
DECLARACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



Coalición
Latinoamericana para la
Excelencia
Docente

PREFACIO

Todo aspirante a ejercer la profesión docente debe transitar por un proceso de formación inicial. Se trata de una etapa de preparación que ocurre en todos los países de la región, aunque los procesos difieren por los criterios de selección de los candidatos, la duración de los estudios, las propuestas curriculares, la pertinencia y la calidad de esta experiencia formativa. El contexto latinoamericano da cuenta de esa marcada diversidad de modelos de formación inicial, lo que no debería significar una diversidad en términos de calidad.

Consideramos que existen elementos de la formación inicial docente que debieran ser universales por su naturaleza de condiciones fundamentales para asegurar la calidad. Entre ellos se destacan: procesos rigurosos de selección e ingreso a la formación inicial, un marco de competencias docentes articulado con los currículos nacionales, y experiencias prácticas para que los futuros profesores apliquen sus aprendizajes y reflexionen críticamente con mentores. Además, es importante contar con sistemas de acreditación y regulación de la calidad de las instituciones formadoras para asegurar el cumplimiento de los aspectos esenciales de la formación inicial docente.

Durante la pandemia por COVID-19, manteniendo el mismo compromiso y luego de varios meses de trabajo y reuniones virtuales de mayo a agosto del 2020, **los miembros de la Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, presentamos la siguiente declaración, la cual refleja nuestra visión acerca de los componentes de una formación inicial docente de calidad.** Buscamos **facilitar un consenso regional acerca de los factores clave para asegurar una adecuada preparación inicial** de maestros y profesores. Hacemos una **serie de recomendaciones, fundadas en el estudio y la experiencia** de los miembros de la Coalición para el fortalecimiento de la formación inicial en la región.



Coalición
Latinoamericana para la
Excelencia
Docente

REGULACIÓN DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

La regulación de las instituciones de formación inicial docente en América Latina se caracteriza por la diversidad de sistemas, modelos y mecanismos que existen para tal fin. Hay varios factores que actúan en conjunto para definir la regulación de la formación inicial docente, entre ellos se destacan: el grado de descentralización del sistema de formación inicial, la gestión de la institución (ej., pública o privada) y los mecanismos de rendición de cuentas que se aplican.

En este contexto, el rol de los Gobiernos para regular la calidad es fundamental. Son ellos quienes deben desempeñar una función principal en la evaluación de las instituciones, establecer los objetivos en términos de la oferta de la formación inicial a nivel nacional, y diseñar e implementar sistemas y procesos de acreditación institucional. Para cumplir este papel, los Gobiernos tienen a disposición varios mecanismos y herramientas que incluyen: los sistemas de evaluación y acreditación, el diseño curricular, y la selección y evaluación de los formadores de docentes.

Es importante no olvidar que las instituciones de formación docente y los mecanismos que existen para regular su calidad se ubican dentro de un sistema educativo mucho más amplio; por ello, debiera darse una articulación orgánica entre los procesos, el contenido y la normativa de las instituciones formadoras, del Ministerio de Educación y de las escuelas y centros educativos donde los futuros docentes, eventualmente, desempeñarán su profesión.


La Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente afirma categóricamente que las instituciones formadoras tienen un rol protagónico en asegurar la calidad de la formación inicial docente, especialmente al tomar en cuenta la prevalencia del modelo de autonomía universitaria en muchos países de la región y la necesidad de afirmar la independencia de esas instituciones. El objetivo último de todo sistema de regulación tiene que ser que las instituciones formadoras se responsabilicen no sólo por el cumplimiento de sus obligaciones administrativas y burocráticas sino también por los resultados que obtengan sus estudiantes, es decir, los resultados de la calidad de sus propuestas. El derecho de niñas y niños a recibir una educación de calidad pasa por asegurar una formación inicial de calidad para sus maestras y maestros.

Para tal fin, desde la Coalición presentamos las siguientes recomendaciones que consideramos todos los países de la región deben adoptar. Creemos que el sistema de formación inicial debe contar con un marco orientador unificado que establezca los principios fundamentales bajo los cuales las instituciones formadoras operen. Dicho marco debe incluir, como mínimo, aspectos clave como:

- **Un marco de competencias:** Para orientar el contenido curricular y la evaluación de la formación inicial docente se necesita establecer –con base en los currículos nacionales– un marco nacional de competencias para docentes, tanto en lo que respecta al dominio de capacidades, cualificaciones y contenidos del campo disciplinar, como del campo pedagógico.
- **Requisitos de ingreso y egreso:** La excelencia docente requiere selectividad en el reclutamiento de estudiantes que ingresan a una institución de formación. Requisitos mínimos para el ingreso a los centros de formación docente –y la creación de instrumentos validados para medirlos– pueden sentar las bases para que las instituciones desarrollen e implementen criterios de ingreso apropiados para cada contexto. Como contraparte, se debe establecer un perfil de egreso disciplinar, psicopedagógico, que tome en cuenta las habilidades socioemocionales requeridas para atender contextos urbanos, rurales e indígenas, los retos de la inclusión y de la interacción con las familias, los colegas, las comunidades y, por supuesto, los propios estudiantes.
- **Experiencias prácticas:** La formación teórica debe estar acompañada por una formación práctica obligatoria que privilegie la presencia en las aulas y que esté integrada al plan de estudios desde el inicio. Las prácticas docentes deben estar alineadas con los marcos de cualificaciones y competencias docentes vigentes. Si bien las prácticas variarán de un contexto a otro, atendiendo a la singularidad de cada región y la diversidad de poblaciones a las que los sistemas educativos dan respuesta, es clave que reúnan criterios básicos comunes, incluyendo el número mínimo de horas requeridas y las expectativas claras para la relación entre el docente estudiante y su mentor.
- **Mecanismos de contratación y evaluación para formadores:** La contratación debe ser realizada de manera competitiva y meritocrática. Los formadores deben estar sujetos a una evaluación de desempeño periódica que debería contar con el apoyo técnico de entidades independientes y autónomas para su diseño y validación. Así mismo, es necesario establecer la obligatoriedad de una actualización permanente en las instituciones de nivel superior reconocidas y acreditadas para ofrecer la formación docente inicial.

Estos principios, cuya aplicación concreta puede naturalmente variar de un lugar a otro, deben servir como base para la regulación de las instituciones formadoras. El fin es asegurar y promover una preparación de maestros y profesores de la más alta calidad, que garantice la equidad en el acceso y en las oportunidades educativas, y que favorezca sistemáticamente el desarrollo de prácticas innovadoras de enseñanza.

La puesta en práctica de los principios orientadores enunciados exige avanzar en el diseño e implementación de un sistema de acreditación de las instituciones formadoras que sea obligatorio, habilitante e independiente a las propias instituciones. Dicho sistema de acreditación debe garantizar el efectivo cumplimiento, con altos niveles de calidad, de los requisitos planteados por el marco de competencias. Para ello es necesario que



contemple una cierta periodicidad, por ejemplo, cada cuatro años.

Al mismo tiempo, para reforzar su rol e influencia, los sistemas escolares públicos deberían establecer, dentro de sus requisitos de contratación, que los docentes provengan de carreras acreditadas, o bien se podría asignar un puntaje específico para dar reconocimiento a las mencionadas carreras.

La acreditación es una herramienta fundamental para poder monitorear y validar la calidad de la formación inicial docente, y por lo tanto, es importante que los sistemas de acreditación, en vez de privilegiar la burocracia o el cumplimiento de tareas administrativas, tengan como norte el aprendizaje y la formación de docentes de calidad, efectivos. Los principios y características de los sistemas de acreditación propuestos son lo suficientemente flexibles para responder a distintas tradiciones de formación inicial docente y respetar la pluralidad de modelos que existen en la región.

Resulta imprescindible que los procesos de acreditación estén alineados con el resto de los factores que regulan la formación inicial a partir de una visión sistémica que articule los componentes que integran la formación docente. Específicamente, la acreditación debe articularse con los contenidos esenciales del marco de competencias y con los procesos de contratación del Ministerio de Educación. Tal proceso de alineación requiere la colaboración con distintos actores del sistema educativo, entre ellos las organizaciones sindicales, los colegios profesionales de profesores, los formadores de docentes, el Ministerio de Educación y las universidades e institutos de formación docente.

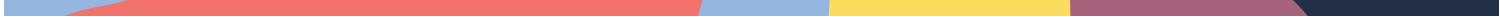
Actualmente, los sistemas de formación inicial tienen poca articulación con el sistema educativo lo cual, en muchos, casos quita visibilidad a las iniciativas innovadoras impulsadas por algunas instituciones de formación inicial. Además, esta falta de vinculación limita las posibilidades de generar sistemas de retroalimentación y colaboración entre las instituciones formadoras y el sistema educativo público. Una visión completa y articulada de la formación inicial que pueda orientar los procesos de acreditación se vincula necesariamente con un sistema de indicadores integrados para evaluar la calidad de las instituciones y carreras, y promover transparencia y consistencia en los sistemas de acreditación.

MECANISMOS DE ATRACCIÓN Y SELECCIÓN

Desde hace décadas, los países de la región realizan esfuerzos para procurar tener a los mejores docentes posibles en sus sistemas educativos; docentes que sean apasionados pero que también cuenten con la capacidad técnica y profesional para enseñar y seguir aprendiendo a lo largo de su carrera. Dichos esfuerzos han sido variados y han apuntado tanto a planteos de tipo académico como a incentivos para atraer candidatos idóneos. A pesar de los esfuerzos realizados, la evidencia de la región sugiere que la formación inicial docente aún carece de la rigurosidad y la selectividad adecuada para transformar los sistemas escolares a los que se incorporen los docentes egresados.

Consideramos que, si no logramos atraer, de manera sistemática, a excelentes candidatos para que estudien y se conviertan en docentes, los esfuerzos de reforma de la formación inicial quedarán incompletos. Por lo tanto, proponemos:

- **Políticas nacionales de reclutamiento docente:** Cada sistema educativo tiene sus propios desafíos y su propia conformación comprendida por una diversidad de factores. Por ello, es importante que cada país cuente con una política educativa que busque atraer a candidatos de orígenes diversos, altamente calificados, y con una verdadera vocación para la educación. Para ello se pueden seguir diversos caminos en paralelo. Por un lado, incentivar la docencia por medio de campañas de indagación social que en una primera instancia permitan comprender las diversas posturas en relación a la representación social de "ser docente"; y a partir de allí, se generen acciones de promoción de la docencia e identificación activa de la vocación. Conjuntamente, realizar campañas de valoración del rol docente mediante la identificación y proyección de casos de docentes ejemplares, reconocidos por las comunidades y la sociedad. Por otro lado, se pueden implementar programas de incentivos, tales como becas a la docencia, que hagan la profesión más atractiva tanto para los estudiantes de nivel secundario que se encuentran en su búsqueda vocacional, como para aquellos profesionales de otras carreras que posteriormente deseen dedicarse a la enseñanza.
- **Mecanismos de selección de carácter meritocrático:** Bajo la visión de que todos los niños y jóvenes cuenten con el apoyo y la guía de un docente excelente, es necesario que el proceso de selección de futuros docentes sea riguroso. Por ello, recomendamos que el proceso esté inspirado en una mirada de meritocracia en la educación, basado en mecanismos que apunten a la identificación de capacidades, competencias, talentos, entre otros aspectos, que puedan ofrecer una mirada global del candidato, y que se dejen de lado los mecanismos de vínculo familiar, gremial o político, ajenos a las capacidades. Dichos mecanismos de selección deben guiar el desarrollo profesional de los docentes, convirtiéndose en orientadores del estándar de calidad educativa que la región busca alcanzar.



Los mecanismos de selección no deben ser únicos, sino que debemos elaborar un conjunto de dispositivos que permitan seleccionar a los mejores candidatos para ser docentes. Dada la complejidad de la profesión docente, una sola prueba o evaluación estandarizada no puede captar la información suficiente para seleccionar a los aspirantes más calificados. Para identificar a los mejores candidatos a la docencia debe promoverse una variedad de mecanismos tales como pruebas, prácticas y entrevistas, entre otros. Dichos resultados se deben triangular no solamente entre sí, sino con el marco de competencias docente para tener un análisis más completo del futuro docente.

Es sumamente importante que los Gobiernos diseñen las políticas de selección en formación inicial docente buscando la máxima coherencia con otras políticas educativas que determinen su ingreso al sistema educativo y la construcción de una trayectoria de desarrollo profesional; que tengan especial atención a la calidad de los programas de formación inicial, las normas, principios y valores que rigen la práctica docente; la evaluación y los incentivos que promueven el mejoramiento continuo, y la excelencia en los procesos de aprendizaje en las aulas.

MARCO DE COMPETENCIAS


A lo largo del territorio latinoamericano nos encontramos con diversas realidades, desde países en los cuales los marcos de competencias efectivamente funcionan y sirven de referencia, a otros que cuentan con un marco pero sin una implementación real; y finalmente aquellos países que no tienen un marco de competencias docentes establecido o su desarrollo es incipiente. **Creemos que todos los países de la región deben contar con un marco de competencias docente que efectivamente funcione y sirva de referencia para la formación inicial.** Dichos marcos de competencia deben incluir, en líneas generales, los siguientes componentes: una integración entre el saber disciplinar y el saber pedagógico/didáctico, competencias personales e intrapersonales (es decir, tener la capacidad de comprender al alumno como ser integral y no solamente como ser cognitivo), competencias de administración (entendidas como la capacidad de gestionar, organizar, evaluar y evidenciar los aprendizajes), y competencias transversales al ejercicio docente (incluyendo las competencias digitales que contemplan no sólo el buen uso de las nuevas tecnologías, sino también la capacidad digital del docente de producir materiales accesibles a partir de ellas, y la competencia investigativa del docente). Deben ser marcos de competencias que respondan tanto a una mirada del presente como a una perspectiva de futuro. Deben responder al contexto propio de cada estado, ser integrales y transversales, haciendo énfasis en la equidad; y deben servir para orientar el diseño de la formación inicial y la evaluación continua, al tiempo que acompañan el liderazgo directivo.

Proponemos:

- **Construir o revisar los marcos de competencias en cada país a partir del acuerdo entre los diferentes actores del sistema educativo;** incluirlos en la constitución de los marcos es indispensable para su implementación a nivel del sistema. Este proceso es importante no solamente para generar consenso y compromiso por parte de los distintos actores, sino también para promover un reconocimiento del marco de competencias como una herramienta esencial para guiar la formación inicial docente. Al mismo tiempo, la evaluación del marco debe realizarse con cierta periodicidad razonable para permitir su revisión y ajuste, acorde a las exigencias de los tiempos.
- **Promover la competencia investigativa del docente como un saber transversal para su formación y su carrera profesional.** Consideramos importante que la pedagogía se desarrolle a partir de la investigación, para lo cual debemos fomentarla en los docentes ya desde su formación inicial. Esto facilitará la posibilidad de contar con docentes que hagan del acto pedagógico un acto creativo, docentes que utilicen la investigación como método de trabajo fomentando así la capacidad de aprender, la posibilidad de que puedan generar aprendizajes significativos que se habilitan, en mayor medida, al conocer el contexto.
- **Finalmente, proponemos desarrollar una herramienta o mecanismo diagnóstico de evaluación de los marcos de competencias docentes de la región.** Sugerimos la elaboración de una herramienta que, de forma contextualizada, acompañe en la creación, revisión o reestructuración de los marcos de competencias, así como el desarrollo de un sistema de indicadores de seguimiento que permita su evaluación. Este es un desafío que deseamos asumir como Coalición, ya que consideramos que este diagnóstico es un primer paso importante para poder identificar áreas de mejora en los marcos y también promover la identificación de componentes clave, y el intercambio de experiencias entre los países de la región.

PRÁCTICAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN INICIAL

La práctica docente es parte vital del proceso de formación del futuro docente. Es dinámica y contextualizada ya que debe atender a las particularidades de los distintos países de la región, así como a las singularidades de cada institución formadora. La práctica docente es el escenario concreto vinculado a la praxis de la profesión docente a la cual se expone el futuro docente como parte esencial en su proceso de formación. Para que los futuros docentes puedan dar sentido a sus experiencias durante sus prácticas, se requiere de una estrecha relación entre la teoría que reciben los futuros docentes en las instituciones formadoras y la realidad a la cual se enfrentan en los espacios de práctica. Un buen sistema de formación inicial requiere darle la suficiente importancia a las prácticas docentes como componente esencial de la formación.



Tomando en cuenta la riqueza y diversidad de contexto que existe en la región, reconocemos que las experiencias prácticas deben contar con ciertos elementos para asegurar su calidad y pertinencia. Para lograrlo, proponemos las siguientes recomendaciones:

- **Vinculación de las prácticas docentes con el Marco de Competencias Docente de cada estado:** Los programas de prácticas docentes deben fundamentarse en los Marcos de Competencias propios de cada país. Por ello, recomendamos que se realice una revisión profunda de los procesos y las políticas de las experiencias prácticas para así establecer su vinculación concreta con los marcos de competencias. La intención es que el docente en formación tenga oportunidades de desarrollar las competencias esperadas a lo largo de su formación inicial, que también serán claves para garantizar una inserción exitosa en el espacio laboral y en la continuidad de su carrera docente. No aplazar hasta el egreso el contacto intenso con la realidad del aula y de los estudiantes, es una clave imprescindible de la calidad docente.
- **Articulación entre teoría y práctica:** Recomendamos que los programas de formación inicial destinen al menos una tercera parte de las horas totales del plan de estudio a las prácticas docentes. Por esto, desde los primeros ciclos del programa, el docente en formación debe tener oportunidades de desempeñar prácticas docentes, partiendo de la observación y evolucionando según avance en el programa y con el acompañamiento de los actores involucrados. De esta forma, el docente en formación puede alcanzar un balance entre las horas destinadas a teoría y aquellas destinadas a la práctica. Es imprescindible propiciar espacios de reflexión en los cuales el futuro docente pueda dar sentido a la teoría que recibe en los institutos de formación en relación a sus prácticas; y así, concretar sus aprendizajes.
- **Articulación entre los actores involucrados y espacios de prácticas:** El docente en formación es el actor central de la práctica docente, y es quien tiene la oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas bajo supervisión formativa. Esto se da mediante el proceso de acompañamiento del docente tutor y docente anfitrión o mentor. El docente tutor es quien habilita espacios de reflexión sobre las prácticas con los docentes en formación y evalúa de manera formativa las etapas del proceso de desarrollo. Los docentes tutores deben acompañar a los docentes en formación con una frecuencia que les permita observarlos de manera directa, aconsejarlos y responder sus inquietudes y preguntas, proporcionarles retroalimentación y apoyo emocional. El docente anfitrión o mentor es quien ofrece orientación al docente en formación en los procesos de planificación, estrategias a utilizar, materiales y actividades, y mantiene comunicación directa con el docente tutor para acordar una visión complementaria y compatible para orientar al docente en formación. Tanto el docente tutor como docente anfitrión deben participar en actividades formativas que redunden en mejor comprensión de sus roles respectivos y de las maneras apropiadas de desempeñarlos.

Dado el impacto que ambos actores tienen en el docente en formación, consideramos valioso que el docente tutor y el docente mentor o anfitrión tengan una intención genuina de ser parte del proceso de

formación del futuro docente, así como la disposición y proactividad para comunicarse entre sí y hacer los ajustes y acentos debidos a la retroalimentación del docente en formación. Para ello, se recomienda fortalecer los procesos de selección de estos dos actores, identificando las intenciones de ambos en el proceso de formación del futuro docente, valorando su experiencia y efectividad en el ejercicio docente; y así crear auténticas comunidades de aprendizaje que permitan construir un espacio de co-aprendizaje entre todos los involucrados con el propósito de generar reflexión crítica y lograr mejoramiento de las prácticas.

- **Asegurar la diversidad de los espacios de práctica atendiendo a la singularidad de cada estado:** Es clave que estos espacios reflejen la diversidad de lugares y poblaciones a las que los sistemas educativos dan respuesta. Recomendamos incluir espacios desde diversas zonas (incluyendo rurales, urbanas, fronterizas o turísticas), hasta niveles sociales, sectores, tipos de escuelas, poblaciones (migrantes, afrodescendientes, niños y niñas con necesidades específicas de apoyo educativo, adolescentes en situación de riesgo, entre otros) y espacios fuera del aula (museos, bibliotecas, ludotecas, fundaciones, entre otros). En adición a esto, recomendamos hacer un esfuerzo especial para que los futuros docentes que provienen de comunidades vulnerables o de grupos minoritarios tengan la oportunidad de realizar sus prácticas en sus comunidades o en contextos similares a éstas; con la intención de provocar una conexión aún más fuerte con estudiantes y docentes. Además, dentro de los espacios de prácticas, se ha de considerar que el futuro docente pueda dar respuesta a procesos de enseñanza y aprendizaje a través de entornos virtuales en los niveles del sistema.

Creemos firmemente que las prácticas representan la apertura al ejercicio profesional. Ellas son el primer contacto del futuro docente con la realidad laboral. Es imprescindible que las políticas y programas de los Gobiernos consideren condiciones diversas de formación cercanas a la escuela, desde los inicios de la carrera docente, para fomentar el desarrollo de actividades que permitan al docente en formación articular la teoría y la práctica para el desarrollo de competencias propias de su rol. Además, valoramos las prácticas como el proceso en el cual el docente en formación experimenta una reinención de su identidad, pues desde las prácticas se recrea y se descubre como futuro profesional; se hace docente de la mano de los docentes ya en servicio.

PARTICIPANTES

Agustín Porres

Fundación Varkey
Argentina

Alonso Sánchez

Banco Mundial
México

Ana Flórez

Teach for All
Estados Unidos

Analía Berruezo

Argentina

Ángela Español

INICIA Educación
República Dominicana

Ariel Fiszbein

Diálogo Interamericano
Estados Unidos

Bibiam Díaz

CAF
Panamá

Carlos Vargas

UNESCO
Chile

Daniel Morales

IDEICE
República Dominicana

Dante Castillo

SUMMA
Chile

David Calderón

Mexicanos Primero
México

Denise Vaillant

Universidad ORT
Uruguay

Emiliana Vegas

Brookings Institution
Venezuela

Ernesto Díaz

Instituto 512
República Dominicana

Fernando Giménez Zapiola

Fundación Varkey
Argentina

Gloria Vidal

Ecuador

Helga Cuéllar Marchellia

FUSADES
El Salvador

Ignacio Maldonado

Elige Educar
Chile

Isabel Román

Estado de la Nación
Costa Rica

Ivan Gontijo

Todos pela Educação
Brasil

Javier Bermúdez

Universidad de La Sabana
Colombia

Javier Tarulla

Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos
Aires
Argentina

Jorge Jaime

CNE
Perú

Juan Camilo Aljuri

Fundación Compartir
Colombia

Julio Sánchez

ISFODOSU
República Dominicana

Julio Valeirón

IDEICE
República Dominicana

Karin Kakazu

Profissão Docente
Brasil

Leonardo Garnier

Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Lucila Malnatti

Fundación Varkey
Argentina

Luis Carrera

CAF
México

Luis Miguel Bermúdez

Global Teacher Prize Ambassador
Colombia

Luisa Gómez

Fundación Compartir
Colombia

Marcela Henríquez

Global Teacher Prize Ambassador
Chile

Marcelo Ribeiro

Profissão Docente
Brasil

Mariano Narodowski

Universidad Torcuato Di Tella
Argentina

Michelle Guzmán

INICIA Educación
República Dominicana

Olga Lucía Riveros

Universidad Panamericana
Colombia

Orlando Ariza

Institución Educativa Nuestra Señora del Pilar
Colombia

Oscar Ghillione

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma
de Buenos Aires
Argentina

Otto Granados

OEI
México



Pablo Bayas

UNICEF
Ecuador

Patricia Matos

UNPHU
República Dominicana

Patricia Vázquez

Radix Education
México

Renato Opertti

Universidad Católica del Uruguay
Uruguay

Ricardo Cuenca

Instituto de Estudios Peruanos
Perú

Sandra García

Universidad de Los Andes
Colombia

Sarah Stanton

Diálogo Interamericano
Estados Unidos

Silvia Cardarelli

Argentina

Víctor Sánchez

MINERD
República Dominicana

Viviana Esquivel Vega

MEP
Costa Rica

Ximena Serrano

Universidad Panamericana
Colombia