

**Profesores para una Educación para Todos**

**PROYECTO ESTRATÉGICO REGIONAL SOBRE DOCENTES  
UNESCO-OREALC / CEPPE**

**TEMA: Formación Inicial Docente**

**Beatrice Ávalos**

**Julio 2011**

• **INDICE**

- **Introducción**..... 3
- **1. Características de los sistemas de formación docente examinados** ..... 5
- **2. Temas críticos que emergen del análisis de la situación actual de la formación docente inicial** ..... 8
  - 2.1. El nivel de educación con que se ingresa a las instituciones formadoras..... 8
  - 2.2. Calidad de los programas de formación ..... 9
  - 2.3. Regulación o falta de regulación de los programas de formación..... 11
  - 2.4. La “gramática” normalista de la formación docente y la independencia de la formación universitaria ..... 12
  - 2.5. Formación “universalista” o formación diferenciada para los grupos sociales desfavorecidos ..... 13
- **3. Políticas emergentes y desarrollo futuro** ..... 14
  - 3.1. El Instituto Nacional de Formación Docente y el Plan Nacional de Formación Docente ..... 14
  - 3.2. Regulación e incentivos referidos a las condiciones de ingreso a la formación docente ..... 15
  - 3.3. Evaluación de la calidad de la formación docente ..... 15
  - 3.4. Estándares y evaluación de egreso ..... 15
  - 3.5. Políticas integrales ..... 16
- **Conclusión**..... 17
- **Referencias** ..... 19

## Resumen Ejecutivo

El estudio se centra en el análisis de la formación inicial docente en América Latina y el Caribe, sobre la base de documentación recogida de fuentes ministeriales, documentación existente, artículos analíticos e investigaciones disponibles. Examina en forma particular los siguientes países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México y Perú, y en forma general la situación respecto a la formación inicial docente en el Caribe Anglófono.

El estudio comprende y analiza al conjunto de los países, se caracteriza en forma general a los sistemas de formación existente haciendo notar su importancia en relación a los resultados de aprendizaje insatisfactorios de los alumnos de la Región en las pruebas nacionales estandarizadas y en las pruebas internacionales. Se indican las siguientes áreas críticas que emergen del estudio de la situación: diferencias en la dependencia institucional de la formación docente (escuelas normales, institutos superiores, universidades), la calidad de los programas de formación, las condiciones de regulación, las diferencias en el clima institucional entre normales y universidades y la tensión entre formación “universalista” y formación diferenciada para los grupos sociales.

Luego se describen y analizan lo que se ha llamado “políticas emergentes y desarrollo futuro de la formación docente. En esta sección se describen experiencias innovadoras en términos de apoyo institucional a la formación docente, las medidas para lograr mejores condiciones de ingreso a la formación docente, políticas de evaluación de la calidad, formulación de estándares, y ejemplos de políticas “integrales” referidas a la formación inicial docente.

## Introducción

La capacidad y la calidad del trabajo docente son esenciales para que todos los estudiantes alcancen mejores resultados educacionales y de aprendizaje, especialmente aquellos que han sido menos beneficiados por estas oportunidades. Tal es el mensaje que transmite el trazado de metas 2015 del programa de Educación para Todos (EFA Global Monitoring Report, 2005; UNESCO UIS, 2006).

En general, los países de América Latina y El Caribe se encuentran bien posicionados para el cumplimiento de las metas 2015 en lo que se refiere a cobertura del sistema escolar y retención en la educación primaria; esto con algunas excepciones como Guatemala. Pero existen en estos países importantes diferencias de logro o de aprendizaje según mediciones internacionales como los estudios SERCE de UNESCO, PISA de la OECD y de indicadores (WEI) de UNESCO. En algunos países latinoamericanos se observan diferencias en resultados de aprendizaje entre niños y niñas y diferencias que favorecen a quienes viven en zonas urbanas y que estudian en escuelas con población de mayor nivel socio-económico. Los más desfavorecidos en algunos países, son los grupos indígenas. Más preocupante aún es que, controlando por nivel socio-económico, las escuelas, incluyendo los docentes, tienen un efecto limitado en los resultados de aprendizaje de la Región (SERCE, 2010).

Ante la anterior evidencia existe suficiente acuerdo que la preparación de los profesores (inicial y continua) es un factor importante en el mejoramiento de los procesos escolares y la generación de experiencias estimulantes de aprendizaje para los alumnos. Una serie de documentos internacionales de política referidos a docentes (OECD, 2005; UNESCO UIS, 2006; Mourshed, Chijoike & Barber, 2010) proporcionan indicaciones acerca del camino que se debiera seguir para mejorar los procesos de formación docente y la capacidad y calidad de quienes comienzan a enseñar en las escuelas. Entre estas indicaciones las que despiertan mayor consenso son las siguientes:

- Calificaciones docentes acordes con las demandas de los niveles de enseñanza de cada sistema educativo (suficientes profesores titulados)
- Criterios definidos de selección para la formación inicial docente que consideren calidad y necesidades cuantitativas de los sistemas educacionales, incluyendo el contar con docentes para zonas aisladas, rurales e indígenas
- Instituciones de formación docente bien gestionadas y sujetas a procedimientos de acreditación de esta gestión
- Personal docente formador bien calificado en conocimientos, capacidades docentes y experiencia escolar relevante
- Regulaciones respecto a condiciones de egreso y certificación o titulación de profesores, y de acceso al ejercicio docente
- Calidad de los programas (currículum, procesos de formación y experiencias prácticas), medios de verificación de esta calidad, correspondencia con lo requerido en los niveles educacionales para los que se prepara.

- Sistemas de competencias o estándares que sirvan para orientar la formulación de contenidos curriculares de la formación y la evaluación de los logros de aprendizaje y capacidad docente de los futuros profesores.
- Rol del Estado (o estados) en la elaboración de políticas de mediano y largo plazo y de instrumentos de apoyo para el desarrollo, monitoreo y evaluación de los programas.

A la luz de estas líneas de acuerdo, este trabajo examina sobre la base de evidencia existente referida a un grupo selecto de países de América Latina y El Caribe, el estado de la formación inicial docente. La evidencia examinada permite indicar que en todos los países estudiados existen situaciones problemáticas como también políticas y prácticas dirigidas a enfrentarlas que, aunque requieren consolidación y tiempo para mostrar resultados, significan avances en lo que podría llamarse la dirección correcta.

Para la elaboración de este trabajo se han utilizado fuentes publicadas en las páginas Web de los Ministerios de Educación, documentos identificados mediante búsquedas electrónicas, libros y artículos publicados en revistas académicas, y datos resultantes de contactos personales. En general, salvo excepciones (Ávalos & Matus, 2010; Gatti & Sá Barretto, 2009; Camargo, M. et al., 2007; Ávalos, 2002; Davini, 1998; Evans, s/f), fue difícil identificar estudios que penetren lo que podríamos llamar la “caja negra” de la formación docente para estudiar los programas de estudio y la forma que toman los procesos de formación en distintos tipos de programas de un país.

Este trabajo consta de dos partes. La primera parte analiza en forma integrada las características de los sistemas de formación docente de los países estudiados (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México, Perú y los países del Caribe Anglófono), los nudos problemáticos que enfrentan los sistemas de formación docente y por último los avances y necesidades de desarrollo futuro.

### **1. Características de los sistemas de formación docente examinados**

La base institucional de la formación docente en América Latina deriva de sus orígenes en las Escuelas Normales establecidas a lo largo del siglo XIX en todos los países estudiados, y de las cuales permanecen aún resabios concretos y también nostálgicos. Paralelo a esta base institucional, y con el fin de atender a una creciente población para el nivel secundario, se originan instituciones vinculadas a la universidad, que eventualmente conforman sus facultades de educación. Esta base universitaria no tiene la misma presencia en todos los países estudiados, pero sea en forma mayoritaria o minoritaria constituye un sector importante de la formación docente. A su vez la formación docente en el Caribe Anglófono comenzó en 1832 con el establecimiento del primer Teachers College en Jamaica a la par que se establecía en Inglaterra (Miller, 2002; Evans, s/f), la que en su forma de trabajo era el equivalente de las escuelas normales del resto de América Latina. La formación docente más institucionalizada en el Caribe Anglófono sólo comenzó a ofrecerse en el período de postguerra (Richardson, 2005). Actualmente, hay seis tipos de instituciones que ofrecen formación docente, de los cuáles cuatro son “colleges” que ofrecen principalmente formación terciaria para el nivel Inicial, CINE 1 y CINE 2. Los otros dos tipos son propiamente universidades o “university colleges” (Evans, s/f). Las universidades tienen

sus propios programas que cubren todos los niveles del sistema escolar, incluyendo programas concurrentes que otorgan el grado de *Bachelor in Education* y programas consecutivos para el nivel secundario superior dirigido a graduados universitarios que otorga el *Diploma in Education*. Inicialmente, toda la formación inicial docente estuvo dirigida a profesores ya en servicio, algo que ha cambiado radicalmente hoy día, pero manteniéndose aún en algunos sistemas.

Inicialmente, tanto en América Latina como en los países del CARICOM<sup>1</sup> la formación docente para el nivel primario ocurría en instituciones de nivel secundario. Esto comenzó a cambiar progresivamente desde fines de los años sesenta, pero con más fuerza a partir de fines de los ochenta en lo que se ha llamado la “terciarización” de la formación docente de nivel primario. Este proceso aún no se completa, en la medida en que Guatemala, uno de los países estudiados, mantiene junto con Nicaragua, Honduras y Suriname un sistema de formación normalista de nivel secundario. La tabla siguiente muestra el carácter institucional de la formación docente en los países estudiados en este trabajo, según si se realiza en instituciones de nivel secundario, terciario principalmente (con presencia universitaria) o universitaria principalmente.

Tabla 1: Formación docente inicial en países selectos de A. Latina y El Caribe: Dependencia institucional

Nivel escolar	Nivel de la formación docente inicial		
	Formación secundaria	Principalmente terciaria, no universitaria	Principalmente universitaria
Inicial	Guatemala	Argentina, Colombia, México, Perú, Caribe Anglófono	Brasil, Chile,
CINE 1 (Primaria)	Guatemala	Argentina, Colombia, México, Perú, Caribe Anglófono	Brasil, Chile
CINE 2 (Secundaria inferior)		Argentina, Colombia, México, Perú, Caribe Anglófono	Brasil, Chile, Guatemala
CINE 3 (Secundaria superior)		Argentina, México, Perú, Caribe Anglófono	Brasil, Colombia, Chile, Guatemala

Fuente: Elaboración propia según información de países.

<sup>1</sup> Sigla inglesa para los países que conforman la Mancomunidad del Caribe: Antigua y Barbuda, Bahamas, Barbados, Belize, Islas Vírgenes Inglesas, Islas Caimán, Dominica, Grenada, Guyana, Haití, Jamaica, Montserrat, S. Vicente y las Granadinas, S. Kitts y Nevis, Suriname, S. Lucia, Trinidad y Tobago, y las islas Turks y Caicos.

Como se observa, son pocos los países cuyo sistema de formación docente es principalmente universitario.

En cuanto a la **duración de estudios** hay importantes variaciones que van desde cuatro o cinco años para todos los niveles, como es el caso de Argentina, Chile, México, Perú y de tres o más años en el caso de Brasil. La preparación para el nivel Inicial y CINE 1 en las escuelas normales colombianas es de 2 años, mientras que las licenciaturas universitarias exigen cinco años de estudios. En el caso de Guatemala, la preparación para el nivel inicial y CINE 1 oscila entre 3 y 4 años (esto porque no todas las instituciones han modificado el sistema según lo requerido por las políticas existentes), mientras que para la formación secundaria existen dos tipos de programas con duración diversa: de profesorado de 3 años y de licenciatura de 5 años. Con respecto al Caribe anglófono la situación es variable dependiendo del tipo de certificación para el que se prepara. La menor duración de estudios corresponde al *Certificate in Teaching* o *Certificate in Education* que generalmente es de dos años (pero está en proceso de cambio). Los *Diplomas in Teaching* duran tres años y los *Associate Degrees* que si bien duran dos años, pueden constituir el primer tramo del programa de cuatro años que conduce a un *Bachelor in Education* (ofrecido por las universidades). Finalmente, existe el *Diploma in Education*, que otorgan los programas consecutivos que preparan profesionalmente a graduados universitarios.

En el marco de las **demandas cuantitativas** de los sistemas educacionales como también el disponer de suficientes profesores para cumplir las metas del milenio, es interesante notar que hay varios países en que se estima que la oferta es muy superior a las necesidades, lo que se expresa en desempleo de profesores egresados de las instituciones de formación. El problema ha sido calificado de “extremo” en el caso de Perú, por lo menos hasta muy recientemente, y de posiblemente problemático en el caso de México. Otros países como Chile han experimentado un alza enorme en el número de egresados de los programas de formación que probablemente indica un desfase importante entre demanda y oferta de profesores. Algo parecido ocurre en Argentina dado el alto número de instituciones de formación docente. En general, cuando se habla de oferta excesiva esta se refiere principalmente al nivel primario y secundario inferior, ya que en la mayoría de los países estudiados la cobertura del nivel inicial y secundario superior es aún baja, como por ejemplo, en el caso de Argentina. Por otra parte, la oferta de profesores en Brasil y Chile es insuficiente para las especializaciones científicas del nivel secundario. Guatemala constituye la excepción en términos de necesidades de formación, ya la cobertura es baja en todos los niveles, con excepción de primaria, y la cantidad de profesores titulados o con la certificación correspondiente no alcanza el 50% en los cursos de 3er y 6º grado estudiados por el SERCE (2008). Sin embargo, la relación alumno/profesor en el nivel primario mejoró entre 1999 (38) y 2008 (29) aunque aún permanece alta. En algunos países del Caribe Anglófono los niveles de profesores titulados varían según el país, oscilando entre alrededor del 50% para todos los niveles en Belize y St. Kitts & Nevis, entre 60 y 80% en Barbados y entre 90% y 100% en Bahamas (UNESCO UIS, 2006).

La cobertura de docentes para las zonas rurales y de población indígena es también insuficiente en Perú (a pesar de la excesiva oferta general) y en México.

La formación docente pública (no universitaria) en los países estudiados es **regulada** con mayor o menor intensidad por el estado, y/o por gobiernos provinciales/estadales. En los casos de mayor regulación estatal, ésta comprende la tuición sobre la apertura y cierre de instituciones formadoras (Colombia, Guatemala, Perú,)), la aprobación del currículum de formación docente (Argentina, Brasil, Colombia, Guatemala, México), condiciones de ingreso a la formación docente (Perú, México) la certificación de los egresados (Argentina, Colombia, Guatemala, México), el nombramiento del personal formador en las instituciones estatales, y el monitoreo de los procesos de formación (Argentina, Guatemala, Perú). Sin embargo, la creciente oferta privada en varios de los países ocurre con muy poca regulación estatal. En el otro extremo están los casos como Chile con muy poca o casi ninguna regulación estatal sobre la formación ya que mayoritariamente se ofrece en universidades autónomas.

## **2. Temas críticos que emergen del análisis de la situación actual de la formación docente inicial**

A través del análisis de la formación docente país por país surgen situaciones y temas que tal vez sirven para explicar por qué no se dispone de una formación docente suficientemente exitosa como para revertir los datos que hablan de poco efecto de la escuela en los resultados de aprendizaje en América Latina, o de las graves diferencias en oportunidades y resultados de quienes viven en zonas pobres y rurales, incluyendo a las poblaciones indígenas en los países en que son minoritarias.

### **2.1. El nivel de educación con que se ingresa a las instituciones formadoras**

Esto se refiere no sólo al ingreso a las Escuelas Normales al término de la educación primaria como ocurre en Guatemala, sino al ingreso de estudiantes que no dan muestra de poseer las habilidades que debieron haberse desarrollado en la educación secundaria (lingüísticas, matemáticas y de cultura general) que son necesarias para enfrentar las demandas de la educación superior. Por ejemplo, el diagnóstico realizado a propósito de la elaboración del Plan Nacional de Formación Docente en Argentina, constató el débil manejo de los aspirantes a la docencia de competencias básicas como la lectura y la comprensión de textos académicos. En parte, esto se debe al crecimiento de la oferta privada la que tiende a preferir la cantidad de quienes ingresan más que su capacidad para los estudios, pero también a la presión de grupos sociales por acceder a la educación superior. Así, en Chile, más de la mitad de los padres de futuros profesores en programas de formación públicos y privados de nivel primario estudiados en 2008-2009 (Ávalos & Matus, 2010) pertenecían a familias cuyos padres tenían educación secundaria o menos. Algo parecido sucede en el Perú.

El nivel educacional de ingreso es más alto para quienes estudian en universidades y se preparan para la enseñanza secundaria. Pero, al mismo tiempo, existe un desfase entre la cantidad de

quienes ingresan y las necesidades del sistema educativo en algunos países como Argentina, Perú, Guatemala y países selectos del Caribe Anglófono donde el estado de titulación de los docentes en servicio o la cobertura de secundaria es menor.

La discusión sobre el nivel educacional anterior (habilidades básicas) de quienes ingresan a estudios de formación docente debe también relacionarse con el status de la profesión en los distintos países. Si bien, como lo indican profesores en servicio, entrevistados en un estudio nacional de docentes en Chile (Ávalos et al., 2010), ellos no ingresaron a la profesión por razones de status de la profesión, lo que preocupa son aquellas personas que, teniendo las capacidades necesarias, no eligen ser profesores precisamente porque el status en sus países es considerado bajo.

## **2.2. Calidad de los programas de formación**

Existe una duda generalizada respecto a la calidad de la oportunidad para aprender a enseñar que ofrecen las instituciones formadoras. Esta duda, se sustenta sobretodo en los resultados de las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje de los alumnos y alumnas a lo largo del sistema escolar, y también aunque con menos fuerza, en los resultados de la participación en evaluaciones internacionales. Varios de los países revisados en este trabajo tienen tales exámenes internos, todos participaron en el estudio SERCE (2008) y Trinidad y Tobago y todos los Latinoamericanos con la excepción de Guatemala participaron en la prueba PISA de la OCDE (2009) con resultados bajo el promedio de los países participantes. Sin embargo, a pesar del supuesto efecto de la formación inicial docente en estos resultados, no se dispone de mucha evidencia sólida respecto a cómo la calidad de los procesos de formación influyen en la calidad del ejercicio docente y por ende en los resultados de aprendizaje de los alumnos, más allá de datos sobre los currículos de formación y sobre la preparación de los formadores.

Respecto a la **oferta curricular** los estudios de Gatti & Sá Barreto (2009) sobre la formación docente en Brasil, de Calvo en Abello et al. (2007) sobre Colombia, el Informe sobre Formación Docente en el CARICOM (CKLN, 2009; Evans s/f) y la aplicación nacional del estudio IEA TEDS-M en Chile (Ávalos & Matus, 2010) ofrecen datos concretos sobre insuficiencias en la oferta de cursos y el currículo de los programas docentes examinados. En Brasil se observa una gran diversidad en los currículos de formación de los distintos programas, y a pesar de existir lineamientos curriculares nacionales, estos no siempre se observan. El contenido de los programas es considerado fragmentario y disperso en los programas de preparación para la educación primaria con poco énfasis en lo requerido para enseñar en las aulas especialmente en las áreas de contenido disciplinario. El estudio de Colombia, realizado algunos años atrás (Calvo et al., 2004), hace notar la existencia de una gran cantidad de cursos en la formación normalista, la que interfiere con el aprendizaje de los aspectos centrales necesarios para enseñar los contenidos del currículo escolar y poder enseñarlos usando estrategias didácticas apropiadas. La preparación de profesores para los niveles CINE 1 y 2 en Chile (básico integrado de 8 años) es mayoritariamente generalista, con insuficiente cantidad de contenidos referidos a la comprensión de las disciplinas del currículo escolar y sus didácticas y una presencia mayor de contenidos de tipo pedagógico

general. El diagnóstico formulado a propósito de la elaboración del Plan Nacional de Formación Docente en Argentina, también hace notar una “amplia heterogeneidad y dispersión en los planes de estudio” ofrecidos en los Institutos Superiores de Formación Docente. El análisis de los currículos de formación de 9 programas de formación para nivel primario de países del Caribe Anglófono planteó interrogantes acerca de la suficiencia de contenido disciplinar dada la falta de claridad si los cursos descritos en esta área son combinaciones de metodología y contenido, sólo de metodología o sólo de contenido. Se obtuvo también descripciones de las experiencias prácticas incluidas en los cursos de los futuros profesores en 24 instituciones antes de su práctica final, observándose diferencias en las oportunidades ofrecidas variando desde incluirlas en el 10% de los cursos a 71% de los cursos (CKLN, 2009).

En lo que se refiere a la **preparación para la educación secundaria** la mayor parte de los países distinguen una formación para el nivel secundario inferior (CINE 2) que incluye especialización y que puede o no ofrecerse en programas universitarios, de la formación para el nivel de secundaria superior. En el caso chileno, como ya se ha mencionado, la formación para el CINE 2 está integrada con la formación para el CINE 1, resultando en una formación generalista para los 8 años de la escuela básica. Esto opera en desmedro de la calidad de los futuros profesores chilenos. Así, el estudio internacional IEA TEDS-M sobre el conocimiento de los futuros profesores de este nivel, mostró que los futuros profesores chilenos participantes tenían un nivel bastante más bajo de conocimiento matemático y didáctico de las matemáticas que aquellos de otros quince países participantes en el estudio (Ávalos & Matus, 2010). Por otra parte, el estudio colombiano al que se hizo referencia antes (Calvo et al., 2004) ilustra lo que también sucede en otros sistemas como Brasil y Chile, en lo que respecta a desequilibrio en las especialidades de secundaria ofrecidas, con énfasis más en áreas humanísticas que científicas, y en una oferta excesiva de especialidades en Educación Física.

Considerando la importancia actual de las **tecnologías de la información y comunicación** (TICs) no parece existir suficiente espacio en los programas de formación docente para preparar a los futuros profesores en el uso de estas tecnologías como recurso de aprendizaje en el aula (Sunkel, Trucco & Möller, 2011). Si bien en Chile se produjo un set de estándares para el uso de las tecnologías en la formación inicial (MINEDUC, UNESCO, ENLACES, 2008), no es claro el efecto que pueda haber tenido esta propuesta en los procesos formativos de las instituciones. Esto, a pesar de que en la evaluación realizada respecto a la introducción de TICs en las instituciones que habían sido parte de un programa mejoramiento de la formación inicial entre 1998 y 2002, ya existían algunas experiencias interesantes centradas en “aprender buscando” y “construcción colaborativa del conocimiento” mediante el uso de herramientas tecnológicas (Ávalos, 2002).

Otros factores que inciden en la calidad de los procesos formativos se relacionan con la **preparación de quienes imparten docencia** en estas instituciones. Nuevamente, existen conjeturas, pero poca evidencia sobre el efecto de la mayor o menor preparación de los formadores sobre los resultados de aprendizaje de los futuros profesores y profesoras. En todo caso, son los programas de formación de profesores para el nivel inicial y primario que tienen formadores con menores calificaciones académicas (licenciaturas y post-grado) aunque es posible

que se suplan estas limitaciones por su experiencia anterior como profesores en escuelas del sistema educacional. Por ejemplo, los datos del estudio IEA TEDS-M sobre los formadores que imparten cursos de matemática y didáctica de la matemática en 34 instituciones, indican que la mayor parte de los formadores tenía título de profesor y licenciatura, pero no magíster o doctorado. Por otra parte, estos mismos formadores indicaron que sólo habían ejercido docencia en escuelas durante un máximo de cinco años. En los países del CARICOM el requisito mínimo para ser formador en instituciones no universitarias (College) es tener un primer grado académico (Bachelor), y la mayoría de estas instituciones también requieren tener experiencia docente escolar. Las universidades exigen al menos un grado de magíster.

Finalmente, cabe destacar el crecimiento de **formación docente a distancia** en Brasil, Colombia y el Caribe Anglófono entre otros. No es claro cuán eficaces o no son estos programas. Sin embargo, respecto a la experiencia brasileña, Gatti e Sá Barretto (2009) manifiestan preocupación por el modo más precario en que se ofrece este tipo de formación. Igual preocupación se observó en Chile respecto a un gran crecimiento de cursos de formación docente a distancia, lo que movió a las autoridades a utilizar toda una serie de resortes a su disposición para limitarlos, lográndose finalmente el cierre de estos programas.

### **2.3. Regulación o falta de regulación de los programas de formación**

La mayor parte de los sistemas educativos públicos estudiados es regulado en varios aspectos por las autoridades de los ministerios de educación, siempre y cuando las instituciones estén bajo su dependencia, lo que no es el caso de las universidades ni siempre de las instituciones superiores privadas. La regulación comprende el establecer requisitos de ingreso de candidatos para la formación docente como un examen de conocimientos básicos en el caso de México y Perú, la autorización o acreditación previa para el funcionamiento de programas de formación docente como ocurre en Colombia, y la formulación de lineamientos o marcos curriculares para toda la formación primaria y en algunos casos la secundaria (Argentina, Brasil, Colombia, Guatemala, México y Perú). No es el caso de Chile, que deja enteramente a las instituciones la formulación del currículum de formación docente. Es menos claro, a partir de la documentación sobre la formación docente en estos países, si existen formas de monitoreo de los procesos de formación, como serían por ejemplo, análisis de resultados de formación, o exámenes de medio término en las instituciones formadoras.

Respecto a regulación referida a la titulación o certificación de futuros profesores egresados de las instituciones de formación docente, varios países tienen esta potestad, y están además en proceso de determinar condiciones para el ingreso a la carrera docente que comprenden diversas formas de acreditación del nivel de conocimientos y habilidades para la enseñanza que poseen los postulantes. Así, en Argentina la certificación corresponde al ministerio nacional en acuerdo con las provincias, y la validez de los títulos es legalizada por cada provincia. En Brasil existe el Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes (ENADE) que mide conocimientos, habilidades y competencias de los futuros profesores al egresar. En Chile, se está experimentando con un examen similar conocido como INICIA, que se propone hacer obligatorio y habilitante para ejercer

en la educación subvencionada con fondos estatales. Colombia también ha regulado el ingreso a la carrera docente mediante una evaluación de aptitudes, competencias, experiencia e idoneidad docente, y un año de probación en el sistema educativo. México tiene un examen de ingreso al servicio docente, y algo parecido se ha institucionalizado en años recientes, en Perú. A pesar de la existencia de estas formas de regulación, el hecho que muchos de los sistemas estén en proceso de revisar sus políticas e instrumentos de regulación, sugiere que no funcionan bien. Claramente, faltan formas de regular la oferta privada y en aquellos países donde la oferta de nuevos profesores excede las necesidades, falta establecer mecanismos para determinar cupos de ingreso (como sucede en países como Inglaterra, Singapur o con cuotas mixtas, Canadá). Igualmente, el mero hecho de establecer un examen de egreso o de habilitación para la docencia no corrige automáticamente los problemas de calidad detectados en los procesos formativos.

La regulación de la formación inicial docente en los países que componen el Caribe Anglófono es más complicada. Respecto a la certificación para ejercer, la mayor parte de los países del CARICOM no requieren otra cosa que haber completado exitosamente los estudios de formación docente. Pero algunos países retienen en el Ministerio de Educación este rol, o lo han delegado a los *Joint Boards of Teacher Education* (JBTE), compuestos por la Universidad de las West Indies a través de sus campus en Trinidad, Jamaica y Barbados y en conjunto con las 14 instituciones de formación docente del Caribe Occidental. Los JBTE tienen también como función recomendar o aprobar el currículo de la formación docente, examinar y evaluar el progreso de los estudiantes, hacer recomendaciones y actuar como centros de información para promover cambio y excelencia en las instituciones formadoras de su jurisdicción (Richardson, 2005). Más recientemente, la mancomunidad del Caribe ha establecido una nueva institución reguladora: el *Caribbean Council for Teaching and Teacher Education*.

#### **2.4. La “gramática” normalista de la formación docente y la independencia de la formación universitaria**

Algo más difícil de valorar es el efecto que tiene sobre la organización y cultura institucional la tradición normalista de formación en América Latina, referente que para el Caribe anglófono es el “*college of education*” derivado de su antecesor inglés. El concepto de “gramática” es recogido de Tyack y Cuban (1995) y se refiere a las formas organizativas derivadas en este caso de la escuela y recogidas por las Normales que se mantienen, aun en medio de un mundo altamente tecnificado y globalizado. Varios de los analistas que revisan la situación de la formación docente en sus países hacen notar la persistencia de estas formas, aun cuando las Escuelas Normales hayan sido reemplazadas por otras instituciones. Así, por ejemplo, con respecto a Argentina Mezzadra & Composto (2008) resaltan la presencia de la “lógica enmarcadora del normalismo” que hace que las aulas de los institutos formadores se asemejen más a escuelas primarias y secundarias que a salones académicos (Alliaud & Davini en Aguerro, 2006). Esto se traduce en un mimetismo de la organización y su dinámica institucional con los niveles para los que forma (Mezzadra & Composto, 2008). Algo parecido muestra Calvo et al. (2004) en su estudio sobre programas de formación, respecto a la estructura organizacional de las Normales de Colombia en la medida en que se asemeja a las lógicas de la enseñanza secundaria. Casi con las mismas palabras se expresa

la crítica de Ríos (en Cuenca & Stojnic, 2008) respecto al modo en que los Institutos Superiores Pedagógicos se relacionan con sus estudiantes: “son tratados como niños de educación primaria en medio de un ambiente escolar, no sólo en cuanto a la ambientación, las reglas y los uniformes, sino también en términos de conducta y demanda cognitiva”.

Frente a esta cultura institucional, podría pensarse que la situación sería muy diferente en las aulas de las Facultades de Educación. En efecto, desde la perspectiva del currículo, esto es así. Las Facultades de Educación en virtud de conferir un grado de licenciado, tienden a enfatizar contenidos más académicos y abstractos, dando importancia a los métodos de investigación educacional como lo mostró el análisis de los currículos chilenos, y desvirtuando en mayor o menor grado la presencia del referente “escuela” en su formación, como lo indican Gatti & Sá Barreto (2009) respecto a Brasil. Las Facultades de Educación también deben relacionarse con otras facultades universitarias en lo que respecta a las especialidades para la educación secundaria, y esto, suele ser conflictivo, instalando un clima defensivo frente a lo que se percibe como una subvaloración de la preparación de profesores respecto a la preparación académica o de licenciatura. Lo que es casi lo contrario de lo que sucede en las instituciones no universitarias.

## **2.5. Formación “universalista” o formación diferenciada para los grupos sociales desfavorecidos**

Los resultados de aprendizaje en América Latina indican que los grupos más pobres, que viven en zonas rurales, y que son indígenas se desempeñan por debajo del resto de la población. La distribución de profesores titulados, con algunas excepciones, es también desigual con respecto a estos grupos. Por tanto, surge como problema la forma de asegurar un mayor número de profesores que trabajen en estos sectores de su país. En parte esto tiene que ver con políticas que incentiven la participación de profesores en las áreas marginales pobres, rurales e indígenas. Pero también tiene que ver con políticas de admisión a las instituciones formadoras, con la existencia de programas diferenciados de calidad referidos por ejemplo, a la educación intercultural o a la preparación para el trabajo en escuelas multigrado o uni-docentes.

La perspectiva intercultural es importante en todos los países incluidos en este trabajo, pero especialmente en Perú, Guatemala y México donde existen políticas explícitas dirigidas a la educación intercultural e instituciones que se especializan en preparar para trabajar en estos contextos. Sin embargo, la evidencia examinada sugiere que los programas de formación son de calidad desigual y que en algunos casos, como Perú, podrían desaparecer como resultado de políticas que son razonables desde la perspectiva de la elevación de las condiciones de ingreso a la formación docente, pero que limitan la participación de los grupos indígenas en esta formación (Chiroque, 2010). En otros países, como Chile, la perspectiva intercultural y la preparación para enseñar en zonas rurales son prácticamente inexistentes (solo dos frágiles programas de preparación para enseñar en zonas indígenas a nivel primario).

La influencia de la ayuda externa, especialmente de la GTZ (Cooperación Técnica Alemana), ha sido importante en el desarrollo de experiencias de formación intercultural bilingüe y se debiera construir a partir de ellas, programas o especializaciones acordes para la formación inicial docente

(ver por ejemplo, Chiroque, 2010; Coello y Duarte, 2005; artículos en Ministerio de Educación del Perú y GTZ, 2002).

### **3. Políticas emergentes y desarrollo futuro**

El análisis precedente de la situación de la formación inicial docente en la Región se ha centrado en problemas. Sin embargo, hay avances importantes tanto a nivel de logros cuantitativos como también de cambios institucionales que comienzan a favorecer el mejoramiento cualitativo de la formación. Por ejemplo, la capacidad que ha tenido Brasil de proporcionar formación docente inicial y titular a un alto porcentaje de los profesores en ejercicio en un período extremadamente corto, es admirable. En efecto desde la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional en 1996 se han cerrado las Escuelas Normales de nivel secundario y se ha disminuido notablemente el número de profesores no titulados que en el momento de la Ley era cuantioso (Gatti & Sá Barreto, 2009). En lo que sigue se examinarán algunos ejemplos de institucionalidad y políticas recientes que tienen el potencial de mejorar la formación inicial docente en el mediano y largo plazo.

#### **3.1. El Instituto Nacional de Formación Docente y el Plan Nacional de Formación Docente**

El primer ejemplo proviene de Argentina y de la decisión gubernamental en el marco de la Ley Nacional de Educación del 2006, de crear una institución de apoyo directo a la formación docente inicial impartida por los Institutos Superiores de Formación Docente y de apoyo indirecto a las Facultades de Educación universitarias. La nueva institución conocida como el Instituto Nacional de Formación Docente fue establecida en el 2007 con el fin de promover políticas nacionales en torno a la formación docente y de formular lineamientos básicos para la formación inicial y continua. En virtud de su encargo, el Instituto ha elaborado el Primer Plan Nacional de Formación Docente (2007-2010) que contempla metas inmediatas, mediatas y de largo alcance, y que ya tiene una continuación en el Plan 2011. El Plan formula 10 metas o estrategias para el desarrollo y apoyo de la formación y los tiempos e indicadores que servirán para medir su alcance. Las otras dos actividades de interés que involucran al Instituto tienen que ver con el apoyo al mejoramiento curricular de la formación docente para el nivel secundario y el apoyo junto con los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) a los profesores egresados de sus aulas que se inician en la docencia.

Las actividades de desarrollo curricular del Instituto comprenden la elaboración de estándares referidos al conocimiento y estrategias de enseñanza para las principales disciplinas que componen la formación para el nivel secundario. Están estructurados de modo de seguir el progreso de los estudiantes en formación al promediar su formación, al terminar y en los primeros años de desempeño. Las primeras versiones de estos estándares están en proceso de consulta y servirán para definir el currículum de los ISFD y para orientar la formación de las universidades.

### **3.2. Regulación e incentivos referidos a las condiciones de ingreso a la formación docente**

Reconociendo la necesidad de contar con mejores candidatos para la formación algunos sistemas están estableciendo requisitos de entrada más demandantes, como es el caso de Perú que ha subido el puntaje mínimo en el examen de ingreso requerido para ser admitido a los Institutos Superiores Pedagógicos. México ofrecerá recursos extraordinarios a las Escuelas Normales que regulen y mejoren las exigencias para la admisión a sus programas de formación. Chile ha implementado un programa de becas para candidatos con buenos resultados en la prueba de selección universitaria, y al mismo tiempo ha condicionado la beca a aquellas instituciones que a su vez aumenten las exigencias sobre quiénes admiten a los estudios de formación docente.

### **3.3. Evaluación de la calidad de la formación docente**

La acreditación de la formación docente (institucional y de programas) se está extendiendo a casi todos los países examinados en este trabajo. Chile ha tenido desde mediados de los años 2000 un sistema de acreditación de la formación docente voluntaria, sin embargo en los últimos años se ha legislado para hacerla obligatoria, y está en proceso de cubrir a todas las instituciones. En Argentina existe acreditación de las instituciones de educación superior y de las instituciones universitarias, procesos administrados por dos entidades diferentes. La situación es igual en Brasil donde la acreditación es administrada por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior. Colombia tiene lo que se llama “acreditación previa” requerimiento necesario para que opere una institución formadora. En el Caribe Anglófono hay seis agencias de acreditación de la educación de nivel terciaria, pero en lo referente específicamente a formación docente lo que existe hace bastante tiempo es lo que se llama “validación” de los programas por parte de los JBTE, el Consejo Universitario de Jamaica y el Consejo de Acreditación de Trinidad y Tobago, entre otras instituciones (Evans, s/f).

A pesar de esta presencia de sistemas de acreditación, existen voces críticas que indican que debiera ser más rigurosa con respecto a las consecuencias de evaluaciones insatisfactorias. Así, en el marco de un acuerdo OCDE-Gobierno de México, se propone revisar el actual sistema de evaluación y establecer un sistema basado en estándares específicos referidos a las Escuelas Normales, como también vincular la acreditación al índice de aceptación de los egresados en los concursos de designación de plazas para docentes.

### **3.4. Estándares y evaluación de egreso**

Finalmente, se observa cierta presión porque se elaboren estándares precisos referidos a lo que debe saber y poder hacer un egresado de la formación docente. Si bien, casi todos los sistemas definen perfiles de egreso, y competencias esperadas de los futuros profesores, prácticamente ninguno parece disponer de un sistema preciso que permita orientar los procesos de formación y proporcione criterios para elaborar exámenes de egreso de los futuros profesores. Ya se ha hecho referencia a los estándares que se están elaborando en Argentina para el monitoreo del proceso formativo y la evaluación al egreso. En la misma dirección, académicos chilenos, a solicitud del Ministerio de Educación, están produciendo una serie de estándares referidos al contenido de la

enseñanza de las disciplinas del currículum escolar que deben manejar los futuros profesores. En el Caribe Anglófono, según mandato del CARICOM (Mancomunidad del Caribe) se ha establecido un consejo encargado de la formación docente (*Caribbean Council for Teaching and Teacher Education*) el que a su vez ha formulado un conjunto de estándares para la formación inicial, que está en proceso de consulta entre los países miembros.

Aunque no está claro, cuanto podrán influir las iniciativas en torno a la elaboración de estándares en la calidad misma de la formación, constituyen en sí mismos un instrumento útil para la renovación de los currículos y para el monitoreo de los logros de los estudiantes durante su proceso de formación.

### **3.5. Alternativas a la formación docente**

Sobre la base del modelo *Teach for América* surgido en Estados Unidos (con una replica en Inglaterra) se están instalando en varios países iniciativas que buscan reclutar buenos graduados universitarios con el fin de que ejerzan la docencia en escuelas pobres de la región. Este modelo consiste en proporcionar una formación mínima para enseñar en el aula a los graduados interesados (generalmente cursillos de verano) y acompañamiento en el aula, alcanzando una cobertura de 7,500 profesores y 450,000 alumnos en Estados Unidos (Alfonso & Santiago, 2010). En América Latina el programa “Enseña Chile” tiene dos años de operación y funciona sobre la base de la facultad que tiene el Ministerio de Educación de autorizar a profesores no-titulados para ejercer, y más recientemente sobre la base de una cláusula en la Ley General de Educación (2009) que permite a no titulados ejercer en el nivel secundario del sistema escolar. Además de este programa, comenzó en el 2009 el programa Enseña Perú, en el 2010 el programa Enseña Argentina, y se prepara Enseña Brasil para el 2011, como también otro programa similar en Colombia. La iniciativa en Estados Unidos e Inglaterra ha sido resistida por las instituciones de formación docente y por los académicos, considerándolo una forma de desprofesionalizar la docencia (Zeichner, 2010). En Chile no se observa resistencia al programa en sí por el hecho de que tiene muy baja cobertura (29 en el primer año), pero si se considera la resistencia de los académicos y profesores a la cláusula de la Ley General que permite ejercicio docente sin título, es posible que constituya un factor de conflicto en años futuros.

### **3.6. Políticas integrales**

Finalmente, es necesario indicar que algunos países han elaborado o están en el proceso de elaborar políticas de mediano y largo plazo que ofrezcan lineamientos para la mejora de los procesos. Al caso de Argentina mencionado más arriba, debe agregarse la Política Nacional de Formación Docente del 2009 de Brasil que intenta entregar orientaciones para la articulación entre las instituciones formadoras y sus programas y entre los municipios, estados y el distrito federal. Propone apoyos para el desarrollo de los programas de formación, la articulación entre las instituciones de educación superior y la red de escuelas del sistema educacional, como también la participación de los futuros profesores en las actividades de enseñanza-aprendizaje de las escuelas. También se refiere a la necesidad de revisar la estructura académica y curricular de los cursos de licenciatura y desarrollar investigación que tenga impacto en los procesos de formación

docente. Reconociendo, las limitaciones de su sistema de formación docente para la enseñanza primaria, Guatemala ha formulado recientemente una política de desarrollo docente conocido como el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP/D) que permitirá a los docentes en servicio acceder a formación superior universitaria, y especializarse en educación inicial y primaria intercultural y bilingüe (las dos formas que reconoce el sistema). Además en una declaración reciente, el Ministro de Educación ha anunciado una política destinada a institucionalizar el sistema nacional de formación docente privilegiando la formación intercultural-bilingüe y la cosmovisión maya y mirando hacia la elevación de la formación normalista a nivel superior, crear la carrera docente articulada con incentivos salariales, implementar las acciones que correspondan para que el ingreso a la carrera docente sea por medio de exámenes de vocación y habilidades, desarrollar un programa más agresivo de profesionalización docente, y finalmente, desarrollar un programa de licenciamiento y acreditación de las instituciones que forman docentes.

## **Conclusión**

A través de esta mirada al estado de la formación docente en América Latina y el Caribe, se observa al momento actual una tendencia a impulsar políticas de mayor control sobre los sistemas de formación. Este control toma varias formas. Una de ellas consiste en poner presiones a las instituciones y sus programas para que mejoren la calidad de su formación mediante rendición de cuentas basada en resultados de exámenes de egreso. Otra forma de presión está dirigida a producir mejoras en las condiciones de ingreso a los programas de formación, exigiendo puntuaciones más altas en los exámenes pertinentes u ofreciendo becas sujetas a que las instituciones que reciben becarios aumenten también sus exigencias de ingreso. La tercera forma de ejercer presión que puede ofrecer un promisorio camino de orientación para los cambios, es la formulación de estándares o sistemas de competencias. Si sólo son instrumentos para la evaluación es posible que la efectividad de los estándares sea limitada, pero si se usan para orientar los procesos de reforma curricular que se están desarrollando o se proyectan desarrollar en varios de los países estudiados, constituirán un instrumento potente de cambio. Con todo, preocupa el énfasis de las políticas en estas presiones, las que sin fórmulas de apoyo para los programas de formación docente (financieras y pedagógicas) pueden no tener más que el efecto de seguir alimentando noticias de prensa centradas en publicitar malos resultados en exámenes de egreso, o establecer rankings de programas antes de darles oportunidad y tiempo para su mejoramiento. Es preocupante también el crecimiento desregulado de la oferta privada en países como Chile y Brasil. En este sentido, cabe como advertencia, el análisis de Zeichner (2010) respecto a lo que se observa como tendencias mundiales que afectan a la formación inicial docente: la marketización de la preparación docente, demandas de accountability excesivamente prescriptivas, el control excesivo sobre el currículum de formación por parte de agencias acreditadoras, rebajas en el financiamiento de los programas de formación, y ataques dirigidos a quienes se esfuerzan por preparar profesores que enseñen en formas socialmente justas en contextos multiculturales o vulnerables.

Frente a lo anterior, destacan los esfuerzos por establecer formas institucionales para apoyar el mejoramiento de las instituciones de formación docente, como el Instituto Nacional de Formación Docente en Argentina, o los nacientes Consejos de Formación Docente en el Caribe Anglófono. Este tipo de iniciativas necesitan extenderse en la Región. También son importantes las acciones dirigidas a mejorar el status profesional de los docentes, sea por la vía de comenzar a discutir o ya estableciendo carreras docentes y asegurando que la formación docente sea efectivamente anterior al servicio y no formación inicial de docentes en servicio, como aún se mantiene en algunos de los países del Caribe. En el afán de mejorar la calidad de quienes ingresan a la formación docente, es importante no descuidar la búsqueda de fórmulas alternativas que aseguren la participación de candidatos indígenas. También es importante en aras de mejorar los resultados educacionales para todos, el contar con buenos programas de formación especializada intercultural y bilingüe, como también para el trabajo docente en zonas rurales.

En síntesis, hay importantes avances en los procesos de formación docente y sus políticas, pero hay también camino por recorrer. Para conocer mejor como intervenir y apoyar estos procesos, es necesario tener estudios, que examinen desde dentro de las instituciones formadoras como ocurre esta formación, sus lados fuertes y sus lados débiles. Sin este conocimiento, las políticas pueden fallar en solucionar los problemas de fondo, permaneciendo en una superficie marcada por controles, premios y castigos. En cada contexto nacional las condiciones son algo diferentes, pero en todos los programas de formación caben mejoras que afecten: (a) la coordinación y secuencia de los contenidos curriculares que son parte de los marcos de formación, (b) la relación entre contenidos substantivos del currículum escolar y las estrategias para enseñarlo, (c) el monitoreo del progreso de los futuros profesores durante su proceso de formación asistido por instrumentos como el uso de portafolios, estándares genéricos y evaluación formativa (Danielson, 2011), (d) frecuencia de la retroalimentación de mentores de práctica a los futuros profesores utilizando, por ejemplo, la comunicación electrónica, y (e) estímulos a la innovación por parte de los futuros profesores en el uso de las TICs para la enseñanza en el aula y la adaptación a las diferencias individuales y sociales de sus alumnos. Más que nada, lo que afectará la calidad de la enseñanza en la Región serán las mejoras en los procesos de formación, asistidas por políticas y sistemas de apoyo, y de oportunidades de aprendizaje de los formadores, sea mediante estudios sistemáticos y/o mediante redes de trabajo colaborativo intra y entre las instituciones formadoras.

## Referencias

- Aguerrondo, I. (2006). El caso de Argentina. En Vaillant & Rossel (Eds.), *Maestros de Escuelas Básica de América Latina*. Santiago: PREAL.
- Alfonso, M. & Santiago, A. (2010). Evidence from the implementation of the Teach for America Model in Latin America. Education Division, Inter-American Development Bank.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. & Matus, C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile Desde Una Óptica Internacional. Evidencia Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Ávalos, B., Bellei, C., Sotomayor, C. & Valenzuela, J.P. (2010). La Profesión Docente en Chile: Políticas, Prácticas, Proyecciones. Ver: [www.nucleodocentes.uchile.cl](http://www.nucleodocentes.uchile.cl)
- CKLN (2009). Teacher education in the CARICOM states. Report prepared for the Caribbean Knowledge and Learning Network (CKLN).
- Calvo, G., Rendón, D.B. & Rojas, L.I. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 47, 201-217.
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M.C., Vergara, M. & Londoño, S. (2007). *La Formación de Profesores en Colombia: Necesidades y Perspectivas*. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Chiroque, S. (2010). Agonía de IDSP y educación intercultural bilingüe. Ver: <http://schiroque.blogspot.com/2010/02/agonia-de-isps-y-educacion.html>
- Coello, T. & Duarte, R. (2005). *Una Esperanza Desde la Educación Maya Bilingüe Intercultural. Experiencia de Educación Maya Bilingüe Intercultural en Tres Áreas Lingüísticas de Guatemala y el Acompañamiento PEMBI/GTZ*. Guatemala: GTZ.
- Cuenca, R. & Stojnic, L. (2008). *La Cuestión Docente. Perú: Carrera Pública Magisterial y el Discurso del Desarrollo Profesional*. Buenos Aires: FLAPE.
- Danielson, Ch. (2011). Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. Documento Preal N° 51, Santiago: PREAL. Recuperado 31 de julio 2011, [www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id\\_Carpeta=64&Camino=63](http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id_Carpeta=64&Camino=63) | Preal Publicaciones/64 | PREAL Documentos
- Davini, M.C. (1998). *El Currículum de Formación del Magisterio: Planes de Estudio y Programas de Enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- EFA Global Monitoring Report (2005). Education for All: The Quality Imperative. Paris: UNESCO.
- Evans, H. (s/f). The status of teacher education in the Caribbean. Informe recibido personalmente en condición de borrador.
- Gatti, B. & de Sá Barreto, E. (2009). *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*. Brasilia: UNESCO.
- George, J., Worrell, P. & Rampersead, J. (2001). Messages about good teaching: Primary teacher trainees' experiences of the practicum in Trinidad and Tobago. *International Journal of Educational Development*, 22 (1), 291-304.
- Mezzadra, F. & Composto, C. (2008). *Políticas para la Docencia. Opciones y Debates para los Gobiernos Provinciales*. Proyecto NEXOS, documento N° 5. Buenos Aires: CIPPEC.
- Miller, E. (2002). *Políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe. En Formación Docente: Un Aporte a la Discusión*. Santiago: UNESCO.

- MINEDUC, UNESCO, ENLACES (2008). *Estándares TIC para la Formación Inicial Docente: Una Propuesta en el Contexto Chileno*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación del Perú & GTZ (2002). *Perspectivas de Formación Docente*. Lima: Ministerio de Educación y GTZ Cooperación Técnica Alemana.
- Mourshed, M., Chijioke, Ch. & Barber, M. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. McKinsey Report.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Richardson, A.G. (2005). Study of teacher training processes at universities and pedagogic institutions in the English Speaking Caribbean. Trabajo preparado para UNESCO IESALC. Ver: [www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/Documento.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/Documento.pdf)
- SERCE (2008). *Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe, Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- SERCE (2010). *Factores Asociados al Logro Cognitivo de los Estudiantes de América Latina y El Caribe*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- SITEAL (2010). *Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina: Metas Educativas 2021*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. [http://www.siteal.iipe-oei.org/informe\\_2010](http://www.siteal.iipe-oei.org/informe_2010) recuperado 30 de mayo 2011.
- Sunkel, G., Trucco, d. & Möller, S. (2011). Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación. Santiago: CEPAL, Unión Europea, recuperado 31 de julio 1001; [www.eclac.org/search/default.asp?idioma=ES&base=/tpl/top-bottom.xslt&as\\_sitesearch=www.eclac.cl/](http://www.eclac.org/search/default.asp?idioma=ES&base=/tpl/top-bottom.xslt&as_sitesearch=www.eclac.cl/)
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- UNESCO UIS (2006). *Teachers and Educational Quality; Monitoring Global Needs for 2015*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance and attacks on Diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and Teacher Education* 26, 1544-1552.