

ESINED

ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

PARÁMETROS PARA LA ARMONIZACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE:

Una hoja de ruta hacia la calidad de la formación
del profesorado en los países del CAB





PARÁMETROS PARA LA ARMONIZACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE:

**Una hoja de ruta hacia la calidad de la formación del
profesorado en los países del CAB**

Dra. Mercedes González Sanmamed
Coordinadora del Componente Formación Docente

PARÁMETROS PARA LA ARMONIZACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Organización del Convenio Andrés Bello

Secretaría Ejecutiva
Delva Batista Mendieta

Director de Programas de Educación
José Antonio Frías

Asesora de Relaciones Externas y Cooperación Internacional
Olga Lucía Turbay Marulanda

Coordinadora General de ESINED
Tania Fiedler de Gordón

Coordinadora del Componente de Formación Docente
Mercedes González Sammamed

Asistencia Técnica
Kirenia Maytée Arjona

Edición del Convenio Andrés Bello
Estrategia de Integración Educativa: Currículo, Recursos Educativos y
Formación Docente
Serie de documentos ESINED, 2021 No. 4
Dirección Editorial: IPANC
Edición y diseño gráfico: IPANC
Impresión: Impresiones Carpal

INDICE

PRESENTACIÓN

1.-INTRODUCCIÓN	6
2.-APORTES DESDE LA INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UNA MIRADA INTERNACIONAL	8
2.1.-La Formación Docente como tópico de estudio: enfoques, programas y líneas de investigación	8
2.2.-Las políticas educativas en Formación Docente: la perspectiva de los informes de organismos supranacionales	11
3.-DE LA INVESTIGACIÓN A LA INTERVENCIÓN: REFERENTES PARA EL DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACION DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	15
3.1.-Consideraciones globales a partir de los estudios sobre Formación Docente	16
3.2.-Resultados relevantes de la investigación que pueden orientar las decisiones en Formación Docente	17
3.2.1.- Los contextos como marcos determinantes de las decisiones macro, meso y micro de la Formación Docente	18
3.2.2.- El currículo de la formación inicial como proyecto de aprendizaje profesional docente	23
3.2.3.- Los estudiantes de las carreras de Educación: expectativas, necesidades y conocimientos	24
3.2.4.- Los formadores de profesores como guías que acompañan, orientan y estimulan el trayecto de la formación inicial docente	25
4.-PANORAMA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LOS PAÍSES DEL CAB: RESULTADOS A PARTIR DE UN DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL	27
4.1.-Acciones emprendidas y problemáticas persistentes en la búsqueda de una capacitación docente acorde a las necesidades de la sociedad en los países del CAB	28
4.2.-Desafíos para lograr una óptima Formación Inicial Docente en los países del CAB	36
5.-PARÁMETROS CONVERGENTES PARA UNA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE CALIDAD	38
1.-DIMENSIÓN CONTEXTUAL	39
2.-DIMENSIÓN ESTRUCTURAL	41
3.- DIMENSIÓN ORGANIZATIVA	44
4.-DIMENSIÓN PROFESIONAL	48
5.- DIMENSIÓN CURRICULAR	50
BIBLIOGRAFÍA	56
Anexo 1: TABLA DE PARÁMETROS PARA LA ARMONIZACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	79



PRESENTACIÓN

La Organización del Convenio Andrés Bello (CAB), para dar cumplimiento a sus propósitos fundacionales y promover la integración entre los países signatarios, ha desarrollado a lo largo de sus 50 años de existencia numerosos proyectos, programas e iniciativas en el ámbito de la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología. Siguiendo con el mandato que se recoge en el Tratado y los estatutos, esta Organización asume como misión prioritaria el fortalecimiento de los lazos y la creación de espacios comunes que propicien el desarrollo equitativo, sostenible y democrático en la región CAB. Bajo estos propósitos ha puesto en marcha la denominada Estrategia de Integración Educativa (ESINED).

A través de las fases planificadas para el desarrollo de la ESINED se ha podido vislumbrar la situación, en los países del CAB, de los tres componentes sometidos a estudio, currículo, recursos educativos y formación docente, y se han desvelado tanto las actuaciones desarrolladas como los aspectos de mejora que habría que atender. A partir del diagnóstico completado, contrastado y validado a través de diversas estrategias y mediante procesos de diálogo y debate altamente fructíferos, se han identificado las inquietudes comunes y los ejes de trabajo colaborativo que desde una intencionalidad integradora se podrían impulsar para un enriquecimiento mutuo y una mejora global en favor de una educación de calidad en la región. Bajo esta perspectiva se avanzó hacia la construcción de los denominados Marcos Comunes de Criterios de Calidad con la finalidad de alumbrar una visión de futuro consensuada y enriquecida mutuamente. En el caso de la Formación Docente, los Marcos Comunes de Criterios de Calidad se concretaron en un Decálogo en el que se definen los diez criterios que estarían en la base de las políticas de calidad de la Formación Docente.

Para dar un paso más, y tras diversas iniciativas de socialización y apropiación del decálogo de los Marcos Comunes de Criterios de Calidad de la Formación

Docente, se ha visto la necesidad de concretar dichos criterios y especificar su operativización para orientar la definición de las políticas públicas y facilitar el diseño y la implementación de los programas de Formación Docente. Así pues, partir de los MMCC se ha desarrollado la Tabla de Parámetros para la Armonización de la Formación Inicial Docente que ha sido validada en diversos foros y reconocida como una herramienta útil para repensar, revisar y proponer las diversas acciones de la Formación Inicial Docente orientados al logro de la mejor capacitación del profesorado. Pero, además, a través de los parámetros contemplados, y su concreción en dimensiones, componentes, tópicos y descriptores, se ofrece un mapa de los diversos indicadores de calidad a tener en cuenta, tanto a nivel de cada país como de la región. En este sentido esta tabla y los parámetros que se proponen podrán servir de referente de calidad y, a futuro, propiciar sistemas de reconocimiento y de homologación de títulos entre los países que los implementen en sus políticas de Formación Inicial Docente. A través de la tabla de Parámetros para la Armonización de la Formación Inicial Docente se define un piso de calidad en la formación del profesorado y se concretan y justifican las acciones que conducirían a su logro en los países del CAB. Este producto surge como fruto del consenso propiciado por la ESINED y se construye al amparo de las sinergias que se han generado en los espacios compartidos presencial y virtualmente bajo el propósito compartido de búsqueda de soluciones que mejoren la capacitación del profesorado. Se trata de un instrumento que ayudará a seguir caminando en el proceso de integración que desde hace más de cincuenta años ha guiado los pasos de todas las personas comprometidas con el Convenio Andrés Bello.

Dra. Delva Batista Mendieta
Secretaria Ejecutiva de la Organización
del Convenio Andrés Bello

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la Estrategia de Integración Educativa (ESINED), la Organización del Convenio Andrés Bello (CAB), ha realizado un gran esfuerzo para identificar la situación de los países de la región en los aspectos fundamentales de las tres áreas prioritarias de trabajo que se han elegido: currículo, recursos educativos y formación docente. Y, tras el diagnóstico inicial, propiciar la búsqueda de soluciones compartidas y enriquecidas entre todos los países, gracias al apoyo de la organización, tanto desde la Secretaría Ejecutiva como desde las Secretarías Nacionales, que han trabajado intensamente en favor de la mejora de la educación y el progreso de los pueblos. En los tres años de existencia de la ESINED, se han desarrollado diversas actuaciones que han permitido identificar la existencia de problemas comunes y desvelado la necesidad y la conveniencia de trabajar colaborativamente para identificar las actuaciones más pertinentes en el marco de las sinergias que se van construyendo entre los países. Para el desarrollo de los procesos de trabajo colaborativo se han propiciado encuentros bajo distintos formatos en los que la mirada común ha ayudado a revisar las actuaciones, aprovechar las fortalezas y minimizar las amenazas que llegan del exterior o se configuran desde dentro de cada territorio. Un caso singular ha sido el derivado de la pandemia provocada por el virus Covid-19 que ha provocado una brusca ruptura a todos los niveles (sanitarios, sociales, económicos, ...) y desafiado de manera muy drástica la manera de vivir, trabajar, relacionarse, etc. de la ciudadanía, obligando a los poderes públicos a arbitrar respuestas rápidas y efectivas a una situación sobrevenida con graves consecuencias para toda la población. Tanto este fenómeno en sí como las consecuencias directas e indirectas que está provocando, y otras situaciones de menor calado que van surgiendo en el devenir de los tiempos convulsos que estamos viviendo, requieren de una visión global que va más allá de las propias fronteras y una suerte de cooperación que ayude a comprender y a actuar con mayor precisión y eficacia. La ESINED se ha articulado en tres fases, cuya consecución ha resultado totalmente exitosa, desde

todos los puntos de vista, y se ha visto enriquecida en su desarrollo una vez que los participantes han respondido más allá de las expectativas previstas, y ello ha propiciado que tanto el proceso como los productos elaborados resultan útiles y fructíferos para todos los implicados, y de gran valor como legado del CAB para los organismos ministeriales de la región y la ciudadanía de todos los países. La primera fase de la ESINED ha culminado con la elaboración de los denominados Marcos Comunes de Criterios de Calidad en cada uno de los tres componentes: currículo, recursos educativos y formación docente. Dichos marcos comunes se han elaborado a partir del diagnóstico realizado en cada país del CAB, cuyos resultados fueron sometidos a diversos procesos de consulta y validación, tanto a nivel interno del equipo de consultoría, como a nivel externo con la participación de los técnicos ministeriales de los países. La propuesta final consensuada de los Marcos Comunes de Criterios de Calidad fue sometida a escrutinio, revisada y analizada en cuanto a su proyección para informar las políticas públicas, por cada uno de los equipos ministeriales de cada país a través de las reuniones virtuales realizadas durante los meses de junio, julio y agosto de 2020. En el caso de la Formación Docente, se ha constatado una unánime opinión favorable respecto a la propuesta de Marcos Comunes de Criterios de Calidad, y se han considerado de gran utilidad como referente para la consideración de las acciones que se estaban desarrollando y, en varios países, se resaltó su pertinencia en el momento de reforma educativa que se estaba proyectando. La ESINED afronta la última fase de este periodo de trabajo en favor de la integración educativa en los países del CAB, bajo el propósito de identificar aquellos elementos que serían claves para marcar la hoja de ruta de las propuestas de una Formación Docente de calidad. Se trata, por tanto, de establecer aquellas piezas que deberían formar parte de las decisiones de las políticas de Formación Docente de manera que se pudieran armonizar las actuaciones en aras de un futuro reconocimiento mutuo. De esta

manera, se ha considerado relevante elaborar una tabla en la que se plasmen esos elementos clave, su definición y concreción operativa, para que pueda constituirse en referente en los procesos de homologación de los títulos que se otorgan en un determinado país, una vez que se ha asumido el compromiso de apropiarse de estos principios en los diseños y desarrollos de las ofertas de Formación Inicial Docente. Para el logro de estos propósitos, en el componente de Formación Docente, se ha elaborado un instrumento que podrá servir de guía para una revisión y reconsideración de los programas de Formación Inicial Docente. Se trata de una herramienta que se ha construido a partir de la consideración de una gran cantidad de documentos de diverso carácter y distinta procedencia (algunos de los cuales se mencionan y resumen en los primeros apartados de este informe), en los que se pone el foco en la importancia de la profesión docente y en las exigencias de los procesos de formación. Sobre todo, teniendo en cuenta que a través de las carreras de educación se ha de garantizar la capacitación del profesorado que necesita la sociedad en la que vivimos, las escuelas en las que se van a preparar las nuevas generaciones y las aulas en las que aprenden los niños y niñas que muy pronto serán ciudadanos de un mundo cambiante, incierto y complejo que cada vez reclama una preparación más robusta, pero a la vez flexible, abierta y versátil. Construir esta tabla de parámetros de armonización de la Formación Inicial Docente obedece al propósito de servir de ayuda a cualquiera de los sectores que desean disponer de un esquema en el que se han plasmado los aspectos fundamentales a considerar en el análisis, la revisión o la puesta en marcha de una iniciativa de formación de profesorado, ya sea en un contexto micro, como puede ser una determinada institución universitaria; un contexto meso, como puede ser un distrito en el que actúan diversas organizaciones de formación; o a nivel macro en un Departamento o Estado en el que las decisiones reportan un mayor calado y requieren unas estructuras decisionales más articuladas. En definitiva, se trata de un referente en el que mi-

rarse y a partir del que se pueden concretar una gran diversidad de opciones en función de variables como las características del entorno, la disponibilidad de recursos o la determinación de las prioridades. La tabla, y las explicaciones que se proponen, tienen también vocación de servir de borrador de cara a la configuración de propuestas para la elaboración de protocolos de acreditación de las carreras de Educación. Es un primer boceto en el que se han recogido las dimensiones, componentes y tópicos que, de alguna manera y en cierta medida, forman parte de los requisitos que las Agencias de Evaluación manejan en sus formularios y en los criterios que los fundamentan. Y, finalmente, la tabla también podría ser utilizada como un primer germen para iniciar a futuro la posibilidad de poner en marcha procesos de reconocimiento de títulos en la región de manera que se posibilite la movilidad y el intercambio de profesores entre los países que se comprometieran a cumplir con los requisitos establecidos en los acuerdos bilaterales o multilaterales que se promuevan.

2.-APORTES DESDE LA INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UNA MIRADA INTERNACIONAL

La elaboración de la referida Tabla de Armonización de la Formación Inicial Docente ha de pensarse y construirse partiendo de las lecciones que derivan de la investigación educativa y, particularmente de los estudios, análisis e informes que se han publicado a través de diversos medios y que configuran el conocimiento disponible para fundamentar las decisiones en el ámbito político y en las instituciones y organismos con competencias en el desarrollo de los programas de Formación Docente.

Bajo este propósito se ha elaborado el presente apartado en el que se ofrecen los resultados de una doble indagación: por una parte, a partir de un rápido panorama de la investigación en formación docente para dar cuenta de los resultados más relevantes que se han encontrado en las últimas décadas y, por otro lado, a través de la revisión de diversos informes internacionales elaborados desde distintos organismos supranacionales.

Así, en el primer apartado, se aborda una revisión de las líneas y temas de investigación sobre el profesorado y su formación, dando cuenta de los estudios desarrollados y de las tendencias que se apuntan de cara al futuro. Nuestra intención es la de ofrecer una visión amplia y diversa del desarrollo de la investigación en el campo de la formación del profesorado con el propósito de identificar los tópicos que han suscitado mayor interés en consonancia con los retos a los que han tenido que enfrentarse los diversos agentes implicados en la toma de decisiones acerca de cómo seleccionar, formar y evaluar a los buenos docentes que la sociedad necesita para garantizar la educación de la ciudadanía.

El segundo de los apartados se dedicará a exponer, a modo de resumen, algunas de las conclusiones más destacadas de los informes internacionales de mayor calado y difusión que se han elaborado en el ámbito de la Formación Docente.

2.1. La Formación Docente como tópico de estudio: enfoques, programas y líneas de investigación

Un somero análisis diacrónico de la investigación en el ámbito de la educación en general, y de la Formación Docente en particular, permite constatar un proceso evolutivo en el que se aprecian simultáneamente dos fenómenos paradójicos: un progresivo interés y una mayor dedicación por parte de los investigadores hacia las temáticas relativas a los docentes y su formación y, simultáneamente, la persistencia de algunos problemas que, dada la complejidad de este campo, generan insatisfacción y, en cierta medida, desánimo, al vislumbrar lo mucho que todavía necesitamos conocer para lograr articular una adecuada y

exitosa preparación del cuerpo docente.

Como ejemplo de lo que estamos señalando podemos recordar que de los cinco Handbook of Research on Teaching (Gage, 1963; Travers, 1973; Wittrock, 1986; Richardson, 2001; Gitomer y Bell, 2016), realizados al amparo de la prestigiosa asociación americana de investigación educativa (AERA), la primera de las revisiones específicas sobre formación del profesorado aparece en la edición de 1973 y es realizada por Peck y Tucker. Serán Lanier y Little (1986) quienes se ocupen del análisis de la investigación en formación del

profesorado para el tercer Handbook of Research on Teaching de 1986. Ya en el cuarto volumen publicado en 2001 (Richardson, 2001), se reserva un bloque completo bajo el rótulo “profesores y enseñanza” en el que se incluyen varios artículos de destacados investigadores. En la quinta edición cabe destacar el extenso trabajo desarrollado por Cochran-Smith, Villegas, Whalen, Chavez Moreno, Mills, y Stern (2016) que presentan una profunda revisión de la investigación que sistematizan en tres macro programas en los que se incluyen líneas y tópicos de investigación más específicos para ofrecer el mapa más completo hasta la fecha de la amplitud y diversidad de estudios realizados en el campo de la Formación Docente. Peck y Tucker (1973) recogen únicamente investigaciones experimentales y entre sus conclusiones cabe mencionar dos aspectos: recomiendan que los profesores en formación se impliquen en actividades de enseñanza real, o a través de situaciones de laboratorio o simulación, para mejorar su eficacia docente y se lamentan de que existe un vacío en la investigación sobre la formación de los formadores de profesores.

En el tercer volumen del Handbook of Research on Teaching publicado en 1986, el artículo sobre las investigaciones en Formación Docente lo elaboran Lanier y Little. Estas autoras utilizan en su revisión el esquema de los cuatro lugares comunes de Schwab: los formadores de profesores, los profesores en formación, el currículum y el contexto de formación del profesorado. Concretamente, estas son algunas de las conclusiones que plantean Lanier y Little (1986) en su revisión de la investigación sobre la formación del profesorado. Respecto a los formadores, se advierte que es una temática poco estudiada, y preocupa sobre todo su identidad, la definición de funciones y la formación de los formadores de profesores tanto en formación inicial como en ejercicio. En cuanto a los estudiantes para profesor -que es el colectivo que ha recibido más atención-, se constata que las primeras investigaciones se referían a cuestiones de personalidad y, posteriormente, tras una etapa más preocupada por el tema de la eficacia, los análisis están centrados en los procesos cognitivos y, en especial, en el conocimiento profesional. En lo concerniente al currículum de formación, se observa una gran diversidad de los programas de formación y las conclusiones son dispares. Respecto a los contextos de formación, se reconoce la responsabilidad de la universidad, la escuela y la administración en la formación del profesorado, así como la escasa implicación que han asumido hasta el momento.

En el cuarto Handbook of Research on Teaching, editado por Richardson (2001), aparece un bloque completo bajo el rótulo “profesores y enseñanza”. Se trata del apartado 6, y comprende cinco capítulos con los siguientes títulos: El contexto social e histórico del

trabajo de los profesores (Spencer, 2001); la enseñanza como actividad moral (Hansen, 2001); el poder de la acción colectiva: un siglo de profesores organizados por la educación (Moore y Boles, 2001); el conocimiento de los profesores y cómo desarrollarlo (Munby, Russell y Martín, 2001) y el cambio del profesor (Richardson y Placier, 2001).

En el quinto Handbook of Research on Teaching, editado por Gitomer y Bell (2016), se han incluido varios capítulos relativos al profesorado, sus funciones y su formación. Destacamos, especialmente, el capítulo siete, realizado por Cochran-Smith, Villegas, Whalen, Chavez Moreno, Mills, y Stern (2016), en el que presentan una revisión de unas 1.500 investigaciones publicadas sobre Formación Docente entre 2000 y 2012. También destacan otros temas específicos que se abordan en capítulos como los siguientes: se analiza la cuestión de la preparación de los docentes para enseñar en clases con diversidad lingüística (Faltis y Valdés, 2016), los nuevos roles de los profesores en las escuelas con diversidad de estudiantes (Fuller, Dauter y Waite, 2016) o los profesores y la enseñanza en el contexto de la globalización (Paine, Blömeke y Aydarova, 2016). Y en el capítulo 6 se analizan los procesos de aprendizaje docente (Russ, Sherin y Gamoran, 2016).

Otra de las obras que hemos de manejar como referencia para el análisis de la investigación en la formación del profesorado son los “Handbook of Research on Teacher Education”, el primero de ellos editado por Houston, Haberman y Sikula (1990), el segundo por Sikula (1996), y el tercero por Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre y Demers (2008).

El primero de los Handbook of Research on Teacher Education, publicado en 1990, se organiza en nueve secciones bajo los siguientes títulos y contenidos: a) La formación del profesorado como campo de investigación; b) La política de la formación; c) Contextos y modelos de formación; d) Participantes en la formación; e) El currículum de formación; f) Los procesos de formación; g) Evaluación y diseminación; h) La formación en las áreas curriculares; i) Perspectivas amplias de la formación.

El segundo de los Handbook of Research on Teacher Education, publicado en 1996, incluye siete apartados: a) La formación del profesorado como campo de estudio; b) Reclutamiento, selección y formación inicial; c) Influencias contextuales en la formación docente; d) El currículum de formación de profesores; e) Desarrollo profesional y evaluación; f) Temáticas de diversidad y equidad; g) Direcciones emergentes en la formación docente. En el primero de los bloques, incluye un capítulo (el segundo en el cómputo general de la obra) referido a la investigación en Formación

Docente (Lee y Yarger, 1996). Concretamente, en este segundo capítulo, analizan las líneas de investigación desarrolladas hasta el momento y las tendencias de futuro, reconociendo las influencias del contexto en los métodos y estrategias de investigación, y analizando los significados de los paradigmas positivista e interpretativo. Seguidamente, presentan una revisión de las tipologías de investigación más destacadas, dando cuenta de sus características y ejemplificando los estudios más relevantes en cada una de ellas: la investigación experimental y cuasi experimental, investigación de encuesta, estudio de caso, etnografía, investigación histórica e investigación filosófica. En las conclusiones reflexionan sobre el auge y la importancia de la investigación narrativa y las relaciones entre la investigación, la teoría, la práctica y las decisiones políticas. Finalizan recomendando la pertinencia de una aproximación interdisciplinar en la investigación en la Formación Docente.

El tercer Handbook of Research on Teacher Education, publicado en 2008, se organiza en nueve partes, a través de las que se abordan los propósitos de la formación del profesorado; las capacidades, conocimientos, creencias y destrezas de los docentes; los lugares y los roles de la formación docente; el reclutamiento, la selección y retención del profesorado; la diversidad en la formación; el aprendizaje docente; las políticas de acreditación y certificación; la investigación en la formación docente y el lugar de la Formación Docente en la educación. El bloque octavo incluye cuatro capítulos a través de los que plantean las temáticas relativas a la investigación. En el primero de ellos (corresponde al capítulo 51 del cómputo general) con un título muy sugerente: “cómo conocemos lo que conocemos”, Cochran-Smith y Demers (2008) realizan la presentación del bloque y puntualizan algunos aspectos generales de la investigación en Formación Docente. En el segundo capítulo de este bloque (capítulo 52), Borko, Whitcomb y Byrnes (2008) analizan los géneros en la investigación en Formación Docente. Seguidamente, Cochran-Smith y Fries (2008) ofrecen una amplia revisión del panorama de la investigación en Formación Docente en un capítulo que lleva por título: la investigación en formación docente: cambian los tiempos, cambian los paradigmas. Por último, King (2008), recopila y reflexiona sobre las investigaciones que se agrupan bajo el paraguas de la perspectiva crítica y, concretamente, presenta algunos estudios realizados en la corriente de la denominada blues epistemology y black studies.

En el panorama de la investigación en Formación Docente que se recoge en los estudios mencionados anteriormente, y también en otras publicaciones de menor amplitud, se percibe un cierto consenso entre la comunidad científica en considerar que a partir de la década de los noventa los cambios vertiginosos

en el contexto global, y sus repercusiones a nivel local, reclaman con urgencia una mejora de la formación docente. Se intensifican las voces que apelan a la necesidad de establecer nuevos estándares en los que basar los procesos de certificación y rendimiento de cuentas en la formación docente. Y otros autores abogan por la desregulación de los procesos de capacitación docente y su reorientación a partir de reducir el protagonismo de la formación universitaria y fortalecer los procesos de certificación burocrática. La formación del profesorado, y la investigación en formación docente, pasan a considerarse cuestiones políticas en las cuales los análisis de coste-beneficio y las evidencias empíricas que se reclaman tendrán como prioridad el incremento de los resultados del alumnado. En los estudios realizados, y a través de las revisiones que se han publicado, se pone en evidencia la disparidad de visiones, conclusiones y perspectivas que se desprenden de la investigación realizada y de las recomendaciones que se proponen. Por estas y otras razones, la inconsistencia y la debilidad de los resultados resulta manifiesta. Entre las limitaciones que se reconocen en este tipo de investigación se menciona el carácter de los resultados (en gran medida indicadores cuantitativos) y el uso de los test de rendimiento como mecanismo de medida del aprendizaje de los estudiantes, y esto limita considerablemente la valoración del alcance de un programa.

Como han reconocido Cochran-Smith y Fries (2008), las conclusiones divergentes que se extraen de algunos estudios pueden sugerir la necesidad de nuevas iniciativas de investigación en Formación Docente que combinen las diversas construcciones relativas a la cuestión de la formación docente desde la confluencia de las cuatro perspectivas que han utilizado en su revisión: desde la consideración del currículum de formación, desde la visión del entrenamiento como estrategia formativa, desde la atención a los aprendizajes que se necesitan propiciar y desde los contextos políticos en los que se diseña, desarrolla y evalúa la formación del profesorado y, además propiciando la revisión de las relaciones entre todas ellas.

Las y los autores, reconocen que la investigación en Formación Docente constituye una línea relativamente joven, cuyos inicios pueden situarse desde la mitad del siglo pasado y, por tanto, todavía es escaso el recorrido realizado y diversos los puntos de análisis sobre los que poner el foco. Y, además, se advierte que el desarrollo de la investigación en Formación Docente no ha sido ajeno a la evolución de la epistemología y de las concepciones específicas sobre la educación y la enseñanza que se han conformado a lo largo del tiempo. También se insiste en el reconocimiento de la investigación en formación del profesorado como una práctica situada histórica y socialmente. Por todo ello se reclama que es necesario seguir realizando es-

tudios de caso ricos y detallados, así como investigaciones a gran escala, de manera que puedan ofrecerse respuestas más consistentes a las cuestiones complejas a las que se sigue enfrentando la Formación Docente.

Por último, indicar que la investigación actual considera la enseñanza como un proceso muy complejo (más si cabe por las altas expectativas de los docentes y alumnos, la gran diversidad en las escuelas y las diferencias en cuanto a oportunidades y logros en los grupos dominantes y no dominantes), altamente intelectual y orientada a los valores, que depende en gran medida de las creencias de los profesores, de sus opiniones sobre los temas de enseñanza y sobre sus estudiantes, y también de su capacidad para analizar contextos de enseñanza problemáticos y complicados. Así pues, a todas luces, la figura del docente resulta clave para lograr una mejora de la calidad de la educación y su formación, un requisito imprescindible para que sus actuaciones resulten más informadas, reflexivas y eficaces.

2.2. Las políticas educativas en formación docente: la perspectiva de los informes de organismos supranacionales

El interés que suscita la cuestión del profesorado y su formación se pone de manifiesto en el protagonismo que ambos aspectos han provocado en el seno de diversas instituciones y organismos de alcance supranacional. Efectivamente, el atractivo que despierta el análisis de las políticas de formación del profesorado y la valoración de las medidas concretas que los diversos países ponen en marcha, queda reflejado en el importante número de estudios que se han desarrollado en diversos contextos y bajo diferentes premisas.

Seguidamente, se mencionarán algunos de estos informes internacionales y, sobre todo, se rescatarán las conclusiones más relevantes que aportan, así como las recomendaciones que ofrecen para mejorar los procesos de capacitación docente y, en definitiva, garantizar la contribución del profesorado a la calidad de la enseñanza.

a) Los informes de la OCDE

En 2005 publica el Informe “Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers” (en castellano se publica en 2010 bajo el título: Política de educación y formación: los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes). Participaron 25 países (Alemania, Australia, Austria, Bélgica (comunidad flamenca), Bélgica (comunidad francófona), Canadá (Quebec), Chile, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Israel, Italia, Japón,

México, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, República de Eslovenia, Suecia y Suiza). Las conclusiones de este informe pueden organizarse en cuatro grandes líneas: a) La necesidad de convertir la docencia en una carrera atractiva; b) la urgencia de asegurar una mejor capacitación del profesorado; c) la conveniencia de perfilar adecuadamente los procesos de selección y contratación de los docentes; y d) la inquietud sobre la forma de garantizar la permanencia de los profesores eficientes en el sistema. Para dar respuesta a estas problemáticas se insta a diseñar e implementar políticas públicas en materia de profesorado, y se advierte de que para su efectiva aplicación se ha de contar con la participación de todos los implicados (en particular los propios docentes). Se insiste en la necesidad de que los gobiernos deben redoblar los esfuerzos por disponer de un profesorado competente y motivado durante toda su carrera profesional puesto que los docentes constituyen la columna vertebral de todo el sistema educativo. Se recomienda fomentar la creación de comunidades de aprendizaje profesional docente, así como fortalecer la base de conocimiento sobre la que asentar y respaldar las medidas políticas.

En 2008, auspiciado por la OCDE se realizó el primer estudio “Teaching and Learning International Survey” (TALIS) cuyos resultados se publicaron a partir de esta fecha en diversos informes (OCDE, 2009; Jensen et al., 2012; Vieluf et al., 2012). El informe se elabora a partir de las respuestas de docentes y directores escolares de Educación Secundaria de 23 países. En total se recogieron datos de unos 90.000 profesores.

Se advierte que los datos son reflejo de opiniones subjetivas y, por lo tanto, hay que tener en cuenta que los resultados no son ajenos a las condiciones contextuales de los participantes. Se concluye que los profesores que han tenido un mayor desarrollo profesional tienden a sentirse mejor preparados para afrontar los retos de la enseñanza. También se establece que la evaluación docente y la retroalimentación contribuyen a mejorar la autoeficacia, sobre todo cuando se produce un reconocimiento público. Se constata una relación entre las ideas de los profesores y sus prácticas de aula y, además, se refuerza la idea de que son las convicciones de los docentes las que guían su actividad de enseñanza. La ausencia de equipamiento adecuado y de apoyo educativo son obstáculos que dificultan la enseñanza eficaz. En cuanto a la preparación y apoyo que reciben los docentes para desarrollar una enseñanza de alta calidad, los datos recogidos apuntan a la necesidad de una mejor formación del profesorado. En particular, las demandas de formación se dirigen a fortalecer la capacidad del profesor para trabajar con grupos heterogéneos de estudiantes, manejar adecuadamente la conducta del alumnado e integrar eficazmente las nuevas tecnologías. También se sugiere una evaluación de la oferta de formación y una respuesta más adecuada a las necesidades de formación de los propios docentes.

En 2013 se ha realizado un nuevo estudio en el que participaron 33 países y cuyos resultados se pueden consultar en las diversas publicaciones que está realizando la OCDE (2014). Se mantuvieron los asuntos ya abordados en 2008 para poder medir las tendencias y se añadieron otras cuestiones importantes de política educativa. Concretamente, se abordaron los siguientes aspectos: La creación y apoyo al liderazgo eficaz; la cantidad y la tipología del desarrollo profesional al que accede el profesorado, así como sus necesidades y las dificultades a las que se enfrenta; la valoración del trabajo de los docentes y la retroalimentación que reciben, así como el uso de los resultados y las recompensas que reciben; la revisión de las prácticas docentes y las opiniones y actitudes que suscitan; y la percepción de la autoeficacia, la satisfacción en el trabajo y el clima escolar. Una de las afirmaciones que se vierte en el informe se refiere a que por muy buena que sea la formación inicial no puede esperarse que resuelva todas las situaciones a las que tendrá que enfrentarse un docente, en particular en el primer año de ejercicio profesional. De ahí la recomendación de establecer programas de iniciación y tutoría que contribuyan a la integración de los nuevos docentes. En cuanto a las acciones de desarrollo profesional, los resultados apuntan a un impacto moderado positivo en su desempeño docente y se reconoce una mejora de la práctica docente. Sobre todo, cuando la actividad formativa se centra en el conocimiento y comprensión de un área de co-

nocimiento o en el desarrollo de las competencias pedagógicas del profesorado. Específicamente los profesores manifiestan una destacada necesidad formativa en la adquisición de destrezas TIC aplicadas a la enseñanza. Esta necesidad se ha visto incrementada exponencialmente a raíz de la pandemia provocada por el virus Covid-19 que ha provocado que los docentes tuvieran que emplear diversidad de plataformas y recursos digitales para impartir su docencia y acompañar a su alumnado una vez que se obligó a cerrar las escuelas y, por ende, a modificar drásticamente los sistemas de interacción alumno-profesor y los mecanismos de aprendizaje habituales.

b) Los informes de la consultora McKinsey & Company.

Bajo el título “How the world’s best-performing school systems come out on top” (“Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”), en 2007 se publica un estudio que recoge un análisis de las medidas que han tomado veinticinco sistemas educativos de todo el mundo, incluyendo los diez con mejor desempeño en cuanto a rendimiento educativo según los resultados de PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes promovido por la OCDE) y otros con una fuerte trayectoria de mejora. El propósito de esta investigación era averiguar cómo las actuaciones a nivel del sistema educativo llegan a las aulas y pueden favorecer una mejor enseñanza y un mejor aprendizaje. A través de los datos recogidos han formulado una máxima que ya se ha hecho muy popular: “la calidad de un sistema educativo no será superior a la calidad de su profesorado”. O, dicho de otro modo, la calidad del profesorado representa el factor determinante de la calidad de un sistema educativo. Sus propuestas son claras en lo que respecta a las condiciones y características de la formación docente: a) La docencia tiene que atraer a los mejores estudiantes, b) hay que asegurar que los mejores candidatos se convierten en buenos docentes y c) se tiene que garantizar que todos los alumnos reciben una enseñanza de calidad. Actuar adecuadamente en estos tres niveles requiere necesariamente otras mejoras en los demás componentes del sistema educativo, tanto en lo referido al financiamiento, gobierno o estructuras. Llevar adelante los tres aspectos que se han identificado como garantes de un mayor rendimiento de los estudiantes exige una revisión amplia y profunda del sistema educativo, y esas reformas precisan de un fuerte liderazgo educativo sostenido, comprometido y talentoso, tanto a nivel general como de cada escuela para que los resultados sean exitosos. Pero, en cualquier caso, e independientemente de factores extraños que pueden perturbar los cambios que es preciso proyectar, son los tres aspectos ya señalados

los que resultan definitivos para lograr una mejora sustancial del sistema educativo.

En 2010, sale a la luz otro informe bajo el título “How the world’s most improved school systems keep getting better” (“Cómo continúan mejorando los mejores sistemas educativos del mundo”), en el que intentan analizar los factores que incidieron en las mejoras acontecidas en los niveles de rendimiento en veinte países seleccionados (en todos se había mejorado, aunque en distinto grado), bajo la coordinación de Mourshed, Chijioke y Barber (2010). Entre las conclusiones cabe destacar las seis acciones que se han identificado en los países que han conseguido mejorar y que se recomiendan como actuaciones a implementar para caminar hacia el éxito educativo: a) promulgar leyes y normativas a través de las que organizar y estructurar las políticas que se quieren implementar, b) revisar el currículo de las escuelas y los estándares de referencia que se van a utilizar, c) mejorar la información disponible sobre el sistema educativo, d) establecer sistemas validados y coherentes de evaluación de los estudiantes, e) potenciar la remuneración y reconocimiento de los docentes, y f) fortalecer la capacitación de los docentes y de gestión de los directores escolares. Específicamente, se pone en valor el rol del profesorado y se advierte de la necesidad de prestar atención a la profesión docente, mejorar la calidad de la formación inicial, potenciar el desarrollo profesional, y reforzar los mecanismos de autoaprendizaje y de aprendizaje entre iguales a través de sistemas de tutorías y de asesoramiento docente.

c) Los informes de la red EURIDYCE

EURYDICE (red europea de información en educación) formada por 30 países, y dependiente de la Comisión Europea, realiza estudios comparados de los diferentes sistemas y políticas educativas, y ofrece recomendaciones a los países miembros para la mejora de la formación de su profesorado y la calidad de la enseñanza de los distintos niveles educativos. Destacan los informes publicados bajo el título: La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa (Eurydice, 2002a, 2002b, 2003, 2004, 2005), y el anexo relativo a la calidad de la formación del profesorado en Europa (Eurydice, 2006), así como otros documentos publicados posteriormente. Concretamente, en 2015 se publicó el informe titulado: “La profesión docente en Europa. Prácticas, percepciones y políticas. A lo largo de sus cinco capítulos se abordan respectivamente: la demografía y las cuestiones laborales, la formación inicial del profesorado y la transición a la profesión docente, el desarrollo profesional continuo, la movilidad entre países y la valoración del

atractivo de la profesión docente. Tras afirmar que las actuaciones relativas al profesorado constituyen un factor prioritario de la política europea, recuerdan que tanto la Comisión Europea como el Consejo de Europa, han puesto un gran énfasis en la necesidad de mejorar la formación docente y potenciar su desarrollo profesional, destacando la importancia de establecer medidas que hagan atractiva esta profesión.

d) Informes MERCOSUR

En 2014 se publica un estudio que se realizó al amparo de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y con el apoyo financiero de la Comisión Europea y los países del MERCOSUR (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay), en el marco del Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM). Se elaboraron capítulos por cada país y un informe final comparado en el que se consideran los programas de formación docente inicial y continua, la normativa estatal, la duración de las carreras, los niveles de formación, el perfil docente, la formación práctica y el tipo de institución que ofrece la formación en los cuatro países iberoamericanos participantes en este estudio (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) y tres países de la Unión Europea (España, Francia y Reino Unido). En el capítulo de formación inicial, se contempla el papel del estado en la definición de las políticas de formación docente aludiendo al nivel de prescripción que ejerce. Se comenta la extensión y duración de las carreras, la flexibilidad curricular y el lugar de las experiencias prácticas. Se aborda también el perfil docente.

e) Informes OREAL – UNESCO

Bajo patrocinio de la UNESCO y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, y en el marco de la Estrategia Regional sobre Políticas Docentes, se desarrollaron diversas iniciativas dirigidas a la construcción y debate acerca del conocimiento especializado que permitiera orientar las políticas sobre la profesión docente en la región. En el libro publicado en 2012 bajo el título: “Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe” se presentaron los resultados del estudio realizado en 9 países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México, Perú, Trinidad y Tobago), articulados alrededor de cuatro grandes temas: formación inicial, formación continua y desarrollo profesional, carrera docente y condiciones de trabajo e instituciones y procesos de formación docente. Al año siguiente se continuó la investigación bajo el propósito de contrastar los datos recogidos y ofrecer recomendaciones de actuación que se plasmaron en el libro titulado: “Temas críticos para formular nuevas políticas docen-

tes en América Latina y el Caribe: el debate actual”.

Estos y otros estudios reflejan la importancia y preocupación que genera la formación docente en el contexto actual, la problemática inherente a las decisiones relativas a cómo conseguir el profesorado capacitado que necesitan las escuelas para mejorar la formación de la ciudadanía y las dificultades que limitan las actuaciones para lograrlo tanto a nivel institucional, organizativo como profesional.

Los resultados de los estudios a nivel macro que se realizaron, y se siguen impulsando, permiten iden-

tificar tendencias y valorar iniciativas que pueden transferirse a variados contextos. Pero es necesario tener en cuenta la necesaria adaptación al contexto de desempeño y las condiciones del entorno en el que se va a desarrollar la actividad docente. Al mismo tiempo, hay que tomar conciencia de las exigencias que determinan la formación del profesorado de un determinado nivel y para un área específica, lo que sin duda requiere una profunda reflexión acerca del qué y el cómo se aprende a ser docente en función de las consideraciones que derivan de la atención al colectivo de estudiantes con los que se va a trabajar y el contenido que se les tendrá que enseñar.

3.-DE LA INVESTIGACIÓN A LA INTERVENCIÓN: REFERENTES PARA EL DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

A partir de la información recopilada y organizada en los apartados anteriores, en este se bloque se presentará, a modo de corolario, una síntesis de las implicaciones de los datos, informes y resultados derivados de los estudios reseñados, bajo el propósito de fundamentar y sustentar las decisiones que se han de tomar en el campo de la formación docente.

Los aspectos, que a continuación se comentan, surgen de la síntesis de la investigación desarrollada en

el campo de la Formación Docente y de los informes internacionales consultados. Se ha adoptado una perspectiva que permita identificar las conclusiones más relevantes a las que se ha llegado y valorar sus aportes para la mejora de las actuaciones en los distintos niveles y las diversas agencias en las que se toman decisiones de índole político-administrativa, institucional, organizativa, pedagógica o didáctica acerca de las ofertas formales de preparación y capacitación del profesorado.

3.1. Consideraciones globales a partir de los estudios sobre Formación Docente

A modo de síntesis se ofrecerán unos breves comentarios globales sobre las características de la Formación Docente y su proyección a futuro, y se establecerán algunos de los aspectos relevantes que se desprenden de las líneas, tópicos y programas de investigación desarrollados en épocas recientes.

En las últimas décadas se han desarrollado dos espacios de investigación relativamente segregados, aunque no enfrentados, fruto de marcadas diferencias en las prácticas sociales de los investigadores (la construcción de los problemas de investigación, los objetivos, las disciplinas desde las que se opera, etc.).

Uno de estos espacios viene representado principalmente por los profesores universitarios que no son solo investigadores que estudian la práctica de la formación docente, sino también profesionales que se implican en el trabajo cotidiano de preparación

de nuevos docentes. Desde esta perspectiva la investigación en Formación Docente debe responder al propósito de generar conocimiento que aconseje y mejore la práctica de la preparación del profesorado para el desarrollo adecuado y exitoso de las tareas de la enseñanza. En este sentido, una de las prioridades de la investigación en Formación Docente se dirige a propiciar cambios en los contextos sociales, intelectuales y organizativos en los que los futuros docentes aprenden a enseñar y, en cierto modo, ayudarles también a desaprenderse de opiniones y creencias nocivas o poco sustentadas sobre cómo actuar para generar buenos aprendizajes en los estudiantes. A pesar de las distintas posiciones en las que se colocan los investigadores, que además suelen ser formadores docentes universitarios, en general comparten la idea de que el problema de la formación docente es en su mayor parte un problema de enseñanza que tiene que ver con lo que los docentes creen, lo que sa-

ben y pueden hacer, cómo se conducen en la práctica y, en el caso de que estén preparados para colaborar con otros, cómo lo hacen.

Un segundo espacio, menos numeroso, pero no menos importante, lo ocupan principalmente personas de las ciencias sociales: economistas, analistas de políticas públicas y sociólogos, interesados en investigar los efectos y la eficacia de las políticas sobre capital humano y las prácticas de personal en distintos niveles, así como las políticas de mejora de la calidad, particularmente en el campo educativo. Un objetivo importante de este tipo de investigación consiste en generar conocimiento que dirija las políticas de provisión de docentes eficaces para todos los estudiantes (incluyendo los de zonas deprimidas o diversas). Los investigadores en este espacio suelen colocarse a sí mismos como outsiders, y mantienen entre ellos posturas dispares. Sin embargo, comparten la creencia de que la formación docente es en su mayor parte un problema de política educativa que puede tratarse mediante el adecuado manejo de los parámetros de la política pública que controlan los agentes políticos. Tales parámetros son las vías de acceso permitidas o preferidas, las políticas de titulación y exámenes, así como las regulaciones sobre los programas y la acreditación. A diferencia del espacio anterior, este puede ser privado y público, con una fuerte infraestructura de ayuda que proviene de sectores alineados con la agenda reformista neoliberal.

Una mirada retrospectiva permite identificar también una doble perspectiva ideológica y pragmática en la investigación en Formación Docente. Se puede identificar una línea de investigación ocupada, en un extremo, por investigaciones fuertemente adheridas a la agenda neoliberal, que revisan bases de datos a gran escala con el apoyo institucional para llevar a cabo complejos análisis de políticas educativas referidas a la formación del profesorado y/o su titulación, y sus relaciones con el rendimiento escolar definido por puntuaciones en exámenes como base de valoración. Tal es el caso de los informes PISA y las consecuencias que ello produce a todos los niveles en el ámbito educativo. El supuesto básico de este tipo de investigaciones reza que, si se llevan a cabo las políticas adecuadas, se producirá un número satisfactorio de profesores para las escuelas urbanas y, además, podrán ayudar a estudiantes de grupos no dominantes y que estos docentes serán tan efectivos como los docentes que había antes. En el otro extremo de la línea se encuentran los estudios que rechazan de plano el modo ideológico liberal y asumen que la enseñanza y la escuela son actividades políticamente cargadas, y que ni la escuela ni la sociedad son meritocráticas. Para esta línea, los formadores de profesores, los profesores y los estudiantes tienen que desafiar las estructuras escolares actuales, cuestionándose sus

propias ideas sobre el conocimiento, desaprendiendo opiniones deficitarias y volviendo a imaginar las posibilidades que hay que ofrecer a los estudiantes a quienes el sistema no ha ayudado. La equidad en esta postura no se mide en términos de acceso, sino que hay que interrogarse sobre las agencias institucionales y las relaciones sociales y materiales existentes que dan acceso a las oportunidades educativas y las que no. Las diferentes posturas de ambos tipos de estudios ejemplifican posiciones relativas en la línea continua que va desde visiones que contribuyen a mantener las relaciones sociales y materiales existentes, por un lado, y aquellas que cuestionan los más fundamentales y, a veces, invisibles aspectos de las desigualdades de poder.

El campo de la investigación sobre formación docente precisa de una nueva línea de investigación que examine las conexiones entre aprendizaje docente y aprendizaje del alumno, que incluya las condiciones que apoyan o impiden la puesta en práctica de lo que los candidatos a docente han aprendido sobre la construcción de ambientes que ayuden a enriquecer las oportunidades de aprendizaje y acerca de la lucha contra una tradición de bajas expectativas para los grupos de estudiantes desfavorecidos.

Se necesita una investigación que aúne las dos visiones de la enseñanza preponderantes: que reconozca que la enseñanza es en parte una actividad técnica, y que hay prácticas concretas que la investigación ha mostrado como productivas en una variedad de contextos. Pero, a la vez, afirmando que la enseñanza es siempre una actividad intelectual, que lleva a los profesores a comprender, ajustar, adaptar y modificar tales prácticas para reconstruirlas en lugares con una historia, cultura y/o comunidad diferenciada.

También hay que propiciar una investigación a mayor escala, regional o nacional, con estudios verdaderamente longitudinales, que usen instrumentos bien asentados, y estudios múltiples no limitados a las características particulares de un programa concreto. Es de vital importancia para la formación docente la producción de este cambio en la investigación de manera que se promuevan estudios a gran escala que permitan identificar las claves de una formación docente eficaz. Los fondos de ayudas públicas y privadas destinadas a este tipo de investigación a pequeña escala son muy escasas. Y más aún si se compara con las cantidades destinadas a explorar aspectos referidos a la viabilidad y características de la certificación y acceso alternativos. Todo ello, coincidente con las agendas de política educativa neoliberales que ven a los docentes y a los formadores de docentes como parte del problema de la calidad docente, no como la solución.

En conclusión, podemos decir que a pesar de las contribuciones de la investigación en señalar los déficits de la Formación Docente y su impulso a favor de la creación de un colectivo docente que pueda responder a las necesidades presentes y preparado para trabajar en contextos diversos, el reto más importante sigue siendo superar sustancialmente las condiciones materiales y las relaciones sociales que reproducen las desigualdades e influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Necesitamos, por tanto, más investigación sobre formación docente, que se implementen diversos diseños de investigación y que se reconozca el impacto de factores sociales, culturales e institucionales en la enseñanza, el aprendizaje y formación docente.

3.2. Resultados relevantes de la investigación que pueden orientar las decisiones en Formación Docente

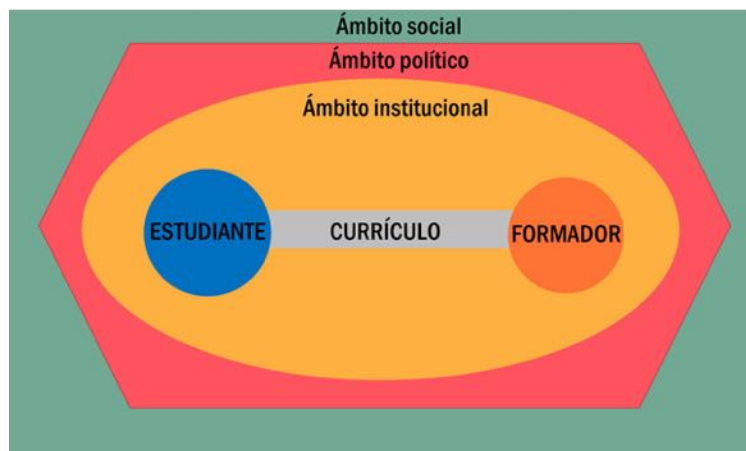
Como cierre a la revisión que se ha sintetizado en apartados anteriores acerca de los estudios realizados en el ámbito de la formación docente, presentaremos seguidamente algunas reflexiones a partir de las conclusiones más relevantes de la investigación desarrollada en los últimos años bajo el propósito de tomar como referentes los resultados obtenidos para sustentar las decisiones que, en diversas instancias, se van tomando acerca de los mecanismos de formación, los sistemas de acceso y acreditación, las condiciones en el ejercicio de la enseñanza, o las exigencias académicas de los formadores de profesores, entre otros.

Sobre estos y otros asuntos se ha investigado, y los resultados alcanzados ayudan a entender, explicar y comprender los porqués de lo que sucede, así como albergar expectativas de revisión y mejora a partir de las modificaciones que se puedan emprender. Para referir brevemente las conclusiones de la investigación, que podrían tomarse en cuenta para reconsiderar las formas tradicionales de actuación, se utilizará el esquema que se presenta en la siguiente figura. Como se puede observar, en dicho cuadro se

ha adaptado el esquema de Schwab en el que se definen los cuatro pilares básicos para el análisis de cualquier proceso de enseñanza: estudiantes, formadores, currículo y contexto. En el caso que nos ocupa, los estudiantes son los futuros docentes que están siguiendo un proceso formativo reglado que les

proporcionará una acreditación a partir de la que podrán ejercer la profesión de la docencia. Los formadores serán los profesores que tienen la responsabilidad de diseñar, implementar y evaluar los procesos de formación docente en las instituciones que se ocupan de la preparación y capacitación de los maestros. El currícu-

lo hace referencia a los componentes del proceso formativo a partir del que se espera que los estudiantes aprendan a ser docentes y adquieran las competencias que les permitan desarrollar sus funciones adecuadamente. En cuanto al contexto, se incluyen tres secciones para poder explicar las actuaciones que se desarrollan a distinto nivel y que involucran actores y escenarios distintos, aunque mantengan claras interdependencias e importantes confluencias.



3.2.1. Los contextos como marcos determinantes de las decisiones macro, meso y micro de la Formación Docente

Las decisiones sobre la Formación Docente se toman desde diversas instancias e involucran a variados sectores. En base a la teoría ecológica de Bronfenbrenner (Woolfolk, 2010), adoptaremos el esquema, ya clásico, de considerar para nuestro análisis tres niveles de referencia: macro, meso y micro.

Así, se expondrán algunas de las cuestiones que competen a cada estamento, las interrelaciones entre ellos y los requerimientos que se plantean a la formación docente.

a) Nivel macro: ámbito social

El macro nivel se ubica en la capa más externa y alejada del individuo, e incluye aspectos que, si bien podría parecer que le resultan ajenos, llegan a influir en todas y cada una de las personas, así como en los demás niveles que configuran y definen la vida social de todo ser humano. En definitiva, el nivel macro lo conforma la sociedad en general y los grupos que en ella se definen. En este horizonte se construyen visiones y tendencias que van alimentando los discursos, configurando las formas de pensar y de comportarse, y determinadas representaciones de los hitos fundamentales del ser humano, a partir de las que se definen los ideales, principios e intereses en cada momento histórico.

La educación como práctica social construida es deudora de las características de la sociedad y los reclamos que sobre ella se depositan para dar respuesta a las necesidades y cubrir las demandas que se van configurando, tanto las que cada persona proyecta como las que las diversas instituciones promueven implícita o explícitamente.

En cualquier país, la educación constituye un asunto capital que suscita acuerdos en cuanto a su imperiosa necesidad, pero también grandes controversias si lo que se debaten son sus características y sus funcionalidades, puesto que van a estar profundamente influidas por posiciones ideológicas, filosóficas, antropológicas, políticas y socio-culturales encontradas que, irremediablemente, determinan el cómo, dónde, cuándo, por qué y para qué de las acciones educativas.

Es por ello, absolutamente imprescindible, identificar con claridad los supuestos desde los que se define la buena educación que se quiere propiciar y a partir de esa base, revisar y repensar los elementos del sistema que pueden ayudar a conseguirla, así como neutralizar los impedimentos que la dificultarían.

La Formación Docente, dentro de la visión sistémica que permite comprender los componentes y particularidades de cada uno de los elementos del sistema educativo y, a la vez reconocer sus interdependencias, representa una de las piezas de mayor importancia para garantizar el funcionamiento, tanto desde el punto de vista global como particular, de la educación institucionalizada en cada país, independientemente de sus características. Las investigaciones de tipo antropológico, filosófico, sociológico, psicológico y educativo ayudan a desvelar cómo se define y qué se espera de la educación en un determinado contexto temporal, económico y cultural, y qué papel juegan los diversos elementos a tener en cuenta para garantizar su adecuada consecución.

El rol del profesor y, por ende, la formación que se necesita para lograr su capacitación, van a depender en gran medida de la educación que se quiere propiciar en un determinado contexto, de los parámetros en los que se va a desarrollar, y los logros que se pretenden alcanzar.

De ahí que la definición de las características de un buen profesor, así como la concreción de las tareas y compromisos que se le adjudican, y los procesos de capacitación que se tendrían que implementar, constituye un asunto que hunde sus raíces en el tejido socio-cultural y económico de cada momento histórico desde el que se va perfilando una determinada representación de lo que sería deseable y cómo lograrlo tanto a nivel global como particularmente en un determinado territorio.

Así pues, resulta necesario conocer y tener en cuenta lo que la sociedad espera del docente e identificar los rasgos más adecuados y las características que se deben de lograr a través de los procesos formativos.

En definitiva, la definición de las características de los

docentes y la concreción de los procesos que se van a implementar para formarlos, han de fundamentarse en este nivel macro. A partir de mecanismos sistemáticos y rigurosos de recogida y análisis de la información se debería construir una visión consensuada de los significados y significantes del buen docente, y en consonancia con las condiciones que requiere su formación. Sólo así se podrá asegurar una mejor respuesta a las expectativas y se contribuirá a un mayor ajuste de las propuestas lo que seguramente ayudará a que los procesos de formación docente resulten más exitosos.

b) Nivel meso: ámbito político

En el nivel meso se situaría el ámbito político. Aquí se incluirían los organismos que operan a nivel mundial marcando el rumbo de las políticas y las estrategias que se expanden bajo una etiqueta de pertinencia y adecuación que las convierte en referentes ineludibles para la toma de decisiones, independientemente de otros factores locales o regionales.

En este nivel meso se incluyen los espacios gubernamentales de cada país en los que se concretan las actuaciones sobre los diversos sectores de la vida social, económica, comercial, cultural y científica, entre otros, del territorio bajo su jurisdicción.

La visión que se proyecta sobre la educación desde las instancias supranacionales tienen su correlato en las medidas de política pública que se toman en cada contexto nacional y, en este sentido, resulta de suma importancia reconocer y resituar las influencias y las consecuencias que derivan de los informes que se van publicando, y que bajo las garantías de cientificidad que los caracterizan, determinan qué es lo que se debe de hacer, cómo hacerlo y bajo qué premisas actuar para cumplir con los estándares que se han fijado como deseables.

La Formación Docente también viene determinada por un sustrato que se articula desde organismos internacionales y se difunde por todo el mundo generando unas ideas fuerza que de manera transversal se van proyectando en cada región, a través de las diversas instancias desde las que se toman las decisiones. Efectivamente, en cada país se van definiendo aspectos más concretos y específicos en función de diversos parámetros que se han establecido como valiosos y pertinentes de manera global.

Es en este nivel meso, y bajo el paraguas de las decisiones de política educativa, en el que se definen y delimitan cuestiones de filosofía de la educación que involucran los valores sobre los que se asienta la enseñanza y las formas de desarrollarla, y se concretan otros aspectos más pragmáticos que puntualizan y operativizan los qué, porqué y para qué de la formación docente, especificando los procesos, sistemas y mecanismos en los que se asienta, articula e implementa.

La cuestión del profesorado y su formación constituye un asunto de enorme relevancia en el contexto actual como se puede constatar en la gran cantidad de informes, análisis, reflexiones e investigaciones que se han promovido en los últimos años desde diversos organismos internacionales, y se confirma por la gran profusión de literatura científica a la que se puede acceder a través de las diversas bases de datos que recogen las publicaciones más relevantes y de mayor impacto.

Sintetizaremos seguidamente cuales son las recomendaciones y las advertencias que se pueden extraer de los informes internacionales y los estudios sobre el docente y su formación, para que a nivel meso los poderes gubernamentales de cada país puedan emplearlos como referentes:

- Es necesario diseñar políticas globales cuidadosamente planificadas a corto y medio plazo que propicien que se pueda disponer de los docentes mejor formados.
- La profesión docente debe ser revalorizada a través de diversas medidas dirigidas a la sociedad en general y al colectivo de profesores en particular.
- Hay que poner en marcha políticas de atracción que los buenos estudiantes a las carreras de educación.
- Es recomendable establecer mecanismos de selección que permitan elegir a los mejores candidatos para la profesión docente.
- Se tienen que garantizar unas condiciones laborales óptimas para atraer y retener a los mejores candidatos a la profesión docente.
- Los programas de formación de profesorado han de asegurar que los futuros docentes han adquirido los aprendizajes necesarios para actuar en los contextos complejos en los que se desarrolla la enseñanza en el momento actual.
- Se deben potenciar los mecanismos de autoaprendizaje y aprendizaje entre iguales para fomentar y enriquecer los procesos de formación docente.

- Es necesario promover los mecanismos de asesoramiento y tutorización porque resultan muy favorables en los procesos de aprendizaje y desarrollo profesional docente.
- Resulta imprescindible contar con estudios demográficos que desvelen las características poblacionales desde las que contabilizar las necesidades de profesorado a corto y medio plazo.
- Hay que definir los enfoques pedagógicos desde los que se realizarán las propuestas formativas dirigidas al logro de los docentes de calidad que la sociedad necesita.
- Disponer de las infraestructuras necesarias y dotar al sistema de los recursos suficientes resulta imprescindible para aspirar a mejorar la calidad de la formación docente.
- Las evaluaciones del sistema educativo y, particularmente del cuerpo docente y de los programas de formación, han de ser sistemáticas, rigurosas y justas.
- Hay que asumir que las reformas son necesarias y que será conveniente acometerlas periódicamente. Deben articularse combinando los mecanismos de abajo-arriba y arriba-abajo, contar con la financiación necesaria y una cuidada planificación que canalice las diversas actuaciones y convoque a los variados actores que han de comprometerse para el logro del objetivo común valioso de la calidad.
- En las reformas de la formación docente, además de la decisión en torno al qué hacer es muy importante determinar adecuadamente el cómo y el cuándo, es decir, la secuencia a seguir, la implicación de los actores disponibles y los mecanismos específicos de apoyo.

c) Nivel micro

En el nivel micro se ubican las organizaciones que tienen responsabilidades en la Formación Docente. Estas organizaciones comparten, o en ocasiones se enfrentan, por el reparto de competencias a la hora de establecer la toma de decisiones, la delimitación de las funciones asociadas a las tareas de formación, y el protagonismo en cuanto a las funciones de evaluación, reconocimiento y acreditación.

Es habitual la existencia de un organismo con rango estatal o nacional que ostenta un rol protagonista en las decisiones de política educativa y, particularmente, en la organización, implementación y evaluación de la Formación Docente. Bajo la denominación de ministerio o secretaría de educación, se ocupa de la regulación de las actuaciones en materia educativa, y de garantizar desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo, que toda la población reciba la mejor enseñanza en un contexto escolar propicio y bajo unas características adecuadas que respeten la exclusividad, equidad y sustentabilidad. Aun reconociendo que las competencias de los ministerios en materia de Formación Docente son diversas y desiguales, cabría reseñar algunos aspectos sobre los que repensar y actuar desde la óptica ministerial:

- Es preciso definir los perfiles del profesorado para que se pueda dar respuesta a las necesidades de la población escolar y apoyar convenientemente el aprendizaje de los estudiantes.
- Hay que primar la calidad de los docentes frente a la cantidad.
- Se debe concebir la Formación Docente como un proceso continuo, de manera que la formación inicial y en servicio se conecten para propiciar un verdadero trayecto de aprendizaje profesional docente.
- Se han de establecer los mecanismos y procesos que permitan diseñar una carrera docente en la que se establezcan los incentivos necesarios para retener a los mejores docentes y motivarles a lo largo de su desempeño profesional.
- Los sistemas de formación han de ser flexibles para dar respuesta a las necesidades cambiantes de la sociedad y acoger respuestas creativas que permitan afrontar novedades e incidencias imprevistas.
- Hay que garantizar que las instituciones que se encargan de la Formación Docente tengan un rango y una consideración como centros superiores de formación que les acredite un estatus reconocido a nivel científico y académico.
- Es función de la institución gubernamental (ministerio o secretaría de educación), la coordinación y la distribución de responsabilidades y tareas entre las diversas organizaciones encargadas de la Formación Docente, sobre todo con los centros que directamente implementan los programas de formación.

- Es responsabilidad de los organismos gubernamentales promulgar las leyes y normativas que organicen y estructuren las políticas que se quieren implementar como fruto del consenso social y político en torno a lo que se espera de la educación para garantizar una ciudadanía bien formada personal, social y laboralmente.

Es en este nivel micro en el que se sitúan también las instituciones, de diversa tipología, condición y estatus, que se ocupan y preocupan por la Formación Docente, desarrollando los programas y planes de formación específicos. Sobre todo, en el ámbito de la formación inicial docente, se pueden identificar determinados centros, con diferente rango, cuya principal actividad consiste en desarrollar programas para la capacitación de los futuros docentes. Y también instituciones universitarias que asumen la formación de los profesionales de la educación a la par que se ocupan de formar a otros profesionales de cualquier otra rama laboral cuya preparación ha de tener rango universitario, tanto por el nivel de la certificación que se exige para su ejercicio como por los requisitos de entrada al programa formativo y su extensión, en tiempo y en profundidad, del sistema de formación.

De cara al funcionamiento de las instituciones formadoras, las recomendaciones serían las siguientes:

- Ampliar la responsabilidad de los centros de formación de manera que puedan desarrollar sus funciones de manera eficiente y eficaz.
- Reconocer la autonomía de las instituciones de Formación Docente para que asuman un mayor compromiso con la preparación de los futuros docentes acorde a las necesidades de la sociedad y los lineamientos de los organismos político-administrativos.
- Atender a los requerimientos de calidad para cada uno de los elementos del sistema de formación, tanto en lo que se refiere al programa, los recursos materiales, los recursos humanos, y demás requisitos.
- Promover la innovación a través de los programas de formación que se diseñan y desarrollan para lograr preparar a buenos docentes capaces de afrontar las incertidumbres de la profesión.
- Promover espacios de encuentro entre los ministerios, los centros de formación y las escuelas para compartir perspectivas y buscar apoyos para el desarrollo de sus respectivas funciones.

3.2.2. El currículo de la Formación Inicial como proyecto de aprendizaje profesional docente

Una de las conclusiones recurrentes de los análisis e investigaciones en el campo de la Formación Docente apunta a la imperiosa urgencia de revisar en profundidad la oferta formativa tanto inicial como continua. Como ya señalaba Landsheere en 1987: "Cualquier currículum de formación del profesorado debería tener en cuenta cuatro cuestiones básicas, así como proporcionar oportunidades para plantearlas en una amplia variedad de situaciones educativas: ¿Cuáles son los objetivos de la educación?, ¿cómo varían los objetivos en función de los alumnos?, ¿Cómo se pueden conseguir los objetivos?, y ¿Cómo se conoce que se han conseguido los objetivos? Como ha postulado Hansen (2008), preguntarse por los propósitos de la formación del profesorado implica reconocer su ne-

cesidad y contrarrestar las posiciones de aquellos que cuestionan la exigencia de que los profesores realicen una preparación formal profesional. Los aspectos a tener en cuenta para diseñar un currículo de formación efectivo según las conclusiones de la investigación en Formación Docente serían:

- Los ámbitos que debería contemplar un programa de formación son: materias académicas generales; materias filosóficas, psicológicas y sociológicas aplicadas a la educación; materias de pedagogía y didáctica general; materias de didáctica de la disciplina: materias de didáctica de los contenidos de especialización y prácticas de campo.

- La Formación Docente ha de desarrollarse bajo un compromiso con las prácticas de clase, promoviendo experiencias en el terreno y fomentando una continua retroalimentación.
- Los programas de Formación Docente deben articularse a través de procesos de enseñanza reflexiva que fomenten la capacidad de deliberar sobre la enseñanza, desarrollar diagnósticos fundamentados y propiciar la búsqueda de alternativas de acción.
- Los programas de Formación Docente deben hacer énfasis en la preparación de los docentes para la atención a la diversidad de estudiantes y el desarrollo de la enseñanza inclusiva.
- El currículo formativo debe preparar a los docentes para que sean capaces de enseñar a grupos heterogéneos de estudiantes, manejar adecuadamente sus conductas y ofrecerles oportunidades para fomentar sus aprendizajes.
- Los programas de Formación Docente deben de promover las condiciones necesarias que faciliten la labor del docente como diseñador del currículo y apoyar sus actuaciones en las fases de desarrollo y evaluación curricular en la enseñanza de las materias de su especialización en cada nivel educativo.
- La adecuación de los programas de Formación Docente a las exigencias de la era digital requiere una fuerte capacitación en el uso y la integración de los recursos tecnológicos.
- Para mejorar los resultados de los procesos formativos es recomendable facilitar las interacciones entre profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se vehicula en los programas de Formación Docente.
- Las estructuras administrativas y organizativas determinan en gran medida las posibilidades formativas de los programas, de ahí que en los planes de formación se han de tener en cuenta todas las variables que pueden influir en la comprensión, aceptación y ejecución de la propuesta.

3.2.3. Los estudiantes de las carreras de Educación: expectativas, necesidades y conocimientos

Los estudiantes han sido el colectivo que ha suscitado mayor número de investigaciones a lo largo del tiempo, y su protagonismo es crucial en cualquier estudio sobre la Formación Docente, ya sea de orden político-administrativo, filosófico, académico o pedagógico.

En ese sentido, cabe reconocer que no sólo han sido objeto de estudio en multitud de investigaciones, sino que en todos las demás se ha aludido de manera directa o indirecta a sus características socio-demográficas y culturales, a los perfiles de entrada y salida al programa formativo, a sus intereses, creencias y necesidades, a los aprendizajes esperados y las competencias que deberían adquirir, entre otros. En definitiva, la investigación en Formación Docente ha prestado atención a los estudiantes tanto antes, como durante y después del programa formativo poniendo énfasis en cómo apoyar y favorecer un proceso de selección adecuado, una oferta formativa de calidad y una inserción profesional exitosa.

Desde la asunción del estudiante como protagonista que dirige y asume el control de su propio aprendizaje, se postula que cada estudiante para convertirse en un buen docente ha de ser capaz de tomar conciencia de tres aspectos: de sus propias limitaciones (analizando qué hace y por qué lo hace), de cuáles son las mejores prácticas específicas (que le ayudarían a potenciar su aprendizaje en términos tanto conceptuales como pragmáticos), y cómo potenciar su motivación para realizar las mejoras necesarias (definir un objetivo común, generar altas expectativas y tener confianza en lograr los cambios necesarios).

Los aspectos concluyentes de la investigación apuntan a tener en cuenta las siguientes consideraciones sobre los estudiantes de las carreras de Formación Docente:

- Identificar, contrastar y validar sistemas y protocolos para la selección de los mejores candidatos para cursar las carreras de educación.

- Disponer de becas que contribuyan a contrarrestar las limitaciones de acceso de los estudiantes con dificultades económicas a las carreras de educación.
- Propiciar sistemas de acogida a los estudiantes de las carreras de educación para facilitar los aprendizajes personales y profesionales que se espera que alcancen y contribuir a su óptimo equilibrio psicológico y social
- Ofrecer experiencias enriquecedoras más allá del currículo formativo formal que promuevan el enriquecimiento cultural y artístico de los futuros docentes.
- Garantizar que el currículo formativo se convierta en una oportunidad para el desarrollo intelectual y la capacitación profesional de los estudiantes de las carreras de educación.
- Estructurar las propuestas formativas que combinen de manera óptima los aprendizajes teóricos y prácticos para facilitar la necesaria conexión entre el mundo de la formación y de la práctica.

Los estudiantes muestran bastante preocupación por sí mismos a la hora de poder responder a las tareas de la enseñanza, así como por el impacto de su actuación en el aprendizaje de los alumnos, de ahí la necesidad de atender y reforzar los aspectos actitudinales y las habilidades personales durante la carrera.

La investigación ha destacado la importancia de las creencias y expectativas de los estudiantes a la hora de comprender, interiorizar y aceptar cualquier propuesta de actuación docente, y su permanencia en el tiempo independientemente del programa formativo, de ahí la necesidad de prestar atención a este sustrato personal, contribuir a hacerlo explícito y a desafiarse a través de la concreción del currículo formativo como mecanismo de revisión y avance en las posiciones personales con las que accede cada estudiante.

Ofrecer orientaciones y apoyos tutoriales que ayuden a los estudiantes a entender y situar la formación que están recibiendo de cara a su futura inserción laboral.

3.2.4. Los formadores de profesores como guías que acompañan, orientan y estimulan el trayecto de la Formación Inicial Docente

Los formadores de profesores constituyen un grupo heterogéneo cuyas características, funciones y responsabilidades difieren en gran medida, incluso en un mismo territorio, y pueden ser completamente diferentes si se observan en diversos contextos.

En el periodo de la Formación Inicial Docente se consideran formadores de profesores, los docentes que se encargan de la preparación de los estudiantes que están cursando las carreras de Educación. Serían oficialmente los responsables del diseño (al menos en su fase más concreta del programa de la materia) y la implementación del programa formativo.

La investigación sobre el colectivo de los formadores de profesores ha sido escasa y raramente se ha dado respuesta a preguntas clave como quiénes son, qué piensan, qué hacen, en qué condiciones desarrollan su trabajo, etc. Sí se observan dos aspectos que merece la pena subrayar. Por una parte, que algunos de estos docentes no tienen plena conciencia de su rol

como formadores de profesores y las exigencias y repercusiones que ello conlleva, sino que simplemente asumen la transmisión de unos contenidos disciplinares que ni siquiera, en ocasiones, se esfuerzan en presentar de manera integrada en el proyecto formativo que ha de reflejar el programa de Formación Docente. Por otro lado, aunque estrechamente relacionado con el aspecto ya mencionado, en algunos casos no se exigen requisitos específicos para ejercer la función de formador de formadores y, quizás por ello, su rol no tiene el significado que debería ni su actuación es del todo coherente con lo que se podría esperar.

Teniendo en cuenta los aspectos comentados, la investigación sugiere que:

- Se determinen unas características mínimas de acceso y unos requisitos de titulación y de experiencia profesional para ejercer el rol de formador de profesores.
- Desde el punto de vista administrativo y labo-

ral, los formadores de profesores han de tener la cobertura y el reconocimiento como cualquier docente de los niveles de enseñanza superior.

- La dedicación horaria de los formadores de profesores ha de contemplar no solo los tiempos de enseñanza directa sino también otras funciones docentes relativas a la planificación, preparación de clases, elaboración de materiales, etc.
- El perfil de los formadores de profesores debe cubrir no solo las tareas vinculadas a la docencia sino también las actividades relacionadas con la

investigación de manera que puedan implicarse en estudios y análisis sobre su propia realidad u otras temáticas de interés en su campo de especialización.

- Se ha de propiciar la autonomía profesional de los formadores de profesores e insertar su actuación en el marco de una cultura colaborativa que posibilite el intercambio y el enriquecimiento mutuo en aras de un desarrollo profesional sostenible.

4.-PANORAMA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LOS PAÍSES DEL CAB: RESULTADOS A PARTIR DE UN DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

En el marco de la Estrategia de Integración Educativa (ESINED) y, concretamente durante la primera fase de su implementación, se diseñaron diversas actuaciones para afrontar el diagnóstico de la situación de los tres componentes de trabajo elegidos (currículo, recursos educativos y Formación Docente) en los países del CAB.

Para el diagnóstico de las actuaciones en materia de Formación Docente se elaboró y aplicó un cuestionario compuesto por 104 ítem organizados en tres bloques: atracción de candidatos, formación inicial y formación en ejercicio. Seguidamente se presentan algunos de los resultados más relevantes tanto por su significado actual (al ofrecer una foto de la situación de la formación en los países del CAB), como por su valor de futuro (de cara a esbozar las proyecciones de futuro), para superar las debilidades y ampliar las fortalezas detectadas.

Las respuestas a los cuestionarios aplicados en los países del CAB han arrojado una información extensa y profusa de las acciones que se planifican, promueven, implementan y evalúan en el campo de la Formación Docente. Inicialmente se elaboró un documento en el que se recopiló la información depurada, contrastada y ordenada después de los análisis cualitativos y cuantitativos realizados sobre los datos recogidos en los 104 ítem. Posteriormente, se preparó un segundo documento titulado “Diagnóstico preliminar de los principales resultados del componente Formación Docente”, en el que se seleccionaron los ocho resultados más relevantes que se analizaron y comentaron a la luz de los marcos teóricos de referencia en este campo y de otros estudios internacionales disponibles sobre estas temáticas. Este informe fue socializado con los países del CAB mediante su envío a todos los ministerios de Educación a finales del mes de febrero y presentado y debatido en una reunión presencial convocada, para esta finalidad, con los técnicos ministeriales de los diversos países

del CAB y algunos expertos internacionales invitados. A través de diversas metodologías de trabajo y bajo distintas formas de agrupamiento, se procedió a informar de los detalles de cada uno de los resultados presentados y, gracias a las aportaciones de los participantes, se completaron algunos análisis y se vislumbraron las implicaciones a considerar para fortalecer las decisiones de política educativa en el campo de la Formación Docente. De esta forma se procedió a configurar el “Diagnóstico final para validación del componente de Formación Docente” que ha sido debidamente difundido tanto por medios impresos como digitales.

Seguidamente comentaremos algunos de los resultados más relevantes extraídos de los datos recopilados y sintetizados en el documento del diagnóstico de manera que se pueda contar con un mapa de la situación de la Formación Docente en los países del CAB. De esta forma se irá dando cuenta de las medidas adoptadas en cada uno de los tópicos de actuación en el campo de la preparación del profesorado para la enseñanza en las escuelas, así como de los aspectos desatendidos y las deficiencias que aún no se han podido solventar y reclaman una pronta resolución.

Tomando como base las limitaciones detectadas, se presentarán, en un segundo bloque, aquellos elementos que apuntan a los desafíos que enfrentará la región en materia de Formación Docente para conseguir una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje y un aumento de la calidad en la formación de la ciudadanía, tomando para ello en consideración tanto la perspectiva institucional como la organizativa, la académica y de profesionalización, ámbitos sobre las que se debe actuar tanto de forma puntual como coordinada.

4.1. Acciones emprendidas y problemáticas persistentes en la búsqueda de una capacitación docente acorde a las necesidades de la sociedad en los países del CAB

El informe elaborado a partir del diagnóstico posibilita la identificación de los aspectos comunes en todos los países, así como de las singularidades de cada territorio. Sobre ambos extremos es necesario reflexionar para valorar los orígenes de las situaciones encontradas, los elementos que explican su pervivencia y las proyecciones que se podrán realizar para superar o al menos mitigar la incidencia negativa que pueden estar ocasionando. De la misma manera, se han tratado de estudiar las buenas prácticas que se han encontrado y los mimbres desde las que se han construido y que le siguen dando sustento, como un ejercicio de aprendizaje que conviene practicar, difundir y socializar.

Los trabajos desarrollados para el levantamiento del diagnóstico han contribuido a crear una corriente de análisis y de debate a nivel interno dentro de cada país y externamente entre los países. De esta manera, se ha producido un aumento considerable, cualitativa y cuantitativamente, de los intercambios y las interacciones entre instituciones y agentes, tanto en las reuniones organizadas por el CAB como en otros foros, bien de manera presencial o aprovechando las oportunidades de comunicación que brinda la tecnología. En este sentido, la disposición a trabajar conjuntamente ya sea en la búsqueda de soluciones como en la propia definición de los problemas, se ha asumido como un valor irrenunciable y un objetivo propicio y altamente beneficioso para la región. A pesar de las dificultades que conlleva cualquier iniciativa de integración, la colaboración se ha percibido como una vía fructífera, tanto si se desarrolla de manera bilateral como multilateral, en función de intereses compartidos mediante procedimientos que contribuyen al logro del consenso. Estas relaciones ayudarían a configurar una visión integral de los complejos fenómenos educativos, de sus marcos de referencia y de las implicaciones a nivel local, departamental y estatal.

En el caso concreto del diagnóstico del componente Formación Docente, cabe señalar como una de las conclusiones más destacadas del estudio que el asunto de la preparación y captación para el ingreso a la Formación Docente es un tema prioritario, pero que no se ha resuelto satisfactoriamente. Se precisa mayor profundización en algunas de las mejores ex-

periencias locales, encontrar y ensayar nuevas formas de enfrentar el problema y trabajar mancomunadamente para ir descubriendo las bases de un aspecto tan importante, y a la vez tan complejo, que incide de manera directa en las condiciones de partida para la implementación de los programas de formación. El otro gran foco de estudio, de preocupación y de intervención es el referido a cómo conseguir que la formación que se ofrece contribuya verdaderamente a capacitar a los docentes, les permita adquirir los conocimientos necesarios y les prepare para seguir aprendiendo a lo largo y ancho de su trayectoria profesional.

Seguidamente, se expondrán de manera muy sucinta algunos de los hallazgos más destacados a partir del estudio diagnóstico desarrollado en el componente de Formación Docente. En este sentido, más allá de los comentarios que se van a presentar a continuación, hay otros hallazgos extraordinariamente significativos para el análisis de las políticas de Formación Docente, cuya consideración resultaría imprescindible en la toma de decisiones dirigida a la mejora del sistema, de los procesos, los recursos, o los resultados en el campo de la capacitación del profesorado. Pero en aras de buscar la síntesis, y poner el foco en los elementos determinantes de la calidad de los procesos de Formación Docente, se ha procedido a seleccionar y concretar solamente cuatro elementos clave, considerando que el compendio que se ha realizado puede resultar lo suficientemente valioso y fecundo para cubrir una primera intencionalidad de ofrecer un panorama que, si bien se asume como incompleto, a buen seguro que resultará fructífero y motivador para todos los interesados en el ámbito de la Formación Docente.

Hay que insistir en que la finalidad última y principal de estos resultados, más allá de su importancia como información validada y valiosa en el marco del diagnóstico, está en servir de referencia y de base para, desde el conocimiento de las realidades de los países, levantar las problemáticas comunes, revisar las debilidades de los sistemas de formación, desvelar los aspectos desatendidos, identificar las iniciativas que dan buenos resultados, y conseguir un mapa de la región con sus luces y sus sombras en el ámbito de la Formación Docente.

a) Contabilizar el profesorado disponible y vislumbrar qué docentes se necesitan

Conocer los datos relativos al número de profesores en cada país, tanto globalmente como por niveles y especialidades, y su distribución territorial geográfica, por sectores y ámbitos de intervención, resulta absolutamente prioritario como base desde la que analizar la situación y prever las actuaciones a corto, medio y largo plazo.

Los datos recogidos a partir del diagnóstico han revelado que, en el nivel de Educación Primaria, la mitad de los países indican que cuentan con profesorado suficiente, mientras que en los niveles de Infantil y de Secundaria sólo un 30% de los países señalan que disponen del profesorado que necesitan. La situación en cuanto al nivel de titulación requerida es más satisfactoria que respecto a la cualificación que poseen, ya sea esta última referida al ámbito pedagógico o al de los contenidos.

En cuanto a la demanda de profesorado, la información recogida desvela que la mayoría de los países no cuentan con proyección de demanda de profesorado para los próximos diez años en ninguno de los niveles (inicial, primaria o secundaria). Para valorar la proyección de demanda se tienen en cuenta, básicamente, los datos derivados de la previsión de jubilación de profesorado en ejercicio y el análisis demográfico poblacional. Este último permite dimensionar el volumen de población infantil que habrá que atender en las aulas y que, año tras año, van a ocupar los progresivos niveles educativos. Pero también es necesario computar otras variables que van a contribuir no solo al logro del cumplimiento de las exigencias cuantitativas sino también al compromiso de mejora del servicio y de atención a nuevas exigencias educativas: cubrir la necesidad de docentes especializados preparados para trabajar en las aulas con alumnado diverso, reducir el número de estudiantes por clase, aumentar el horario lectivo, abrir nuevos centros escolares e incrementar el número de docentes asignados a las escuelas para apoyar en proyectos de innovación u otras tareas en beneficio de la calidad de la enseñanza.

En los debates de validación de los resultados del diagnóstico, y otras reuniones con responsables de la Formación Docente, esta cuestión del cómputo de profesorado (cuantitativa y cualitativamente), suscitó mucho interés y hubo acuerdo en la necesidad de contar con datos fiables para conocer la situación y poder arbitrar medidas de futuro. Se precisó que en los análisis era imprescindible tener en cuenta la ratio profesor-alumno, y las diferencias que podían derivar de la situación de las zonas urbanas y rurales. También se apeló a la conveniencia de tener en cuenta la atención a determinadas especialidades de docentes que resultan necesarias para dar respuesta a las particularidades del sistema. Se mencionó de manera

especial la ausencia de docentes especialistas en la primera infancia. Por último, se abordó la pertinencia de considerar otros modelos educativos que supusieran una ruptura con la enseñanza tradicional en la que se contabiliza un docente por aula, y se apeló a la necesidad de implementar otros modelos más innovadores en los que, por ejemplo, varios docentes comparten aulas y desarrollan proyectos con estudiantes de distintos niveles educativos.

La recopilación detallada y escrupulosa de los datos del profesorado que está ejerciendo su labor en las aulas y las escuelas, y la actualización sistemática de la información -cuando menos anualmente-, resulta clave como paso previo a la previsión de medidas de contratación que puedan garantizar la dotación de los docentes que se necesitan. Estos, y otros aspectos vinculados con el manejo de las estadísticas, tanto a nivel país como por regiones y departamentos, están en la base de la puesta en marcha de políticas de planificación rigurosas, contrastadas y verificadas que ayudarán a equilibrar el balance entre la oferta y la demanda, y a mitigar la presión sobrevenida como consecuencia de elementos de más difícil previsión y de alcance transnacional como ocurre con los flujos migratorios.

También la situación actual, generada por la pandemia derivada del virus covid-19, está propiciando una revisión de las actuaciones docentes y reclamando no solo su preparación para desarrollar los procesos de enseñanza a través de sistemas digitales, sino que también obliga a repensar la conveniencia de contar con otros agentes de apoyo a la labor del profesorado como serían: docentes formados en sistemas de diseño instruccional mediado por plataformas tecnológicas, maestros con parte de su horario laboral dedicado a la elaboración de materiales curriculares o, por ejemplo, docentes encargados de orientar procesos de aprendizaje en contextos familiares o que faciliten el estímulo al autoaprendizaje a través de la ampliación de las labores de tutoría y orientación. Estas, y otras actividades, implican una ampliación de las competencias docentes y un aumento de sus responsabilidades, que no podrán ser asumidas por la plantilla actual debido a la sobrecarga que ello supone. De ahí la conveniencia de revisar los roles y perfiles docentes para tomar conciencia de las implicaciones derivadas de las nuevas exigencias que repercuten en las actuaciones del profesorado en las circunstancias derivadas del cierre de las escuelas, el aumento de la responsabilidad compartida con las familias, el traslado de la actividad de enseñanza-aprendizaje a escenarios nuevos como son las propias viviendas, y otras situaciones más complejas y difíciles que está afrontando el colectivo docente en los estados de alarma y confinamiento que vivimos.

b) Atraer a los mejores candidatos a las carreras de Formación Docente y retener a los buenos profesores en ejercicio.

La mayoría de los países que participaron en el estudio diagnóstico han reportado que implementan iniciativas de diversa índole orientadas a promover las carreras de Formación Docente y a impulsar la atracción de buenos candidatos a los estudios de educación. Dichas iniciativas son diversas en cuanto a su diseño y desarrollo, y variables si se analizan aspectos como la duración, financiación, impacto, etc. Sí se puede mencionar la confluencia en cuanto a las ideas alrededor de las que se articulan las políticas de atracción de buenos candidatos a la Formación Docente: fomentar, incentivar y motivar a jóvenes con talento para acercarlos a la profesión docente y, de forma coordinada con las instituciones educativas, propiciar un incremento de la motivación hacia las carreras de educación desde las que se ha de garantizar una formación del profesorado de mayor calidad. También hay coincidencia en incrementar la convocatoria de becas y fomentar proyectos que ayuden a fomentar la motivación hacia la docencia como profesión valiosa.

En la misma línea, no es menor el problema de los porcentajes significativos de profesorado, de cualquier nivel educativo y de las diversas especialidades, que abandona la docencia. Se alerta de que se trata de una cuestión relevante por la pérdida de capital humano que conlleva y porque pone en evidencia las dificultades del ejercicio de la enseñanza y las condiciones poco satisfactorias en las que el profesorado tiene que trabajar en muchas ocasiones. Son muchas y complejas las causas que provocan y empujan a este fenómeno de abandono, pero en el fondo, todo apunta a que el estatus de la profesión docente, así como las condiciones laborales, están en la base de una buena parte de estos procesos de deserción. De ahí que las medidas de incremento del prestigio de la

profesión docente, y las actuaciones de mejora de los salarios, racionalización de los tiempos de trabajo, así como de reconocimiento social del valor de la enseñanza, resultarán altamente beneficiosas tanto para atraer a buenos candidatos como para retener a los buenos docentes que además no siempre se sienten reconfortados ni en las tareas que realizan ni en las responsabilidades que asumen.

En los debates desarrollados en torno a este punto, en las diversas reuniones realizadas con los países del CAB en el marco de la ESINED, se constató el acuerdo unánime respecto a la necesidad de reclamar la imperiosa necesidad de mejorar el estatus de la profesión docente. Hacer que la docencia sea una profesión de prestigio no sólo en la retórica de las buenas intenciones o en los discursos políticos, sino de manera efectiva y con medidas concretas, constituye un objetivo claro de los países que aspiran a mejorar el funcionamiento de su sistema educativo. Las actuaciones que se comentaron se dirigen no sólo a un incremento en los salarios o a una mejora de las condiciones laborales (aspectos extrínsecos de gran relevancia, absolutamente imprescindibles), sino que también es necesario tomar otras medidas encaminadas a conseguir que los profesores se sientan más satisfechos, más seguros en su ejercicio profesional, y acompañados en su quehacer docente. Se hizo hincapié en que para lograr dignificar la docencia no sólo se necesita más inversión económica sino también un reconocimiento de la labor del maestro y de la importancia de su rol en el contexto social. Además, se comentó la necesidad de abordar el tema de la vocación docente como un elemento clave tanto para atraer a los mejores alumnos como para retener a los buenos docentes en ejercicio.

c) Asegurar una Formación Inicial de Docentes de calidad

La Formación Inicial del Docente se revela como un asunto complejo, que involucra diversas instituciones, compromete diversos actores y requiere de la confluencia de medidas de orden político, técnico, administrativo y organizativo desde las que se vehicula un determinado modelo de formación que, aunque muchas veces resulta implícito, siempre desvela una determinada manera de entender la enseñanza, de promover el aprendizaje, y de distribuir diferentes roles a los que aprenden y a los que enseñan.

Los movimientos de reforma de la Formación Inicial

Docente, realizados en la mayoría de los países en las últimas décadas, dan idea de la importancia y la preocupación que suscita la cuestión de la Formación Docente, y de los esfuerzos por propiciar su mejora y su adecuación a las demandas de los nuevos tiempos. Concretamente, hay que destacar los cambios en el currículo de formación (en el 70% de los países) y, particularmente, en el componente de prácticas profesionales (se modificó en el 80% de los países). Los otros aspectos sobre los que se han acometido modificaciones han sido de tipo más administrativo, pero no por ello de menor importancia: requisitos de

ingreso en la carrera (60% de los países) y titulación de salida (60% de los países), así como duración de los estudios (50% de los países). A nivel institucional también se registra una revisión de gran relevancia puesto que en el 60% de los países la reforma ha afectado a la tipología de instituciones que se ocupan de los programas de Formación Docente. Desde el punto de vista conceptual hay que señalar la revisión de la definición de formación en la mitad de los países y, con un porcentaje algo inferior, el cambio en el modelo de formación (40%). La estructura de la formación inicial fue la que recibió menor atención en el último proceso de reforma (únicamente en el 30% de los países).

El diagnóstico ha ofrecido datos muy dispares en cuanto a los aspectos organizativos, sobre todo los referidos a instituciones, modalidades y tiempos relativos a la Formación Docente. El panorama es muy diverso cuando se analiza la titularidad de las instituciones encargadas de la Formación Inicial Docente o los mecanismos de financiación que las sustentan. En este sentido hay que recordar que estos asuntos referidos al estatus, tipología y carácter de las instituciones de Formación Inicial Docente, tienen una gran importancia y resultan determinantes para establecer el valor y la consideración social de la profesión para la que capacitan y certifican.

En cuanto a las modalidades de formación, los resultados del diagnóstico indican que, en los distintos niveles educativos, la mayoría de los países considerados utilizan primordialmente la modalidad presencial en las carreras de formación inicial del profesorado (entre 90% y el 100%). Sólo en unos pocos casos se emplea una modalidad mixta, y la modalidad virtual es casi inexistente. Estos datos pueden haber variado considerablemente, hoy, con motivo de las imperiosas adaptaciones que se han tenido que realizar con motivo de la pandemia derivada del covid-19.

Con el cierre generalizado de los centros educativos de todos los niveles, incluido el universitario, la puesta en marcha de sistemas de formación a distancia apoyados en la tecnología ha sido recurrente a lo largo del planeta. La urgencia con la que se tuvieron que poner en marcha los nuevos formatos ha generado problemas de todo tipo y ha podido suscitar no pocos rechazos y desconfianzas entre los usuarios. Seguramente se ha hecho todo lo posible para contribuir a mantener los mejores niveles de atención al alumnado en las condiciones adversas en las que encontraban, y se ha procurado continuar desarrollando las labores de enseñanza para proseguir con los aprendizajes esperados, aunque fuese a niveles mínimos. Pero también es verdad que las valoraciones son dispares y no siempre los esfuerzos se han visto compensados por los logros. Adoptar la tecnología como

mecanismo de salvación y trasladarse a la virtualidad de forma abrupta y espontánea, como se ha tenido que hacer en varios territorios, no es la mejor manera de aprovechar las potencialidades que puede ofrecer y, más bien al contrario, se ha podido generar el efecto opuesto al no contar con las condiciones necesarias (en infraestructuras, formación docente, medios, ...) y forzar situaciones de trasvase sin el necesario apoyo y acompañamiento.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación han alcanzado un protagonismo incuestionable y están transformando nuestra manera de vivir, disfrutar, relacionarnos, trabajar y aprender (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo y Estévez, 2018). Efectivamente el uso masivo de la tecnología ha afectado de manera importante al qué y cómo se aprende, así como al cuándo y dónde, e incluso ha cambiado las necesidades de aprendizaje tanto de la población en general como de cualquier profesional (Andersen y Ponti, 2014; Hernández-Sellés, González-Sanmamed y Muñoz-Carril, 2014). Así pues, ahora más que nunca, resulta imprescindible determinar las características y condiciones en las que deben diseñarse y desarrollarse las carreras de Formación Docente en modalidad semipresencial y virtual. Y también urge establecer mecanismos de seguimiento y evaluación de las carreras de Formación Docente que se realizan en modalidad semipresencial y virtual. Las TIC han venido para quedarse y su inclusión en el mundo de la enseñanza será cada vez más intenso y se hará más extensivo. Pero para que el encuentro entre la educación y las TIC sea fructífero, y la integración de la tecnología en la enseñanza resulte exitosa, tienen que darse unas condiciones de partida: elaborar un diseño muy minucioso en el que se defina con nitidez el modelo educativo que se pretende desarrollar, que queden claros los roles y responsabilidades de todos los implicados (en particular de los estudiantes y las otras figuras que van a participar: docentes, consultores, tutores, diseñadores, ...), que se disponga de los servicios técnicos necesarios, y de los apoyos funcionales y materiales precisos (Muñoz-Carril, González-Sanmamed y Hernández-Sellés, 2013), por citar sólo algunos de los más relevantes. Hay que tener en cuenta los desafíos institucionales, profesionales y didáctico-curriculares sobre los que habrá que proyectar las políticas públicas y organizar repuestas eficaces en cada uno de los niveles afectados.

En este sentido, el abordaje de las condiciones del desarrollo de las ofertas formativas virtuales no escapa a estas consideraciones y se hace -si cabe- más exigente la consideración del modelo de formación como sustrato de las medidas específicas que requiere la enseñanza vehiculada a través de la tecnología. En cualquier caso, hay un acuerdo unánime en la consideración de la tecnología como un recurso y



en la exigencia de garantizar la adecuada disposición de los elementos del denominado triángulo didáctico de manera que se asegure el acompañamiento al estudiante y el desarrollo de sistemas de interacción bien perfilados y robustos (entre los estudiantes, entre el docente y el estudiante, entre el estudiante y el contenido, y entre el estudiante y la tecnología) que aseguren que el proceso de enseñanza-aprendizaje se va a desarrollar adecuadamente.

La duración de las carreras de Formación Inicial Docente es variable, incluso dentro del propio país, y depende de las características del programa curricular que se implementa y de las condiciones en las que se desarrolla. Si bien en términos de duración anual, la mayoría se sitúan en torno a los 4 ó 5 años, las diferencias son más notables cuando el cómputo se realiza por horas o por créditos. El tiempo exigido para la realización de los estudios de Formación Inicial Docente constituye un tema de trascendencia no sólo porque se ha de garantizar la necesaria disponibilidad temporal que requiere el aprendizaje de los saberes complejos de la enseñanza y la construcción de las competencias docentes, sino también porque la duración de los estudios constituye un aspecto determinante de la consideración social y correlaciona con el rango adjudicado al ejercicio de una profesión y el nivel de conocimientos que se supone que necesita el profesional que la ejercerá.

Las decisiones curriculares, y su concreción en los elementos que configuran los diseños de los planes de estudio, no sólo sirven de orientación al proceso de formación, sino que explícita e implícitamente traducen una manera de comprender la enseñanza y una forma de entender la labor del profesorado. En algo más de la mitad de los países del CAB, el currículo de Formación Inicial Docente se define por competencias, pero también existen propuestas basadas en objetivos y en saberes disciplinares. A pesar de las tendencias a nivel internacional en favor de los diseños por competencias, hay que reconocer la controversia que este concepto ha provocado y las dificultades de su implementación en los procesos de preparación de maestros. En cualquier caso, y más allá de la polémica, sí se percibe consenso en la consideración de tres ámbitos de formación: conocimientos, destrezas y disposiciones, que aluden a lo que los profesores deben de saber, ser capaces de hacer y estar dispuestos a comprometerse, en una visión holística e integrada de la labor docente.

Más allá de las normativas que explicitan el marco curricular de referencia en cuanto a los procesos de Formación Inicial Docente, los componentes formativos específicos sólo están regulados en menos de la mitad de los países del CAB. Sería razonable consensuar una definición de los ámbitos básicos relativos a

los componentes clásicos en la Formación Docente: la formación disciplinar, la formación psicopedagógica, la formación en didácticas específicas, prácticas de enseñanza y actividades de investigación. Sean cuales sean los componentes y elementos del currículo de formación docente, sí hay que evitar que la propuesta resulte un “collage” débilmente articulado y con una dispersión que impida la necesaria profundización en los saberes profesionales que necesitan los futuros docentes para ejercer su labor educativa.

En el diagnóstico se ha desvelado una cierta similitud al interior de cada país en los currículos formativos independientemente del nivel educativo para el que se formaba el futuro docente. Aun así, hay ciertos aspectos diferenciadores, sobre todo en cuanto al peso que se les concede en los planes de estudio. En el caso de la formación inicial de los docentes del nivel Infantil, según las respuestas de los países, los contenidos que tienen mayor peso en el currículum son la planeación didáctica, las metodologías docentes y la gestión escolar. Mientras que en la formación de los docentes de Primaria y Secundaria la formación en didácticas específicas tiene un mayor protagonismo. La cuestión sobre qué debe saber un docente y cómo formarlo no sólo carece de respuesta única, sino que dependerá de los referentes que se quieran emplear, las condiciones de las que se disponga y de las políticas que se proyecten. Son diversas las instituciones y variados los agentes implicados en los procesos de Formación Inicial Docente, de ahí que se impone la pertinencia y la urgencia de establecer canales de comunicación fructíferos y constructivos a través de los que se pudieran articular acciones más fundamentadas, consensuadas y fortalecidas por todos los que, de distinta manera y bajo diversos enfoques, se dedican, se ocupan y se interesan por los procesos de Formación Inicial Docente.

Otro aspecto que se desvela es una gran variabilidad en cuanto a los requisitos exigidos para ejercer esta labor y más aún en lo relativo a las condiciones de trabajo en las que actúan. Desde todos los puntos de vista, administrativo, académico, investigador y laboral, podría decirse que se trata de un colectivo muy variable, ya sea desde la perspectiva de lo que acontece al interior de cada país como en la valoración global del territorio CAB. La consideración de unos niveles mínimos, académicos e investigadores, pero también de una experiencia previa, representa no sólo un requisito de cualquier profesional en el mundo actual y una garantía de valoración de su ejercicio, sino que apunta directamente a la configuración de un determinado perfil ocupacional, y a la creación de la identidad profesional como concepto aglutinador de los aprendizajes, acciones, expectativas y percepciones que cada uno construye acerca de su propio rol.

En los debates realizados a partir de los resultados del diagnóstico, se enfatizó en que la necesidad de preparar y actualizar a los formadores de profesores es incuestionable. Pero también se reconoció que esta era una cuestión compleja y de difícil solución, que escapa de las competencias ministeriales y que correspondía más bien a las instituciones formadoras, aunque también se señaló que los perfiles de los formadores son muy diversos y cambiantes, no sólo por la inestabilidad de su cometido y las dificultades para configurar los requisitos que deberían cumplir, sino también por aspectos como los referidos a los sistemas de contratación que limitan el grado de compromiso con la labor docente e investigadora y la disponibilidad para implicarse en proyectos institucionales.

En las reuniones mantenidas con los representantes de los países del CAB para socializar y valorar los resultados del diagnóstico, se debatió acerca de la idea de que identificar y hacer explícito el modelo de Formación Docente a nivel de cada país representa una cuestión clave, prioritaria e irrenunciable como paso previo a la determinación de las decisiones sobre la estructura de las carreras, el currículo de formación,

los perfiles de entrada y egreso de los estudiantes o las características de los formadores de profesores. Especialmente, se abordó la necesidad de que la formación asegure la capacitación de los docentes para insertarse de manera exitosa en el sistema educativo. En particular, se reclamó que se han de tener en cuenta las características de las escuelas y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las aulas, mencionando de manera explícita que la Formación Docente tendría que contemplar la preparación de los profesores sobre el currículo oficial que se trabaja en los centros educativos del país.

También se postuló la necesidad de propiciar un diálogo entre las diversas instituciones implicadas en la Formación Inicial Docente, delimitando las atribuciones de los ministerios y los demás organismos intervinientes. También se abogó por la conveniencia de analizar, tanto desde el punto de vista teórico como operativo, las características del docente que requiere la sociedad actual para determinar el currículo de Formación Docente.

4.2. Desafíos para lograr una óptima formación inicial docente en los países del CAB

El informe elaborado a partir del diagnóstico visibiliza la formulación de diversas líneas de trabajo, tanto a nivel de las autoridades políticas como de las instituciones encargadas de la formación del profesorado, así como de los agentes y personas involucradas, particularmente los formadores de profesores y los propios estudiantes de las carreras de Educación.

Concretamente, se vislumbraron las posibles actuaciones que podrían proponerse para, de forma conjunta pensar, diseñar e implementar iniciativas orientadas a propiciar una visión integrada de los temas clave, las problemáticas más relevantes y las posibles soluciones viables y realistas, que permitieran mejorar las políticas de atracción de buenos candidatos a la docencia, formarlos de manera adecuada y acompañarlos y asesorarlos para que su desempeño sea satisfactorio, tanto a nivel personal como institucional y social.

Pero, además, la presentación y socialización del diagnóstico, ha favorecido el desarrollo de los encuentros a varios niveles y conversaciones entre los diversos sectores implicados en la Formación Docente que propiciaron reflexiones y cuestionamientos desde los que afloraron algunas de las problemáticas inherentes a este ámbito y que derivan, entre otras, de las siguientes premisas: la influencia de los marcos culturales y las tradiciones en las que se asienta, las barreras estructurales que la condicionan o la debilidad de la fundamentación teórica como sustento de las decisiones operativas.

A pesar de estos y otros condicionantes, y de la necesaria prudencia con la que se pueden anunciar medidas de futuro, la fase de diagnóstico permite esbozar los puntos sobre los que articular la toma de conciencia y la toma de decisiones en lo relativo al diseño, desarrollo y evaluación de la Formación Docente en los países del CAB al nivel interno de cada país y en el marco del proceso de integración de que procura la ESINED.

Tras el intenso debate en torno a los resultados principales preliminares del componente de Formación Docente se extrajeron las siguientes ideas clave que se formulan en términos de propósitos a partir de los que se podrían articular las medidas y actuaciones concretas a implementar:

1. Definir el modelo educativo (formativo) más adecuado para capacitar al profesorado y concretar los ejes y criterios pragmáticos de calidad en los procesos de Formación Docente.
2. Desarrollar estrategias que propicien la mejora del prestigio social del docente.
3. Fundamentar y negociar la “corresponsabilidad” entre todos los implicados en los procesos de Formación Docente (instituciones, agentes y personas).
4. Desarrollar mecanismos de coordinación entre los organismos formadores y los empleadores de manera que los procesos formativos resulten más acordes con las necesidades del rol docente y respondan a las expectativas de la sociedad.
5. Realizar un seguimiento de los egresados de las instituciones de Formación Inicial Docente para facilitarles su inserción en el sistema y un acompañamiento de los docentes en ejercicio para apoyar su desarrollo profesional.
6. Organizar la formación en armonía con los demás elementos del sistema educativo en el que van a desarrollar su función los docentes, en particular atendiendo a los requerimientos del currículo oficial que se desarrolla en las escuelas.

Se precisa mayor profundización en algunas de las mejores experiencias locales, encontrar y ensayar nuevas formas de enfrentar los problemas identificados y trabajar mancomunadamente para ir descubriendo las bases de un aspecto tan importante, y a la vez tan complejo, como es el caso de la Formación Inicial Docente que incide de manera directa en la calidad de la educación.

Como ya se ha señalado en otros apartados de este documento, la Formación Docente no es ajena a las vicisitudes que afectan a cualquier práctica social y, más aún, hunde sus raíces en las concepciones vitales más profundas acerca de lo que significa y se espera de la educación y, en especial, del compromiso de un país con el bienestar de sus ciudadanos, apelando así a cuestiones ideológicas, filosóficas y políticas que ya sea de forma explícita o implícita subyacen a los discursos y las actuaciones en este ámbito. Pero la respuesta a estas cuestiones ni es unívoca ni permanece invariable, sino más bien todo lo contrario y, por tanto, cualquier posicionamiento sobre la educación en general, y la Formación Docente en especial, es fruto de la evolución de la sociedad y, en consecuencia, de las necesidades y exigencias que ésta plantea a la enseñanza y a las formas de organizarla y desarrollarla. Así pues, otro de los conceptos a tener en cuenta es el relativo a la evolución como característica definitoria de los cambios que se aprecian en las propuestas de Formación Docente y que siguen ritmos distintos según los países, aunque actualmente por efecto de la globalización las tendencias se difunden y se asumen con mayor rapidez.

En definitiva, a través de los esfuerzos desarrollados en el marco de la ESINED, se ha tomado conciencia de que formar buenos docentes requiere un gran esfuerzo a muchos niveles, exige la confluencia de diversos intereses y reclama racionalidad y sensibilidad. Y gracias a las diversas actuaciones impulsadas por el CAB se está configurando y se podrá validar y refrendar un marco de convergencia sólido, sustentado en la investigación y reconocido por los gobiernos, desde el que orientar las políticas públicas en los pilares relativos a mejorar las actuaciones para “atraer”, “formar” y “retener” a los docentes de excelencia que necesita la región.

El reto es asumible y, sobre todo, merece la pena proponérselo, porque la labor de los docentes impacta directamente a las nuevas generaciones que serán los y las ciudadanas del mañana, responsables junto con nosotros mismos de que el mundo en el que vivimos y en el que van a vivir nuestros descendientes sea más justo, más solidario y sostenible.

5.-PARÁMETROS CONVERGENTES PARA UNA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE CALIDAD

En primer lugar, conviene señalar que para la elaboración de la Tabla de Parámetros para la Armonización de la Formación Inicial Docente se han tenido en cuenta, entre otros, los siguientes documentos:

- Documento de la Estrategia de Integración Educativa (CAB)
- Documento del Diagnóstico de la Estrategia de Integración Educativa (CAB)
- Documento Marco para la Enseñanza (Estados Unidos, 2013)
- Documento Marco para la Buena Enseñanza (Chile, 2011)
- Documento Marco de Buen Desempeño Docente (Perú, 2012)
- Documento Estándares de Desempeño Docente en el Aula para la Educación Básica (México, 2010)
- Documento Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe (OREAL-UNESCO, 2013)
- Informe “Los sistemas de Formación docente en el MERCOSUR. Planes de estudio y propuestas de formación continua” (OEI y MERCOSUR, 2014)
- Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, 2012)
- Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual (OREALC/UNESCO, 2014)
- Informes TALIS (2008, 2013, 2018)
- Informes McKinsey&Company (2007, 2010, 2017)
- Informes EURYDICE (Comisión Europea)
- Informes OCDE
- Handbook of Research on Teaching (AERA, 2016)
- Revista Journal of Education for Teaching
- Revista European Journal of Teacher Education
- Revista Journal of Teacher Education
- Revista Teaching and Teacher Education

Tras el análisis de los documentos señalados en los apartados anteriores, así como las consultas con expertos y los debates realizados recientemente en distintos escenarios y contextos, es posible identificar una serie de elementos comunes que se repiten, y sobre los que una y otra vez se insiste, para recordar su importancia y poner en valor su pertinencia en las propuestas de Formación Inicial Docente. A partir de la recopilación y sistematización de estos aspectos, que reiteradamente se mencionan para apelar a la necesidad de propiciar una capacitación docente

acorde a las exigencias del momento actual, se ha construido una matriz en la que se recogen esas ideas fuerza y se justifica su valía tanto desde un punto de vista particular como en el conjunto de la propuesta formativa entendida globalmente. La articulación de estas ideas, y su definición como parámetros a los que atender en el marco de una propuesta de Formación Inicial Docente, ha llevado a proponer una matriz en la que se diferencian tres estadios (dimensiones, componentes y tópicos) a través de los que se concretan tres niveles de conceptualización y concreción

de la propuesta que se ha denominado Parámetros para la Armonización de la Formación Inicial Docente.

En primer lugar, se presentan las **DIMENSIONES**, que se refieren a los grandes pilares sobre los que pensar y articular cualquier propuesta de Formación Inicial Docente. Las 5 dimensiones aglutinan las perspectivas desde las que dar cobertura al diseño, desarrollo y evaluación de la formación, tanto a nivel global como particular. Las 5 dimensiones que se han planteado son las siguientes:

CONTEXTUAL, ESTRUCTURAL, ORGANIZATIVA, PROFESIONAL y CURRICULAR.

Cada una de las dimensiones se concreta en **COMPONENTES**, través de los que se explicitan los aspectos a tener en cuenta para articular las decisiones para el desarrollo y la concreción de la perspectiva que se plantea en cada dimensión. Y para cada componente se plantean **TÓPICOS**, que aluden a los elementos a considerar en cada componente para especificar

las temáticas a considerar. En la Tabla recogida en el Anexo 1, se presentan estos elementos de manera que se pueda apreciar mejor la Matriz que se propone, y sobre la que se van a ofrecer seguidamente algunas explicaciones en detalle.

Finalmente, para una mejor comprensión del significado de las Dimensiones, Componentes y Tópicos, se ha realizado una explicación de cada tópico en base a tres aspectos: una Justificación del Tópico que se propone, el Propósito por el que se incluye a la propuesta, y las Acciones que se proponen para abordar adecuadamente la incorporación de este tópico en las carreras de Formación Inicial Docente.

Seguidamente, se ofrece una relación pormenorizada de las Dimensiones, Componentes y Tópicos de la Tabla de Criterios para la Armonización de la Formación Inicial Docente, explicando la Justificación, el Propósito y las Acciones para cada uno de los tópicos contemplados, así como los descriptores que los concretan.

1.- DIMENSIÓN CONTEXTUAL

Constituyen el sustrato sobre el que se asientan las decisiones de carácter tanto filosófico como operativo a partir de las que se articulan los diversos elementos que configuran una oferta de Formación Inicial Docente. La Dimensión Contextual se presenta bajo un único componente que se ha denominado “Marco Referencial”, de manera que resulte clara la perspectiva con la que se aborda, y quede en evidencia la importancia del ecosistema en el que se desarrolla toda actividad humana prestando particular atención a los tiempos y los espacios, así como a su evolución.

La Dimensión Contextual incluye los aspectos que darán fundamento a las propuestas de Formación Inicial Docente.

En este componente se han incluido tres tópicos para resaltar las necesidades del entorno social, los requisitos de la escolarización y la visión de la buena enseñanza como bases irrenunciables de una Formación Inicial Docente rigurosa, pertinente y adecuada al momento actual.

1.1. COMPONENTE: MARCO REFERENCIAL

En esta dimensión se abordarán los referentes a nivel de la sociedad que han de tomarse en cuenta en los diseños de la Formación Inicial Docente. Comprende los análisis derivados de la situación de la sociedad y las demandas que genera en todos los órdenes de la vida social y, muy especialmente, los referidos al sistema educativo como garante de la preparación de la ciudadanía para su inserción personal, social y laboral

1.1.1. TÓPICO: NECESIDADES DEL ENTORNO SOCIAL

JUSTIFICACIÓN	<p>El siglo XXI presenta unas características peculiares, muy diferentes, en todos los sentidos, a las que han configurado en otros siglos, e incluso en décadas recientes. Además, en el momento actual, la situación de pandemia mundial con sus repercusiones a nivel sanitario, económico y social, y las implicaciones que ello ha reportado en el ámbito de la educación, obligan a revisar y reconsiderar todos y cada uno de los pilares sobre los que habíamos sustentado la manera de pensar, diseñar y desarrollar los sistemas educativos en general y la enseñanza en particular.</p>
PROPÓSITO	<p>Las propuestas de Formación Inicial Docente han de dar respuesta a las necesidades y exigencias de la sociedad actual y, particularmente, afrontar los requerimientos de los contextos culturales, laborales, económicos, científicos y políticos en los que acontece la vida de las personas y de los grupos (familia, amistad, trabajo, ocio...) que se fraguan en el ejercicio de la ciudadanía.</p>
ACCIONES	<ul style="list-style-type: none">-Justificar las propuestas de Formación Inicial Docente a partir de la consideración de las características del entorno mediato e inmediato, local y global, de manera que se hagan explícitos los referentes sociales que se toman de base y a los que se buscará dar respuesta a partir del proyecto de formación que se ha diseñado de manera contextualizada.-Desarrollar estudios de carácter demográfico, sociológico y antropológico que permitan conocer y reconocer las características de la sociedad y tomar en cuenta las tendencias mundiales a la hora de fundamentar los diseños de la Formación Inicial Docente.

1.1.2. TÓPICO: EXIGENCIAS DE LA ESCOLARIZACIÓN

JUSTIFICACIÓN	<p>En cada territorio se van configurando determinadas formas de organización de la vida social, cultural o económica, de desempeño laboral o de ejercicio de la ciudadanía, entre otros aspectos singulares, tanto espacial como temporalmente. Lo que sucede y cómo sucede, es deudor de las tradiciones del pasado, las circunstancias del presente y los anhelos del futuro. La educación como derecho reconocido y como fenómeno que puede adoptar diversas formas, suscitar múltiples controversias y reclamar una atención preferente según los propósitos a los que sirva, constituye un asunto de vital importancia en la construcción de los pueblos y el desarrollo equilibrado de los seres humanos.</p>
PROPÓSITO	<p>Articular las finalidades de la educación en coherencia con el modelo de sociedad y de ciudadano, en respuesta a las inquietudes que se proyectan para el logro de una sociedad más y mejor formada para afrontar los retos del mundo cambiante en el que vivimos. Posibilitar una Formación Inicial Docente que permita disponer de profesorado capaz de afrontar los retos del mundo cambiante en el que vivimos, dar respuesta a las particularidades de la escolarización en un determinado territorio y posibilitar el desarrollo individual y colectivo de los pueblos gracias a la extensión del derecho a la educación</p>
ACCIONES	<ul style="list-style-type: none">-Considerar las propuestas de Formación Inicial Docente en consonancia con las características de un determinado territorio y los requisitos de escolarización que se pretenden cubrir.-Definir itinerarios de formación acordes con los parámetros de escolarización de un determinado espacio socio-geográfico.-Propiciar estudios que permitan desvelar las concepciones, expectativas y necesidades relativas al modelo de educación que se desea y se espera en función de las circunstancias específicas de un determinado contexto.

1.1.3. TÓPICO: DEFINICIÓN DE LA BUENA ENSEÑANZA

JUSTIFICACIÓN	El desarrollo de la investigación en el ámbito educativo, así como en las ciencias básicas (sobre todo la psicología y la sociología), permite disponer de valiosos resultados empíricos desde los que revisar las actuaciones de enseñanza. La información disponible a partir de una recogida de datos rigurosa, en la que se han empleado instrumentos robustos y procesos reconocidos y validados, debe de tenerse en cuenta a la hora de diseñar, desarrollar y evaluar las ofertas formativas para la población escolar.
PROPÓSITO	Fundamentar las actuaciones en materia de enseñanza a partir de la información rigurosa, pertinente y veraz que se ha recogido a través de los estudios e investigaciones realizados en el ámbito de la educación.
ACCIONES	-Identificar las teorías, mecanismos y estrategias que sustentan la concepción, diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de Formación Inicial Docente.

1.- DIMENSIÓN ESTRUCTURAL

A través de la Dimensión Estructural se abordarán los aspectos de carácter formal, burocrático y legal que han de contemplarse en las propuestas de Formación Inicial Docente.

Al igual que sucede con cualquier actividad social de enorme trascendencia en el desarrollo de las personas y los diversos grupos, y teniendo en cuenta la importancia de la educación como factor decisivo de integración y cohesión, resulta irrenunciable articular unas bases sólidas, consensuadas y estables desde las que diseñar las ofertas de Formación Inicial Docente. Estos fundamentos se refieren tanto a los textos legislativos que regulan las formas de actuar, como al esqueleto burocrático que ofrecerá la cobertura explícita a los diversos elementos a tener en cuenta, tanto en las formas como en los contenidos.

1.1. COMPONENTE: NORMATIVA

La normativa, independientemente del rango con el que se formule y la proyección que se le adjudique, resulta fundamental para asegurar unas mínimas actuaciones respetuosas con los parámetros decisionales que se han acordado en los diversos órganos de decisión y ejecución de las políticas públicas, particularmente de las políticas públicas educativas.

2.1.1. TÓPICO: DOCUMENTOS REGULADORES

JUSTIFICACIÓN	La educación de la ciudadanía constituye un asunto de enorme valor y en el que están depositadas grandes expectativas, tanto de mejora de la sociedad como de desarrollo individual. De ahí la necesidad de asegurar que los profesionales que se encargan de que se desarrolle de una manera adecuada, coherente y satisfactoria reciban una preparación acorde a las funciones que deben asumir bajo los términos y condiciones que están regulados de manera explícita.
PROPÓSITO	Disponer de un marco normativo en el que se recojan los aspectos clave de la Formación Inicial Docente para garantizar que tanto su diseño como su desarrollo son coherentes con las directrices que han emanado del consenso social y del acuerdo de los expertos en educación.
ACCIONES	<ul style="list-style-type: none">-Determinar los elementos constitutivos del marco legal que debería regular el diseño, desarrollo y evaluación de la Formación Inicial Docente.-Promover un debate a partir del que se fijen las pautas y directrices que deben informar y sustentar las decisiones en cuanto al modelo de Formación Inicial Docente.

2.2. COMPONENTE: ARMAZÓN BUROCRÁTICO

Los modelos de Formación Inicial Docente se concretan en estructuras organizativas en las que se insertan unidades de funcionamiento, se determina el reparto de competencias o los roles de los intervinientes, así como los procesos decisionales sobre los que se asienta el devenir de la organización y el desarrollo de las funciones encomendadas, tanto a nivel micro, como meso o macro.

2.2.1. TÓPICO: RESPONSABILIDADES Y FLUJOS DECISIONALES

JUSTIFICACIÓN	La importancia y relevancia de la Formación Inicial Docente exige un compromiso y una participación de diversos sectores, diferentes organismos y variados agentes. El reparto de responsabilidades, la clarificación de competencias y la definición de los procesos de toma de decisiones resultan imprescindible para garantizar un adecuado funcionamiento y disipar cualquier duda en cualquier ámbito, espacio o situación.
PROPÓSITO	Determinar las responsabilidades, competencias y roles tanto a nivel de las organizaciones implicadas en la Formación Inicial Docente como en el ejercicio de las funciones de los agentes y profesionales implicados.
ACCIONES	<ul style="list-style-type: none">-Identificar las instituciones con responsabilidades en el diseño, desarrollo y evaluación de la Formación Inicial Docente, y determinar los procesos decisionales y sus implicaciones en las diversas fases de implementación de una propuesta formativa.-Concretar los flujos de toma de decisiones en la puesta en marcha de las propuestas de Formación Inicial Docente y valorar la pertinencia, adecuación y fundamentación sobre la que se desarrollan.

2.2.2. TÓPICO: SISTEMAS DE COORDINACIÓN

JUSTIFICACIÓN	La participación de diversas organizaciones, agentes y profesionales en las propuestas de Formación Inicial Docente reclama una atención preferente a la necesaria coordinación que debe presidir las actuaciones, de manera que se salvaguarde el objetivo común por y para el que se trabaja y, al mismo tiempo, se posibilite la actuación de cada componente sin que ello distorsione la visión sistémica que debe presidir todas y cada una de las actuaciones.
PROPÓSITO	Establecer sistemas, mecanismos y procesos formales de coordinación entre los implicados en la Formación Inicial Docente
ACCIONES	<ul style="list-style-type: none">-Elaborar una Carta de competencias, funciones y tareas de cada una de las instituciones y organismos implicados en la Formación Inicial Docente.-Fijar las condiciones (temporales, espaciales, etc.) en las que se van a desarrollar los procesos de coordinación, así como el marco filosófico, normativo y operativo que le dará fundamento.

2.2.3. TÓPICO: MECANISMOS DE GARANTÍA DE CALIDAD

JUSTIFICACIÓN	Los procesos formativos, como todo acto social orientado al logro de determinados propósitos que se han valorado como beneficiosos social y personalmente, deben de desarrollarse bajo unas determinadas premisas, tanto conceptuales como operativas, que serán objeto de revisión y contraste de manera sistemática y periódica para valorar su adecuación e identificar y ajustar los aspectos a revisar y mejorar.
PROPÓSITO	Establecer los parámetros, requisitos e indicadores que permitirán identificar los logros alcanzados a través de la Formación Inicial Docente.
ACCIONES	<ul style="list-style-type: none">-Determinar los elementos, criterios e indicadores sobre los que articular los protocolos de evaluación de la calidad de la Formación Inicial Docente.-Diseñar protocolos para evaluar la pertinencia de la Formación Inicial Docente, tanto en su fase de diseño como en las fases de implementación y evaluación.

3.- DIMENSIÓN ORGANIZATIVA

La Dimensión Organizativa alude a los diversos elementos sobre los que se asienta, de manera operativa, el desarrollo de los programas de Formación Inicial Docente. Incluye los recursos, tanto humanos como materiales, y las infraestructuras, que se han de tener en cuenta, no sólo como medios facilitadores de los procesos de formación sino también como marcos inhibidores y/o potenciadores de unas determinadas formas de entender y articular las ofertas de formación más novedosas e innovadoras que necesariamente exigen soluciones creativas a las rutinas que, por tradición, se han venido repitiendo y consolidando con el paso de los años.

La dimensión organizativa no es ajena a otras dimensiones. Muy al contrario, las soluciones y decisiones que se toman a nivel organizativo dependen en gran medida de las posiciones contextuales que se configuran, tanto explícita como implícitamente, y también de los marcos estructurales que se han determinado, ya sea normativamente o desde perspectivas más flexibles y consensuadas.

3.1. COMPONENTE: INSTITUCIONES

La Formación Inicial Docente se desarrolla en unos determinados organismos con unas características definidas en cuanto a estatus, rango, categoría, y dependencia administrativa, entre otras. Es necesario definir, y delimitar claramente, las condiciones básicas y mínimas que debe cumplir una institución para ser considerada pertinente y adecuada para impartir Formación Inicial Docente. Y también se deben explicitar los procesos a seguir para lograr la consideración oficial que acredite que un determinado centro reúne los requisitos en cuanto a espacios, infraestructuras, dotación de recursos (humanos, funcionales y materiales), así como otras exigencias de tipo académico y de nivel administrativo, que permitan reconocer su ubicación en el nivel superior de la oferta de formación en el país.

3.1.1. TÓPICO: CARACTERÍSTICAS DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS

JUSTIFICACIÓN

En el diseño y desarrollo de la Formación Inicial Docente confluyen elementos de distinta índole que derivan de diferentes perspectivas epistemológicas, antropológicas, sociológicas, pedagógicas, psicológicas y educativas acerca de la enseñanza como actividad social; y sobre los formatos que debe adoptar y las funciones de los intervinientes, en especial el alumnado y el profesorado. En el caso del profesorado, el análisis de sus roles y la formación que se requiere para ejercerlos convenientemente constituye un asunto en el que se dan cita diversidad de posiciones científicas, académicas, institucionales, organizativas y políticas.

La manifiesta complejidad de los procesos de Formación Inicial Docente, y la gran trascendencia de la preparación de los futuros profesionales de la enseñanza, reclama que su abordaje se desarrolle en instituciones que cumplan los máximos requisitos en el mapa de las organizaciones de educación superior de un país. Aquellas instituciones en las que no sólo se imparte y transmite conocimiento, sino que también se investigue y se trabaje para crear y validar los saberes de la profesión docente, estarán en mejores condiciones de ofrecer la preparación que necesita un docente del siglo XXI y, sobre todo, de configurar una profesionalidad docente en la que la innovación y la investigación sean requisitos para el aprendizaje y el desarrollo profesional continuos.

PROPÓSITO	<p>Establecer los criterios que se requieren para el reconocimiento de la pertinencia de una institución que se va a encargar de la Formación Inicial Docente.</p> <p>Situar la Formación Inicial Docente en las instituciones de mayor rango formativo del país como requisito para una formación más fundamentada científica y académicamente, y como mecanismo propiciador del reconocimiento de la importancia y el valor de la profesión docente como actividad fundamental para un adecuado desarrollo de las personas y la prosperidad del país.</p>
ACCIONES	<p>-Realizar un estudio de las condiciones y características de las instituciones que se encargan de la Formación Inicial Docente para identificar las medidas a distintos niveles que habrá que implementar para promover su reconocimiento y ubicación en el rango de mayor nivel formativo del país.</p> <p>-Establecer las medidas y mecanismos que conformarán los procesos evolutivos que seguirán las instituciones de Formación Inicial Docente para su inserción en el rango de mayor nivel formativo del país.</p>

3.2.-COMPONENTE: RECURSOS HUMANOS

Para un óptimo desarrollo de los procesos de Formación Inicial Docente se requieren formadores que puedan facilitar el tránsito de alumno a profesor a través de la implementación de las carreras Educación. El rol de formador de profesores reclama no sólo unos determinados conocimientos y una cierta experticia, sino que más allá de lo que se enseña de manera explícita y formalmente ordenada, a través de los comportamientos y las actuaciones se vehiculan formas de actuar que puede resultar muy impactantes y altamente significativas, dejando huellas perennes en la vida de los futuros docentes.

3.2.1. TÓPICO: REQUISITOS DE LOS FORMADORES

JUSTIFICACIÓN	<p>Los formadores de profesores cumplen un papel fundamental en el diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de Formación Inicial Docente. Su importancia radica no sólo en la capacidad que puedan desarrollar como profesionales que dominan unos contenidos o manejen unas destrezas y actitudes más efectivas para enseñar a los futuros docentes, sino que, con su propia actuación, ejemplifican formas de actuar que van a servir de referente, implícita o explícitamente, a los estudiantes a los que están formando.</p> <p>Desde la consideración de la enseñanza como actividad muy compleja, y la actuación de los docentes como un ejercicio altamente exigente, resulta insoslayable valorar la importancia de los formadores de profesores y reconocer que su rol puede resultar determinante del éxito del proceso de formación.</p>
PROPÓSITO	<p>Identificar los requisitos académico-administrativos que han de cumplir los formadores de profesores.</p> <p>Establecer los requisitos en cuanto a experiencias profesionales previas que se van a requerir para el ejercicio de la tarea de formadores de profesores</p>

ACCIONES	<ul style="list-style-type: none"> -Realizar un estudio de las características de los formadores de profesores de las instituciones de Formación Inicial Docente. -Establecer los parámetros de formación y experiencia profesional previa que deben cumplir los formadores de profesores, y articular una propuesta a través de la que se apoye el cumplimiento de estos requisitos en un determinado marco temporal y bajo unas condiciones laborales especiales. -Diseñar y organizar itinerarios formativos para facilitar la formación continua de los formadores de profesores.
----------	--

3.2.2. TÓPICO: PROFESIONALIZACIÓN DE LOS FORMADORES

JUSTIFICACIÓN	<p>Los formadores de profesores como profesionales que desempeñan su trabajo en una institución de educación superior, han de contar con unas adecuadas condiciones laborales que les permitan atender con la disponibilidad necesaria el doble rol de todo docente universitario: docencia e investigación. En el caso de los formadores de profesores, el ejercicio simultáneo de docencia e investigación va a posibilitar un enriquecimiento bidireccional de ambos procesos por cuanto la enseñanza y la investigación sobre la enseñanza constituyen dos caras de la misma moneda, y su abordaje concurrente resulta imprescindible en procesos de mejora continua como los que deben presidir la actividad de la enseñanza.</p>
PROPÓSITO	<p>Determinar las condiciones de trabajo de los formadores de profesores y establecer el marco de las actuaciones profesionales de su rol, reconociendo los tiempos y tareas de docencia e investigación que han de cumplir.</p>
ACCIONES	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar estudios que permitan conocer la situación laboral real de los formadores de profesores para identificar las condiciones de trabajo y hacer propuestas viables de reconsideración de tareas y tiempos. -Avanzar hacia un mayor reconocimiento de la importancia de la labor de los formadores de profesores para proponer mejores condiciones de desempeño profesional. -Promover medidas que apoyen la estabilidad de los formadores de profesores y su compromiso con una determinada institución de formación, de manera que se propicie una dedicación más exclusiva y se evite la parcialización de los horarios de trabajo en diversos organismos.

3.3. COMPONENTE: RECURSOS FUNCIONALES

En el componente denominado Recursos Funcionales se incluyen los aspectos relacionados con la distribución temporal y espacial, así como los materiales de todo tipo que permiten implementar los programas de Formación Inicial Docente. Todos ellos resultan verdaderamente importantes, y de sus características va a depender, en buena medida, que los procesos se puedan desenvolver satisfactoriamente y que resulten eficaces y eficientes para todos los implicados, sobre todo estudiantes y docentes.

3.3.1. TÓPICO: TEMPORALIZACIÓN DE LA CARRERA

JUSTIFICACIÓN	<p>La Formación Inicial Docente reclama un mínimo marco temporal para poder ofrecer los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios y favorecer los aprendizajes profesionales imprescindibles que permitirán afrontar las exigencias de un desempeño docente cada vez más exigente, complejo e incierto.</p>
PROPÓSITO	<p>Establecer los requisitos mínimos en cuanto a la duración de la carrera de Formación Inicial Docente.</p> <p>Fijar la estructura interna de las carreras indicando la articulación temporal en la que se van a organizar para dar cumplimiento a los requisitos curriculares y formativos establecidos.</p>
ACCIONES	<p>Realizar una revisión de los programas de las carreras de Formación Inicial Docente.</p> <p>Determinar los marcos temporales (anuales, semestrales, cuatrimestrales, etc.) en los que se va a organizar la carrera de Formación Inicial Docente y estipular la estructura interna en cuanto al reparto de las materias y demás actividades formativas.</p>

3.3.2. TÓPICO: INFRAESTRUCTURA: ESPACIOS Y MATERIALES

JUSTIFICACIÓN	<p>Los espacios y los materiales constituyen aspectos básicos y requisitos ineludibles para un adecuado desarrollo de los planes de Formación Inicial Docente. La ausencia de las infraestructuras necesarias implica irremediablemente un lastre y genera una problemática difícil de abordar cuando no es posible mejorar o incrementar la dotación de las instituciones de Formación Inicial Docente. De la disponibilidad de unas infraestructuras adecuadas va a depender que puedan realizarse determinadas actividades e implementarse iniciativas que requieren espacios diferentes a las habituales salas de aula o la disponibilidad de materiales diferentes a los tradicionales.</p>
PROPÓSITO	<p>Determinar la infraestructura mínima requerida para autorizar la impartición de la Formación Inicial Docente.</p> <p>Concretar la dotación de espacios y recursos imprescindibles con los que debe de contar una institución que desarrolle programas de Formación Inicial Docente.</p>
ACCIONES	<ul style="list-style-type: none"> -Elaborar una relación de parámetros en cuanto a la infraestructura requerida en las instituciones de Formación Inicial Docente. -Determinar la dotación base exigible a toda institución de Formación Inicial Docente en cuanto a disponibilidad de espacios y materiales de enseñanza para las diversas materias del currículo de la Formación Inicial Docente.

4.- DIMENSIÓN PROFESIONAL

La enseñanza es una profesión que se despliega en un determinado marco de relaciones personales, tanto individuales como grupales, que condicionan en gran manera el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De ahí que para el ejercicio de la docencia se requiere no sólo una cuidada y rigurosa formación previa

que asegure los conocimientos necesarios para contribuir a la formación de los futuros ciudadanos desde las edades más tempranas, sino que se debe prestar atención a la figura del docente como persona y como profesional que va a diseñar, dirigir y valorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en edad escolar, a través de los cuales se espera no sólo que sean competentes para el ejercicio de una determinada profesión sino también que sean ciudadanos críticos, responsables y maduros en todos los órdenes de su vida. Teniendo en cuenta el protagonismo especial que tiene el docente en el desarrollo de las buenas prácticas de enseñanza, desde todos los puntos de vista se insiste en la conveniencia de establecer mecanismos útiles y eficaces para la selección de los candidatos a las carreras de Formación Inicial Docente. Por otra parte, también se llama la atención acerca de la necesidad de establecer de manera explícita y clara los perfiles de egreso una vez cursada la carrera de Educación, no sólo por la necesaria definición de las habilidades que se deben certificar tras un proceso de formación reglada, sino también para dejar constancia de los campos de especialización y de experticia que se han podido desarrollar.

4.1. COMPONENTE: PERFIL DE INGRESO DEL ESTUDIANTE

Teniendo en cuenta las exigencias de la profesión de la enseñanza es recomendable prestar atención a las características de los candidatos a los programas de Formación Inicial Docente y asegurar que reúnen las condiciones de personalidad necesarias para afrontar las tareas de la docencia. Y también que dominan los contenidos y las habilidades previas básicas y propedéuticas para la formación profesionalizadora que se les va a ofrecer en las carreras de Educación.

4.1.1. TÓPICO: REQUISITOS DE ACCESO ESTUDIANTES

JUSTIFICACIÓN	El acceso a las carreras de Formación Inicial Docente ha de regularse de manera que se estipulen los estudios previos y las certificaciones requeridas como condiciones que puedan garantizar los niveles esperados, tanto desde el punto de vista académico como administrativo.
PROPÓSITO	Establecer los requisitos académicos (estudios previos realizados) y administrativos (certificaciones previas obtenidas) que se exigirán para inicial los estudios de Formación Inicial Docente.
ACCIONES	<ul style="list-style-type: none"> -Revisar la estructura del sistema educativo y establecer las rutas de acceso a la Formación Inicial Docente. -Proponer mecanismos que permitan avanzar hacia una revisión de las condiciones de acceso a la Formación Inicial Docente de manera que las exigencias sean coherentes con el estatus de los estudios de Educación y en sintonía con las demás carreras universitarias.

4.1.2. TÓPICO: PRUEBAS DE ACCESO ESTUDIANTES

JUSTIFICACIÓN	Los profesionales que se van a dedicar a la enseñanza tienen que demostrar unos conocimientos, habilidades y actitudes que aseguren su disponibilidad y preparación previa para acceder a los estudios de Formación Inicial Docente.
PROPÓSITO	Los profesionales que se van a dedicar a la enseñanza tienen que demostrar unos conocimientos, habilidades y actitudes que aseguren su disponibilidad y preparación previa para acceder a los estudios de Formación Inicial Docente.
ACCIONES	<ul style="list-style-type: none">-Analizar la tipología de las pruebas de acceso a la Formación Inicial Docente que se están aplicando en los países de la región.-Valorar la pertinencia y adecuación de los aspectos e indicadores que se miden en las pruebas de acceso a la Formación Inicial Docente.-Definir la batería de pruebas que se van a implementar para evaluar la adecuación de los candidatos a las carreras de Formación Inicial Docente

4.2. COMPONENTE: PERFIL DE EGRESO DEL ESTUDIANTE

Definir el perfil de egreso de los estudiantes de Formación Inicial Docente resulta clave para los diversos sectores y audiencias involucrados en los asuntos relativos a la profesión docente. A nivel de los equipos de formación de cada institución formadora, la concreción del perfil de egreso de los estudiantes tiene un valor destacado en el sentido de volcar y recoger las finalidades explícitas hacia las que enfocar los aportes de cada una de las ofertas de formación que se diseñan desde cada bloque de contenido, materia o asignatura. Tanto los empleadores como los propios estudiantes y sus familias, han de conocer con claridad y anticipación los aprendizajes que se van a proporcionar en la carrera y su plasmación en las certificaciones que se darán oficialmente. A nivel de la sociedad, el interés y preocupación que suscita la profesión docente exige dar cuenta de la formación que se ofrece a los futuros docentes, su concreción en cuanto a saberes y habilidades que se ofrecen y las certificaciones que se proveen a nivel general, y especialmente según los diversos itinerarios de formación que se promueven en las instituciones. Para los ministerios, como garantes del buen funcionamiento de los sistemas de preparación de futuros docentes, la definición del perfil de egreso constituye un dispositivo de gran relevancia para conocer las características de la formación que se imparte en cada una de las instituciones formadoras y analizar su pertinencia, adecuación y coherencia con las finalidades del sistema educativo y las características de los docentes que se necesitan en las escuelas.

4.2.1. TÓPICO: CERTIFICACIÓN DE HABILIDADES Y ESPECIALIZACIONES

JUSTIFICACIÓN	Los estudiantes de las carreras de Educación han de recibir las certificaciones que acrediten los estudios realizados y recojan los aprendizajes adquiridos de manera que puedan acceder al mercado laboral con las credenciales necesarias para su reconocimiento por parte de los empleadores, la comunidad educativa y la sociedad.
PROPÓSITO	Definir los niveles de certificación que han de proporcionarse a los egresados de los estudios de Formación Inicial Docente y determinar las habilidades que deben recogerse a nivel general y, particularmente, los itinerarios de especialización que representan la profundización en determinados aspectos de la actuación docente y para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
ACCIONES	<ul style="list-style-type: none">-Identificar los sistemas de certificación que se ofrecen a los titulados en la región y valorar su pertinencia y adecuación en el marco de las salidas laborales y el mercado de trabajo a nivel general y, particularmente, en el campo de la educación.-Determinar los niveles de certificación que se van a proporcionar a los egresados de las carreras de Formación Inicial Docente, identificando las habilidades que se van a requerir y reconocer, así como los campos de especialización que se definirán como complemento al título general con reconocimiento y validez en todo el territorio estatal.

5.-DIMENSIÓN CURRICULAR

La docencia es una ardua profesión, exigente y comprometida que requiere un desempeño informado y fundamentado en las bases científicas de la investigación educativa y otras ciencias afines, articulado a partir de las experiencias exitosas implementadas y apoyada en concepciones teóricas refrendadas y consensuadas. Es por ello que se puede afirmar que el ejercicio de la docencia no puede analizarse únicamente desde una perspectiva técnica, sino que involucra a la persona en su conjunto y, es por ello fundamental, prestar atención a las características y condiciones en las que se desarrollan los procesos formativos, las ofertas de formación que se organizan, los contenidos que se abordan, las iniciativas que se proponen para acercarse a la realidad de la enseñanza en las aulas y los centros, así como los estímulos intelectuales que se utilizan para provocar una revisión de las propias vivencias formativas a la luz de otras alternativas de pensamiento y de acción.

5.1. COMPONENTE: CAPACIDADES-COMPETENCIAS

Dada la complejidad de las actuaciones que han de desenvolverse, en los centros educativos y en cada aula, para alcanzar el objetivo de preparar a la ciudadanía para el logro del adecuado equilibrio personal y una exitosa inserción social y profesional, los procesos de Formación Inicial Docente reclaman una visión holística de la profesión de la enseñanza desde la que se puedan atender a las diversas dimensiones del desempeño docente y las exigencias formativas que se demandan. De ahí la necesidad de conseguir que las personas que van a estar al frente de esta tarea reciban una formación de la más alta calidad en cuanto a los imprescindibles saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, y una capacitación que les ayude a buscar las mejores soluciones a las problemáticas que tendrán que afrontar.



5.1.1. TÓPICO: SABER

JUSTIFICACIÓN	<p>El ejercicio de cualquier profesión reclama la posesión de unos determinados conocimientos a través de los que se reúnen, sistematizan y proyectan los saberes que se necesitan para dar respuesta a las situaciones laborales en las que se ejerce la actuación en cada ámbito ocupacional. Se trata de conocimientos objetivables, externos al sujeto, fundamentados en la investigación y validados por la experiencia, a través de los que se recopilan los conceptos, las teorías, las ideas, las herramientas y artefactos que, desde diversos campos apoyan, estructuran y fundamentan las decisiones que se han de tomar en el desempeño profesional.</p> <p>En el ámbito de la Formación Inicial Docente, los saberes profesionales derivan de la investigación educativa y los resultados de otras indagaciones desarrolladas en el campo de la psicología, sociología, antropología, neurociencia, etc., que permiten comprender y orientan para actuar en la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, su revisión y su mejora continua.</p>
PROPÓSITO	<p>Determinar y definir el conocimiento profesional docente que se requiere para el ejercicio de una enseñanza de calidad, a través de procesos articulados y sustentados científicamente orientados a facilitar el logro de aprendizajes valiosos en los alumnos, según se establezca en el curriculum escolar y en los proyectos educativos de cada escuela.</p>
ACCIONES	<ul style="list-style-type: none">-Analizar críticamente la literatura científica para determinar los conocimientos profesionales de base que debe adquirir un docente durante los procesos de formación inicial.-Operativizar, en el marco de la estructura de las carreras de educación, la distribución de los conocimientos profesionales de tipo conceptual que han de ofrecerse a los estudiantes de Formación Inicial Docente.

5.1.2. TÓPICO: SABER HACER

JUSTIFICACIÓN	<p>Para el desarrollo de una buena enseñanza se necesita una alta capacidad para generar un ambiente propicio y un clima de confianza que ayude a aprender y propicie unas interacciones fructíferas entre los miembros de la comunidad educativa, particularmente entre el alumnado y el profesorado. Los saberes conceptuales son necesarios, pero no suficientes, para garantizar una buena enseñanza. Las habilidades y destrezas del profesorado constituyen un pilar determinante en toda intervención didáctica y de ellas va a depender el éxito de las actuaciones que, aun estando bien diseñadas, resultarán un fracaso cuando no concurre una disposición y capacitación del docente para adaptarlas e implementarlas en el contexto particular de un aula y de un centro.</p>
PROPÓSITO	<p>Definir las habilidades profesionales pedagógicas y destrezas que debe poseer un buen docente y establecer los cauces y actuaciones para adquirirlas y aprender a aplicarlas a través de los procesos de Formación Inicial Docente.</p>

ACCIONES	<p>-Desarrollar un estudio regional en el que se identifiquen los componentes procedimentales de los programas de Formación Inicial Docente.</p> <p>-Realizar un análisis pormenorizado de las habilidades y destrezas contempladas en los marcos de desempeño que han elaborado diversos países para orientar las decisiones en torno a la Formación Inicial Docente.</p> <p>-Identificar la relación de habilidades y destrezas que han de incorporarse a los programas de Formación Inicial Docente tras el análisis de los referentes conceptuales y de investigación que definen las características de un buen docente y las pautas que han de seguirse para su consecución a través de los programas de Formación Inicial Docente.</p>
----------	---

5.1.3. TÓPICO: SABER SER

JUSTIFICACIÓN	<p>El desempeño docente reclama una visión comprensiva de la enseñanza en la que, además de los conocimientos y las destrezas profesionales necesarias, se tome en consideración la idea de la relación entre las personas como elemento clave en los procesos de aprendizaje. De esta manera resulta irrenunciable contemplar la formación en valores y actitudes, no sólo para propiciar una interacción sana y satisfactoria en la comunidad educativa sino también para favorecer la satisfacción y el crecimiento personal en un entorno enriquecido emocionalmente.</p>
PROPÓSITO	<p>Establecer los valores, actitudes y normas que han de incorporarse a los programas de Formación Inicial Docente para propiciar un desempeño profesional docente comprometido con el desarrollo individual y el crecimiento del grupo en el campo de las emociones, los sentimientos y los afectos.</p>
ACCIONES	<p>-Comprender la importancia de los aprendizajes de tipo emocional en la construcción de la propia identidad y el desarrollo de la madurez personal y profesional del docente para valorar la importancia de su abordaje explícito en las carreras de Formación Inicial Docente.</p> <p>-Analizar los componentes emocionales y afectivos del desempeño docente y promover su incorporación a los programas de Formación Inicial Docente.</p> <p>-Establecer los mecanismos para incorporar los aspectos relativos a valores, actitudes y normas a los programas de Formación Inicial Docente.</p>

5.2.-COMPONENTE: BLOQUES DE CONTENIDO

El conocimiento profesional docente comprende una amalgama de contenidos amplios y diversos, que reflejan la variedad de situaciones de desempeño que tiene que asumir el profesorado en el ejercicio de sus amplias y diversas funciones, que van desde las relativas a los procesos de diseño, desarrollo y evaluación del currículum, la organización de los ambientes de aprendizaje motivadores y fructíferos para todos los estudiantes independientemente de sus características, el manejo de los recursos y los medios didácticos, la gestión del aula y la atención a la diversidad de situaciones personales y familiares de los estudiantes, entre otras. Pero además de los procesos que se desarrollan en las aulas, también hay que tener en cuenta el ejercicio de otras responsabilidades a nivel del centro escolar que reclaman una coordinación horizontal y vertical, el desarrollo de proyectos de innovación colaborativos, las gestiones a nivel de la institución en las diversas unidades organizativas y los equipos de trabajo, así como las relaciones con el entorno mediato e inmediato.

5.2.1. TÓPICO: CONOCIMIENTO DISCIPLINAR

JUSTIFICACIÓN	<p>Los conocimientos disciplinares aluden a los saberes científico-culturales que han de formar parte de la capacitación de un docente. Además de aquellos conocimientos vinculados con las disciplinas científicas que serán objeto de enseñanza, el futuro docente ha de poseer una formación amplia, sólida y bien armada que le permita situarse como un ciudadano capacitado para entender el mundo en el que vive, para asumir los retos que plantean los vertiginosos desarrollos de la ciencia y la técnica en el momento actual, y para actuar de manera responsable ante las problemáticas de diverso tipo que amenazan el planeta.</p>
PROPÓSITO	<p>Determinar los conocimientos disciplinares que han de incorporarse a los programas de Formación Inicial Docente, estipulando cuáles de ellos son los necesarios para el ejercicio de la profesión en función de las materias que se van a impartir, y del necesario acerbo y formación de base que debe de poseer todo maestro.</p>
ACCIONES	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar la base científico-cultural que ha de poseer un docente para un adecuado desempeño de su actividad y su consideración como un intelectual que trabaja en pro de la construcción y difusión del conocimiento. -Definir el porcentaje de formación disciplinar que han de contemplar las propuestas de Formación Inicial Docente, teniendo en cuenta la formación previa con la que acceden los estudiantes y el contexto de desempeño en el que van a trabajar. -Determinar la tipología de materias disciplinares, y los contenidos específicos, que deben trabajarse en cada una de ellas, en el marco de las propuestas de Formación Inicial Docente.

5.2.2. TÓPICO: CONOCIMIENTO DIDÁCTICA DISCIPLINA

JUSTIFICACIÓN	<p>El sistema escolar en general, y la escuela en particular, se han creado para facilitar la preparación de las nuevas generaciones, asegurar la transmisión de los saberes y valores que configuran nuestra civilización y propiciar una adecuada educación de la ciudadanía. Los docentes son los encargados de garantizar estos procesos y para ello tienen la responsabilidad no sólo de enseñar sino de contribuir a que el alumnado construya y se apropie de esos saberes en beneficio mutuo y de la sociedad en la que vive. Para facilitar la enseñanza de las disciplinas, los docentes han de aprender la didáctica específica que ayudará a entender el sentido de los saberes propios de cada ámbito del saber, la estructura interna de cada materia y su sentido formativo en el marco de la formación integral que se debe propiciar en cada estudiante.</p>
PROPÓSITO	<p>Establecer los aportes del ámbito de la didáctica disciplinar que han de formar parte de la propuesta de Formación Inicial Docente.</p>
ACCIONES	<ul style="list-style-type: none"> -Determinar las materias relativas a las didácticas disciplinares que han de formar parte de la propuesta de Formación Inicial Docente. -Establecer el porcentaje dedicado a las materias del ámbito de las didácticas disciplinares que se ha de considerar en las carreras de Formación Inicial Docente.

5.2.3. TÓPICO: CONOCIMIENTO PSICO-SOCIO-FILOSÓFICO Y ANTROPOLÓGICO

JUSTIFICACIÓN	<p>El trabajo docente exige no sólo un conocimiento acerca de lo que hay que enseñar y cómo hacerlo, sino que se requiere una formación que permita analizar y reflexionar sobre aspectos de gran calado y de importancia capital para la formación de las personas. De ahí la necesidad de incorporar en los procesos de Formación Inicial Docente las perspectivas filosóficas, antropológicas, sociológicas y psicológicas que permitan hacerse preguntas y buscar respuestas acerca de asuntos que van más allá de la enseñanza de un contenido particular, pero que contribuyen a la formación integral de la persona y la construcción de su espacio vital de desarrollo.</p> <p>La consideración de los fines educativos, así como del sustrato filosófico e histórico que ha fundamentado las tradiciones de reflexión y actuación en el campo de la educación, resultan necesarios para tomar conciencia de la evolución cultural de la sociedad y de las demandas hacia la escolarización.</p>
PROPÓSITO	<p>Establecer los aportes de carácter filosófico, sociológico y psicológico que deberán formar parte de las propuestas de Formación Inicial Docente.</p>
ACCIONES	<ul style="list-style-type: none"> -Determinar qué materias van a incorporarse a las carreras de Formación Inicial Docente para desarrollar los contenidos de tipo filosófico, sociológico y psicológico. -Establecer los porcentajes que van a dedicarse a los saberes de tipo filosófico, antropológico, sociológico y psicológico en las carreras de Formación Inicial Docente.

5.2.4. TÓPICO: CONOCIMIENTO DIDÁCTICO-CURRICULAR Y ORGANIZATIVO

JUSTIFICACIÓN	<p>Los conocimientos didáctico-curriculares y organizativos representan la formación profesionalizadora que requiere un futuro docente y, por ello, constituyen el tronco base sobre el que asegurar la capacitación del profesorado y su preparación para afrontar la enseñanza, independientemente de las materias a desarrollar o de otras variables como los espacios, los tiempos o los contextos en los que se produzca el desempeño profesoral. Una formación profesional docente comprende tanto los aspectos pedagógicos generales como el conocimiento relativo al diseño y desarrollo curricular, del contexto de enseñanza, la gestión del aula, la organización del centro escolar, o la elaboración de materiales, entre otros.</p>
PROPÓSITO	<p>Determinar las bases del conocimiento didáctico-curricular que debe formar parte de las propuestas de Formación Inicial Docente, y articular su inclusión a través de determinadas materias o bloques de contenido en los que se contemplen los aspectos teóricos y operativos que sustentan un proceso de buena enseñanza.</p>
ACCIONES	<ul style="list-style-type: none"> -Considerar los aspectos didácticos, curriculares y metodológicos que sustentan la actuación docente y permiten comprender las funciones y tareas que desarrolla el profesorado en el ejercicio de las actividades de enseñanza-aprendizaje. -Establecer el porcentaje de formación didáctico-curricular que debe contemplarse en las carreras de Formación Inicial Docente teniendo en cuenta los roles docentes y las especificidades del desempeño docente en determinados contextos, con colectivos diversos o en situaciones de especial dificultad.

5.2.5. TÓPICO: CONOCIMIENTO INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN

JUSTIFICACIÓN	<p>La docencia se ha definido como una ciencia, una técnica y un arte, aludiendo con estos términos a la complejidad, incertidumbre y variabilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y reclamando la necesidad de una formación del profesorado fundamentada en los resultados de investigación, de la que van a derivar procedimientos y actuaciones que se pueden aprender y aplicar, pero sin olvidar las necesarias adaptaciones y ajustes que es necesario realizar porque cada contexto es diferente, cada situación es nueva y cada momento resulta único. Es por ello que se ha popularizado la idea del docente como investigador y como práctico reflexivo, apuntando la necesidad de plantear la enseñanza como un proceso de investigación en el que se promueven procesos de análisis de la situación, búsqueda de alternativas de actuación, experimentación y revisión, bajo una perspectiva de mejora continua.</p>
PROPÓSITO	<p>Identificar los contenidos del ámbito de la innovación y la investigación que han de incluirse en las propuestas de Formación Inicial Docente.</p>
ACCIONES	<p>-Valorar los aportes que van a proporcionar los conceptos, las técnicas y las estrategias del campo de la innovación y la investigación educativas para enriquecer y fortalecer los programas de Formación Inicial Docente.</p> <p>-Identificar las materias que han de incorporarse a los programas de Formación Inicial Docente y los contenidos que se van a trabajar para capacitar al docente como un profesor investigador en su aula y promotor de proyectos de innovación a nivel de su grupo de alumnos y/o del centro educativo.</p>

5.2.6. TÓPICO: PRÁCTICAS PROFESIONALES

JUSTIFICACIÓN	<p>Los procesos de formación suelen combinar teoría y práctica, siendo variable el porcentaje, la secuencia y el valor que se otorga a cada una. En la formación docente, la relación teoría-práctica ha sido objeto de polémica, y la controversia no sólo ha generado una visión contradictoria en cuanto a la prevalencia de una u otra, o su valor o interés en función de diversos criterios, sino que también su operativización ha suscitado diferencias de tipo estructural, organizativo y curricular. En cualquier caso, y más allá de la difícil resolución de la problemática apuntada, queda fuera de duda la necesidad de una formación práctica y en la práctica, que proporcione al futuro docente la oportunidad de conocer la realidad de las aulas y las escuelas, de vivenciar la experiencia del rol y de probarse a sí mismo como docente, aunque sea de manera aproximada y mediatizada por los condicionantes de una práctica pre-profesional.</p>
PROPÓSITO	<p>Establecer los componentes teóricos y prácticos de las propuestas de Formación Inicial Docente, y determinar el carácter, el sentido formativo, las condiciones y la organización, y las habilidades profesionales pedagógicas a lograr, a través de las experiencias de prácticas en el marco de los aprendizajes profesionales que se pretenden generar.</p>
ACCIONES	<p>-Determinar los porcentajes de prácticas profesionales que se van a establecer en los programas de Formación Inicial Docente.</p> <p>-Articular los tiempos de prácticas que se van a incluir a lo largo del proceso formativo y justificar su pertinencia en función del trayecto de formación que se presenta a través de la secuencia de formación que se ofrece.</p>

BIBLIOGRAFÍA

- Alger, C. y Kopcha, T. J. (2011). Technology supported cognitive apprenticeship transforms the student teaching field experience: Improving the student teaching field experience for all triad members. *Teacher Educator*, 46,71-88.
- Akiba, M. (2011). Identifying program characteristics for preparing pre-service teachers for diversity. *Teachers College Record*. 113(3), 658-697.
- Andreotti, V. y Major, J. (2010). Shifting conceptualisations of knowledge and learning in initial teacher education in Aotearoa/New Zealand. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 441-459.
- Ball, A.F. y Tyson, C.A. (2011). *Studying Diversity in Teacher Education*. Maryland: AERA
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. (McKinsey&Company). Recuperado de, http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Borko, H., Whitcomb, J.A. y Byrnes, K. (2008). Genres of Research in Teacher Education. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre y K. Demers. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (3ª ed.). Nueva York: Routledge, 1017-1049.
- Burns, T. y F. Gottschalk (eds.) (2020). *Education in the Digital Age: Healthy and Happy Children*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/1209166a-en>
- Caires, S., Almeida, L. y Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*. 35(2), 163-178.
- Cochran-Smith, M. y Fries, K. (2008). Research on Teacher Education. Changing times, changing paradigms. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre y K. Demers (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education* (1050-1093). Nueva York: Routledge.
- Cochran-Smith, M. y Demers, K. (2008). How do we know what we know? Research and teacher education. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre y K. Demers (Eds.) (2008). *Handbook of Research on Teacher Education*. (1009-1016). Nueva York: Routledge.
- Cochran-Smith, M.; Feiman-Nemser, S.; McIntyre, J. y Demers, K. (Eds.) (2008). *Handbook of research on teacher education*. New York: Routledge.
- Cochran-Smith, M., McQuillan, P. J., Mitchell, K., Terrell, D., Barnatt, J., D'Souza, L., ... Gleeson, A. M. (2012). A longitudinal study of teaching practice and early career decisions: A cautionary tale. *American Educational Research Journal*, 49(5), 844-880.
- Cochran-Smith, M. y Villegas, A.M. (2015). Framing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part I. *Journal of Teacher Education*, 66 (1), 7-20.
- Cochran-Smith, M.; Villegas, A.M.; Abrams, L.; Chavez-Moreno, L. Mills; T. y Stern, R. (2015). Critiquing Teacher Preparation Research: An Overview of The Field, Part II. *Journal of Teacher Education*, 66 (2), 109-121.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A.M., Whalen, L., Chávez-Moreno, L., Mills, T. y Stern, R. (2016). Research on teacher preparation: charting the landscape of a sprawling field. En D. H. Gitomer y C. A. Bell (Eds.). *Handbook of Research on Teaching* (439-548). Washington: AERA.
- Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. (Eds.) (2005). *Studying Teacher Education. The Report of AERA. Panel on Research and Teacher Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cornish, L. y Jenkins, K. A. (2012). Encouraging teacher development through embedding reflective practice in assessment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(2), 159-170.
- Eurydice (2002a). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior General, Bruselas: Unidad Europea Eurydice.
- Eurydice (2002b). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe II: Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior General: Bruselas: Unidad Europea Eurydice.
- Eurydice (2003). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe III: Condiciones laborales y salarios. Educación Secundaria Inferior General, Bruselas: Unidad Europea Eurydice.

- Eurydice (2004). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General, Bruselas: Unidad Europea Eurydice.
- Eurydice (2005). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe Anexo: Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002). Educación Secundaria Inferior General, Bruselas: Unidad Europea Eurydice.
- Eurydice (2006). Quality Assurance in Teacher Education in Europe. Bruselas: Eurydice.
- Dans-Álvarez de Sotomayor, I.; Muñoz-Carril, P.C. y González-Sanmamed, M. (2019). Familia y redes sociales: un binomio controvertido. *Aula Abierta*, 48(2), 183-192 <https://doi.org/10.17811/ri-fie.48.2.2019.183-192>
- Dans, I., González-Sanmamed, M., & Muñoz-Carril, P. C. (2019). Redes sociales, adolescencia y familia: desafíos y oportunidades. *Publicaciones*, 49(2), 117-132. doi:10.30827/publicaciones.v49i2.8527
- Darling-Hammond, L., Newton, X. y Wei, R. C. (2010). Evaluating teacher education outcomes: A study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 369-388.
- Faltis, C.J. y Valdés, G. (2016). Preparing teachers for teaching in and advocating for linguistically diverse classrooms: A Vade Mecum for Teacher Educators. En Gitomer, D.H. y Bell, C.A. (Eds.). *Handbook of Research on Teaching* (pp.549-592). Washington: AERA.
- Fuentes, E.J. González-Sanmamed, M., Muñoz, P. y Veiga, E. (2020). Teacher training and learning to teach: an analysis of tasks in the practicum. *European Journal of Teacher Education*, 43 (3), 333-351, <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748595>
- Fuller, B., Dauter, L. y Waite, A. (2016). New roles for teachers in diverse schools. En Gitomer, D.H. y Bell, C.A. (Eds.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 951-984). Washington: AERA.
- García, J.A. y González-Sanmamed, M. (2019). Cómo generan y gestionan contenidos los estudiantes de educación de Costa Rica: una contribución al estudio de su entorno personal de aprendizaje. *Digital Education Review*, 36, <https://doi.org/10.1344/der.2019.36.15-35>
- García-Martínez, J.; González-Sanmamed, M. y Muñoz-Carril, P.C. (2020). Entornos personales de aprendizaje: un estudio comparativo entre profesores costarricenses en formación y en ejercicio. *Estudios sobre Educación*, 39, 135-157.
- García-Martínez, J., & González-Sanmamed, M. (2020). La comunicación y la interacción como aspectos clave de los entornos personales de aprendizaje: Perspectiva de estudiantes costarricenses de educación. *Educare*, 24(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.5>
- Gitomer, D.H. y C.A. Bell, C.A. (Eds.) (2016) *Handbook of Research on Teaching*. Washington: AERA.
- González Sanmamed, M. (1994). Aprender a enseñar: Mitos y realidades. A Coruña, Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.
- González Sanmamed, M. (1995). Formación docente: perspectivas para el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona: PPU.
- González Sanmamed, M. (2001). ¿Qué se aprende en el Practicum? ¿Qué hemos aprendido en el practicum?. En Iglesias L., Zabalza, M. A., Cid, A. y Raposo, M. (Coords.). *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum* (pp. 61-97). Lugo: Unicopia,
- González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- González Sanmamed, M.; Fuentes Abeledo, E.J. y Raposo, M. (2006). De alumno a profesor: análisis de las tareas realizadas durante las prácticas escolares. En *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*, vol. 13, nº 11-12, pp. 1138-1663.
- González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E.J. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. En *Revista de Educación*, 354, pp. 47-70.
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., & Estévez Blanco, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48(1), 25-45. doi: 10.30827/publicaciones.v48i1.7329
- González-Sanmamed, M.; Muñoz-Carril, P.C. y Santos, F. (2019). Key components of learning ecologies: a Delphi assessment. *British Journal of Educational Technology*. 50(4), 1639-1655. <https://doi.org/10.1111/bjet.12805>

- González-Sanmamed, M., Souto-Seijo, A., González, I., & Estévez, I. (2019). Aprendizaje informal y desarrollo profesional: análisis de las ecologías de aprendizaje del profesorado de educación infantil. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (68), 70-81. <https://doi.org/10.21556/educ.2019.68.1305>
- González-Sanmamed, M., Estévez, I., Souto-Seijo, A. y Muñoz-Carril, P.C. (2020). Digital learning ecologies and professional development of university professors. *Comunicar*, 28(62), 9-18 <https://doi.org/10.3916/C62-2020-01>
- Haddix, M. (2010). No longer on the margins: Researching the hybrid literate identities of Black and Latina preservice teachers. *Research in the Teaching of English*, 45(2), 97-123.
- Hansen, D.T. (2001). Teaching as a Moral Activity. En V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp.826-857). Washington: AERA.
- Hansen, D.T. (2008). Values and purpose in teacher education. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre y K. Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 10-26) (3ª Ed.). Nueva York: Routledge.
- Hernández-Sellés, N.; Muñoz-Carril, P.C.; González-Sanmamed, M. (2019). Computer-supported collaborative learning: An analysis of the relationship between interaction, emotional support and online collaborative tools. *Computers & Education*, 138, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.012>
- Hernández, N.; Muñoz, P.C. y González-Sanmamed, M. (2020) Interaction in computer supported collaborative learning: an analysis of the implementation phase. *International of Educational Technology in Higher Education*, 17, 23 <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00202-5>
- Houston, W.R., Haberman, M. y Sikula, J. (Eds.) (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan.
- Jensen, B., et al. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*. OECD Publishing.
- King, J.E. (2008). Critical and qualitative research in teacher education: a blues epistemology for cultural well-being and a rason for knowing. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre y K. Demers (edit.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.1050-1093). (3ª ed.). Nueva York: Routledge.
- Landsheere, G. (1987). Teacher Recyclage. En M. Dunking (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 744-755). New York: Pergamon.
- Lanier, J.E. y Little, J. (1986). Research on teacher education. En M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp527-569). Third Edition. New York: Mc Millan.
- Lee, O. y Yarger, S.J. (1996). Modes of Inquiry in Research on Teacher Education. En J. Sikula (Ed.) (1996). *Handbook of Research on Teacher* (pp.14-37). Nueva York: MacMillan.
- Moore, S. y Boles, K.C. (2001). The Power os Collective Action: A Century of Teachers Organizing for Education. En V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp.858-876). Washington: AERA.
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better* (McKinsey&Company). Recuperado de http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf
- Mourshe, M., Krawitz, M. y Dorn, E. (2017). *How to improve student educational outcomes: New insights from data analytics* (McKinsey&Company). Recuperado de <https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Social%20Sector/Our%20Insights/How%20to%20improve%20student%20educational%20outcomes/How-to-improve-student-educational-outcomes-New-insights-from-data-analytics.pdf>
- Munby, H.; Russell, T. y Martín, A.K. (2001). Teachers' Knowledge and How It Develops. En V. Richardson. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. (pp.877-904). Washington: AERA.
- Muñoz-Carril, P.C.; González-Sanmamed, M., & Fuentes-Abeledo, E.J. (2020). Use of blogs for prospective early childhood teachers. *Educación XX1*, 23(1), 247-273. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23768>
- OCDE (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* Paris, OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/48627229.pdf>. Versión en castellano: OCDE (2010). *Política de educación y formación: los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Recuperado de http://www.oecd-ilibrary.org/education/politica-de-educacion-y-formacion-los-docentes-son-mportantes_9789264046276-es

- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris, OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>
- OCDE (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World* Paris, OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/buildingahigh-qualityteachingprofessionlessonsfromaroundtheworld.htm>
- OCDE (2013). *Teachers for the 21st Century. Using Evaluation to Improve Teaching*. Paris, OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf>
- OCDE (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OCDE Publishing. Recuperado de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page3
- OCDE (2017). *¿Cómo puede el desarrollo profesional mejorar las prácticas docentes en el aula?*, *Teaching in Focus*, (22), pp. 1-5. <https://doi.org/10.1787/2745d679-en>
- OECD (2018), *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*, OECD Publishing, Paris/Asia Society, New York, <https://doi.org/10.1787/9789264289024-en>
- OCDE (2018), *Políticas docentes efectivas: conocimientos de PISA*, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OCDE (2020), *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*, *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>
- Paine, L.; Blömeke, S. y Aydarova, O. (2016). *Teachers and teaching in the context of globalization*. En D. H. Gitomer y C. A. Bell, C.A. (Eds.). *Handbook of Research on Teaching* (pp.717-786). Washington: AERA.
- Paniagua, A. y D. Istance (2018), *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*, *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- Peck, R. y Tucker, J. (1973): *Research on teacher education*. En Travers, R. (Ed.). *Second Handbook of Research on Teaching* (pp.940-978). Chicago: Rand McNally Company.
- Richardson, V. (Ed.) (2001). *Handbook of Research on Teaching*. (4ª ed.).New York: American Educational Research Association.
- Richardson, V. y Placier, P. (2001). *Teacher change*. En v. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp.905-947). (4ª ed.).New York: American Educational Research Association.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Rosa, F.; Muñoz-Carril, P; González-Sanmamed, M. y Romero, I. (2021). *Musical formative needs of the future teacher of primary education in the Autonomous Community of Galicia*. *International Journal of Music Education*, 39(1), 50-65.
- Rosa, F.; González-Sanmamed, M. Muñoz-Carril, P; y Romero, I. (2020). *Percepciones del alumnado de grado en educación primaria sobre la formación musical adquirida antes de sus estudios universitarios*. *Publicaciones*, 50(1), 319-338. doi:10.30827/publicaciones.v50i1.15980
- Russ, R.S.; Sherin, B.L. y Gamoran, M. (2016). *What constitutes teacher learning?*. En D. H. Gitomer y C.A. Bell. (Eds.). *Handbook of Research on Teaching* (pp.391-438). Washington: AERA.
- Ruys, I.; Van Keer, H. y Aelterman, A. (2011). *Student teachers' skills in the implementation of collaborative learning: A multilevel approach*. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27, 1090-1100.
- Saha, L. y Dworkin, A.G. (Eds.)(2009). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. New York: Springer.
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century Lessons from around the World*. Paris, OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- Schleicher, A. (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education. Policy Lessons from Around the World*. Recuperado de <http://asiasociety.org/files/2014teachingsummit.pdf>
- Sikula, J. (1996). (Ed.). *Handbook of Research on Teacher*. Nueva York: MacMillan.

Souto-Seijo, A., Estévez, I., Iglesias, V., & González-Sanmamed, M. (2020). Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado. *Educar*, 56, 91-107. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1095>

Tok, S. (2011). Pre-service primary education teachers' changing attitudes towards teaching: A longitudinal study. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 81-97.

Travers, R. (Ed.) (1973). *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.

Vieluf S., Kaplan, D.; Klieme, E. Y Bayer, S. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. OECD Publishing.

Whitcomb, J. A., y Tinkler, B. (2011). Establishing dialogues: Moral reflection within online, threaded case discussions. *Action in Teacher Education*, 33(3), 265-282.

Wittrock, M. (Ed.) (1986). *Handbook of Research on Teaching*. New York: AERA.

ANEXO 1:

TABLA DE PARÁMETROS PARA LA ARMONIZACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

DIMENSIONES	COMPONENTES	TÓPICOS	DESCRIPTORES
1. CONTEXTUAL	Marco referencial	Necesidades del entorno social	La propuesta de Formación Inicial Docente ha de explicitar las características del entorno local y global que se han de tener en cuenta, y las necesidades sociales, culturales, económicas y científicas a las que pretende dar respuesta, a nivel macro, desde el sistema educativo, y a nivel meso y micro, a partir de las actuaciones del profesorado en los centros escolares y las aulas.
		Exigencias de la escolarización	La Formación Inicial Docente ha de garantizar la adecuada preparación del profesorado para asumir las exigencias de la escolarización en un determinado territorio y ser capaz de propiciar, desde su desempeño profesional, la consecución de los fines educativos que se han determinado como valiosos, pertinentes y deseables para la preparación de las nuevas generaciones en las condiciones temporales y espaciales concretas que se han consensuado.
		Definición de la buena enseñanza	Tomando como referencia los resultados de la investigación y las experiencias educativas exitosas desarrolladas, la Formación Inicial Docente debe incorporar una definición de las características de la buena enseñanza, propiciando las teorías, mecanismos y estrategias que contribuyen al éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y apostando por su adecuada implementación a través de los medios y recursos necesarios.
2. ESTRUCTURAL	Normativa	Documentos reguladores	Las políticas educativas en materia de Formación Inicial Docente han de explicitarse en normativas de diverso rango a partir de las que se regulen los propósitos que se deben asumir, la estructura básica que se tiene que articular y las condiciones mínimas en cuanto a diseño, implementación y evaluación que se deben respetar

2. ESTRUCTURAL	Armazón burocrático	Responsabilidades y flujos decisionales	Teniendo en cuenta la complejidad, la participación de diversos organismos y la diversidad de agentes implicados, es imprescindible que para el diseño, desarrollo y evaluación de la Formación Inicial Docente, se definan con claridad las responsabilidades a nivel institucional, se determine la potestad de las decisiones, el reparto de tareas y la secuencia a seguir para la implementación de una nueva propuesta.
		Sistemas de coordinación	Se han de fijar los términos y condiciones en los que se debe de realizar la imprescindible coordinación entre las instituciones involucradas en la Formación Inicial Docente, concretando las competencias, funciones y responsabilidades en cuanto a las dimensiones estructural, organizativa, profesional y curricular.
		Mecanismos garantía calidad	Se ha de definir un protocolo de evaluación y seguimiento de la calidad adaptado a las particularidades de la Formación Inicial Docente, que ha de cumplir con los requisitos, estándares y criterios de calidad que se determinen desde las agencias competentes para garantizar que se responde a los fines establecidos, se siguen los procesos diseñados y se alcanzan los resultados previstos.
3-ORGANIZATIVA	Instituciones	Características de las instituciones formadoras	Se han de establecer los requisitos mínimos (infraestructura, recursos humanos, materiales y funcionales), así como las condiciones (rango, estatus, ...) que ha de cumplir una institución para que se autorice la impartición de las carreras de Formación Inicial Docente, y los procesos a seguir para su reconocimiento a futuro. Las instituciones de Formación Inicial Docente han de situarse en el rango de mayor nivel formativo del país.
	Recursos humanos	Requisitos de los formadores	Fijar las condiciones académicas, científicas, administrativas y de experiencia previa que se requieren al aspirante a formador de formadores, así como los mecanismos que pueden darle acceso al logro de dichas exigencias.
		Profesionalización de los formadores	Se deben establecer unas condiciones laborales dignas, unas obligaciones profesionales en cuanto a docencia e investigación, y unos itinerarios de aprendizaje y desarrollo continuo que faciliten la profesionalización de los formadores de profesores.

3-ORGANIZATIVA	Recursos funcionales	Temporalización de la carrera	Se ha de definir la duración mínima (en horas) de las carreras de Formación Inicial Docente, concretando la estructura temporal que se va a seguir (semestres, cuatrimestres, etc.) a través de la que se articulará el currículum de formación para garantizar la adquisición de los aprendizajes estipulados.
		Infraestructura: espacios y materiales	Se tienen que fijar las exigencias mínimas en cuanto a espacios (aulas, laboratorios, gimnasios, salas de reuniones, ...) y disponibilidad de recursos (físicos, materiales curriculares, recursos digitales, ...) que se van a requerir para autorizar la impartición de una carrera de Formación Inicial Docente.
4. PROFESIONAL	Perfil de ingreso estudiante	Requisitos de acceso estudiantes	Se han de establecer los requisitos en cuanto a preparación previa (conocimientos, habilidades y actitudes) así como las acreditaciones de estudios anteriores, que deben acreditar los estudiantes que desean acceder a los estudios de Formación Inicial Docente. Los requisitos de acceso de los estudiantes de las carreras de Formación Inicial Docente serán los mismos que los de cualquier otra carrera de educación superior.
		Pruebas de acceso estudiantes	Se determinarán las pruebas específicas de aptitud, actitud y personalidad que se van a aplicar a los aspirantes a los estudios de Formación Inicial Docente para valorar su pertinencia y adecuación a las exigencias de la carrera.
	Perfil de egreso estudiante	Certificación de habilidades y especializaciones	Se deben establecer las certificaciones que se otorgarán a los egresados de las carreras de Formación Inicial Docente y el proceso de reconocimiento a nivel del estado, concretando los requisitos formativos que se van a establecer y las habilidades que se van a constatar, especificando las especializaciones a considerar.
5. CURRICULAR	Capacidades Competencias	Saber	La propuesta de Formación Inicial Docente ha de consignar los saberes conceptuales que se van a desarrollar, los mecanismos que se emplearán para su aprendizaje y cómo se evaluará su consecución.
		Saber hacer	En la propuesta de Formación Inicial Docente se explicitarán los aprendizajes procedimentales que se van a trabajar, así como la metodología y la evaluación que se empleará.
		Saber ser	La Formación Inicial Docente incluirá el abordaje de los contenidos actitudinales que serán desarrollados tanto de manera transversal como en el marco de unas materias determinadas.

5. CURRICULAR	Bloques contenido	Conocimiento disciplinar	La Formación Inicial Docente incluirá materias en las que se aborden contenidos científico-culturales para fortalecer la formación básica que debe poseer el profesorado como intelectual y asegurar el dominio de los contenidos que va enseñar. Se han de establecer los mínimos y máximos porcentajes de materias sobre contenidos disciplinares.
		Conocimiento didáctica de la disciplina	La Formación Inicial Docente ha de incluir la capacitación del futuro profesor acerca de la enseñanza específica de los contenidos disciplinares. Se han de establecer los mínimos y máximos porcentajes de materias sobre contenidos de didáctica específica.
		Conocimiento psico-socio-filosófico y antropológico	La Formación Inicial Docente ha de incluir materias que ofrezcan los contenidos psicológicos, sociológicos y filosóficos que se deben aprender para un mejor desempeño docente. Se han de establecer los mínimos y máximos porcentajes de materias sobre los contenidos psicológicos, sociológicos y filosóficos.
		Conocimiento didáctico-curricular y organizativo	La Formación Inicial Docente debe contemplar la preparación del futuro docente en las cuestiones didácticas y curriculares por cuanto representan los aportes más vinculados con la profesionalización de la docencia. Se han de establecer los mínimos y máximos porcentajes de materias sobre contenidos didácticos y curriculares.
		Conocimiento innovación e investigación	Las cuestiones relativas a la innovación y la investigación han de incluirse en las carreras de Formación Inicial Docente para propiciar la asunción del rol del profesor como investigador y práctico-reflexivo. Se han de establecer los mínimos y máximos porcentajes de materias referidas a la innovación y la investigación educativas.
		Prácticas profesionales	Se ha de definir el sentido, las características y condiciones de las prácticas profesionales, así como su duración y ubicación en la carrera de Formación Inicial Docente puesto que representan un componente valioso y fundamental para la preparación de un futuro docente.



Organización del Convenio Andrés Bello - CAB

Clayton, Panamá - República del Panamá

Calle Hocker / Maritza Alabarca, Edificio 1013 A-B

Teléfonos (+507) 391-3359 ó (+507) 391 - 3449

www.convenioandresbello.org