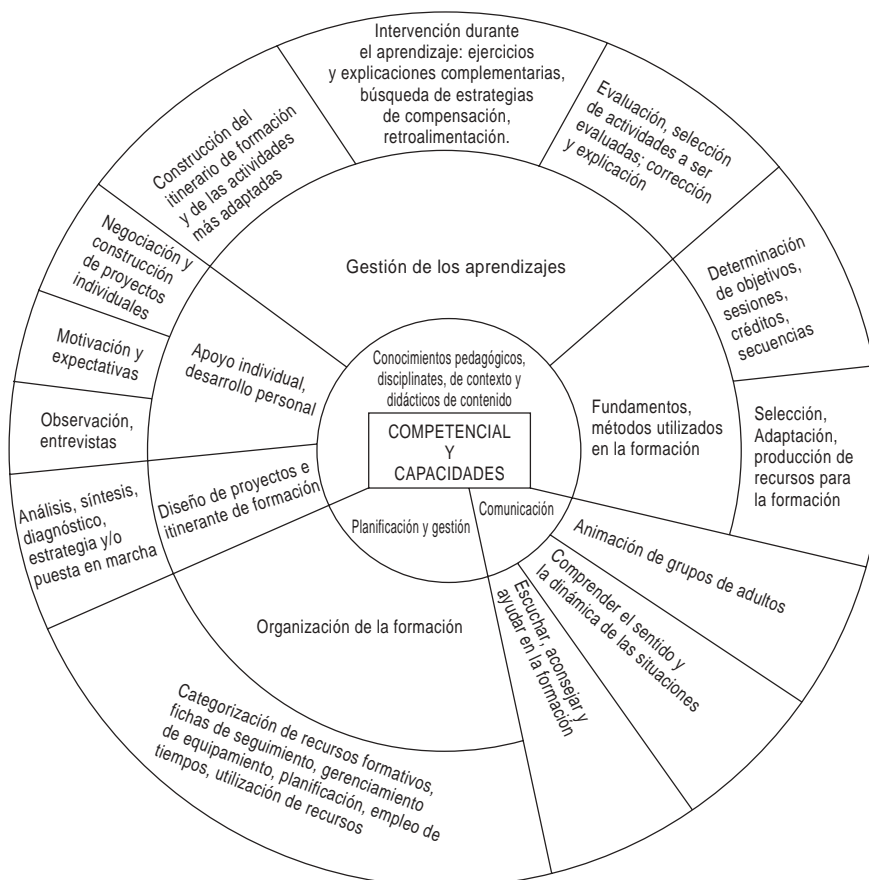
- Animar grupos de adultos y analizar su funcionamiento; comprender el sentido y la dinámica de las situaciones.
- Escuchar, aconsejar y ayudar en la formación.
- Diseñar proyectos e itinerarios de formación, eventualmente en términos de objetivos específicos (currículum, sesiones, créditos, secuencias...).
- Identificar y situar los fundamentos y los métodos de la didáctica utilizada en la enseñanza y en la formación.

- Realizar y llevar a buen término la realización de prácticas de investigación-acción en el terreno profesional.
- Utilizar y enseñar el manejo de los instrumentos de análisis de las prácticas docentes.
- Reflexionar sobre el propio trabajo e interrogarse sobre la propia función en el marco de la práctica docente del formador.

No es necesario que el formador tenga todas las competencias, sino que parece más lógico apelar a todo un equipo que al individuo concreto. Cada miembro de ese equipo ha de desear cumplir en un momento u otro sus funciones, pero también dedicarse a un trabajo personal que le permita adquirir determinadas habilidades específicas.

Hemos construido el esquema que sigue para intentar visualizar las competencias y capacidades que debe poseer un formador para la intervención en un dispositivo inicial de docentes.

LOS CAMPOS DE COMPETENCIA DEL FORMADOR PARA LA INTERVENCIÓN EN UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN⁵⁸



⁵⁷ Ver Imbernón, Francisco (1994): *La formación del profesorado*. Paidós.

⁵⁸ Vaillant, D., 2002.

Además de conceptualizar y definir las competencias y capacidades que debe poseer un formador que actúa en un dispositivo de formación, deben definirse estándares para su formación. Los estándares para la formación de formadores deberían representar acuerdos sobre qué cosas estos deben saber y ser capaces de hacer. A título indicativo, en el anexo 5 presentamos una lista de estándares para formadores de formadores con indicadores y fuentes potenciales de evidencia. Los mismos fueron elaborados a partir de los “Standards for Teacher Educators” elaborados por la *Association of Teacher Educators* (2000).

5. LA MULTIPLICIDAD Y DIVERSIDAD DE ESTRATEGIAS

¿Es posible identificar y desarrollar intervenciones integrales que tengan resultado e impacto en un mejor desarrollo docente en los sistemas educativos de la región y, en particular, en la formación de formadores?

La docencia es una profesión ejercida por un número muy significativo de personas que si bien poseen un núcleo básico común de competencias y capacidades, también desarrollan una especialización creciente. Las diferencias en el ejercicio profesional, por ejemplo, entre los maestros de escuela primaria, los profesores de enseñanza media y los profesores universitarios, son muy significativas. Esta diferenciación interna permite sostener que es absolutamente necesario evitar las generalizaciones excesivas cuando hablamos de los docentes y los formadores, más importante aún, cuando se diseñan políticas de formación, de reclutamiento o de profesionalización. Sin embargo, se pueden identificar algunas estrategias que han resultado exitosas en la región.

Navarro y Verdisco⁵⁹ (2000) han identificado seis tendencias para la formación de docentes que han resultado exitosas en América Latina. Las mismas son:

- estrategias de capacitación basadas en el aula
- la formación docente inicial y continua

- el trabajo en red
- el apoyo pedagógico y la supervisión
- la articulación de la formación con la carrera docente y los incentivos
- las estrategias de formación y capacitación como respuesta a prioridades sociales y educativas a nivel local

A partir del examen de una serie de programas de formación inicial y continua de docentes en América Latina, el documento esboza una respuesta a la reiterada necesidad de docentes y formadores de la región de contar con información sobre innovaciones interesantes y prometedoras en el campo de formación inicial y continua de docentes. No hay recetas particulares sino señales de cómo se formarán los docentes y los formadores en el futuro.

Juan Carlos Tedesco⁶⁰ afirma que en el marco de esta compleja situación definida por la profesión docente, parece apropiado analizar los problemas y las estrategias de acción utilizando como criterio la secuencia a través de la cual se construye un docente. Las principales etapas de este proceso de construcción son: la elección de la carrera, la formación inicial y el desempeño profesional. Inspirándonos en esa secuencia para el caso de los formadores, nos referiremos a la primer etapa de iniciación y luego a la etapa de desempeño profesional.

5.1 LAS ESTRATEGIAS PARA LA INICIACIÓN DE LOS FORMADORES EN SU TAREA

Concebir a la formación de los formadores como un “proceso continuo, sistemático y organizado”, significa entender que esta abarca toda la carrera del formador. Desde el punto de vista del “aprender a enseñar”, los formadores pasan por diferentes etapas que representan exigencias personales, profesionales, organizativas, contextuales, psicológicas, etc., específicas y diferenciadas.

Una de las fases del “aprender a enseñar” que, sistemáticamente, ha sido olvidada, tanto por las instituciones universitarias como por otras instituciones dedicadas a la formación de los docentes, es la fase comprendida por los primeros

⁵⁹ Navarro, Juan Carlos y Verdisco, Aimee (2000): *Teacher Training in Latin America: innovations and trends*. IADB, Sustainable Development Department, Education Unit, Technical Papers Series.

⁶⁰ Tedesco, J.C. (1996), mimeo. *Fortalecimiento del rol de los docentes: balance de las discusiones de la 45ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación*.

años de docencia, y denominada “fase de iniciación o inserción profesional en la enseñanza” (Marcelo, 1999). Una fase en donde las dudas, las inseguridades, la ansiedad por ingresar en la práctica, se acumulan y conviven.

El periodo de inducción o de inserción profesional se configura como un momento importante en la trayectoria del formador. Y decimos, precisamente, “un periodo importante” porque los formadores deben adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve tiempo⁶¹.

Algunos programas de iniciación incluyen, entre sus actividades, el asesoramiento de los formadores principiantes por medio de otros profesores, que pueden ser compañeros o bien “mentores”. Borko⁶² destaca la figura del mentor como elemento importante de los programas de iniciación, y señala que sus características han de ser las siguientes: profesor permanente, con experiencia docente, con habilidad en la gestión de clase, disciplina, comunicación con los compañeros, con conocimiento del contenido, con iniciativa para planificar y organizar, con cualidades personales, flexibilidad, paciencia, sensibilidad, etc.

La tarea que se asigna al “mentor” es la de asesorar didáctica y personalmente al docente principiante, de forma que se constituye en un elemento de apoyo. En algunos casos se pueden desarrollar ciclos de supervisión clínica (planificación-observación-análisis de la enseñanza), o bien entrevistas abiertas. La Supervisión Clínica representa una estrategia para la formación y el perfeccionamiento de los docentes y apareció en Estados Unidos, impulsada por los trabajos de Cogan y Goldhammer⁶³.

La Supervisión Clínica puede aplicarse para la formación así como para el perfeccionamiento de los formadores principiantes, puesto que su objetivo es la mejora instruccional a través de

un proceso de observación colegiada y de retroacción focalizada. Es un camino, una estrategia, mediante la cual los formadores pueden trabajar conjuntamente, en colaboración con los profesores mentores, a fin de mejorar su enseñanza mediante ciclos sistemáticos de planificación, observación y un intensivo análisis intelectual.

5.2 LAS ESTRATEGIAS DURANTE EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS FORMADORES

Tal como ya lo hemos señalado párrafos más arriba, la formación de los formadores debe ser un proceso continuo, sistemático y organizado y abarcar toda la carrera del formador. Esta formación continua adquiere particular importancia cuando pensamos en los mecanismos de reclutamiento de los formadores, los que han demostrado tener imperfecciones de carácter estructural en América Latina. Estos factores junto a condiciones de desempeño de la función poco atractiva, han generado profundos problemas de calidad y eficiencia en el servicio. Es necesario generar los mecanismos para el desarrollo de una bien articulada carrera de formador de formadores que podría iniciarse con talleres obligatorios de actualización pedagógica y disciplinar para todos los aspirantes a incorporarse a la tarea.

El desarrollo profesional de los formadores se debe configurar en la profundización de tres dimensiones que operan simultáneamente:

- Dimensión informativa de contacto con los contenidos –disciplinares y pedagógicos– en un creciente nivel de especialización.
- Dimensión práctica con transferencia del conocimiento para la comprensión y resolución de situaciones concretas.
- Dimensión de apropiación personal en la que se produce la transformación en aprendizaje significativo del conocimiento generado en las dimensiones anteriores.

Estas dimensiones no actúan en forma sucesiva, sino que constituyen componentes de un mismo complejo proceso formativo cuya concreción está determinada por la modalidad de formación que se adopte, el diseño de los programas, su metodología y los criterios que orientan su evaluación.

El desarrollo profesional de los formadores debería acompañarse por ofertas de postgrado como uno de los aspectos que integran su for-

⁶¹ Vaillant, D. y Marcelo, C. (2000): *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. ANEP, AECI, Montevideo.

⁶² Borko, H. (1986). *Clinical teacher education: the induction years*. En J. Hofman y S. Edwards (eds.), *Reality and Reform in Clinical Teacher Education*, New York, Random House.

⁶³ Cogan, M.L. (1973): *Clinical supervision*. Boston, Houghton-Mifflin. Goldhammer, R. (1969): *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York; Holt, Rinehart y Winston.

mación continua. Esta oferta debe basarse en cuatro condiciones reconocidas para la formación sistemática de postgrados:

- la calidad de la formación inicial que confiere el título docente o universitario;
- que existan programas de actualización y capacitación en forma periódica;
- que la supervisión funcione;
- que al menos una parte del cuerpo profesional participe en la producción de los recursos e instrumentos de mediación entre el saber elaborado y el saber escolar (Braslavsky, Cecilia 1999)⁶⁴.

6. HACIA UNA DEFINICIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS DESTINADAS A LOS FORMADORES DE DOCENTES

El estudio realizado ha intentado brindar algunos insumos para la definición de políticas educativas destinadas a los formadores de docentes. ¿Cuáles son las razones por las que las políticas educativas deben considerar la formación de formadores como una de sus prioridades?

- El estado del arte destaca la importancia del formador como variable significativa de la transformación educativa. Los formadores ocupan un lugar estratégico en el escenario de la política educativa contemporánea ya que el oficio docente continúa expandiéndose al ritmo del desarrollo cuantitativo de la escolarización de la sociedad. Entre 1990 y 1997 el número de docentes creció en América Latina un 22%⁶⁵. En 1997 casi 7 millones de latinoamericanos trabajaban como docentes en alguno de los niveles que conforman la educación formal. A estos habría que agregar todos aquellos que enseñan idiomas, artes, oficios, técnicas, etc. que se ofrecen en una variada red de instituciones cuyas dimensiones no son exactamente conocidas. Resulta evidente, pues, el papel del formador como figura clave en el desempeño profesional de esos docentes.
- La información recogida muestra la dificultad para conceptualizar la figura del forma-

dor, ya que este aparece como dedicado a la formación de maestros y profesores, pero realizando también tareas diversas, no solo en formación inicial y continua de docentes sino también en planes de innovación, asesoramiento, planificación y ejecución de proyectos en áreas de educación formal y no formal. Hablar de formador supone, pues, asumir un concepto de alta dispersión semántica que hay que acotar con conceptualizaciones adecuadas.

- La investigación y los informes sobre formación inicial y continua de docentes muestran la heterogeneidad existente en América Latina. Aunque la tendencia ha sido transferir los programas de la educación media a la educación superior, existe hoy una gran variabilidad institucional, lo que evidentemente influye en la temática que nos ocupa. Tenemos, en lo que respecta a los formadores, una importante diferenciación dentro de la propia formación inicial de docentes, según actúen en el marco de Escuelas Normales, Institutos de Formación Docente o Universidades.
- Los escritos examinados describen a menudo formadores carentes de conocimientos disciplinarios y pedagógicos para producir los resultados esperados en los futuros docentes. Los formadores de docentes han recibido la misma clase de preparación por décadas y ha habido poca actualización de conocimientos.
- Las investigaciones analizadas muestran que uno de los principales problemas que enfrentan los formadores de docentes, es la permanente contradicción entre el modelo de enseñanza "ideal" y el desempeño real en clase. Parecería que la clave es lograr que las intervenciones de los formadores en los programas de formación inicial y continua de docentes no queden en mera retórica e incidan efectivamente en lo que ocurre en el aula y en lo que aprenden los alumnos de los centros educativos.
- Los estudios indican que los formadores no aplican los métodos que les han predicado sino los métodos que les han aplicado cuando fueron alumnos o durante su periodo de preparación para la enseñanza. Es por esto que resulta imprescindible promover una sólida reflexión de los formadores sobre sus prácticas.

⁶⁴ En Revista Iberoamericana de Educación. Formación Docente. OEI, enero-abril 1999, Número 19.

⁶⁵ Según datos del World Education Report 2000, Unesco.

- Los trabajos considerados muestran que los formadores no tienen, por lo general, conexión con las escuelas, por lo que no están actualizados sobre las innovaciones y prácticas de los centros educativos. Tampoco tienen habilidades de investigación y hábitos de lectura que mejorarían sustantivamente sus posibilidades para mantenerse al día.

A partir de la información recopilada en este informe, podemos proponer algunas pistas para la definición de políticas:

- Sería necesario, en América Latina, conceptualizar mejor lo que hace a un formador competente. El formador requiere por un lado de muchos saberes teóricos y prácticos y, por otro, de mucha imaginación y creatividad. Convendría definir cuáles son las competencias y capacidades genéricas y específicas que debe tener un formador que actúa en el marco de la formación inicial y continua de docentes. Habría que determinar también estándares de desempeño genéricos estableciendo la diferencia entre un formador principiante y alguien de quien se esperaría un mejor nivel de competencia.
- Se deberían pensar acciones de transformación que generen condiciones para que los formadores que hoy están en la formación de docentes, revisen sus marcos conceptuales y sus prácticas. En algunos casos se deberá pensar en mecanismos que permitan que los formadores que tengan mejor disposición a adoptar las nuevas visiones, reemplacen a aquellos que no las tienen.
- Deberían existir condiciones que hagan efectivas las oportunidades de aprendizaje continuo de los formadores, como por ejemplo, tiempos establecidos para ello como un derecho. Es necesario pensar también en sistemas de financiamiento que no le signifiquen una carga mayor al formador que decide realizar estudios de postgrado.
- Los programas de formación de formadores deberían ser revisados permanentemente para conocer en qué medida contribuyen a desarrollar conocimiento profesional en los formadores y en qué medida existe congruencia entre los métodos didácticos, las tareas académicas y los modelos de evaluación desarrollados.
- Se debería repensar la formación de formadores tomando a la escuela como telón de fondo, para contribuir a superar la tradicional disociación entre formación y práctica que ha caracterizado el aprender a enseñar.
- Habría que constituir una base de experiencias exitosas en el ámbito de la formación de formadores de manera de contar con “fuentes de inspiración” para la solución a situaciones propias. Hoy han aumentado notablemente las posibilidades de comunicación y, por tanto, de informarnos sobre innovaciones y proyectos que atañen al campo del desarrollo profesional de los formadores. Las redes de conocimiento que vinculan estudiantes de formación docente, docentes experimentados y formadores permitirían compartir reflexivamente experiencias y estudiar innovaciones.
- Sería importante, además, formular un proyecto para estimular un intercambio sistemático de descripciones de clases entre los formadores. Un banco de datos permitiría contar con una acumulación sistemática de las mejores ideas y descripciones de forma de generar efectivas situaciones de aprendizaje y, si es posible, evaluarlas de manera sistemática y rigurosa. También se podría pensar en incentivos para promover que los formadores de docentes que generen buenas experiencias de aprendizaje las intercambien con otros académicos.
- Convendría promover pasantías y espacios de reflexión entre los especialistas y los responsables de la toma de decisiones en el área de formación de los formadores del personal docente.
- Se deberían mantener espacios de discusión, intercambio y producción entre especialistas e investigadores de la región a fin de diseñar estrategias conjuntas en el área de desarrollo profesional de los formadores.

El formador y su formación constituyen, sin duda, un campo de estudio fundamental, tal como hemos pretendido demostrar en este informe a través de los escritos examinados y del relato de las diversas experiencias sobre formación de formadores. La mejora de la educación y de la formación pasa, necesariamente, por incrementar la calidad del servicio que

prestan los centros escolares y formativos. Y para ello, los formadores son los verdaderos mediadores, los agentes de cambio que pueden contribuir a dinamizar las instituciones educativas, encaminándolas hacia procesos de aprendizaje e innovación.

BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, Mirtha (investigadora responsable), Lavín, Sonia y Murúa, Vivian (coinvestigadoras) (1996): *La formación de profesores de enseñanza básica en la perspectiva del año 2000*. PIIE/FONDECYT.
- Achinelli, Gabriel (1998): *Formación y capacitación docente en el Paraguay*. Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, X (30), 53-89.
- Aguerrondo, I. (2000): *El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo*. OEI, Documentos.
- Aguerrondo, Inés (2000): *Formación de docentes para la innovación pedagógica*. Trabajo presentado al Seminario Internacional "Los Formadores de Jóvenes en América Latina en el Siglo XXI. Desafíos, Experiencias y Propuestas para su Formación y Capacitación", BIE/UNESCO-ANEP/CODICEN. Maldonado, Uruguay, julio 2000.
- Aguerrondo, Inés y Pogré, Paula (2001): *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. UNESCO/IPE, Troquel.
- Alliaud, A. y Davini, M. C. (1997): *¿Quiénes eligen hoy ser maestros en Argentina?* Revista Perspectivas, Vol. XXVII, N° 1, UNESCO.
- Alliaud, A. (1999): *Los nuevos docentes y la docencia: cambios y permanencias*. En Revista Praxis Educativa. Universidad Nacional de La Pampa y en Bitácora, Revista Digital.
- American Council on Education (1999): *To touch the future: transforming the way teachers are taught*. ACE.
- Ancizar, Raúl. *Investigación pedagógica y formación del profesorado*. OEI, Revista Iberoamericana de Educación.
- ANEP-CODICEN y OEA-AICD (2002): *Programa de actualización y capacitación didáctico-pedagógica para educadores de Argentina, Chile y Uruguay. Documentos, conclusiones y recomendaciones*.
- Ávalos, Beatrice (1996): *Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y del Caribe*. En Boletín del PPE, número 41, dic. 1996, UNESCO/OREALC, Santiago, Chile.
- Ávalos, Beatrice (1998): *School-based teacher development. The experience of teacher professional groups in secondary schools in Chile*. Teaching and Teacher Education (14 (3), 257-271.
- Ávalos, Beatrice (1999): *Mejorando la formación de profesores. El Programa de Fortalecimiento de la Formación Docente en Chile (FFID)*. Trabajo preparado para la Conferencia "Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo", Banco Mundial y PREAL, San José de Costa Rica, junio 1999.
- Ávalos, Beatrice (2000): *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro*. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 al 25 de agosto de 2000. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe Año 2001 ED-01/ PROMEDLAC VII/ UNESCO.
- Ávalos, B. y Nordenflycht, M. E. (coord.) (s/f): *La Formación de Profesores. Perspectiva y Experiencias*. Santillana, Santiago de Chile.
- Bar, Graciela (1999): *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo*. Ponencia presentada en el I Seminario Taller "Perfil del docente y estrategias de formación", OEI, Lima.
- Birgin, A. (1999): *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado*. Troquel, Buenos Aires.
- Birgin, A.; Dussel, I.; Duschatzky, S.; Tiramonti, G. (comps.) (1998): *La formación docente: cultura, escuela y política. Debate y experiencias*. Troquel, Buenos Aires.

- Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra, (ed.) (1992): *Formación de Profesores. Impacto, Pasado y Presente*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. y Birgin, A. (1994): *Quiénes enseñan hoy en la Argentina*. Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe N° 34. UNESCO, Santiago de Chile.
- Braslasvsky, Cecilia (1995). *El sistema educativo argentino*. En Jeffrey M. Puryear y José Joaquín Brunner (eds.), Educación, Equidad y Competitividad Económica en las Américas, Vol. II: Estudios de Caso. OEA, Washington.
- Braslavsky, Cecilia (1999): *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. Revista Iberoamericana de Educación N° 19, enero-abril 1999.
- Cardelli, Jorge y Duhalde, Miguel (2001): *Formación docente en América Latina. Una perspectiva política-pedagógica*. En Cuadernos de Pedagogía, N° 308, diciembre 2001, Barcelona.
- Carnoy, M. y De Moura Castro, C. (1997): *Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina*. BID, Departamento de Desarrollo Sostenible, agosto 1997.
- Chile, Ministerio de Educación, División de Educación Superior, Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (2000): *Estándares reguladores para la formación inicial de docentes*.
- Cogan, M.L. (1973): *Clinical supervision*. Boston, Houghton-Mifflin.
- Cornejo, José y Rodríguez F., Eugenio. *Evolución de la satisfacción y vocación de los profesores de educación media en la perspectiva de la eficacia docente*. Investigación desarrollada en la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1994-1996.
- Cox, Cristián y Gysling, Jacqueline (1990): *La Formación del Profesorado en Chile, 1842-1987*. CIDE, Santiago de Chile.
- Cumbre Latinoamericana de Educación Básica (2001). *Briefing Book*. Preal, The Conference Center of the Americas, Miami, marzo 2001.
- Davini, M. C. (1995a): *La formación de los docentes. Un programa de investigaciones*. Revista IICE N° 7. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Davini, M. C. (1995b): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Davini, Cristina, Díaz, Raúl y otros (1997): *La identidad del trabajo docente y la reforma educativa en el contexto provincial del Neuquén*. Universidad Nacional del Comahue, Argentina, 1996.
- Dede, Chris. (2000): *Implications of emerging information technologies for education policies*. Presentado a Congressional Web-based Education Commission, Congress of the United States of America.
- Delannoy, F. y Sedlacek, G. (2000): *Teacher development and incentives: a strategic framework*. Informe borrador. Human Development Department, Latin American and the Caribbean Regional Office, The World Bank, Brazil.
- Díaz Barriga, Ángel (1990): *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*. Universidad Nacional Autónoma de México, Cuadernos del CESU número 20, México D.F.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1994): *Panorámica de la formación docente en Argentina*. Ministerio de Cultura y Educación y OEA.
- Dominicé, P. (1990): *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, L'harmattan.
- Ezcurra, Ana María, Lella, Cayetano y Krotsch, Carlos P. (1990): *Formación Docente e Innovación Educativa*. Aique, Buenos Aires.
- Goldhammer, R. (1969): *Clinical supervision. Special methods for the supervision of teachers*. New York; Holt, Rinehart y Winston.
- Gajardo, Marcela (1999): *Reformas educativas en América Latina: balance de una década*. Serie Documentos de Trabajo N° 15, PREAL.
- Gatti, Bernardete A., Espósito, Yara L. y Neubauer da Silva, Rose (1994): *Characteristics of first grade teachers in Brazil: Profile and*

- expectations*. The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean, Boletín 34, pp. 34-41.
- González Pérez, Orlando E. (2000): *Comisión III: Nuevas tecnologías en la formación de formadores: impactos y retos*. IBE, Ginebra.
- Hernández, Ana Cecilia (2000): *Estrategias innovadoras para la formación docente*. Conferencia. Serie Desarrollo Escolar, Documentos, OEI.
- Huberman, Susana (1996): *Cómo aprenden los que enseñan: la formación de los formadores*. Aique.
- IIPE (2000): *Los docentes y los desafíos de la profesionalización*, Vol I y II. IIPE-Unesco, Buenos Aires.
- Imbernón, Francisco (1994): *La formación del profesorado*. Paidós.
- Inostroza de Celis, Gloria y colab. (1997): *La práctica, motor de la formación docente*. Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Dolmen/Estudio.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2000): *Los Docentes y los Desafíos de la Profesionalización*. Volumen I y II. IIPE, Buenos Aires.
- Inter-American Development Bank (2000): *Reforming Primary and Secondary Education in Latin America and the Caribbean: an IDB Strategy*. Sustainable Development Department, Sector Strategy and Policy Papers Series, N° EDU-113. Washington, DC: Inter-American Development Bank.
- Messina, Graciela (1999): *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado de arte en los noventa*. Revista Iberoamericana de Educación N° 19, OEI.
- MEC, Secretaría de Educação Fundamental, Brasil, (1999): *Referenciais para Formação de Professores*. Brasilia, p. 85.
- MEC-UNESCO (1994): *Por uma Política de formação de professores para a educação básica*. Anais do Seminário Nacional sobre formação de professores para a educação básica (Brasilia, 1994). Fundação AMAE para Educação e Cultura, Belo Horizonte, Minas Gerais.
- Messina, Graciela (1995): *Formación docente inicial: un enfoque desde el profesor*. Documento base de las Jornadas de reflexión pedagógica acerca de la formación docente inicial de maestros: Seminario regional, Santiago, Chile, UNESCO/OREALC.
- Messina, Graciela (1997a): *La formación docente en América Latina. Estado del Arte*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- Messina, Graciela (1997c): *Investigación y práctica pedagógica: el lugar de la pregunta*. Ponencia presentada en el Congreso de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, octubre de 1997. UNESCO/Santiago.
- Messina, Graciela (1997d): *Cómo se forman los maestros en América Latina*. UNESCO, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (1998): *Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores*. Santa Fe de Bogotá: Serie Documentos Especiales.
- Ministerio de Educación y Cultura, Ecuador (1998): *Los Círculos de Estudio*. EB-PRODEC.
- Namo di Mello, Guiomar (2000): *Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re-)visão radical*. Documento preparado para el Seminario sobre Prospectiva de la Educación, UNESCO/OREALC.
- Navarro, Juan Carlos y Verdisco, Aimee (2000): *Teacher Training in Latin America: innovations and trends*. IADB, Sustainable Development Department, Education Unit, Technical Papers Series.
- OEI (1998): *Profesión docente y desarrollo de nuevos instrumentos de enseñanza-aprendizaje*. Presentado en la Reunión de consulta técnica sobre formación y condición docente e inserción profesional, Santiago de Chile.
- OEI-UNESCO/OREALC (1995): *Informe final*. I Reunión de trabajo del Comité de expertos sobre Políticas de formación de profesores

- y estrategias para su inserción profesional. OEI-UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.
- Pascual, Enrique y Navarro, Raúl (1992): *Estudio de la incidencia en la formación inicial en el desempeño profesional de los profesores de educación media*. MINEDUC, Santiago, Chile.
- Peretti De, A (1979): *Projet éducationnel moderne et formation des enseignants*. En *Enjeux*, N° 17.
- Ponce, Ernesto A. (1998): *La formación inicial y la formación continua de profesores de educación básica. El caso de México*. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, X (30), 165-193.
- PREAL, Informe de la Comisión Centroamericana sobre la Reforma Educativa para la Educación (1999): *Mañana es muy tarde*.
- Reimers, Fernando (1994): *Education and structural adjustment in Latin America and sub-Saharan Africa*. *International Journal for Educational Development*, 14 (2), 119-129.
- Rivero, J. (1999): *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Madrid, Miño y Dávila.
- Roggi, L. (1999): *El rol del docente en la escuela del nuevo milenio*. Ponencia presentada en el Primer Coloquio Universidad Torcuato Di Tella - The University of New Mexico, "El rol del docente en la escuela del nuevo milenio". UTDT, Buenos Aires.
- Schiefelbein, E.; Braslavsky, C.; Gatti, B.; Farrés, P. (1994): *Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina*. UNESCO/OREALC, Boletín del PPE, Número 34, Santiago de Chile.
- Schiefelbein, Ernesto y Schiefelbein, Paulina (1998): *Expectativas y cambios metodológicos: una visión desde el mundo de los profesores*. UST-CIDE.
- Schiefelbein, Ernesto y Schiefelbein, Paulina (1999): *¿Es posible mejorar la preparación de los formadores de profesores? Una experiencia positiva en siete países de América Latina*. UST-CIDE.
- Schiefelbein, Ernesto (2000): *¿Cómo enfrentar el problema de la educación, cuando somos parte de él? La naturaleza insidiosa y desconcertante del problema de la educación*. UST.
- Schiefelbein, Ernesto (s/f): *Diez desafíos para la educación chilena en la próxima década*. UST.
- Schiefelbein, Ernesto (2001): *Un nuevo paradigma cultural: ¿cómo se inserta la formación de los profesores frente a los desafíos de la modernidad?* La Tercera.
- Seminario Internacional "Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial" (1999): *La docencia revalorada: reflexiones y propuestas de política*. Tarea, Perú.
- Shulman, L.(1992): *Renewing the pedagogy of teacher education: the impact*.
- Silva, Rose Neubauer da, Esposito, Lucia; Sampaio, Maria das Mercês; Quinteiro, Jucirema (1991): *Formação de Professores no Brasil*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo.
- Tatto, María Teresa (1999): *Conceptualizing and studying teacher education across world regions. An overview*. Trabajo preparado para la Conferencia "Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño". Banco Mundial y PREAL, San José de Costa Rica, junio 1999.
- Tedesco, Juan Carlos (1999): *Fortalecimiento del rol de los docentes: visión internacional en Ávalos*, B. La formación de profesores, perspectiva y experiencias. Santiago de Chile, Santillana.
- Tedesco, Juan Carlos (1996): *Prólogo*, en *Perspectivas*, N° 99. OIT.
- Tenti Fanfani, E. (1995): *Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente*. Revista IICE N° 7, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Torres, Rosa María (1995): *La formación de los maestros: ¿Qué se dice, qué se hace?* Ponencia para el Seminario regional "Formas de aprender y nuevas formas de enseñar: demandas a la formación inicial del docente". Santiago, UNESCO/UNICEF/CIDE, noviembre de 1995.

- Torres, Rosa María (1996): *Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa*, en *Perspectivas*, N° 99. OIT.
- Torres, Rosa María (2000): *De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina*, en *Perspectivas*, N° 114, UNESCO.
- Torres, Rosa María (2001): *La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza*. Presentado en la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO.
- UNESCO (1996): *Situación Educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1994*. UNESCO/OREALC, Santiago.
- UNESCO/Santiago y UPEL. Seminario regional "La formación docente inicial para la educación básica" (1996): *Informe final*. Caracas.
- UNESCO/UNICEF/CIDE (1996): *Ponencias presentadas*. Seminario regional "Formas de aprender y nuevas formas de enseñar: demandas a la formación inicial del docente", UNESCO, Santiago, noviembre de 1995.
- UNICEF (1990): *World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs. Final Report*. Jomtien, Thailandia, 5-9 marzo.
- UNICEF (s/f): *The Learning of Those Who Teach*. Cases of Professional Development.
- Vaillant, Denise y Wettstein, Germán (eds.) (1999): *Centros Regionales de Profesores*. ANEP-CODICEN, Montevideo.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2000): *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. ANEP-AECI, Montevideo.
- Vaillant D., Marcelo C. (2001): *Las tareas del formador*. Ediciones Aljibe, Málaga-España
- Vaillant D., Mancebo E. (2001): *Las transformaciones en la formación del personal docente*. Revista Trimestral de educación comparada de la UNESCO. "Los Formadores de Jóvenes en América Latina - Desafíos, Experiencias y Propuestas" BIE, Ginebra, Suiza, 2001.
- Villegas-Reimers, Eleonora (1998): *The preparation of teachers in Latin America*. The World Bank, Human Development Department.
- Wolf, Lawrence; Schiefelbein, Ernesto y Valenzuela, Jorge (1993): *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: hacia el siglo XXI*. Informe N° 28. Washington: Banco Mundial.

ANEXO 1

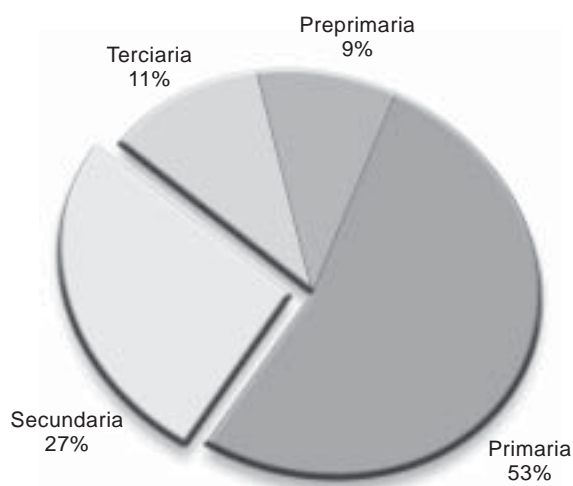
LA SITUACIÓN DE LOS DOCENTES EN AMÉRICA LATINA

Número y porcentaje de maestros y profesores (en miles) por nivel de educación en América Latina y el Caribe 1990 y 1997

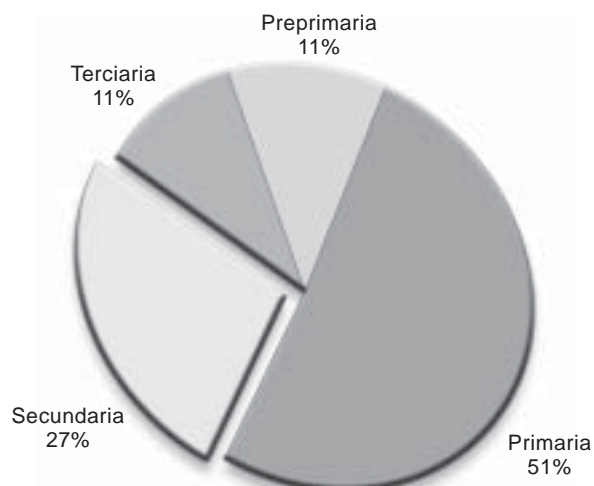
	1990				1997					
	Preprimaria	Primaria	Secundaria	Terciaria	Total	Preprimaria	Primaria	Secundaria	Terciaria	Total
Número	518	3,006	1,520	605	5,648	729	3,474	1,874	789	6,866
Distribución porcentual	9.2	53.2	26.9	10.7	100.0	10.6	50.6	27.3	11.5	100.0

Fuente: World education report 2000, UNESCO

**DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE MAESTROS Y PROFESORES POR NIVELES (1990).
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**



**DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE MAESTROS Y PROFESORES POR NIVELES (1997).
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**



Fuente: World education report 2000, UNESCO.

ANEXO 2

NIVEL DE ESTUDIOS DE MAESTROS EN ALGUNOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

Años promedio de escolaridad de los maestros de educación preprimaria y primaria

País	Años promedio de escolaridad
Chile (1995)	15.6
Ecuador*	14.7
Bolivia	14.5
Costa Rica	14.2
Panamá	14.2
Paraguay* (1996)	14.0
Uruguay*	13.3
Brasil	11.3

* Datos se refieren solo maestros urbanos.

Fuente: CEPAL, Panorama Social 1998, tomado de "Quedándonos atrás", Informe de la Comisión internacional sobre educación, equidad y competitividad económica en América Latina y el Caribe, PREAL, 2001.

Años de estudio requeridos para ser docentes de primaria

Países	Nivel y años de estudios requeridos						
	Nivel Secundario		Nivel Terciario				
	1	2	1	2	3	4	5
Argentina							
Bolivia							
Chile							
Colombia							
Costa Rica							
Ecuador							
El Salvador							
Guatemala							
Honduras							
México							
Nicaragua							
Panamá							
Paraguay							
Perú							
Rep. Dominicana							
Uruguay							
Venezuela							

Fuente: Álvarez, Litterer. ¿Quién está preparando a nuestros hijos para el siglo del conocimiento? 1999. Costa Rica. Banco Mundial Encuesta Rápida de 1998, pp. 7.

ANEXO 3

MODALIDADES Y REQUISITOS DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES POR PAÍS EN AMÉRICA LATINA⁶⁶

País	Formación de docentes de educación preprimaria y primaria/Docentes de educación básica	Formación de docentes de educación secundaria	Formación de docentes de educación superior
Antillas Holandesas	Los docentes de primaria se forman en el "Teacher Training College" en Curaçao. La Admisión requiere la constancia de haber completado la educación secundaria. Los cursos duran cuatro años, tres corresponden a trabajo teórico y práctico, y el último año consiste en prácticas docentes.	No se dispone de información	No se dispone de información
Argentina	Los docentes de EGB se forman durante dos años y medio en institutos de formación docente (Institutos Superiores de Formación Docente). A esto sigue un semestre de experiencia de práctica. A quienes egresan se les otorga el título de Maestro.	Los docentes de escuelas polimodales se forman durante cuatro o cinco años en universidades, obteniendo el título de Profesorado.	Los formadores de educación superior se capacitan durante cuatro años en universidades.
Bahamas	Son capacitados por la Dirección de Formación Docente. Los cursos duran tres años y llevan a la obtención de título "Associate degree" en estudios generales y un certificado de maestro de Educación primaria.	Programa Junior para docentes de secundaria permite a los estudiantes elegir enseñar más de una materia. La universidad de "West Indies" ofrece un título luego de tres años para docentes que ya están trabajando. Para ingresar se requiere el certificado de maestro o el título en estudios generales.	No se dispone de información
Barbados	Los docentes de primaria no graduados se forman durante dos años en el "Erdiston Teacher's College"	Los docentes de secundaria se capacitan durante dos años en el "Erdiston Teacher's College". Los docentes graduados se capacitan en la Universidad "West Indies".	Los docentes universitarios deben tener un título de Doctor en Filosofía en una disciplina relevante.
Belice	El programa de Certificado dura tres años, con experiencia en las escuelas, introducido en 1992. Este programa puede ser cursado con dedicación Full-Time en la Facultad de Educación de la Universidad de Belice (nivel 1), seguido de uno o dos años de experiencia de campo, retornando a la Universidad por un año más de estudios Full-Time (nivel 2), o dos años y medio de estudios a distancia uno más full-Time en la Universidad. Al final del nivel 1 se otorga el título de Certificado en docencia nivel 1. La Universidad de Belice ofrece la posibilidad de lograr un Bachelor's Degree en Educación Primaria posteriormente.	Los docentes de secundaria realizan un curso de dos años en la Universidad de Belice, lo que lleva a un Bachelor's Degree en Formación Docente. Esto incluye un semestre de práctica y un trabajo de investigación.	No se dispone de información.

⁶⁶ Denise Vaillant. 2002. Elaboración y traducción propia a partir de información obtenida en la página web de UNESCO-IAU (www.unesco.org/iau/whed-2000.html).

País	Formación de docentes de educación preprimaria y primaria/Docentes de educación básica	Formación de docentes de educación secundaria	Formación de docentes de educación superior
Bolivia	Los maestros de educación primaria se forman en Escuelas Normales Superiores. El curso dura tres años para quienes tienen título de Bachillerato.	Los docentes de educación secundaria se capacitan en Escuelas Normales Superiores donde hacen una carrera de cuatro años. También deben tener dos años de experiencia profesional y tener el título de Bachillerato.	No se dispone de información.
Brasil	Los docentes de primaria para los grados 1 a 4 se forman en instituciones de educación de nivel secundario.	La formación de docentes de enseñanza secundaria se da en las facultades de Filosofía, Educación, o Humanidades y Filosofía. Esta está incorporada a las universidades o a instituciones independientes que se especializan en la educación de docentes de secundaria. El grado que se otorga es Licenciatura.	Los docentes de educación superior se forman en los niveles de Maestrado o Doutorado. Los títulos requeridos varían según la categoría del docente. Los profesores auxiliares deben tener el título básico de la educación superior. Los profesores asistentes deben tener un título de maestría, mientras que los profesores adjuntos o titulares deben tener un doctorado.
Chile	Los maestros de educación primaria se forman en un período de tres a cinco años en las universidades.	Los docentes de enseñanza secundaria deben cursar una carrera de cuatro a cinco años en una universidad o instituto profesional donde estudian Educación y un área especial. Luego de esto obtienen el título de Profesor.	No existe un sistema de capacitación para docentes de educación superior. Generalmente son académicos que han cursado estudios de postgrado en Chile o en el extranjero. Algunas instituciones ofrecen capacitación docente para su staff. La tendencia se dirige al requerimiento de estudios de postgrado y experiencia en los campos sobre los que se enseña. También existe un Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación.
Colombia	Los docentes de enseñanza primaria se capacitan a nivel de educación secundaria en las Escuelas Normales y, en los niveles más altos, en Escuelas de Educación. Los estudios culminan en el título de Normalista Superior.	Los docentes de educación secundaria se forman en facultades de educación de instituciones de educación superior, que además entrenan a los docentes de educación física y educación industrial; o en universidades pedagógicas. Deben tener una Licenciatura. También existe una escuela experimental para la Educación rural que, en dos años, forma a algunos docentes para escuelas agrícolas.	Los docentes de educación superior son mayoritariamente formados en programas de postgrado, que culminan con los títulos de Magister o Doctor.
Costa Rica	Los estudiantes deben tener el título de Diplomado o Profesorado (dos a tres años de estudio en universidades), el bachillerato universitario (cuatro años) o una Licenciatura (cinco años).	Los candidatos a docentes de enseñanza secundaria deben tener el Bachillerato Universitario o la licenciatura. Los docentes de educación técnica se capacitan durante cuatro años en el Instituto Tecnológico de Costa Rica. Obtienen el título de Profesor de Educación Técnica.	Los estudiantes deben tener un título en el área en que van a enseñar. En algunas universidades estatales se ofrecen cursos pedagógicos para mejorar su capacitación.

País	Formación de docentes de educación preprimaria y primaria/Docentes de educación básica	Formación de docentes de educación secundaria	Formación de docentes de educación superior
Cuba	Existe una carrera de cinco años para docentes de educación básica o educación especial en institutos superiores pedagógicos. Al finalizarla, se obtiene el título de Licenciación en Educación Primaria u otros tipos de títulos.	Los docentes de educación secundaria se forman en Institutos Superiores Pedagógicos que ofrecen una carrera de cinco años para calificar a los estudiantes para ser docentes de educación secundaria básica y de nivel superior. Se les otorga el título de Licenciatura en Educación. La admisión a esta carrera se basa en el bachillerato.	A los docentes de educación superior se les ofrece la posibilidad de realizar cursos de actualización en las asignaturas que dictan, así como cursos de capacitación docente. Muchos docentes son profesionales del sector productivo. Ellos también reciben cursos de capacitación docente. Los estudiantes de postgrado reciben capacitación docente inicial simultáneamente con sus estudios.
República Dominicana	Los maestros de educación primaria se forman a nivel de enseñanza secundaria como una de las opciones en el sector de educación secundaria. Las escuelas ofrecen un programa de dos años para completar la educación después del grado 10, y aceptan estudiantes de los sistemas tradicional y de la reforma. Los cursos llevan a obtener el título de Maestro Normal.	Se ofrecen dos tipos de capacitación: un programa de dos a tres años que lleva a un título intermedio de Técnico, Profesor o Certificado de Estudios Superiores, preparando a los docentes para la educación secundaria básica; y un título de Licenciado en Educación para la educación secundaria superior.	No se dispone de información.
Ecuador	Los docentes de enseñanza primaria se forman en cursos de tres años de post-Bachillerato en los Institutos Pedagógicos que reemplazaron a los Colegios e Institutos Normales en 1991. Los estudiantes obtienen el título de Profesor de Educación Primaria. Algunas universidades ofrecen un título universitario completo en educación primaria, de Licenciado en Educación Primaria.	Los docentes de educación secundaria se forman en carreras de cuatro años en la Universidad, obteniendo los títulos de Licenciado y el Título de Profesor de Educación Media. El Doctorado puede obtenerse después de dos años más de estudio.	Quienes tienen un doctorado universitario o politécnico están habilitados a enseñar en la educación superior. Deben tomar un examen que evalúe sus competencias.
El Salvador	Los maestros de primaria se forman en las universidades e institutos de educación especializados. El Certificado que obtienen luego de tres años también les da acceso a ciertas áreas de la educación superior. El Plan de Formación de Maestros de Educación Básica para 1° y 2° ciclo fue implementado en 1994.	Los cursos de capacitación para docentes de enseñanza secundaria son desarrollados por las universidades o por algunos institutos técnicos. La carrera dura tres años y lleva al título de Profesorado. Requiere un mínimo de 96 créditos.	Los docentes de educación superior se forman en las universidades.
Guatemala	Los docentes de educación primaria se capacitan en instituciones de formación docente por tres años, después del primer ciclo de educación secundaria.	Los docentes de educación secundaria se forman en tres años en las universidades, obteniendo el título de Profesor.	Los docentes universitarios deben tener al menos el título de Licenciatura.
Guyana	Los docentes de educación preprimaria y primaria se forman durante dos años en el "Cyril Potter College of Education" (CPCE).	El "Cyril Potter College of Education" (CPCE) ofrece un programa de tres años para profesores de educación secundaria. Los cursos llevan al Certificado de Docente Entrenado. La Universidad de Guyana también un "Bachelor's Degree" en Educación, un curso en Educación para docentes que ya están ejerciendo la profesión, egresados de CPCE y con dos años o más de práctica.	Los docentes de educación superior de capacitan en la Universidad de Guyana o en reconocidas universidades internacionales.

País	Formación de docentes de educación preprimaria y primaria/Docentes de educación básica	Formación de docentes de educación secundaria	Formación de docentes de educación superior
Haití	Quienes tienen los títulos de Diplôme de Fin d'Études Fondamentales (reforma) or of the Brevet Élémentaire du Premier Cycle (sistema tradicional) toman un examen de admisión a la Ecole Normale d'Instituteurs para realizar una carrera de tres años que culmina con el Diplôme d'Instituteur. Alternativamente, estudiantes con un Baccalauréat pueden realizar un curso de capacitación docente de un año, aunque deben tomar un examen de admisión.	Estudiantes con Baccalauréat II toman un examen de admisión para una carrera de tres años en la Ecole Normale Supérieure. Aquellos que terminan con éxito los cursos se les brinda un Diplôme. Existen instituciones privadas de Formation des Maîtres du Secondaire. Tres Universidades privadas ofrecen cursos en Ciencias de la Educación.	No existe un sistema de capacitación de docentes de educación superior. Estos son reclutados exclusivamente en base a sus calificaciones. 70% de los docentes de enseñanza superior tienen un título terciario básico o una Licence.
Honduras	Los maestros de primaria se forman durante tres años en las Escuelas Normales, obteniendo el título de "Maestro de Educación Primaria".	Personas que tienen el Bachillerato o el título de Maestro de Educación Primaria se capacitan durante cuatro años en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán y en la Escuela Superior de Docentes, obteniendo el título de Profesor de Educación Media.	Los docentes de educación superior se forman en la Universidad Pedagógica Nacional.
Jamaica	La admisión a los programas de formación de docentes de educación primaria requiere haber completado el grado 11 de enseñanza secundaria. Generalmente, los cursos duran tres años. Existen cursos de actualización para docentes que están ejerciendo a profesión.	La formación específica de docentes de educación secundaria en determinadas áreas se da en los departamentos de capacitación docente de diversas instituciones. La Universidad de "West Indies" y el "Foster College" ofrecen formación y títulos en formación de docentes. Utech ofrece capacitación para profesores de enseñanza técnica.	Se provee a través de la calificación universitaria. Muchas universidades ofrecen capacitación docente para los miembros de su staff.
Nicaragua	Se realiza un curso de cinco años a nivel secundario, que consiste en tres años de educación general y dos de especialización, lo que lleva al título de Maestro de Educación Primaria.	A los docentes de educación secundaria se les otorga el título de Profesor de Educación Media junto con la Licenciatura, después de cuatro años de estudio en la Universidad Autónoma de Nicaragua. La admisión requiere el Bachillerato o el Diploma de Maestro de Educación Primaria.	No se dispone de información.
México	La carrera que culmina con un título inicial dura de cuatro a seis años en uno de los Centros de Formación Docente (Escuela Normal). Los estudiantes deben tener el Bachillerato, y obtienen el título de Licenciado en Educación Preescolar, Educación Primaria y Educación Secundaria.	Los docentes de educación secundaria tienen una Licenciatura otorgada por un centro de formación docente o una universidad. Algunos docentes califican a través de capacitación en servicio.	Aproximadamente 55% de los docentes de educación superior tienen título de Licenciatura, Maestría o Doctorado. Desde 1970 ha habido programas que capacitan o actualizan a los docentes. Se otorgan regularmente becas para realizar estudios de maestría o doctorado.
Panamá	Los maestros de educación primaria se forman en Escuelas Normales. Los estudiantes ingresan después de haber terminado el primer ciclo de educación secundaria. La carrera dura tres años y lleva a la obtención del Certificado de Maestro Normal. También pueden recibir capacitación adicional en la Universidad de Panamá.	Los docentes de secundaria se capacitan en la Universidad, donde obtienen el título de Licenciatura después de una carrera que dura de cuatro a cinco años y una calificación adicional en práctica docente (Título de Profesor), generalmente luego de un año más.	No se dispone de información

País	Formación de docentes de educación preprimaria y primaria/Docentes de educación básica	Formación de docentes de educación secundaria	Formación de docentes de educación superior
Perú	Los docentes de enseñanza primaria se forman en universidades y en instituciones no universitarias por diez semestres académicos.	Los docentes de enseñanza secundaria (profesores) se forman en los Institutos Superiores Pedagógicos y en las universidades durante cinco años. Los estudios culminan con la calificación profesional de Profesor con mención del nivel educacional y la especialización. Los docentes de educación técnica se capacitan en los Institutos Superiores Tecnológicos por tres años y obtienen el título de Profesional Técnico.	Los profesores universitarios se forman en el nivel de educación superior por integración sucesiva y promoción de una categoría a la otra. Se realizan concursos abiertos, conducidos por los consejos de cada universidad. El tiempo de permanencia en cada categoría y la promoción al nivel siguiente varía. Una tendencia común es la siguiente: se realiza una evaluación académica cada tres años para profesores auxiliares, cuatro años para profesores asociados y seis años para profesores principales.
Paraguay	Los docentes de educación básica se forman en Institutos de Formación Docente durante cuatro años. Los estudios culminan con el título de Profesor de la Educación Escolar Básica. Desde 1995, deben tomar un examen de admisión a la carrera.	Los docentes de educación secundaria realizan una carrera de cuatro años que culmina en la calificación de Profesor de Enseñanza Secundaria. Son capacitados en los Institutos de Formación Docente y deben aprobar un examen de admisión. La Universidad Católica capacita docentes en seis o siete semestres. La Universidad Nacional de Asunción y la Universidad Católica ofrecen carreras de cuatro a cinco años, que culminan en la Licenciatura en Pedagogía.	Los docentes universitarios deben completar cursos especiales durante un semestre en el Instituto Superior de Educación. Las categorías son las siguientes: profesor titular; profesor adjunto; profesor asistente.
Saint Kitts and Nevis	No se dispone de información.	En el "Teacher Training College" se ofrece formación a nivel de certificados y diplomas, en conjunto con la Universidad de "West Indies". La Universidad de Berne también ofrece programas profesionales cortos y programas de postgrado para docentes de secundaria.	No se dispone de información.
Surinam	Los docentes de educación primaria se forman en un programa de cuatro años. Los primeros dos están dedicados a formación general, y los dos últimos a prácticas docentes. La admisión está supeditada a la tenencia de un título de educación secundaria junior (título MULO). Para ingresar al tercer año se requiere el título de educación secundaria superior (título HAVO).	Los cursos se dictan en el "Instituut voor de Opleiding van Leraren". Hay dos títulos: 1) "Lagere Onderwijs (LO) Akte, un curso de dos años que lleva a un certificado LO. Y 2) Meer Onderwijs (MO) Akte: de dos años si se tiene el título LO, y que permite enseñar en la educación secundaria media.	No se dispone de información.

País	Formación de docentes de educación preprimaria y primaria/Docentes de educación básica	Formación de docentes de educación secundaria	Formación de docentes de educación superior
Trinidad y Tobago	Los maestros de educación primaria deben tener cinco pa- ses CXC/GCE. Deben permanecer dos años en el sistema antes de acceder a dos años de capacitación en servicio en las Universidades de Formación docente. Es posible realizar un año más de capacitación part-time en la Escue- la de Educación, culminando con el título de Certificado en Educación.	La Escuela de Educación ofrece un diploma en Educación con duración de un año y de- dicación part-time; en matemáticas, lenguas modernas, estudios sociales, ciencias y ad- ministración educativa. También se ofrece un Máster en Educación, un programa part- time de dos años dirigido a formadores de formadores, directores, supervisores y ad- ministradores.	Los docentes de educación superior se for- man en universidades reconocidas.
Uruguay	Desde 1986, se estableció una carrera de cuatro años de duración otorgando el título de Maestro de Educación Pri- maria. La carrera se dicta en los Institutos Normales. Exis- te un plan con una carrera que dura tres años.	Los docentes de Educación Media son for- mados en el Instituto de Profesores Artigas, los Institutos de Formación Docente y los CERP (Centros Regionales de Profesores). La carrera dura cuatro años en los dos pri- meros y tres en los segundos (aunque estos presentan una mayor carga horaria). Los profesores de Educación técnica se forman en el Instituto Nacional de Enseñanza Técni- ca (INET), en una carrera de cuatro años.	Hasta 1995, los docentes de educación su- perior (formadores de formadores) son capa- citados en el Instituto Magisterial Superior y los Institutos de Formación Docente. Está en vías de implementación un Instituto Superior de Docencia.
Venezuela	Los maestros de educación básica se capacitan en escue- las de formación docente, institutos pedagógicos y univer- sidades.	Los docentes de enseñanza secundaria tam- bién se forman en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (incluyendo los insti- tutos de formación docente). La capacitación en servicio para docentes es ofrecida por centros especiales de capacitación.	No se dispone de información.

Fuente: Elaboración y traducción propia a partir de información obtenida en la página WEB de UNESCO-IAU (www.unesco.org/iau/whed-2000.html).

ANEXO 4

PROPUESTA DE ALGUNOS ESTÁNDARES PARA LA FORMACIÓN DE FORMADORES⁶⁷

Los estándares para la formación de formadores deberían representar acuerdos sobre qué cosas estos deben saber y ser capaces de hacer. Estos acuerdos dan a los formadores la oportunidad de revisar y adoptar una base de conocimiento que puede ser evaluado y modificado cuando corresponda. Este diálogo agregará un valor inconmensurable al debate público sobre la formación de formadores. Una lista de estándares para formadores de formadores, indicadores de esos estándares, soporte empírico y formas de evaluación son descritos en las próximas páginas.

ESTÁNDAR 1	
LOS FORMADORES DE FORMADORES: REALIZAN PRÁCTICAS PROFESIONALES DOCENTES MODELO	
Indicadores:	Fuentes potenciales de evidencia:
<ul style="list-style-type: none"> • Imparten enseñanza efectiva, reflexionan y evalúan. • Demuestran y estimulan el pensamiento crítico y la resolución de problemas. • Promueven prácticas que refuerzan la comprensión de la diversidad en los aprendizajes. • Revisan regularmente los cursos para incorporar materiales recientes, incluyendo tecnología. • Desafían a los estudiantes a ser reflexivos. • Usan una variedad de innovaciones en la enseñanza, adecuando los objetivos de aprendizaje con las necesidades de los estudiantes y técnicas de enseñanza apropiadas. • Son tutores para noveles docentes • Aplican conocimiento especializado y procesos de investigación. • Demuestran comprensión de la influencia del contexto de la escuela y la cultura sobre el trabajo docente. • Demuestran conocimiento en relación a temas críticos para la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones y/o informes de los estudiantes, pares y supervisores • Video y/o registros de audio del trabajo docente • Lista de cursos enseñados, con una reseña de cada curso, o conjunto de actividades • Materiales de enseñanza desarrollados • Testimonios de tutores y de pares • Documentación de los cambios en el trabajo docente, basados en evidencia de investigaciones y prácticas recientes • Evidencia escrita de las actividades desarrolladas en el aula durante los últimos años • Informes de evaluación reflexiva sobre la propia práctica docente • Documentación de la efectividad de los egresados como docentes • Ensayo escrito que refleje conocimiento previo y valores que deben existir en la formación de formadores • Cursos, experiencias, estudios de caso que reflejen buena investigación y prácticas ejemplares • Otra evidencia adecuada

⁶⁷ Denise Vaillant. 2002. Elaboración y traducción propia a partir de los Standards for Teacher Educators facilitados por la Association of Teacher Educators (2000), Reston, VA, USA.

ESTÁNDAR 2**LOS FORMADORES DE FORMADORES:
INVESTIGAN Y CONTRIBUYEN AL DESARROLLO DE UNA O MÁS ÁREAS DE ACTIVIDAD ACADÉMICA.**

Indicadores:	Fuentes potenciales de evidencia:
<ul style="list-style-type: none"> • Proveen evidencia de idoneidad académica en docencia, aprendizaje y/o formación de formadores. • Mejoran el trabajo docente. • Mejoran la Curricula y desarrollo de programas. • Revisan regularmente cursos dictados para incorporar materiales recientes, incluyendo tecnología. • Influyen en otros programas, instituciones y/o profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de situación académica actual, análisis del trabajo propio. • Presentaciones en reuniones académicas. • Publicaciones. • Referencias hechas por otros académicos. • Reconocimientos de investigación. • Becas de investigación. • Evidencia que la actividad académica ha hecho una contribución a programas, instituciones y otros profesionales. • Otra evidencia adecuada.

ESTÁNDAR 3**LOS FORMADORES DE FORMADORES:
MEJORAN SISTEMÁTICAMENTE SU PROPIA PRÁCTICA Y DEMUESTRAN
COMPROMISO EN EL DESARROLLO DE LA VIDA PROFESIONAL**

Indicadores:	Fuentes potenciales de evidencia:
<ul style="list-style-type: none"> • Mantienen e implementan un plan de desarrollo profesional que supone la búsqueda de nuevas oportunidades para lograr un crecimiento continuo. • Actualizan el conocimiento profesional a través de una variedad de formas. • Participan en actividades de desarrollo profesional y experiencias a través de asociaciones profesionales. • Aprovechan diversas oportunidades de capacitación y experiencias de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de desarrollo y crecimiento profesional que incluya una autoevaluación y un plan de acción futura. • Documentos que demuestren cambios en la performance después de períodos de tres años, incluyendo las razones de esos cambios. • Listado y descripción de experiencias en escuelas durante los últimos tres años. • Listado de encuentros profesionales a los que asistió, libros leídos y otras experiencias de crecimiento profesional en los últimos tres años • Informe reflexivo sobre la propia práctica. • Otra evidencia adecuada.

ESTÁNDAR 4

**LOS FORMADORES DE FORMADORES:
PROVEEN LIDERAZGO EN EL DESARROLLO, IMPLEMENTACIÓN Y
EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE FORMADORES**

Indicadores:	Fuentes potenciales de evidencia:
<ul style="list-style-type: none"> • Proveen liderazgo en el diseño y desarrollo de programas de formación inicial y continua de docentes. • Evalúan uno o más programas de formación para determinar su validez. • Contribuyen a la investigación centrada en los programas de formación inicial y continua de docentes. • Toman decisiones basadas en la teoría, la investigación y las mejores prácticas. • Promueven la diversidad en los programas y en sus participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentación del diseño del programa, sus características y materiales. • Descripciones de reconocimientos al programa. • Documentación de los roles de liderazgo en programas de formación inicial y continua. • Estudios de investigación y evaluación de los programas de formación a los que el candidato ha contribuido. • Otra evidencia adecuada.

ESTÁNDAR 5

**LOS FORMADORES DE FORMADORES:
COLABORAN REGULARMENTE Y EN FORMA SIGNIFICATIVA CON LOS REPRESENTANTES DE LAS ESCUELAS,
INSTITUCIONES EDUCATIVAS, UNIVERSIDADES, ASOCIACIONES PROFESIONALES Y
COMUNIDADES A MEJORAR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE**

Indicadores:	Fuentes potenciales de evidencia:
<ul style="list-style-type: none"> • Están activamente involucrados y promueven proyectos de colaboración (por ejemplo, entre escuelas, grupos comunitarios). • Inician y sostienen contribuciones significativas a escuelas y otras instituciones. • Trabajan con escuelas e instituciones educativas, o con grupos interesados en promover la formación inicial y continua de docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de actividades de participación y colaboración. • Informes de colaboradores testificando el involucramiento del candidato y sus contribuciones. • Evidencia sobre la diferencia que esa colaboración hace en las escuelas y sus estudiantes. • Otra evidencia adecuada.

ESTÁNDAR 6**LOS FORMADORES DE FORMADORES:
CONTRIBUYEN AL MEJORAMIENTO DE LA PROFESIÓN**

Indicadores:	Fuentes potenciales de evidencia:
<ul style="list-style-type: none">• Están activamente involucrados y promueven proyectos de colaboración (por ejemplo, entre escuelas, grupos comunitarios).• Proveen regularmente liderazgo en conocidas sociedades y asociaciones profesionales.• Reclutan futuros docentes y formadores de formadores.• Estimulan a grupos e instituciones para que apoyen a los formadores.• Sirven con tutores de otros formadores.• Colaboran en investigaciones, publicaciones y presentaciones.• Explicitan los roles de los formadores hacia el público.	<ul style="list-style-type: none">• Listado de membresía en sociedad y asociaciones profesionales, roles desempeñados, contribuciones realizadas, con documentación que lo sustente.• Evidencia de reclutamiento y/o actividades académicas para futuros formadores y educadores de formadores.• Actividades de formación documentadas por ejemplo codocencia, publicaciones conjuntas y presentaciones, membresía y actividades de las personas tutoradas en organizaciones profesionales, testimonio de colegas.• Actividades y resultados de esas actividades relacionadas a temas de políticas y acciones gubernamentales en Educación.• Evidencia de actividades que aumentan el nivel de comprensión de la opinión pública sobre los roles de los educadores de formadores.• Otra evidencia adecuada a los roles y responsabilidades del candidato.

