

# Anexo 3

**Revisión de experiencias  
nacionales e  
internacionales exitosas  
en formación previa  
al servicio docente**

Las siguiente sección presenta los resultados de una revisión de la literatura y un análisis comparativo de experiencias exitosas en países con resultados sobresalientes en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), denominados a lo largo de la sección Grupo 1 (China, Singapur, Estonia, Corea del Sur, Canadá y Estados Unidos), y algunos países de América Latina por su comparabilidad y cercanía regional con Colombia (Grupo 2: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay).

## Formación previa al servicio

La estandarización curricular es una de las características principales de los procesos de formación para los futuros docentes en los países del grupo 1. A excepción de China, Canadá y Estados Unidos, estos países convergen en establecer programas de formación homogéneos que favorecen la supervisión y el control en los estudios de quienes serán los docentes y, con ello, la calidad de estos.

El mayor nivel de homogenización ocurre en Singapur y Estonia donde todos los futuros maestros se forman con un currículo único nacional, el primero diseñado por el Instituto Nacional de Educación (INE) y el segundo por el Ministerio de Educación e Investigación (NCEE, s.f.). Los atributos para la formación y el desarrollo profesional de los docentes en Singapur se encuentran contenidos en el marco para la enseñanza del siglo XXI o V<sup>3</sup>SK Model. Dicho marco expone los valores, habilidades y conocimientos que deben adquirir los docentes en formación haciendo énfasis en el aprendizaje colaborativo y práctico, el valor de la diversidad y la pedagogía reflexiva, entre otros (MOE, 2009). Estonia, por su parte, centraliza la formación inicial docente en dos universidades: la Universidad de Tallin y la Universidad de Tartu. En ellas se imparte formación en educación general (temas específicos de las áreas de enseñanza) y estudios profesionales (psicología, pedagogía, formación práctica y ciencias de la educación) (NCEE, s.f.).

Corea del Sur presenta un menor nivel de homogeneidad. La preparación de los profesores de secundaria se encuentra descentralizada y se desarrolla a través de cuatro modalidades diferentes de formación: i) escuelas

de maestros, ii) facultades de educación en universidades, iii) escuelas de posgrados en educación y iv) cursos de enseñanza (García et al., 2014, p. 88). Por el contrario, la formación para profesores de primaria se encuentra regulada y focalizada en 13 instituciones a lo largo del país (11 universidades nacionales de educación, 1 universidad pública y 1 universidad privada) (NCEE, s.f.).

En los países señalados, en los cuales no existe un plan de estudios de carácter nacional, se establecen estándares o requisitos curriculares mínimos de formación, regulación de la oferta educativa y/o mandato de certificaciones o licencias para las instituciones de formación docente que facilitan la regulación de la calidad por parte de los gobiernos. Siguiendo a García et al. (García, Perry, Maldonado, Rodríguez, & Saavedra, 2014), la concentración de la formación docente en una cantidad reducida de instituciones, reconocidas como de alta calidad en Canadá, ha sido uno de los aspectos de la política educativa que ha permitido que el país avance del desempeño deficiente en los años ochenta y noventa a figurar como uno de los mejores en las pruebas internacionales actualmente.

En línea con lo ya mencionado, en Canadá solo existen 50 programas de formación docente (NCEE, s.f.) de los cuales 16 se encuentran en la provincia de Ontario y, para su funcionamiento, deben contar con acreditación por el Ontario College of Teachers (Teacher Education Program Providers, 2021). De igual manera, en Shanghai (China) sólo hay 2 instituciones de formación para maestros: la Universidad Normal de Shanghai y la Universidad Normal del Este de China; el Ministerio de Educación (MOE) es el ente encargado de aprobar los contenidos de la capacitación, otorgar licencias a los programas de formación y certificar a los profesores para el ejercicio profesional (NCEE, s.f.).

A diferencia de los países mencionados, los países del grupo 2 exponen gran heterogeneidad en el contenido de los programas de formación. En Argentina, en el 2007 se aprobaron el Plan Nacional de Formación Docente y los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Inicial; en el 2012, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente; y en el 2018, el Marco Referencial de Capacidades Profesionales

les de la Formación Docente Inicial. No obstante, en la actualidad existen múltiples instituciones que, bajo el principio de autonomía universitaria, han desarrollado sus propias propuestas de formación de profesores (Feldfeber, 2020). Lo mismo ocurre en Perú y Chile donde “la autonomía universitaria impide ordenar directamente la modificación de los contenidos de los programas de educación docente” (Bruns & Luque, 2014, pág. 28).

A pesar de los distintos grados de homogenización curricular señalados, todos los países del grupo 1 coinciden en: i) incluir la observación y la práctica como parte esencial del plan de estudios de licenciatura, ii) establecer espacios de acompañamiento y direccionamiento por parte de mentores y iii) exigir la formación a nivel universitario como requisito para el ejercicio docente.

La provincia de Ontario en Canadá desde el año 2015 exige como requisito de grado una práctica docente de 80 días en la que se incluye trabajo administrativo (NCEE, s.f.) y en su Programa de Inducción de Nuevos Maestros (NTIP, por sus siglas en inglés) incorpora espacios de tutorías para nuevos profesores y estrategias de orientación profesional lideradas por la junta escolar (Ontario Ministry of Education, 2019). De igual manera, el reglamento docente adoptado en China en 2004 establece una práctica de mínimo 120 horas con tutores (NCEE, s.f.). Las mentorías también se encuentran presentes en los sistemas de formación y desarrollo profesional de los demás países analizados en esta sección. Estas suelen ser ejecutadas por parte de profesores experimentados o con resultados sobresalientes en las evaluaciones docentes como es el caso de China. En Singapur, adicionalmente, los aspirantes a docentes permanecen algunos meses trabajando en las escuelas bajo el cargo de maestros no capacitados (NCEE, s.f.), mientras reciben retroalimentación y capacitación permanente por parte de los coordinadores de las escuelas (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009).

Adicional a la estandarización o el establecimiento de pautas para el desarrollo profesional docente y el requisito de programas de inducción y tutorías para docentes principiantes, una investigación en cuatro estados de

Estados Unidos<sup>1</sup> encontró asociación entre la existencia de una junta profesional que supervise la concesión de licencias a los maestros junto a los estándares de enseñanza y los excelentes resultados académicos de los estudiantes en la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP, por sus siglas en inglés) (Schleicher, 2011).

En Estados Unidos, la Junta Nacional de Estándares de Enseñanza Profesional (NBPTS, por sus siglas en inglés) establece un marco de desarrollo profesional y certifica a los maestros con resultados sobresalientes, lo que los habilita para recibir bonificaciones salariales posteriormente. A pesar de que el título de formación universitaria para el ejercicio docente no es obligatorio en Estados Unidos, los candidatos, para ser elegibles de certificación, deben poseer un título de formación universitaria, una licencia estatal de enseñanza y tres años de experiencia en el aula (National Board for Professional Teaching Standards, 2018). Estas condiciones, ligadas a las recompensas salariales, incentivan la cualificación profesional.

Si bien los países del grupo 2 han avanzado en la incorporación de pautas de desarrollo profesional y programas de tutorías, únicamente Argentina, Perú y México exigen de manera explícita un título académico universitario para acceder a un cargo docente, y solo Argentina y Perú demandan título universitario en pedagogía (Cruz-Aguayo, Hincapié, & Catherine, 2020). Lo anterior ocurre en antagonismo con los países del grupo 1 en donde la formación docente es, como mínimo, a nivel universitario con excepción de Estados Unidos, ya que en dicho país sólo es exigida para la certificación docente.

## Selección docente

En términos generales, los resultados académicos de las personas que se encuentran interesadas en ingresar a la profesión docente y la competitividad para ocupar los cargos de docentes en los países del grupo 2 no resultan ser los más alentadores frente al panorama de calidad deseado. En los países de América Latina, “prácticamen-

1 Colorado, Misuri, Nueva Jersey y Vermont.

te no hay selección de candidatos en el ingreso a los programas de educación docente, y los estándares académicos son más bajos que en otros ámbitos profesionales” (Bruns & Luque, 2014).

Países como Perú y México avanzaron en fijar reformas que permitieran identificar a los docentes más capacitados e idóneos para el desempeño de la profesión. Sin embargo, en ambos países, las reformas fueron derogadas pocos años después. Los criterios establecidos en Perú en 2006 consistían en la introducción de una prueba de escritura y una entrevista, además de un puntaje mínimo en las pruebas cognitivas que ya se implementaban. La medida fue revertida en 2012 a causa de la disminución en casi un 90% del número de inscritos, lo cual amenazaba la oferta de docentes, especialmente en las áreas rurales (Bruns & Luque, 2014). En México, en 2012, se estableció la Ley General del Servicio Profesional Docente la cual buscaba fijar un proceso de mayor meritocracia para el ingreso a la carrera docente. La normatividad exigía la presentación y aprobación de tres exámenes: conocimientos y habilidades para la práctica docente, responsabilidades ético-profesionales y habilidades intelectuales. A pesar de las derogaciones, Perú es el país del grupo 2 que integra más instrumentos en el proceso de selección ya que exige un examen de conocimiento, entrevista y clase demostrativa (Cruz-Aguayo, Hincapié, & Catherine, 2020).

Los demás países del grupo 2 no poseen una reglamentación específica respecto al contenido de los instrumentos utilizados en los concursos docentes, no cuentan con información disponible respecto a su efectiva aplicación o acerca de los instrumentos utilizados como parte de los criterios de selección. La primera situación se ilustra con el caso de Colombia, donde, a pesar de que el concurso incluye una prueba de conocimiento estandarizada para evaluar las competencias disciplinares y pedagógicas de los candidatos y una entrevista, los criterios de aprobación se fijan de forma anual, por lo cual no hay información clara o estandarizada sobre su contenido. Argentina, por su parte, exige la aplicación de exámenes de conocimiento y coloquios. No obstante, no se encuentra información respecto a su aplicación. Chile ejemplifica el tercer caso ya que la administración de los criterios de

selección es competencia de las Comisiones Comunales Locales, por lo que no se encuentra información sobre los tipos de instrumentos utilizados en el proceso de selección, al no estar centralizados (Cruz-Aguayo, Hincapié, & Catherine, 2020).

Por el contrario, los países del grupo 1 presentan rigurosos criterios de selección e ingreso a la carrera docente en los cuales se integran múltiples instrumentos. En Corea del Sur, los candidatos a ocupar un puesto como docente deben realizar un examen que consta de una sección con preguntas de opción múltiple y otra de redacción, adicionalmente, deben llevar a cabo una lección de demostración y una entrevista. El proceso en China resulta ser igualmente competitivo; tras la formación, los candidatos deben presentar 5 exámenes para ser certificados como docentes; la primera evaluación es la Prueba Nacional de Idioma Mandarín, posteriormente, realizan exámenes en pedagogía, psicología, métodos de enseñanza y capacidad de enseñanza. Para continuar dentro de la carrera docente, los profesores de China deben renovar su certificación cada quinquenio. Estonia, a su vez, evalúa como parte de los criterios de ingreso a la carrera docente las aptitudes profesionales y los conocimientos de los candidatos. En tal sentido, los aspirantes a las plazas docentes deben realizar un examen de ingreso, exponer sus calificaciones en los exámenes nacionales y llevar a cabo una entrevista o discusión en grupo. Adicionalmente, los aspirantes deben aprobar un requisito específico de ingreso el cual varía de acuerdo con el programa al que se presenten (NCEE, s.f.).

Los resultados académicos de los estudiantes de secundaria, al igual que ocurre en Estonia, juegan un papel importante dentro de los parámetros de ingreso a la docencia en los demás países del grupo 1; los programas de formación docente integran a los estudiantes que se encuentran en los deciles más altos de competencia académica. En Canadá se seleccionan a los bachilleres que se ubican dentro del tercio superior de calificaciones (Darling-Hammond & Rothman, 2011). En Corea del Sur, los solicitantes que son aceptados como profesores de primaria suelen provenir del 10% superior de su cohorte en la escuela secundaria (NCEE, s.f.). En Singapur, el Instituto Nacional de Educación (INE), a partir de

elevadas exigencias académicas, admite únicamente al 20% de los postulantes que se ubican en el tercio superior de mejores alumnos (Bruns & Luque, 2014).

Algunas de las razones que ocasionan que la docencia sea una profesión selectiva son i) una remuneración atractiva en comparación con otras profesiones y ii) la inclusión de subsidios a la formación (García, Perry, Maldonado, Rodríguez, & Saavedra, 2014). Los sistemas educativos más eficaces del mundo, es decir, los países que se ubican dentro del grupo 1, se caracterizan por tener “remuneraciones altas o al menos adecuadas” (Bruns & Luque, 2014). Tal es el caso de Canadá en donde la docencia es considerada como un trabajo de alto nivel y con buenos salarios (NCEE, s.f.). Lo contrario ocurre con países como Colombia, en donde la remuneración de los docentes resulta ser, en promedio, un salario 18% inferior al devengado por las personas de profesiones que atraen a los bachilleres con deciles más altos de resultados académicos o con mayores habilidades (García et al., 2014). Esta situación ocurre de manera similar en los demás países del grupo 2.

Si bien en Corea del Sur no hay subsidios o incentivos financieros para la formación de los docentes de primaria (García, Perry, Maldonado, Rodríguez, & Saavedra, 2014), la promulgación de la Ley Especial para la Mejora del Estado de los Docentes en 1991 elevó el estatus profesional de los maestros a través de protecciones laborales y salarios competitivos (NCEE, s.f.). Dicha promulgación ocasionó que la profesión fuese altamente apreciada en el mercado laboral.

En lo que respecta a las becas, todos los países del grupo 1 a excepción de Corea del Sur, como ya se ha mencionado, han establecido subsidios de estudio, subvenciones financieras e incluso la eliminación de los costos de matrícula para los futuros docentes. Por ejemplo, desde finales del 2012, Estonia suprimió los costos de matrícula para todos los programas de educación superior entre los cuales se encontraba la enseñanza, a la vez que estableció estrictos criterios de admisión e incorporó un subsidio al mérito de € 1.300 (NCEE, s.f.). De manera similar, en Singapur los maestros en formación reciben un estipendio mensual correspondiente al 60% del salario inicial de un maestro (Schleicher, 2011) y el Ministerio de Educación cubre el total de la matrícula bajo el compromiso de los maestros de permanecer en el cargo durante al menos 3 años (NCEE, s.f.). Igualmente, en la Región Administrativa Especial de Hong Kong (China), la capacitación docente es gratuita y los estudiantes reciben un estipendio mensual durante su formación (Bruns & Luque, 2014).

A pesar de que en la mayoría de los aspectos relacionados con la selección docente existen múltiples divergencias entre los países de los grupos 1 y 2, todos los países, a excepción de Corea del Sur, convergen en permitir que profesionales de carreras distintas a las licenciaturas participen como docentes. Para el caso de América Latina, programas inspirados en Teach for all, en el que se contratan a profesores de otras carreras para enseñar en zonas rurales o urbanas desfavorecidas, lograron elevar la calidad de los profesores disponibles en dichos territorios (Bruns & Luque, 2014).