



ECALFOR

**Evaluación de la formación del profesorado
en América Latina y Caribe. Garantía de
la calidad de los títulos de educación**

**Diseño de la formación: determinación de conceptos nucleares en la
formación del profesorado de educación**



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación o por otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Aclaración sobre Depósito Legal de publicaciones en línea

Este documento académico constituye una publicación con ISBN («International Standard Book Number») procedente de resultados de diferentes trabajos de investigación educativa llevados a cabo en el proyecto ECALFOR. Al tratarse de una publicación en línea, sin edición impresa tangible, no se asigna número de depósito legal (Ley 23/2011, de 29 de julio, de depósito legal. Real Decreto 635/2015, de 10 de julio, por el que se regula el depósito legal de las publicaciones en línea).

Siguiendo el concepto de Ciencia Abierta (Open Science), esta publicación está alojada en DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada (España) <https://digibug.ugr.es/>

ISBN: 978-84-09-43297-4

INTRODUCCIÓN

Atendiendo a los compromisos del proyecto ECALFOR sobre obtención de resultados, elaboración de productos académicos y difusión internacional de los mismos, se presentan, en el apartado de Productos, las memorias académicas derivadas de los diferentes estudios, análisis y propuestas que han realizado los grupos de trabajo del proyecto durante sus dos primeros años de vida (2020-2022). Estas memorias están sujetas a derechos de autor, constan de ISBN y, por tanto, sus autores son los legítimos propietarios intelectuales de sus contenidos.

El proyecto ECALFOR -“Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación”, código 618625-EPP-1-2020-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP / ha sido concedido por la Comisión Europea en 2020, en el programa Erasmus+ Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices, Action Capacity Building in Higher Education, para ser desarrollado durante tres años (enero de 2021 a enero de 2024) con una financiación de 965.045,36 euros.

En ECALFOR participan 20 instituciones de naturaleza pública y privada relacionadas con el mundo de la educación y la evaluación de la calidad, especialmente de la Educación Superior, de seis países de América Latina y El Caribe (Ecuador, Perú, México, Brasil, Panamá y República Dominicana) y cuatro países de la UE (España, Italia, Francia y Finlandia). Dentro de este amplio consorcio, llevan a cabo el proyecto más de 100 académicos y técnicos de calidad educativa, con una serie de objetivos que guardan relación con premisas comunes establecidas en el Espacio Europeo de Educación Superior en lo relativo a estructura y funcionamiento de la formación universitaria y diversidad y autonomía de las Instituciones de Educación Superior, en las que la garantía de la calidad viene determinada por los protocolos e instrumentos empleados por cada institución en la evaluación de indicadores y resultados de la calidad de la formación universitaria, en este caso del profesorado de educación obligatoria.

ECALFOR pretende generalizar la experiencia europea acumulada en mecanismos y procedimientos de garantía de la calidad para ser transferida, adaptada y contextualizada a los países del proyecto asociados en Latinoamérica y Caribe, desde un trabajo colaborativo, horizontal y transnacional que articula los siguientes objetivos:

1. Realizar un diagnóstico sobre la calidad de la formación del profesorado de enseñanza obligatoria (educación primaria y educación secundaria) que se imparte en diferentes instituciones de educación superior de América Latina y Caribe.
2. Diseñar, aplicar y mejorar los sistemas y protocolos de garantía de la calidad de las titulaciones universitarias de formación del profesorado de enseñanza obligatoria.
3. Realizar un análisis de las características y calidad de la formación de futuros docentes de los centros de educación obligatoria en educación primaria y educación secundaria de América Latina y Caribe.

4. Adaptar protocolos de garantía de la calidad de los títulos de formación del profesorado en instituciones de educación superior de Latinoamérica y Caribe.

Oswaldo Lorenzo

Coordinador general ECALFOR

Ana Lendínez

Asistente Técnico ECALFOR

INTRODUCTION

This publication is one of the results and products of the ECALFOR project “Evaluation of teacher training in Latin America and the Caribbean. Quality assurance of education degrees”, code 618625-EPP-1-2020-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP /. The ECALFOR project <https://ecalfor.eu/> was awarded by the European Commission in 2020, in the Erasmus+ programme "Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices, Action Capacity Building in Higher Education", to be developed over a three-year period (January 2021 to January 2024) with 965,045.36 euros in funding.

The consortium implementing the ECALFOR project is formed by twenty (20) public and private institutions operating in the field of education and quality assessment, notably in Higher Education, from six countries in Latin America and the Caribbean (Ecuador, Peru, Mexico, Brazil, Panama and the Dominican Republic) and four countries in the EU (Spain, Italy, France and Finland). Within this broad consortium, the project is carried out by more than 100 academics and education quality experts, with a series of objectives related to common premises established in the European Higher Education Area in relation to the structure and operation of university education and the diversity and autonomy of Higher Education Institutions, in which quality assurance is determined by the protocols and instruments used by each institution to evaluate the indicators and results relating to the quality of university training, specifically compulsory education teachers in this case.

ECALFOR aims to extend European experience gathered in quality assurance mechanisms and procedures to be transferred, adapted and contextualised to the countries participating in the project in Latin America and the Caribbean, based on collaborative, horizontal and transnational

work structured around the following objectives: 1) diagnose the quality of the training of compulsory education teachers (in primary education and secondary education) provided at different higher education institutions in Latin America and the Caribbean; 2) design, apply and improve systems and protocols to guarantee the quality of university degrees for the training of compulsory education teachers; 3) analyse the characteristics and quality of the training of future teachers in compulsory primary and secondary education centres in Latin America and the Caribbean; and 4) adapt quality assurance protocols for teacher training qualifications in higher education institutions in Latin America and the Caribbean.

Oswaldo Lorenzo

ECALFOR General Coordinator

Ana Lendínez

ECALFOR Technical Assistant

Equipo de Trabajo. Coordinadores: Pascal Lafont, Jordan Souchet y Marcel Pariat

Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET)

Joel Arroyo
José Antonio Calderón Martínez

Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx)

Ana Bertha Luna Miranda
Mariela Sonia Jimenez Sánchez
César Sánchez Olavarria

Convenio Andrés Bello (CAB)

Franz Coronel
Hilario Espinosa
Alejandro Garrido
Javier Paredes Mallea
Jose Antonio Frias Guerrero

Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)

Pedro José Canto-Herrera Norma
Heredia Soberanis Hugo Flores

Universidad de Granada (UGR)

Alicia Benarroch
Carmen Enrique
Veronica Guilarte

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)

Vilma R. Gerardo Weisz
Andrea Paz
Vladimir Figueroa

Universidade da Coruña (UDC)

Luisa Losada Puente

Institución Superior de Administración y Educación de Panamá (ISAE)

Ulina Mapp
Reynalda Pimentel

Universidad de Paris Est Créteil-Val de Marne (UPEC)

Pascal Lafont Marcel Pariat S.
Deulceux,
Jordan Souchet

labOSfor, innovación y desarrollo S.L

Daniel González

University of Bologna (UNIBO)

Marina Patricia
de Lucca

**Universidad Federico
Henríquez y Carvajal
(UFHEC)**

Darwin Munoz
Adalgisa Adams
Tania Jimenez Rosa
Isalbry Brito

**Universidad Autónoma de
Chiriqui (UNACHI)**

Carmen Montenegro de Romero
Miriam Correa Gallardo

**Universidad de las Américas
(UDLA)**

Adlin de Jesús Prieto

**Pontificia Universidad
Católica del Ecuador (PUCE)**

Fernando Lara Lara

**Universidade Federal do
Maranhão (UFMA)**

Ricieri Zorzal
Lucinette Marques Lima
Mariana Valle

**Universidade Estadual
Paulista (UNESP)**

Marcia Reis Hilda Silvera

Universidad Este Finlandia

Calkin Suero

Índice

Introducción y presentación.....	6
Capítulo 1/ Los conceptos relevantes de los modelos formativos en cada IES y en cada país.....	8
IES SOCIOS MEXICO.....	8
Convergencias, divergencias, lógicas	12
IES SOCIOS PANAMÁ	12
Convergencias, divergencias, lógicas	16
IES SOCIOS ECUADOR	16
Convergencias, divergencias, lógicas	22
IES SOCIOS REPÚBLICA DOMINICANA	23
Convergencias, divergencias, lógicas	41
IES SOCIOS BRASIL	42
Convergencias, divergencias, lógicas	43
IES SOCIOS EUROPA.....	44
Convergencias, divergencias, lógicas	60
Tabla resumen de datos relativos a los conceptos relevantes de los modelos formativos en cada IES y en cada país.....	61
Capítulo 2 /Establecer y adaptar modelos internacionales a las necesidades particulares de formación de las IES socias	64
IES SOCIOS MEXICO.....	64
Convergencias, divergencias, lógicas	65
IES SOCIOS PANAMÁ	66
Convergencias, divergencias, lógicas	67
IES SOCIOS ECUADOR	68
Convergencias, divergencias, lógicas	73
IES SOCIOS REPÚBLICA DOMINICANA	74
Convergencias, divergencias, lógicas	79
IES SOCIOS BRASIL	80
Convergencias, divergencias, lógicas	81
CAB – Convenio Andrés Bello	81
IES SOCIOS EUROPA	88
Convergencias, divergencias, lógicas	96
Tabla resumen de datos relativos a la adaptación de modelos internacionales a las necesidades de formación de las IES socias	97

Capítulo 3 / Evaluación mixta de la formación implementada en las IES socias	99
IES SOCIOS MEXICO	99
Convergencias, divergencias, lógicas	104
IES SOCIOS PANAMÁ	105
Convergencias, divergencias, lógicas	105
IES SOCIOS ECUADOR	106
Convergencias, divergencias, lógicas	109
IES SOCIOS REPÚBLICA DOMINICANA	110
Convergencias, divergencias, lógicas	114
IES SOCIOS BRASIL	115
Convergencias, divergencias, lógicas	117
IES SOCIOS EUROPA.....	118
Convergencias, divergencias, lógicas	129
Tabla resumen de datos relativos a la evaluación mixta de la formación implementada en las IES socias	130
 Síntesis y conclusión	 132
 Referencias bibliográfica	 135

Introducción y presentación

El presente documento trata de presentar de forma sintética el marco teórico, correspondiente a la tarea relacionada con la determinación de los conceptos nucleares en la formación del profesorado de educación obligatoria, pertenecientes a las instituciones de educación superior (IES) de los países socios. El estudio realizado permite a todos los participantes del proyecto tener una perspectiva general sobre conceptos claves de los diferentes modelos formativos con el fin de facilitar y agilizar el trabajo, tener una mirada conjunta, conocer las fuerzas y las debilidades de las instituciones socias, plantear los puntos de coincidencia y de divergencia en el planteamiento de los sistemas educativos, y permitir elaborar propuestas de mejora de la calidad educativa. Para llevar a cabo esta Tarea, hemos seguido los pasos siguientes:

- 1) Referirse a la literatura científica del paquete uno y aquella considerada relevante por los socios a través de su experiencia y contexto local.
- 2) Identificar los conceptos claves dentro del marco teórico de los modelos formativos desde una perspectiva local y una comparación nacional e internacional.
- 3) Establecer una tipología tomando en cuenta los aportes contextuales de cada IES.
- 4) Elaborar propuestas a partir de estos datos sintetizados.

En primer lugar, parece importante constatar que los modelos de formación del profesorado en América Latina y Cariba pretenden alinearse con las necesidades estratégicas de educación superior en América Latina y el Caribe para la formación del profesorado de educación obligatoria. Propone de forma específica, mejorar la formación pedagógico-disciplinar de los docentes de educación obligatoria de la región, implementando procesos y herramientas de garantía de la calidad de los programas de educación superior vinculados y avanzando en la comparación y homologación internacional de titulaciones. El objetivo es presentar los resultados de cada institución social por país con el fin de establecer una comparación en función de los contextos institucionales, culturales, políticos.

El presente documento es fruto de un trabajo colaborativo iniciado por un equipo de investigadores de las siguientes instituciones socios del proyecto europeo ECALFOR:

México: Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), y CIIDETPanamá: Convenio Andrés Bello (CAB), Universidad Chiriquí, ISAE,

Ecuador: PUCE, Las Américas

República Dominicana: Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (ISFODOSU),

UFHECBrasil: Universidade Federal do Maranhão, Universidade Estadual Paulista Evaristo

Europa: Granada, La Coruña, UPEC, Universidad East Finlandia

En un segundo momento, participaron también otras instituciones que forman parte de este proyecto, con diferentes aportaciones desde una perspectiva teórica y metodológica con el propósito de establecer un marco común de criterios e indicadores para la Elaboración de un Instrumento de Recolección de Información que avale la Construcción de un Diagnóstico sobre la Calidad de la Formación Docente en los países de América Latina y Caribe que participan en este proyecto.

El aporte del presente documento se establece a partir de la literatura que permite orientar los criterios para el levantamiento del diagnóstico de los modelos de Formación Docente, con el objetivo de establecer parámetros que faciliten procesos de aproximación de características mínimas básicas que deberían estar presentes en las políticas, que hagan posible una mayor integración educativa a mediano y largo plazo, movilidad entre los países de la región para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

La revisión de literatura orientó el establecimiento de tres capítulos para la construcción del instrumento: I. Los conceptos relevantes de los modelos formativos, y II. Establecer y adaptar modelos internacionales a las necesidades particulares de formación de las IES. III. Evaluación mixta de la formación implementada en las IES socias.

Es importante mencionar, dado la variedad de las IES y de las definiciones de ciertos conceptos, una complejidad inevitable a la hora de contestar a las preguntas e interpretar los datos. Cada reunión demostraba el carácter local de los conceptos y la dificultad de extenderlos sin tomar en cuenta las realidades de cada IES. Este trabajo colectivo propone integrarse en este proceso.

Capítulo 1/ Los conceptos relevantes de los modelos formativos en cada IES y en cada país

El objetivo de este capítulo es identificar las convergencias y las divergencias de modelos formativos al nivel de cada institución de educación superior y al nivel nacional. Por fin la conclusión tendría a poner en evidencia cuales son las orientaciones globales que permiten proponer modelos de formación de docentes de escuelas fundamentales a cada nivel.

IES SOCIOS MEXICO

¿Cuáles son los conceptos relevantes respecto a su contexto local (a nivel nacional y de su IES)?

P 6 - TLAXCALA

P 7 - UADY

P 19 – CIDET

Las escuelas normales surgen en la década de 1880 para cubrir la necesidad de docentes para los niveles preescolar, primaria y secundaria. Se dividían en normales urbanas y rurales con una formación de 4 semestres, lo que funcionaba como una especialidad.

En 1921, tuvo lugar la creación de la SEP como la institución que administra la educación en México.

La UATx se creó en 1976 siendo la carrera de Ciencias de la Educación una de las primeras licenciaturas. Actualmente, cuenta con 32 programas de licenciatura distribuidos en 13 facultades en todo el estado.

En 1978 se creó la UPN como una nueva opción de capacitación para el magisterio.

A partir de 1984, como parte de la profesionalización del magisterio, se otorgó el nivel licenciatura a los egresados de las normales, con lo que solicitaba para su ingreso estudios de bachillerato.

Actualmente, se rige el diseño de los programas educativos por el Modelo educativo MHIC establecido en 2012.

Formación inicial y posgrado:							
Concepto relevante	Contexto nacional		Contexto institucional			Contexto internacional	Total
	Escuelas Normales 2018	EGAL-EP RIM (México) 2021	MEFI-UAD Y 2021	MHIC-UAT x	CIIDET	Modelos teóricos	
Institucionales para el proceso de formación inicial del profesorado							
• Centrado en el aprendizaje (resultados esperados y no esperados)	X		X	X	X		4
• Competencias	X	X	X	X		X	5
• Educación de calidad	X		X	X			3
• Equidad	X			X		X	3
• Libertad	X			X		X	3
• Creatividad	X			X			2
• Responsabilidad	X		X	X			3
• Interculturalidad	X						1
• Aprendizaje significativo	X		X	X			3
• Tutorías	X		X	X	X		4
• Asesoría académica	X		X	X			3
• Movilidad nacional e internacional	X		X	X			3
• Autorrealización				X			1
• Transversalidad				X			1
• Proyecto integrador				X	X		2
Como contenidos o componentes en la formación inicial del profesorado							

• Competencias didácticas / Desarrollo de situaciones didácticas (ABP, AOP, AOS, Incidentes críticos, casos)	X	X	X	X	X	X	6
• Evaluación del aprendizaje/ Evidencias sobre desempeños competentes	X		X	X			3
• Competencias investigativas	X		X	X		X	4
• Interculturalidad (pueblos originarios/indígena)	X						2
• Necesidades educativas especiales	X			X			2
• Conocimiento del niño o estudiante / perfil del nuevo alumnado (por ejemplo: influencia tecnológica, nuevas estructuras familiares, etc.)		X	X	X	X	X	5
• Curriculum de la educación básica		X		X			2
• Identidad profesional y ética del docente		X					1
• Desarrollo profesional (estrategias para la enseñanza, Análisis y reflexión sobre la práctica docente, conocimientos y habilidades para el aprendizaje permanente)		X	X	X		X	4
• Epistemología: ciencias de la educación, Pedagogía, Psicología, Historia, Filosofía, Antropología, Economía.	X		X	X		X	4

• Psicopedagogía: métodos de enseñanza, estrategias didácticas, formas de evaluación, tecnologías de la información y la comunicación y de la capacidad para crear ambientes de aprendizaje	X		X	X		X	4
• Ciudadanía	X		X	X		X	4
• Responsabilidad social	X		X	X		X	4
• Inglés	X		X	X			3
• Conocimientos disciplinares (español, Matemáticas...)	X			X		X	3
• Didáctica de disciplinas específicas	X				X		2

¿Cuáles son los conceptos relevantes respecto a las referencias de autores de su país o otros países?

Con base en Loya (2008), Pérez-Gómez (2008), Ferry (1991 en Rodríguez y Reyes, 2007), se identifican seis categorías principales:

1. Adquisiciones académicas – enciclopédico – comprensivo
2. Eficacia social o técnico – entrenamiento – funcionalista – científico – tecnológico
3. Naturalista
4. Centrado en el proceso – adopción de decisiones – práctico tradicional
5. Crítico – reconstrucción social
6. Situacional – investigación acción – reflexión sobre la práctica.

Convergencias, divergencias, lógicas

- 1) **Convergencias entre IES de México:** Los conceptos que más aparecen (2 sobre 3 al menos) dentro de esas IES (incluyendo al CIIDET considerado como un centro de investigación) son: la centración en el aprendizaje, las competencias, la educación de calidad, la responsabilidad, el aprendizaje significativo, las tutorías, las asesorías, la movilidad, las competencias didácticas, la evaluación del aprendizaje, las competencias investigativas, el conocimiento del estudiante, el desarrollo profesional, la epistemología, la psicopedagogía, la ciudadanía, la responsabilidad social y el inglés.
- 2) **Divergencias entre IES de México:** Algunos conceptos aparecen únicamente en la UAT (más allá de lo que comparte con la UADY) como la equidad, la libertad, la creatividad, la autorrealización, la transversalidad, el proyecto integrador, las necesidades educativas especiales y los conocimientos disciplinares. El CIIDET cuenta como concepto propio, una didáctica de disciplinas específicas.
- 3) **Lógica institucional y nacional:** Según la tabla, existe una lógica estatal relativa. Grandes líneas aparecen como la centración en el aprendizaje, las competencias, las tutorías, las competencias didácticas, investigativas, conocimiento de los alumnos, desarrollo profesional, epistemología, psicopedagogía, ciudadanía y responsabilidad social. Las referencias de autores parecen ser compartidas por el conjunto de las IES.

IES SOCIOS PANAMÁ

¿Cuáles son los conceptos relevantes respecto a su contexto local (a nivel nacional y de su IES)?	
P 10 - Universidad CHIRIQUÍ	P 11 – ISAE
Relación entre educación y la pedagogía Clasificación y estudio de las ciencias de la educación: Filosofía de la educación. Psicología de educación, Sociología de la educación, Historia de la educación, Educación comparada,	<ul style="list-style-type: none"> • La formación del profesorado en la República de Panamá es regulada mediante la legislación educativa, con fundamento en las disposiciones que dan este mandato de forma conjunta al Ministerio de Educación y a las universidades oficiales; el reconocimiento de los títulos académicos y profesionales implica el aval del Estado, o, su autorización.

<p>Pedagogía general y Pedagogía diferencial, Currículo, Organización escolar.</p> <p>Evolución y reformas a la educación en los últimos 100 años</p> <p>Los valores que se deben resaltar en la educación panameña.</p> <p>Las nuevas tecnologías de la comunicación en la formación docente.</p> <p>Didácticas especializadas en la enseñanza de las asignaturas del currículum de la básica.</p> <p>La planificación del trabajo docente</p> <p>Las estrategias de evaluación del rendimiento escolar.</p> <p>El perfil del docente en las áreas académica, profesional y laboral.</p> <p>Enfoques y modelos pedagógicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La formación inicial del docente ha implicado dos tendencias, a saber; la formación a cargo de la Escuela Normal, a nivel secundario (1935-1995); y la tercerización de la formación a nivel de la formación especializada de docentes, a nivel superior. • La currícula a nivel de la educación superior universitaria mediante la cual se formaliza la formación inicial de los docentes en Panamá abarca dos áreas de Formación, la Formación General, y la Formación Profesional. • La formación pedagógica para cualquier de las especialidades de la formación docente, se organiza mediante el aseguramiento de la unidad y continuidad, en cuanto a la equivalencia de los créditos de una institución a otra, o de una especialidad a otra. • ISAE Universidad retoma como conceptos claves para orientar la formación inicial del docente los requisitos que se han establecido en la normativa vigente, para el reconocimiento del título de grado que habilita en el ejercicio de la profesión regulada de Docente en el nivel de la Educación Básica General/Educación Primaria. • La formación profesional se hace desde abordaje de la orientación humanística, con fundamento en el objeto de estudio del proceso enseñanza y aprendizaje en el nivel de la educación primaria, mediante los campos disciplinarios de la pedagogía, las didácticas, así como el campo curricular de las ciencias auxiliares de la educación. • La formación pedagógica se organiza mediante el aseguramiento de la unidad y continuidad y la equivalencia de los créditos.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

¿Cuáles son los conceptos relevantes respecto a las referencias de autores de su país o otros países?

<p>Relación entre educación y pedagogía: Jean Piaget, Jean-Jacques Rousseau, Ovide Decroly, Lev S. Vygotsky, Celestin Freinet y Paulo Freire.</p> <p>Educación en Panamá: María Jesús Freire Seoane, Maura Núñez Flores, Mercedes Teijeiro Álvarez.</p> <p>La educación panameña y sus principales desafíos: Dr. Juan Bosco Bernal</p> <p>La educación en Panamá. Autor: Francisco Céspedes.</p> <p>La educación en Panamá: Metas para mejorar. Autores: Grupo unidos por la educación.</p> <p>Enfoques Pedagógicos. Autora: Olga Martínez P.</p> <p>Didáctica General: Autores: Medina Rivilla (1987); Gimeno Sacristán (1981).</p> <p>Metodología del diseño curricular. Autores: Frida Díaz B. y otros</p> <p>Cómo diseñar un currículum por competencias. Autores: Julian de Zubiría S. Biblioteca del magisterio.</p> <p>Manual de evaluación del rendimiento escolar: Autor: Luis A. Lemus.</p> <p>Didácticas específicas. Autor: Adalberto Ferrández A.</p>	<p>Francisco Céspedes: Dr. Juan Bosco Bernal. Un Siglo de Educación en Panamá. http://200.115.157.117/RevistasLoteria/450.pdf</p> <p>El docente representa un recurso importante en la calidad de los aprendizajes y quizás el único factor capaz de asegurar a largo plazo la sostenibilidad de los cambios educativos. Panamá ha logrado incrementar el nivel de formación del personal docente sin lograr aún cambios significativos en sus niveles de desempeño profesional.</p> <p>El tema de la política de formación docente parece estar en la nebulosa. Cada universidad forma los docentes de acuerdo con sus criterios. La ausencia de una efectiva coordinación entre el Ministerio de Educación como el ente empleador, con las universidades y las instituciones formadoras sobre la base de un perfil mínimo de formación explica en parte esta debilidad.</p> <p>Castillo, Noemí. Políticas Docentes en Centroamérica. Tendencias nacionales. Panamá. PREAL. Educación y desarrollo. 2002</p> <p>Es necesario introducir reformas en el sistema educativo en general y en la formación docente en particular. El país debe establecer sus grandes objetivos nacionales en educación.</p> <p>Elsa Núñez González de Núñez, Elsa M; Salcedo Estrada, Inés M La identidad profesional del docente panameño desde la historia reciente de la Escuela Normal Atenas, vol. 2, núm. 38, 2017 Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba https://www.redalyc.org/journal/4780/478055148002/478055148002.pdf</p> <p>Los informes sobre la tendencia de la formación inicial del docente en Panamá (Castillo 2013), dan fe de la debilidad de la formación inicial</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

del docente en el país, al igual que sucede en otros contextos, el Ministerio de Educación de Panamá reconoce la desvalorización en que se encuentra la profesión docente, por lo que plantea que para lograr la profesionalidad de la docencia se hace necesario que los educadores tomen conciencia de la necesidad de un profundo replanteamiento de la profesión docente, de manera que se mejoren los conocimientos y las competencias que la profesión amerita

En cuanto los autores de otros países se citan los siguientes: Oscar Barrios. Hacia un enfoque de formación inicial. Página 44

Denise, Valliant. Formación Inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. Revista Española de Educación Comparada., 22(2013),185-206 ISSN:1137-8654

Félix Rafael Olivero Sánchez¹, PhD Yonaiker del Mar Navas Montes², PhD Silvia Rosa Pacheco () MODELOS DE FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE. HACIA UNA CONVERGENCIA EN LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA.

Hermilia Loya chavez (2008) Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081, México Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 46/3 – 25 de mayo de 2008

Charlotte Danielson () Marco para La Buena Enseñanza
<http://tpep-wa.org/the-model/framework-and-rubrics/instructional-frameworks/danielson-framework/>

<https://www.danielsongroup.org/framework/>

Convergencias, divergencias, lógicas

1) **Convergencias entre IES de Panamá:** No aparece ninguna convergencia.

2) **Divergencias entre IES de Panamá:** La universidad de Chiriquí se enfoca en las ciencias de la educación y didáctica-pedagogía mientras ISAE *“retoma como conceptos claves para orientar la formación inicial del docente los requisitos que se han establecido en la normativa vigente, para el reconocimiento del título de grado que habilita en el ejercicio de la profesión regulada de Docente en el nivel de la Educación Básica General/Educación Primaria.”*

3) **Lógica institucional y nacional:** Aparece una lógica estatal como lo menciona ISAE, *“El tema de la política de formación docente parece estar en la nebulosa. Cada universidad forma los docentes de acuerdo con sus criterios. La ausencia de una efectiva coordinación entre el Ministerio de Educación como el ente empleador, con las universidades y las instituciones formadoras sobre la base de un perfil mínimo de formación explica en parte esta debilidad”.*

IES SOCIOS ECUADOR

¿Cuáles son los conceptos relevantes respecto a su contexto local (a nivel nacional y de su IES)?

P 13 - PUCE

P 12 - Universidad Las Américas

Los conceptos más relevantes de la realidad educativa en la formación del profesorado son: Humanismo, interculturalidad, aprendizaje a lo largo de la vida, educación inclusiva, educación intercultural bilingüe, formación holística y buen vivir o SumakKawsay.

Interculturalidad

“La interculturalidad propone un enfoque educativo inclusivo que, partiendo de la valoración de la diversidad cultural y del respeto a todas las culturas, busca incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión, y favorecer la comunicación entre los miembros de las diferentes culturas” (Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, artículo 243).

Transversalización de la interculturalidad

(Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, artículo 244).

Currículo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

“El Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional debe desarrollar e implementar el currículo para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en todos los niveles del sistema educativo, el cual debe estar conformado por el currículo nacional obligatorio y componentes específicos relacionados con pertinencia cultural y lingüística de los pueblos y nacionalidades originarios” (Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, artículo 245).

Educación inclusiva

“La educación inclusiva debe ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje y reducir la exclusión del sistema educativo.

Esto implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común y la convicción de que es responsabilidad del Sistema Educativo educar a todos los niños, niñas y adolescentes.” (Ministerio de Educación del Ecuador, s.f).

Inclusión educativa

“La inclusión educativa responde a la garantía del derecho a una educación de calidad, a través del acceso, permanencia, aprendizaje y culminación, de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en el sistema educativo, en todos sus niveles y modalidades; reconociendo a la diversidad, en condiciones de buen trato integral y en ambientes educativos que propicien el buen vivir.

La inclusión es un proceso. Debe ser vista como una búsqueda constante de mejoras e innovaciones para responder más positivamente a la diversidad de los estudiantes. Se trata de aprender a vivir con dicha diversidad y sacar lo mejor de esta”. (Ministerio de Educación del Ecuador, s.f).

	<p>Etnoeducación</p> <p>“Es un proceso educativo, cultural, social, político y epistémico permanente, orientado al fortalecimiento de la cultura del pueblo afroecuatoriano y montubio, a partir de la interiorización y la reproducción de los valores y saberes propios.</p> <p>Permite mantener su identidad y sus particularidades culturales, así como la memoria histórica, en el marco de un proyecto de vida colectivo, contribuyendo de esta manera a la interculturalidad del país” (Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, artículo 92.1)</p> <p>En resumen, los conceptos relevantes para el contexto ecuatoriano y para la Escuela de Psicología y Educación de la Universidad de Las Américas (UDLA) son la interculturalidad, la inclusión, el bilingüismo, el plurilingüismo y la etnoeducación. Estas nociones son fundamentales dado el carácter multiétnico, intercultural y plurinacional de Ecuador, así como el enfoque educativo integral y humanista de la UDLA.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

¿Cuáles son los conceptos relevantes respecto a las referencias de autores de su país u otros países?

Educación inclusiva

-Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., & Fernández-Andrés, M. I. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46.

-Clavijo Castillo, R. G., & Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(1), 113-124.

Pedagogía de la inclusión

Categoría empleada para hacer referencia a la teoría educativa sobre la educación que se ofrece teniendo en cuenta las múltiples y diversas necesidades de los estudiantes. (Arnaiz, 2004; Sarto y Venegas, 2009; Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013; Leal y Urbina, 2014).

Multilingüismo y plurilingüismo

Son nociones que aluden a las lenguas habladas en un territorio y por una persona, respectivamente.

(Moreno 2010; Rebolledo y Miguez, 2013).

Educación intercultural

Noción que aborda y problematiza, desde lo pedagógico, la coexistencia de diferentes grupos étnicos, culturales y lingüísticos en una misma sociedad.

(Aguado, 1991; Vélez, 2011; Higuera y Castillo, 2015).

-Lara, F. L. (2019). Sumak Kawsay y Educación Inclusiva en Ecuador: una propuesta desde el personalismo. *Acta Scientiarum. Education*, 41, e40274-e40274.

-Vélez-Clavo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M. I., & Sanz-Cervera, P. (2017). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3).

-Valdivieso, K. D., Paspuel, D. A. V., Ruiz, J. S., & Berrú, C. B. C. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. *Revista de ciencias sociales*, 27(3), 14-27.

-Pillajo, E. F. C., Lara, F. L., & Umaña, A. G. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir [The game as a fun strategy for the inclusive education of good living]. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 81-92.

Interculturalidad

-Vernimmen Aguirre, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 162-171.

-Freire, E. E. E., & Leyva, N. V. L. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de ciencias sociales*, 26(2), 275-288.

-Aguavil Arévalo, J. M., & Andino Jaramillo, R. A. (2019). Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(1), 78-88.

-Rodríguez Cruz, M. (2017). Interculturalidad, plurinacionalidad y sumak kawsay en Ecuador. La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad. *Perfiles educativos*, 39(157), 70-86.

Etnoeducación

Este concepto alude a la educación articulada alrededor de la etnicidad, así como de los valores, tradiciones, prácticas y espacios de los diferentes grupos étnicos. En el contexto ecuatoriano, esta noción se relaciona estrechamente con las comunidades afro. Juan García (2003), referencia obligatoria en la etnoeducación ecuatoriana, la define de esta manera: "El proceso de enseñar y aprender casa adentro, para fortalecer lo propio del que nos hablan los ancestros, es lo que ahora conocemos como la etnoeducación. Etnoeducar es igual a lo que nuestros ancianos llamaban: "el aprender casa adentro." La etnoeducación tiene que ser entendida como "un proceso de permanente reflexión y construcción colectiva, mediante el cual "se fortalece la identidad del pueblo que la asume. Los fundamentos del proceso para el aprendizaje casa adentro, tienen que partir de las propuestas políticas que tienen los pueblos negros del Ecuador y debe ante todo garantizar la permanencia de este pueblo en sus territorios ancestrales. Los fundamentos de la etnoeducación tienen que llenar la necesidad que tienen estos pueblos de fortalecer los sentimientos de pertenencia a las culturas de origen africano, que fue mermada por la sociedad dominante" (p.14)

(García, 2003; Pérez, Ruíz, Cabezas, López y Vargas, 2016; Verá, 2017; Organización de Estados Iberoamericanos, s.f; Sánchez, 2018).

Referencias:

Aguado, M. (1991). *La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones*.

Lecturas de pedagogía diferencial.

Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, No. 2, Vol. 7, pp. 25-40.

<p>-Asamblea Nacional. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural.Registro Oficial. Buen Vivir o Sumak Kawsay</p> <p>-Rodríguez Cruz, M. (2017). Interculturalidad, plurinacionalidad y sumak kawsay en Ecuador. La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad. <i>Perfiles educativos</i>, 39(157), 70-86.</p> <p>-Pillajo, E. F. C., Lara, F. L., & Umaña, A. G. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir [The game as a fun strategy for the inclusive education of good living]. <i>ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete</i>, 32(1), 81-92.</p> <p>- Lara, F. L., & de la Herrán Gascón, A. (2016). Reflexiones sobre la educación del sumak kawsay en Ecuador. <i>Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales</i>, 18(36), 41-58.</p> <p>- Constitución de la República del Ecuador [CRE].(2008).CiudadAlfaro: Asamblea Constituyente.</p>	<p>García, J. (2003). <i>La tradición oral, una herramienta para la etnoeducación. Una propuesta de las comunidades de origen afroamericano para aprender casa adentro</i>. Quito: FEDOCA, Génesis Ediciones.</p> <p>Higuera, E. y Castillo, N. (2015). La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana. <i>Sophia</i>. (18), 147-162. DOI: https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.08.</p> <p>Leal, K. y Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa.<i>Revista Latinoamericana de Estudios Educativos</i>, 10(2), 11-33. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144225002</p> <p>Organización de Estados Iberoamericanos. (s.f). <i>Encuentros de Etnoeducación Afroecuatoriana Memorias Ecuador 2019 – 2020</i>. Quito: Organización de Estados Iberoamericanos.</p> <p>Pérez, E., Ruíz, S., Cabezas, J., López, M. y Vargas, J. (2016). Estrategia didáctica para la etnoeducación. <i>Ecuador Debate</i>, 98, 65-82. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10469/12202</p>
<p>Sistema Intercultural Bilingüe</p> <p>-Rodríguez Cruz, M. (2017). Interculturalidad, plurinacionalidad y sumak kawsay en Ecuador. La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad. <i>Perfiles educativos</i>, 39(157), 70-86.</p> <p>-Rodríguez, V., & Sol, M. (2018). “Otras Pedagogías”: La experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe-UPS. <i>ALTERIDAD. Revista de Educación</i>, 13(1), 30-41.</p> <p>- De la Herrán Gascón, A., Cedeño, A. I. R., & Lara, F. L. (2018). Claves del cambio educativo en Ecuador. <i>Foro de Educación</i>, 16(24),141-166.</p>	<p>Moreno, M. (2010). El plurilingüismo como necesidad en la sociedad actual. <i>Pedagogía Magna</i>, 8.</p> <p>Rebolledo, N. y Miguez. M. (2013). Multilingüismo y educación bilingüe. <i>Fórum Lingüístico</i>. 10 (4), 342-358. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8412.2013v10n4p342</p> <p>Sánchez, E. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros. <i>Utopía y Praxis Latinoamericana</i>, (23), 83, 166-181. DOI:https://doi.org/10.5281/zenodo.143906</p>

<p>- Ministerio de Educación. (2013). Acuerdo No. 0440 - 13. Modelo del sistema de educación intercultural bilingüe. Registro Oficial.</p>	<p>Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. <i>Revista Española de Orientación y Psicopedagogía</i>, 24(2), 24-36. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230794003</p>
<p>Humanismo -Rectorado de la PUCE. (2017). Modelo educativo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.</p>	<p>Sarto, M. y Venegas, M. (2009). <i>Aspectos clave de la Educación Inclusiva</i>. 1ra. ed. Salamanca: Publicaciones del Inico.</p>
<p>https://www.puce.edu.ec/intranet/documentos/Reglamentos/PUCE-Modelo-Educativo-06-03-2017.pdf</p>	<p>Vélez V, C. (2011). Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. <i>Revista Educación Y Pedagogía</i>, 20(52), 103–112. Recuperado a partir de https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9886</p>
<p>-Asamblea Nacional. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial.</p>	<p>Vera, R. (2017). La etnoeducación como posicionamiento político e identitario del pueblo afroecuatoriano. <i>Revista Antropologías del Sur</i>. 4,8, 81-103.</p>
<p>Lara, F. (2019). Hacia una educación del Sumak Kawsay a través de la propuesta artística de Oswaldo Guayasamín. <i>Arte, individuo y sociedad</i>, 31(1), 9-26.</p>	
<p>-Lara, F., & de la Herrán Gascón, A. (2016). Reflexiones sobre la educación del sumak kawsay en Ecuador. <i>Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales</i>, 18(36), 41-58.</p>	

Convergencias, divergencias, lógicas

- 1) **Convergencias entre IES de Ecuador:** De manera muy presente, la interculturalidad, la inclusión y el plurilingüismo.
- 2) **Divergencias entre IES de Ecuador:** La Puce menciona el humanismo a través del Sumak Kawsay y la universidad de Las Américas en la etnoeducación a través del “*aprender casa adentro*”.
- 3) **Lógica institucional y nacional:** Aparece una lógica estatal que se adapta y declina según su contexto local.

¿Cuáles son los conceptos relevantes respecto a su contexto local (a nivel nacional y de su IES)?

P 9 – ISFODOSU

P 8 – UFHEC

El estado dominicano ha de garantizar una educación de calidad, la permanencia e igualdad de acceso y oportunidades al Sistema Educativo desde el Nivel Primario a todos los ciudadanos.

Los conceptos considerados relevantes en el contexto nacional en relación con la formación del profesorado en la República Dominicana son:

Currículo. Se concibe como *una estrategia educativa general para la formación de sujetos sociales, democráticos y transformadores de su realidad. Expresa, en ese sentido, un compromiso nacional de trabajo en determinadas direcciones que se complementan o se corrigen en función de la heterogeneidad cultural del contexto de realización.*

Estudiante. Se concibe como un sujeto de derechos y deberes, que se integra al sistema educativo para recibir una formación integral.

Docente. Persona que se dedica a la enseñanza. Profesional de pedagogía que realiza funciones de enseñanza.

Carrera docente. Se concibe como *el conjunto de disposiciones, mecanismos y procesos que organizan y norman el ingreso, la permanencia, el desarrollo profesional continuo, la movilidad, la promoción y el retiro del personal docente en el marco del sistema educativo.*

Formación Integral. Proceso continuo, permanente y participativo de desarrollo competencias y habilidades que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, física, comunicativa, estética, y sociopolítica), a fin de lograr su realización plena en la sociedad.

Modelo Educativo. Es un concepto complejo que podría definirse como un conjunto de normas establecidas que guían el proceso de enseñanza. Consiste en una recopilación o síntesis de distintas teorías y enfoques pedagógicos, que orientan la práctica docente, incidiendo en la elaboración de los programas de estudios y en la sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Enfoque de aprendizaje. El enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de las relaciones entre estudiante, contexto y tarea (Biggs et al., 2001).

Los programas de formación docente de calidad en la República Dominicana deben responder al perfil de los docentes definido por el Consejo Nacional de Educación, en su calidad de rector del sistema educativo preuniversitario y que se especifican en seis dimensiones: Dimensión Personal y Profesional, Dimensión Sociocultural, Dimensión Pedagógica, Dimensión Pedagógica, Dimensión Curricular y Dimensión del conocimiento del sujeto educando. Todo programa de formación para futuros docentes debe estar estructurado en base a tres componentes: **formación general, formación psicopedagógica y formación disciplinaria.** Los énfasis en cada componente dependen del ciclo y nivel educativo.

Dimensión Personal y Profesional. Es una de las dimensiones de formación, establecida por la normativa nacional de formación del profesorado en la República Dominicana, en la cual se especifican las *competencias que todo profesor debe tener en relación al compromiso ético que implica su profesión y su proceso de desarrollo profesional.*

Dimensión Sociocultural: Esta dimensión contiene las competencias que debe tener un docente según las características del siglo XXI y de su sociedad, así como sus implicaciones para el sistema educativo en el que está inserto. Incluye competencias comunicativas, estética, capacidad de formar en valores y para una ciudadanía global.

Dimensión Curricular. A esta dimensión corresponden las competencias relacionadas al conocimiento y aplicación de los contenidos del currículo nacional de acuerdo con el ciclo, nivel educativo y modalidad donde ejercerá la docencia.

Dimensión de Gestión Escolar: Esta dimensión establece las competencias de los docentes en su proceso de apoyo a la gestión escolar, tanto a nivel personal como a nivel de sus estudiantes.

Dimensión del conocimiento del sujeto educando. En esta dimensión se asumen las competencias que debe tener el profesor en relación al conocimiento del desarrollo físico, biológico, cognitivo, social y emocional de los estudiantes en los distintos niveles de desarrollo. Asimismo, conoce las variables personales y sociales que influyen en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, como su contexto socio económico, sus intereses, su motivación, entre otros.

Dimensión Pedagógica. En esta dimensión se describen las distintas competencias que debe tener el docente en lo relativo a la comprensión y desarrollo de los distintos factores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje éticos y para una ciudadanía global.

El currículo de primaria privilegia el paradigma por competencias y el constructivismo para la enseñanza general, así como el enfoque procesual cognitivo y el textual y comunicativo para la enseñanza de la lectura y escritura.

La estructura del diseño curricular del Nivel Primario consta de los siguientes componentes:

Competencias, contenidos, estrategias, actividades, medios y recursos para el aprendizaje y orientaciones para la evaluación.

Uno de los cambios más importantes que se incorporaron al currículo dominicano es el enfoque por competencias y como fundamentos de este currículo: Aprendizaje significativo Funcionalidad del aprendizaje Integración de conocimientos

Las competencias.

Las competencias se desarrollan de forma gradual en un proceso que se mantiene a lo largo de toda la vida y el desarrollo de la sociedad en equilibrio con el medio ambiente. En el Nivel Primario, el diseño curricular se estructura en función de dos tipos de competencias: a) fundamentales y Competencias Específicas.

Competencias fundamentales.

Las Competencias Fundamentales del currículo dominicano son: 1. Competencia Ética y Ciudadana 2. Competencia Comunicativa 3. Competencia de Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico. 4. Competencia de Resolución de Problemas 5. 6. Competencia Ambiental y de la Salud 7. Competencia de Desarrollo Personal y Espiritual

Competencias específicas.

Contenidos.

Son los mediadores de aprendizajes significativos. Son los conocimientos o saberes propios de las áreas curriculares a través de los cuales se concretan y desarrollan las competencias específicas.

Estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Constituyen la forma de planificar y organizar sistemáticamente las actividades para apoyar la construcción de conocimientos en el ámbito escolar, en permanente interacción con el contexto. Se refieren a las intervenciones pedagógicas realizadas con la intención de potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje enseñanza.

Actividades.

Se refieren a las capacidades que el estudiantado debe adquirir y desarrollar con la mediación de cada área del conocimiento. **Los medios**

y recursos para el aprendizaje.**La evaluación de los aprendizajes.**

Evaluar el desarrollo de las competencias supone usar instrumentos y medios diversos acordes a la competencia que se pretende evaluar y en contextos similares a las situaciones reales que vivirá el estudiantado.

El Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología y el Ministerio de Educación de la República Dominicana han planteado políticas públicas que contribuyan a la calidad educativa, dentro de las que se encuentra el rediseño de los planes de estudio para la formación docente. Estos deben elaborarse en función de “las características de la sociedad actual y las demandas de la educación para responder a las necesidades de la sociedad y las competencias requeridas para un profesor que tendrá la responsabilidad de formar niños, niñas y jóvenes del siglo XXI”.

Se establece el Sistema de Evaluación del Currículo de la Educación Inicial, Básica, Media, Especial y de Adultos, Pública y Privada, a partir del año escolar 1996-97.

Conceptualización en que se fundamenta el Sistema de Evaluación.

El sistema de evaluación responde a las concepciones que se especifican a continuación:

a) La educación es concedida en los fundamentos teóricos del currículo como un medio que contribuye al desarrollo de las múltiples capacidades humanas, promueve una mejor relación con el entorno, el trabajo el fortalecimiento de la democracia, el desarrollo y uso racional de la ciencia y la tecnología, la transmisión y reforzamiento de la identidad, la formación moral y ética del individuo.

Como mediación cultural, la educación es un proceso por el cual la sociedad elabora y transmite conocimientos, recupera experiencias acumuladas para su creación y enriquecimiento, contribuyendo así al desarrollo sostenible de la sociedad. De igual manera, como proceso de socialización, la educación atiende a las manifestaciones culturales locales, regionales, nacionales y universales, lo cual se concreta en el nuevo currículo cuando se refiere a necesidad de adecuación que el mismo requiere para responder a los diferentes contextos, a las necesidades, características y expectativas de los sujetos del proceso educativo y a las de la sociedad de la que forma parte.

b) El currículo: es asumido como una estrategia educativa general para el desarrollo de las capacidades humanas y la transformación de los sujetos. Como fundamentación y orientación del proceso educativo, basado en los principios, concepciones y valores que definen la educación, y como una estrategia fundamental de la política educativa para el logro de sus propósitos.

La concepción adoptada sobre la educación y el currículo imprime tres características básicas.

. Flexibilidad, porque deja abiertas las vías de adecuación a las particularidades e identidades a nivel local y regional y permite la satisfacción de las necesidades, intereses y demandas de los/as estudiantes.

. Abierto: porque recoge permanentemente los avances de la ciencia, la tecnología y el arte y está inserto en un proceso de construcción y reconstrucción permanente para ajustarse a la dinámica de los cambios económicos, sociales y culturales de la sociedad.

. Participativo, porque otorga a los actores del proceso educativo maestros/as, estudiantes, directivos, miembros de la comunidad, padres, madres, la oportunidad de aportar, reflexionar y actuar. Asume a los actores como sujetos históricos, plenos de potencialidades y capacidades y recoge permanentemente las demandas de la sociedad y la cultura.

c) La transformación curricular. Se concibe como un movimiento socioeducativo orientado a elevar la calidad de la educación, a través de la puesta en ejecución de un diseño curricular pertinente a una nueva realidad y a un momento histórico determinado. Esta concepción implica una nueva visión de los sujetos de la educación, del conocimiento y el aprendizaje.

. Los sujetos. Las personas involucradas en los procesos educativos se conciben como sujetos, es decir, con posibilidades de construirse día a día, de participar desde su individualidad, subjetividad y sus experiencias, con responsabilidad y autonomía en la realidad social de la que forman parte.

. El conocimiento. Se asume como las formas en que los seres humanos elaboran explicaciones en torno a la realidad personal, social, natural y simbólica según las características de los contextos, las oportunidades, las prácticas sociales y educativas y su nivel de desarrollo evolutivo.

. Aprendizaje significativo. Tipo de aprendizaje privilegiado por la transformación curricular que alude a lo cultural, a la acción, a procesos mediados por interacciones sociales posibilitando así que los sujetos doten de sentido el universo natural, social y simbólico en el que se desenvuelven.

d) El concepto de calidad de la educación está referido a la eficacia y eficiencia de los desarrollos curriculares para hacer realidad los propósitos del currículo. Determina hasta qué punto los desarrollos curriculares promueven la formación de seres humanos que respondan a las características especificadas en el perfil del egresado del sistema educativo dominicano y en correspondencia con los principios y finalidades de la educación dominicana. En el marco de la transformación curricular, la concepción de calidad de la educación debe tomar en consideración la diversidad cultural, las características y necesidades de los sujetos y los contextos en los que se desarrollan las prácticas educativas, para poder responder a las características del currículo, y definidas.

e) Como indicadores de la calidad de la educación se consideran:

- La atención a las condiciones socioculturales y socioeconómicas de los actores de los procesos educativos, en correspondencia con los planteamientos del currículo.
- La pertinencia de los procesos educativos que se promueven para hacer operativo el currículo en la escuela y los desarrollos curriculares que se llevan a cabo.
- La disponibilidad, uso y educación de los recursos y facilidades infraestructurales con que se cuenta para promover la calidad de los procesos educativos.
- La eficacia y eficiencia del sistema administrativo y de la gestión global del sistema educativo.

Los servicios de apoyo a la gestión educativa de los cuales se disponga. Entre ellos: orientación educativa y psicológica, investigación, animación sociocultural y otros apoyos provenientes de las comunidades.

El rendimiento de los estudiantes, la calidad de su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y los resultados obtenidos, tomando como referentes básicos los propósitos del nivel, modalidad, ciclo, grado y áreas de que se trate.

El nivel de vinculación entre los centros educativos y las comunidades y la participación de las familias para promover una educación de calidad en atención a las demandas del contexto sociocultural.

Las innovaciones que se introducen en las prácticas educativas y la promoción de la investigación en la acción para superar dificultades y elevar la calidad.

En la perspectiva del concepto de educación y de calidad de la educación que se asumen, la evaluación educativa se considera como un proceso de investigación de la realidad educativa. La investigación educativa de esa realidad se concibe a una perspectiva holística que toma en cuenta la unidad e integridad que caracterizan los procesos educativos, a partir de la diversidad social y cultural de los actores del proceso.

Sobre el concepto de evaluación educativa y sus características.

La evaluación es de carácter social, participativo, procesual y holístico. Implica un proceso permanente de valoración e investigación de la realidad educativa, tomando en cuenta a todos los actores del mismo, en sus dimensiones particulares y generales, con el propósito de tomar decisiones que permitan el mejoramiento continuo de la calidad de la educación. Como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación debe servir para detectar oportunamente dificultades, problemas, informar, proponer medidas consensuadas y/o establecer correctivos que les permitan a sus actores desempeñarse de forma cada vez más satisfactoria.

De acuerdo con los fundamentos y propósitos del currículo, la evaluación orienta a los actores y favorece el desarrollo del proceso educativo. En tal virtud:

. Contribuye a que el/la estudiante conozca sus capacidades y limitaciones, ayudándole a construir una imagen realista de sí mismo, plantearse metas viables para desarrollar sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales, vinculándose de manera satisfactoria a su entorno natural y social, para así poder mejorar sus condiciones de vida, apoyándose en sus potencialidades y enfrentado las situaciones problemáticas que la vida le plante.

. Informa al educador y a la educadora acerca de la pertinencia y efectividad de las planificaciones y ponderar críticamente las propuestas curriculares a fin de mejorar, su práctica, interactuando cada vez más adecuada y críticamente con sus estudiantes, sus entornos y los saberes, tanto los saberes previos como los que se construyen en el centro educativo.

Esto le permitirá superar progresivamente formas tradicionales de evaluación, centradas solo en la ponderación de la cantidad de aprendizajes de hechos y datos realizados por los estudiantes, valores, actitudes y normas, así como el desarrollo de las capacidades y habilidades a partir de la diversidad de estrategias puestas en juego.

Después de la perspectiva de los procesos, la evaluación debe ofrecer informaciones acerca de la forma en que se asume cada una de las fuentes de la transformación curricular y del modo en que se desarrollan todos los componentes del diseño curricular. Tan importante es evaluar los logros de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, cómo evaluar las estrategias desarrolladas y actividades realizadas durante el proceso enseñanza y aprendizaje.

Desde la perspectiva de los factores que inciden en los procesos y sus resultados, la evaluación debe permitir identificarlos y diseñar estrategias alternativas de acción, teniendo en cuenta que algunas de esas causas suelen ser internas a los centros educativos y a los propios procesos de enseñanza y aprendizaje y otras externas, asociadas a las condiciones de vida de los actores del proceso educativo.

En tal virtud la evaluación debe ser de carácter continuo, teniendo lugar en todos los momentos del proceso educativo y adquiriendo diferentes formas: diagnóstica, formativa y sumativa. Estas formas de la evaluación única y la puesta en práctica de las tres formas señaladas no necesariamente se aplican en momentos claramente diferenciados. En el sentido:

- La evaluación es participativa y cooperativa, esto es, hacer intervenir a todos los actores de los procesos educativos, alternando momentos en los que cada uno evalúa desde su perspectiva, y otros donde se combinan las perspectivas de varios de ellos.
- Se prevén momentos de heteroevaluación, a cargo exclusivamente de los maestros/as y directivos, en los cuales utilizan sus criterios con amplios márgenes de libertad para evaluar a los demás actores del proceso.
- Los actores del proceso educativo han de fomentar la autoevaluación, como proceso a través del cual cada actor ponderar sus logros propios y sus resultados, y la coevaluación, donde, juntos, en actitud dialogante y crítica, mediada por el respeto, los actores aportan elementos, informaciones y criterios para la evaluación del grupo y de los logros alcanzados.
- La evaluación se considera como una propuesta de investigación para los/as educadores/as, los/as estudiantes y las diferentes instancias de la gestión curricular, pues pasa a ser un desafío constante a su capacidad para la observación, el análisis, la formulación y verificación de hipótesis y para integrar resultados. En este sentido, se promoverá la meta evaluación.

- La evaluación debe ser planificada, pero en el marco de esa planificación ha de ser flexible, ya que el aprendizaje significativo, en tanto proceso personal, es distinto para cada estudiante y la evaluación debe tomar en cuenta las particularidades de cada sujeto y de cada grupo humano, valorar los aprendizajes programados, pero también los incidentales y las dificultades que se observan en el proceso educativo, por los puntos de partida diferentes de los diversos actores.

Propósitos del Sistema de Evaluación

El sistema de evaluación tiene como propósitos:

- . Contribuir al análisis de las características sociales, económicas, políticas, culturales del medio en que se desarrolla el proceso educativo, con el fin de incorporar tales informaciones a dicho proceso y aportar al éxito de todos los sujetos que participen en él.
- . Contribuir a que las transformaciones educativas, tanto en el diseño curricular como en los desarrollos curriculares, estén cada vez mejor fundamentadas y adecuadas a las necesidades y características de los sujetos y los contextos.
- . Valorar los aprendizajes de los/as estudiantes, relativos a informaciones, hechos, conceptos, procedimientos, valores, actitudes y normas fundamentales para la formación integral de los mismos, haciendo énfasis en los procesos en los que participan hasta obtener dichos resultados.
- . Valorar la pertinencia de los desarrollos curriculares en relación con los propósitos del nuevo currículo, monitoreando los avances del proceso de transformación curricular, a fin de tomar decisiones que garanticen la introducción progresiva de las innovaciones que se proponen, y producir las adecuaciones necesarias.
- . Contar con información válida y sistemática sobre el estado de la calidad de la educación en cada región y en el país, con la finalidad de tomar las medidas pertinentes para mejorar la calidad del proceso educativo.
- Contribuir a la toma de conciencia acerca de la necesidad de participación de la familia, la comunidad y los/as propios/as estudiantes en todas las actividades del proceso de evaluación educativa.
- Utilizar los resultados de la evaluación educativa en la valoración de las políticas institucionales dirigidas a mejorar las condiciones de trabajo y la formación de los educadores y las educadoras.

- Determinar si el diseño curricular orienta adecuadamente las prácticas educativas que se intentan promover y sí facilita atender a las características del currículo, que se define como flexible, abierto y participativo.
- Valorar la calidad del trabajo que realizan los diferentes actores en los procesos educativos, con la finalidad de los educadores y las educadoras, sistematizando y socializando las innovaciones generadas e introducidas por las maestras/os en las prácticas de aula para elevar la calidad de la educación.
- Valorar el grado o nivel de eficiencia de las diferentes instancias de gestión del currículo, en función de su capacidad para atender a los requerimientos del mismo.
- Abrir espacios para la realización de investigaciones sobre la evaluación y sobre la calidad de la educación, como un medio para contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad, la naturaleza y el pensamiento humano.
- Desplegar una labor de comunicación en torno a los avances y experiencias en evaluación entre todas las instancias e integrantes de la comunidad educativa.

Funciones del Sistema de Evaluación

Función diagnóstica. Permite obtener informaciones previas sobre las características iniciales de los actores del proceso educativo y de los contextos socioeconómicos y socioculturales de los cuales provienen, para incorporar las mismas en la programación del proceso enseñanza y aprendizaje. La función diagnóstica también se cumple con la identificación de las necesidades sociales que se pretende atender desde la educación, y con la definición clara del proyecto de sociedad al que se aspira.

Función formativa. Facilita determinar progresivamente los aprendizajes de los estudiantes y las estudiantes sobre hechos, conceptos, procedimientos, valores, actitudes y normas necesarios para participar con éxito en el proceso educativo y el consiguiente desarrollo cognitivo, emocional y social. Al educador y a la educadora les permite revisar constantemente su trabajo, mediante la autocrítica profesional y su participación en actividades de formación continuada. También favorece el seguimiento continuo de los desarrollos curriculares para ir estableciendo la pertinencia y adecuación del diseño curricular y de los medios y recursos utilizados en atención a las características de los actores y del contexto sociocultural.

Función de Control: permite la promoción de los estudiantes, así como valorar en qué medida se crean condiciones para hacer realidad la igualdad de oportunidades y la democratización de los procesos educativos. El cumplimiento de esta función permite establecer criterios claros sobre la calidad de la educación en su conjunto.

Función de Desarrollo de Criterios: aportar a la instauración de una cultura de evaluación que potencialice una actitud crítica y la capacidad de propuesta permanente entre los actores educativos.

Función del Desarrollo Institucional: permite valorar la eficacia y eficiencia del sistema educativo como totalidad para el logro de sus finalidades y propósitos en coherencia con la fundamentación teórico-metodológica asumida en el currículo.

COMPONENTES DEL CURRÍCULUM A EVALUAR.

El sistema de evaluación tiene la finalidad de proporcionar una visión general de todo el proceso educativo, tomando en cuenta básicamente la política educativa, el diseño curricular, los desarrollos curriculares, a los educadores, a los/as estudiantes, la gestión educativa y el centro educativo.

La política educativa: se valorará en qué medida la voluntad política se expresa en la consecución de los fines y propósitos de la educación dominicana.

Art.14. El Diseño Curricular: entendido como el documento normativo y la estrategia general que orienta las prácticas educativas en las diferentes instancias del sistema y que explicita los Fundamentos del Currículo en sus diversos ámbitos , será evaluado con el propósito de determinar hasta qué punto orienta el trabajo de los educadores y las educadoras, si funciona como instrumento a partir del cual se programa el trabajo educativo en correspondencia con las concepciones asumidas (epistemológica, teleológica, axiológica y socioeducativa). En ese sentido, se determinará si dicho documento responde a las necesidades y características de la sociedad dominicana en su conjunto, y si atiende al principio de apertura y flexibilidad que permite adecuarlo a las regionales y los diferentes contextos en los que se desarrollan las prácticas educativas, todo esto tanto en la situación actual como en perspectiva.

El Desarrollo Curricular: a través de la evaluación de los desarrollos curriculares se pretende:

- a) Hacer avanzar los procesos de sistematización de las experiencias derivadas de la puesta en marcha del diseño curricular.
- b) Verificar si las prácticas educativas permiten ir satisfaciendo las necesidades en materia educativa de la sociedad dominicana, las regiones y las comunidades
- c) Ir verificando los avances de los maestros para propiciar aprendizajes significativos, en el proceso de fomentar la investigación en la acción, en la socialización de experiencias para la superación progresiva en la acción, en la socialización de experiencias para la superación progresiva de la calidad del trabajo educativo. La evaluación de los desarrollos curriculares permitirá además ir promoviendo las formas de gestión educativa que garanticen una real integración entre los centros educativos y las comunidades.

De igual modo, permitirá la revisión y mejoramiento permanente del diseño curricular, con la participación de todos los actores de los procesos educativos.

Los Educadores y Educadoras: serán evaluados a partir de las prácticas pedagógicas que desarrollan durante el proceso educativo, propiciando aprendizajes significativos, cognitivos, de valores, actitudes y prácticos, que influyen en la formación de sujetos democráticos y libres, en capacidad de dialogar permanentemente con la realidad cercana y lejana para proponer alternativas, tomar decisiones y solucionar problemas. La evaluación del educador y la educadora permitirá ponderar la efectividad y la eficacia de sus planificaciones, y la forma en que éstas contribuyen al desarrollo adecuado de nuevas estrategias de aprendizaje, en el logro de los propósitos formativos y elevando la calidad de la educación. La evaluación del educador y la educadora se realizará tomando como base esencial los criterios asumidos en el perfil de los educadores y las educadoras establecidos para cada nivel y modalidad y básicamente, sus dimensiones personal o antropológica, pedagógica y sociocultural.

Los estudiantes y las estudiantes: La evaluación permite a los estudiantes y a las estudiantes conocer sus capacidades y limitaciones, construir una imagen realista de sí mismos/a, plantearse metas viables para desarrollar sus capacidades de los estudiantes y las estudiantes, los saberes acumulados, las capacidades desarrolladas y las formas en que se articulan a la construcción de nuevos conocimientos, permitiendo el logro de los propósitos del proceso educativo para cada nivel, modalidad, ciclo, grado, áreas y/o asignaturas.

Para la evaluación del rendimiento de los/as estudiantes se tomará en cuenta la redimensión de los contenidos asumida en el nuevo currículo. Por tanto, para la valoración del rendimiento en cada asignatura o área se atenderán los aprendizajes de informaciones, hechos, conceptos y procedimientos, así como el desarrollo de valores, actitudes y normas en correspondencia con los propósitos de cada nivel, ciclo, grado, áreas, y los ejes transversales. Por esta razón, las variables , indicadores, criterios, fuentes y técnicas para la evaluación del/de la estudiante, no establecen la evaluación del ajuste personal y social por separado, sino que la misma se hará, conjuntamente con la valoración de los aprendizajes en dichas contenidos de cada área y/o asignatura y en los ejes transversales se incluyen los valores, actitudes y normas que se trabajarán para concretizar el perfil del egresado al que se aspira en cada nivel y modalidad, manteniendo así el carácter de integralidad y globalidad de los procesos educativos.

La gestión Educativa: La evaluación valorará en que medida la gestión educativa, a nivel central, regional, de distrito y de centro, se realiza en consonancia con la definición del mismo, es decir, si permite el establecimiento de un clima democrático, participativo, de libre reflexión, de permanente preocupación pro la verdad y la igualdad de oportunidades, en beneficio de todos los actores, sin discriminación de clase social, raza, sexo, ideología política o religiosa. Determinará si en cada nivel se concretan los perfiles

El Centro Educativo: La evaluación del centro educativo se realizará tomando en cuenta las funciones que cumple como espacio importante de socialización de ciudadanos y ciudadanas, al propiciar procesos de construcción participativos y democráticos, en los que estudiantes, educadores, directivos, padres, madres, tutores, personal de apoyo y la comunidad encuentren espacios para la libre expresión y la participación responsable en todos los aspectos relacionados con la marcha satisfactoria del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Esto implica determinar su mejor interacción con la comunidad, las condiciones que ofrece para propiciar aprendizajes significativos, la utilización de los recursos disponibles y el sistema de organización y control interno.

Para cada uno de los componentes curriculares a evaluar, se utilizarán matrices operativas. Se trata de un modelo estructurado que ofrece gráficamente el desglose del componente expresado en variables, dimensiones, indicadores, conceptos, clases, fuentes de información, estrategias y técnicas, para acceder a los datos sobre el componente. Las matrices de los componentes están referidas en el currículo como instrumentos para su análisis.

El ISFODOSU impulsó un proceso de rediseño curricular de las titulaciones en Educación, con el fin de lograr una mayor eficacia en la formación docente, cuyos referentes han sido: la asunción de un enfoque pedagógico de formación basado en competencias; la revisión y actualización de los contenidos de los programas de las asignaturas que configuran los planes de estudios; la incorporación de técnicas y estrategias acordes al desarrollo de aprendizajes significativos; así como, la revisión de técnicas e instrumentos para la valoración de las competencias desarrolladas.

El ISFODOSU recibió la aprobación de los planes de estudio por competencias para las Licenciaturas de Educación Inicial, Primaria Primer Ciclo, Primaria Segundo Ciclo y Orientados a la Educación Secundaria. Para dar cumplimiento a la demanda de la formación docente se presenta uno de los planes aprobados y reglamentados en la Normativa 09-15 y diseñado tomando en cuenta la estructura y los enfoques del Sistema Educativo Dominicano y las características de los sujetos que aprenden.

El Plan de Estudio Primaria Primer Ciclo tiene una duración de tres años y ocho meses, distribuidos en 11 cuatrimestres. Tiene un total de 53 asignaturas organizadas en tres bloques :1) Formación general (24 créditos)

2) Formación pedagógica (79 créditos)

3) Formación disciplinar (57) para un total de 160 créditos.

Incluye el paradigma de enseñanza constructivista y el enfoque teórico de la lectura y escritura procesual cognitivo y comunicativo para trabajar contenidos especializados de lectura y escritura. La finalidad del plan de estudio para la Licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo del ISFODOSU, es preparar docentes que fomenten el uso adecuado del lenguaje oral y escrito, el razonamiento matemático y conceptos acerca de la naturaleza de los niños de 6 a 9 años de edad en los primeros grados de la educación primaria, de manera que puedan desarrollar las competencias cognitivas, emocionales, físicas y sociales fundamentales para su desarrollo futuro. Se espera que el Licenciado en Educación Primaria Primer Ciclo sea un docente con una perspectiva integral, centrada en el ser humano y el medio ambiente, para responder a los desafíos del contexto y del país, desde un enfoque intercultural.

El plan de estudio se organiza en función de las seis dimensiones propuestas en la Normativa 09-15, a saber, desarrollo personal y profesional, sociocultural, conocimiento del sujeto educando, pedagógica, curricular y gestión escolar, con sus respectivas competencias específicas y las competencias generales asumidas por el Instituto. Además, contiene los objetivos de la carrera, la estructura curricular por periodos académicos y bloques de formación, la duración de la carrera, la distribución de las horas créditos, especificando horas prácticas, teóricas, laboratorios y trabajo individual de los estudiantes; y el total de horas que conlleva el desarrollo del plan. También incluye la malla curricular o pensum, las descripciones de las asignaturas, los recursos para el aprendizaje con que cuenta la institución, el sistema de evaluación de los aprendizajes con sus componentes claramente descritos y el sistema de práctica docente; las competencias del egresado, el campo del ejercicio profesional y el currículum vitae de los profesores responsables de las asignaturas.

Se espera que el docente en formación tenga la habilidad de crear las condiciones para que los niños de 6 a 9 años utilicen sus conocimientos de forma significativa en diversos contextos y situaciones, preferiblemente de carácter lúdico. En el área de Lengua Española, se reconoce la función social y comunicativa de la lengua escrita, y se parte desde su unidad fundamental, el texto, para desarrollar las capacidades lingüísticas de los sujetos. Por su parte, en Matemática se busca que el docente propicie en los estudiantes la habilidad para analizar, razonar y comunicar efectivamente en formulación y resolución de problemas, y que desarrolle experiencias de naturaleza esencialmente intuitiva a partir de la manipulación de objetivos concretos.

Considerando el rol del maestro en la formación de las nuevas generaciones.

En este sentido, surge la necesidad de diseñar y aplicar un currículo que posibilite “que el alumnado aprenda a pensar, ser autónomo, procesar y a utilizarla información adecuadamente, así como a estudiar y aprender permanentemente como una conducta de toda la vida de tal manera que sean capaces de contribuir a la transformación del mundo y que se sientan cómodos en un ambiente mundial y nacional nuevo.”

Competencias Fundamentales de los planes del ISFODOSU:

CF1 DESARROLLO INTRA E INTERPERSONAL Establece relaciones efectivas consigo mismo y con los demás de manera respetuosa y responsable en diversos contextos.

CF2 SOCIOCULTURAL Valora la cultura local, nacional y global mostrando respeto y aceptación ante la diversidad.

CF3 PROFESIONAL Muestra aptitudes creativas, de compromiso y rigor científico para desempeñar su labor pedagógica como agente efectivo del proceso de aprendizaje.

CF4 COMUNICATIVA Muestra habilidades comunicativas que le permiten actuar adecuadamente con diferentes actores en diversos contextos, utilizando los medios de comunicación disponibles

CF5 PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO Desarrolla una conciencia crítica orientada a la emancipación y autonomía para la mejora de la experiencia individual, colectiva y mundial.

Competencias Genéricas las dispuestas por el MESCYT

Competencias Específicas las diseñadas según el nivel de especialización: profesionales y disciplinares.

Las Prácticas Docentes son seis y se desarrollan en dos etapas con una duración de tres cuatrimestres cada una. En la primera etapa se trabajan las prácticas docentes I, II, III en las cuales se desarrollarán prácticas de observación, ayudantía e intervenciones didácticas en centros educativos de un día a la semana en jornada extendida o doble tanda en zonas rurales y urbanas, de carácter público o privado.

La estructura operativa del Sistema de Prácticas Docentes en el ISFODOSU está integrada en cada recinto por: un coordinador del área de prácticas docente que depende de la dirección académica de cada recinto, por los maestros titulares que además realizan la labor de tutores acompañantes.

La segunda etapa corresponde a las prácticas IV, V, VI que se desarrollan en el último año del Plan de estudio mediante la inserción de tres días a jornada completa, en un grado y nivel específico previamente seleccionado de común acuerdo entre el maestro tutor, el maestro anfitrión y el maestro titular de la asignatura. Estas se realizan a través de equipos conformados por tres estudiantes(triadas).

Prácticas pedagógicas

Se vincula el aprendizaje con el trabajo colaborativo, el uso de la clase invertida, la práctica guiada, la aplicación de los conocimientos y el estudio de casos.

Medios didácticos.

Se utilizan diversos medios educativos y recursos en las aulas: impresos, audiovisuales e informáticos.

Supervisión y acompañamiento. Se cuenta con un coordinador de área quien colabora con los docentes formadores en la planificación y asesoría especializada.

Formas de evaluar el aprendizaje. Se incluyen técnicas y criterios de evaluación y los porcentajes que se asignan para la nota final de las asignaturas.

Perfil del docente formador.

Se describe el perfil del cuerpo docente que podrían impartir las asignaturas.

El conjunto de los programas de las asignaturas que componen cada plan de estudios de ISFODOSU deben incluir los siguientes elementos: Datos generales, Descripción de la asignatura Competencias, Resultados de Aprendizajes Contenidos, Estrategias y Actividades formativas, Recursos, Técnicas de Evaluación.

¿Cuáles son los conceptos relevantes respecto a las referencias de autores de su país u otros países?

Para la formación docente es necesario además cumplir con lo establecido en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030, aprobado el 1ero de abril de 2014, que dice: Compromiso 5.1.1: “Actualizar, adecuar y hacer coherentes los programas de formación docente con la educación que queremos y necesitamos para el Siglo XXI, en correspondencia con la Estrategia Nacional de Desarrollo y dentro del marco de la Resolución 08-11 del 1ero de julio de 2011 aprobada por el Consejo Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología para la formación de profesores de los niveles inicial, primario y secundario. Para tal fin, se debe garantizar la formación docente con énfasis en el dominio de los contenidos, en metodologías de enseñanza adecuadas al currículo, en herramientas pedagógicas participativas y en competencias para el uso de las tecnologías de información y comunicación, con el propósito de facilitar la continua innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje”. Compromiso 5.1.2: “Garantizar que el currículo de los niveles inicial, primario y secundario se constituya en referente fundamental para la formación docente en las instituciones de Educación Superior reconocidas por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el desarrollo de la carrera de educación”.

Se establece el Sistema de Evaluación del Currículo de la Educación Inicial, Básica, Media, Especial y de Adultos, Pública y Privada, a partir del año escolar 1996-97.

El sistema de evaluación responde a las concepciones que se especifican a continuación:

La educación es concedida en los fundamentos teóricos del currículo como un medio que contribuye al desarrollo de las múltiples capacidades humanas, promueve una mejor relación con el entorno, el trabajo el fortalecimiento de la democracia, el desarrollo y uso racional de la ciencia y la tecnología, la transmisión y reforzamiento de la identidad, la formación moral y ética del individuo.

Como mediación cultural, la educación es un proceso por el cual la sociedad elabora y transmite conocimientos, recupera experiencias acumuladas para su creación y enriquecimiento, contribuyendo así al desarrollo sostenible de la sociedad. De igual manera, como proceso de socialización, la educación atiende a las manifestaciones culturales locales, regionales, nacionales y universales, lo cual se concreta en el nuevo currículo cuando se refiere a necesidad de adecuación que el mismo requiere para responder a los diferentes contextos, a las necesidades, características y expectativas de los sujetos del proceso educativo y a las de la sociedad de la que forma parte.

El currículo: es asumido como una estrategia educativa general para el desarrollo de las capacidades humanas y la transformación de los sujetos. Como fundamentación y orientación del proceso educativo, basado en los principios, concepciones y valores que definen la educación, y como una estrategia fundamental de la política educativa para el logro de sus propósitos.

La concepción adoptada sobre la educación y el currículo imprime tres características básicas.

Flexibilidad, porque deja abiertas las vías de adecuación a las particularidades e identidades a nivel local y regional y permite la satisfacción de las necesidades, intereses y demandas de los/as estudiantes.

Abierto, porque recoge permanentemente los avances de la ciencia, la tecnología y el arte y está inserto en un proceso de construcción y reconstrucción permanente para ajustarse a la dinámica de los cambios económicos, sociales y culturales de la sociedad.

Participativo, porque otorga a los actores del proceso educativo maestros/as, estudiantes, directivos, miembros de la comunidad, padres, madres, la oportunidad de aportar, reflexionar y actuar. Asume a los actores como sujetos históricos, plenos de potencialidades y capacidades y recoge permanentemente las demandas de la sociedad y la cultura.

La transformación curricular se concibe como un movimiento socioeducativo orientado a elevar la calidad de la educación, a través de la puesta en ejecución de un diseño curricular pertinente a una nueva realidad y a un momento histórico determinado. Esta concepción implica una nueva visión de los sujetos de la educación, del conocimiento y el aprendizaje.

Los sujetos. Las personas involucradas en los procesos educativos se conciben como sujetos, es decir, con posibilidades de construirse día a día, de participar desde su individualidad, subjetividad y sus experiencias, con responsabilidad y autonomía en la realidad social de la que forman parte.

El conocimiento. Se asume como las formas en que los seres humanos elaboran explicaciones en torno a la realidad personal, social, natural y simbólica según las características de los contextos, las oportunidades, las prácticas sociales y educativas y su nivel de desarrollo evolutivo.

Aprendizaje significativo. Tipo de aprendizaje privilegiado por la transformación curricular que alude a lo cultural, a la acción, a procesos mediados por interacciones sociales posibilitando así que los sujetos doten de sentido el universo natural, social y simbólico en el que se desenvuelven.

El concepto de calidad de la educación está referido a la eficacia y eficiencia de los desarrollos curriculares para hacer realidad los propósitos del currículo. Determina hasta qué punto los desarrollos curriculares promueven la formación de seres humanos que respondan a las características especificadas en el perfil del egresado del sistema educativo dominicano y en correspondencia con los principios y finalidades de la educación dominicana.

En el marco de la transformación curricular, la concepción de calidad de la educación debe tomar en consideración la diversidad cultural, las características y necesidades de los sujetos y los contextos en los que se desarrollan las prácticas educativas, para poder responder a las características del currículo, y definidas.

Como indicadores de la calidad de la educación se consideran:

- La atención a las condiciones socioculturales y socioeconómicas de los actores de los procesos educativos, en correspondencia con los planteamientos del currículo.
- La pertinencia de los procesos educativos que se promueven para hacer operativo el currículo en la escuela y los desarrollos curriculares que se llevan a cabo.
- La disponibilidad, uso y educación de los recursos y facilidades infraestructurales con que se cuente para promover la calidad de los procesos educativos.
- La eficacia y eficiencia del sistema administrativo y de la gestión global del sistema educativo.
- Los servicios de apoyo a la gestión educativa de los cuales se disponga. Entre ellos: orientación educativa y psicológica, investigación, animación sociocultural y otros apoyos provenientes de las comunidades.

El rendimiento de los estudiantes, la calidad de su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y los resultados obtenidos, tomando como referentes básicos los propósitos del nivel, modalidad, ciclo, grado y áreas de que se trate.

El nivel de vinculación entre los centros educativos y las comunidades y la participación de las familias para promover una educación de calidad en atención a las demandas del contexto sociocultural.

Las innovaciones que se introducen en las prácticas educativas y la promoción de la investigación en la acción para superar dificultades y elevar la calidad.

En la perspectiva del concepto de educación y de calidad de la educación que se asumen, la evaluación educativa se considera como un proceso de investigación de la realidad educativa. La investigación educativa de esa realidad se concibe a una perspectiva holística que toma en cuenta la unidad e integridad que caracterizan los procesos educativos, a partir de la diversidad social y cultural de los actores del proceso.

Las competencias. Una persona competente no es quien atesora conocimientos, sino quien es capaz de aplicar lo que sabe en cada momento, y de hacerlo, no de manera mecánica, sino de manera innovadora (Cómo aprender en la Sociedad del Conocimiento Jordi campos). Las competencias se visualizan, actualizan y desarrollan a través de desempeños o realizaciones en los distintos campos de la acción humana. (Rodríguez, SuSaeta 2000).

Redacción de las competencias

Normativa 09-15. Reglamento para la Evaluación y Aprobación de Carreras a Nivel de Grado (Artículo 12 literal d”, “f”, “g”, “h” y “j”, artículo 27- 30, 36-39, 43-47 y 49). Reglamento de las Instituciones de Educación Superior (Artículos 49, 51 y 54)

Aprendizaje Basado en Competencias. Significa establecer las competencias que se consideran necesarias en el mundo actual y que como es lógico, no pueden ser únicamente determinadas por las universidades sin la consulta y participación de las entidades laborales y profesionales. (Poblete,2013)

Los cuatro elementos fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje para lograr las competencias son:

Estrategias y metodologías de enseñanza aprendizaje. El diseño de un proceso regulable está compuesto por una serie de procedimientos y normas que aseguran una decisión óptima de cada situación en función de los objetivos perseguidos, incorporando los métodos y técnicas adecuados, ajustándose a los tiempos previstos.

Modalidades. Son las formas globales de organizar el proceso de enseñanzaaprendizaje.

Modalidad presencial requiere que el estudiante asista regularmente a clase.

Modalidad semipresencial. Significa que compagina la presencialidad fundamental del estudiante con la enseñanza virtual. Modalidad on line. Requiere medios electrónicos y el seguimiento y apoyo docente vía virtual.

Seguimiento del aprendizaje. Control del proceso seguido por el estudiante, asesorar y aconsejar en cada caso ofreciendo orientaciones y corrigiendo errores o ayudando a salvar obstáculos en el proceso emprendido.

Evaluación. El sistema de evaluación de la asignatura incluye no sólo los aspectos relativos a la evaluación final para la emisión de la calificación final, sino que también indica todo lo relativo a la evaluación formativa, es decir, la evaluación que se realiza para orientar y ofrecer retroalimentación al estudiante sobre sus trabajos, ejercicios y pruebas parciales o cualquier actividad de aprendizaje sobre la que el profesor considere que debe tener información para mejorar.

La evaluación como forma del conocimiento.es una actividad esencial y natural para el ser humano.

Es el acto o proceso cognitivo por el cual establecemos una afirmación acerca de la calidad, valor o importancia de cierta entidad. (Michael, Scriven 2013)

La evaluación cumple un rol muy importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el uso apropiado de la información que de ella se deriva es fundamental para la mejora de los aprendizajes. El propio desarrollo de la enseñanza necesita de la evaluación formativa. Ella actúa como proceso regulador entre la acción del docente y el aprendizaje del alumno, ya que permite ajustar las intervenciones del maestro a las necesidades del que aprende. También es relevante la evaluación sumativa, para calificar se pone de manifiesto que es lo que los docentes priorizan en el aprendizaje de los alumnos (Dime cómo evalúas y te diré cómo enseñas Picaroni y Loureiro 2010).

Convergencias, divergencias, lógicas

1) Convergencias entre IES de la República Dominicana: *“Es difícil de definir el modelo educativo porque es un concepto complejo. En principio podría definirse como un conjunto de normas establecidas que guían el proceso de enseñanza. Consiste en una recopilación o síntesis de distintas teorías y enfoques pedagógicos, que orientan la práctica docente, incidiendo en la elaboración de los programas de estudios y en la sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje”.*

2) Divergencias entre IES de la República Dominicana: *“Los programas de formación docente de calidad en la República Dominicana deben responder al perfil de los docentes definido por el Consejo Nacional de Educación, en su calidad de rector del sistema educativo preuniversitario y que se especifican en seis dimensiones: Dimensión Personal y Profesional, Dimensión Sociocultural, Dimensión Pedagógica, Dimensión Pedagógica, Dimensión Curricular y Dimensión del conocimiento del sujeto educando”.* Si hay una orientación para la formación de los futuros docentes que debe estar estructurada en base a tres componentes: formación general, formación psicopedagógica y formación disciplinaria. Los énfasis en cada componente dependen del ciclo y nivel educativo y al mismo tiempo de la elección de cada IES.

3) Lógica institucional y nacional: No aparece una lógica estatal, solamente una lógica nacional parcial: *“El estado dominicano ha de garantizar una educación de calidad, la permanencia e igualdad de acceso y oportunidades al Sistema Educativo desde el Nivel Primario a todos los ciudadanos”.*

IES SOCIOS BRASIL

<p align="center">¿Cuáles son los conceptos relevantes respecto a su contexto local (a nivel nacional y de su IES)?</p>	
<p align="center">P 14 – UNA - Universidade Federal do Maranhão do Maranhao</p>	<p align="center">P 15 – Universidade Estadual Paulista Evaristo</p>
<p>Con base en los lineamientos normativos del país, la Competencia surge como una categoría estructurante del modelo de capacitación, tal como se expresa en la Resolución CNE / CP No. 2, de 20 de diciembre de 2019 (en implementación). La dimensión de esta categoría se define en términos de “saber hacer”, de carácter pragmático, basado en una racionalidad técnica, haciendo secundario, como consecuencia, el conocimiento producido socialmente. Cabe decir que los lineamientos que engloban esta categoría son resistidos por la comunidad académica, entidades científicas y grupos organizados de la sociedad civil. Finalmente, cabe destacar otras categorías consideradas relevantes en este modelo de formación, como el compromiso profesional y la consecuente responsabilidad del docente por su desarrollo profesional y por el aprendizaje del alumno, relativizando los contextos social, cultural, económico y científico de los alumnos.</p> <p>Los lineamientos nacionales para la formación del profesorado de educación básica se basan en el Modelo de Competencias, que es un modelo pragmático y utilitario en relación con la escuela. Además del Modelo de Formación en Competencias, en UFMA son relevantes los conceptos de formación integral (cultural, especializada y política), desarrollo profesional, maestro reflexivo e investigador y formación continua.</p>	<p>N/A</p>

¿Cuáles son los conceptos relevantes respecto a las referencias de autores de su país u otros países?

Estos conceptos son discutidos en las referencias bajo-indicadas:

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores : aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In:Revista Brasileira de Educação. ANPEd, Campinas-SP: Autores Associados, v. 14, n. 40, p 143-155, jan/abr, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas,SP : AutoresAssociados, 2019 (Coleção Educação contemporânea).

MARTINS Lígia Marcia., DUARTE, Newton. Formação de Professores : limites contemporâneos e alternativasnecessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: Alves de Souza, João Valdir(org.). Formação de Professores para a Educação Básica: 10 años da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: Oliveira, Dalila Andrade e Vieira, Livia Fraga (Orgas). Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

N/A

Convergencias, divergencias, lógicas

1) Convergencias entre IES de país de Brasil: *“Con base en los lineamientos normativos del país, la Competencia surge como una categoría estructurante del modelo de capacitación... desde diciembre de 2019 (en implementación). La dimensión de esta categoría se define en términos de “saber hacer”, de carácter pragmático, basado en una racionalidad técnica, haciendo secundario, como consecuencia, el conocimiento producido socialmente”*. Es decir que los lineamientos que engloban esta categoría son resistidos por la comunidad académica, entidades científicas y grupos organizados de la sociedad civil.

2) Divergencias entre IES de Brasil: *“otras categorías consideradas relevantes en este modelo de formación, como el compromiso profesional y la consecuente responsabilidad del docente por su desarrollo profesional y por el aprendizaje del alumno, relativizando los contextos social, cultural, económico y científico de los alumnos”*. Es decir que, si hay un marco global a nivel del país, en realidad hay una libertad para cada IES de adaptarse a los contextos de aprendizaje.

3) Lógica institucional y nacional: Aparece una lógica estatal parcial, de tipo recomendación, y al fin el modelo parece muy pragmático.

IES SOCIOS EUROPA

¿Cuáles son los conceptos relevantes respecto a su contexto local (a nivel nacional y de su IES)?

P 1 - Universidad de Granada

Formación inicial de Maestros/as de Educación Infantil y Primaria (FIMIP):

La formación inicial de los maestros en España, tanto para educación infantil como para educación primaria, está diseñada en grados universitarios.

Los maestros de las dos etapas enseñan de forma multidisciplinar, excepto en el área de lengua extranjera de educación infantil y en las áreas de música, educación física y lengua extranjera, de la etapa de educación primaria, que son responsabilidad de maestros especialistas.

El modelo que se ofrece en España es concurrente. En el año 2008-2009, se comenzaron a implantar los nuevos grados en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Los grados tienen una duración de 4 años y 240 ECTS. Se podrán proponer menciones cualificadoras de entre 30 y 60 ECTS.

Los programas están organizados en 3 módulos diferentes: formación básica, didáctica y disciplinar, y practicum, el cual incluye un proyecto

P 2 - Universidad La Coruña

La mejora de la calidad de la educación ha sido y es una preocupación constante en las múltiples reformas educativas que se han llevado a cabo en diferentes países del mundo (Cordero y Pedroza, 2021; Manso et al., 2019) y del que España no es una excepción (Gil Flores, 2016; Muñoz-Fernández et al., 2019; Murillo & Hidalgo, 2019). El interés del contexto español se ha centrado en aportar información válida para la comparativa entre países en la práctica docente, que permita valorar y apoyar posibles cambios en las políticas educativas relativas a la docencia para la mejora de su calidad (Fernández Díaz et al., 2015), tanto en lo relativo a la formación de maestros y maestras en educación infantil y primaria (Hernández Abenza & Hernández Torres, 2011; Martínez, 2018; Rebollo-Quintela & Losada-Puente, 2021; Sangrá et al., 2021), como sobre todo, en la etapa secundaria (Lorenzo Vicente et al., 2015; Muñoz-Fernández et al., 2019; Viñao, 2013), y también en Educación Superior (González-Sanmamed, Estévez et al., 2020).

La figura del docente se considera el eje clave para el logro de una enseñanza de calidad y para la consecución del aprendizaje del alumnado (Cordero & Pedroza, 2021; Gil Flores, 2016; González-Sanmamed, 2009; González-Sanmamed, Sangrá et al.,

final de grado. Las prácticas tienen carácter presencial y son tuteladas por un maestro de la etapa, cualificado para tal fin. En el caso de educación infantil se pueden desarrollar en uno o en los dos ciclos, mientras que, en educación primaria, se deben llevar a cabo en los tres ciclos.

En el diseño curricular de formación de maestros de educación infantil, el módulo de formación básica tiene un peso de 100 ECTS, mientras que, en primaria, es de 60 ECTS. Este reparto se invierte en la formación didáctica y disciplinar, con 60 ECTS en infantil y 100 ECTS en primaria. El peso del prácticum es de 50 ECTS para ambos grados. Si bien cada universidad puede diseñar sus periodos de practicum de forma autónoma, la mayoría de las universidades comienza a partir del segundo año del grado y termina en el cuarto, donde se acumula la mayor parte de los ECTS dedicados a esta actividad. Al finalizar el grado, los estudiantes deben haber adquirido un nivel C1 de lengua castellana y B1 en alguna lengua extranjera.

Según las Órdenes ECI/3854/2007, y ECI/3857/2007, relativas a la profesión de maestro en educación infantil y de educación primaria, respectivamente, los maestros deben adquirir 12 competencias. Si bien las competencias que han de desarrollarse para cada etapa son diferentes, comparten algunos rasgos como el conocimiento del currículo, didácticas, organización y criterios de evaluación de cada una de las etapas, la puesta de atención en los componentes interdisciplinarios, globales, interculturales, convivencia e igualdad, necesidades de aprendizaje, diseños de planes de actuación, trabajo en equipo, conocimiento del funcionamiento de los centros, uso de las tecnologías, etc.

Tabla 1. Datos generales y estructurales de la FIMIP y diseños curriculares en España

2020; Hernández-Selles et al. 2015). De hecho, los estudios centrados en la búsqueda de factores vinculados a la eficacia de las organizaciones educativas evidencian, de forma sistemática, la relevancia del docente en el logro de los objetivos de la educación, sobre todo, en el rendimiento del alumnado (Fernández Díaz et al., 2015; Muñoz-Fernández et al., 2019).

Lo que es más evidente, dentro de nuestro contexto nacional y, con él también se traslada a lo que acontece en la Universidade da Coruña

—que se rige por el Decreto 161/2015, de 5 de noviembre, que modifica al Decreto 222/2011, de 2 de diciembre, por el que se regulan las enseñanzas universitarias oficiales en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Galicia—, es que el Modelo Educativo Español ha experimentado una transformación, en correspondencia con los planteamientos del Marco Europeo de Educación Superior, cuyo objetivo ha sido la armonización con los países de su entorno (Lorenzo Vicente et al., 2015; Muñoz-Fernández et al., 2019) bajo los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad (Decreto 161/2015). Los nuevos retos en la enseñanza han obligado a repensar la formación inicial del profesorado (Fuentes et al, 2020; González-Sanmamed, 2015; González-Sanmamed & Fuentes, 2011) y a dotar de mayor relevancia a la formación continua (González-Sanmamed et al., 2019; Hernández Abenza & Hernández Torres, 2011; Souto et al., 2020). Con respecto a la formación inicial, Manso et al. (2019) señalan como aspectos clave los siguientes (p. 18):

a. Instituciones formadoras: En España, dicha formación sólo puede estar impartida en las Universidades (públicas o privadas), con títulos acreditados por las agencias de calidad, y no por centros de formación superior no universitarios, en otras instituciones de formación autorizada.

Institución		Universidad	<p>b. Duración de la formación: desde la introducción de España en el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), se han establecido el Grado en Educación Infantil y el Grado en Educación Primaria de 240 ECTS (que implica cuatro cursos de formación) y el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas exige 60 ECTS (un curso más).</p> <p>c. Nivel de certificación: desde 2010, para ejercer en España en la etapa de Educación Infantil o en Educación Primaria, se exige disponer de la Diplomatura de Maestro o del Grado en estas titulaciones. En el caso de la Educación Secundaria, se requiere el Máster profesionalizante.</p> <p>d. Modelo general de formación: existen dos tipos de modelos formativos: (1) el <i>modelo concurrente</i> – también denominado por Hernández Abenza y Hernández Torres (2011) como <i>modelo de integración</i> o por Lorenzo Vicente et al. (2015) como <i>modelo simultáneo</i> – que se aplica a futuros maestros de Educación Infantil y Primaria, y cuenta con una formación disciplinar (científica), didáctica y psicopedagógica (profesional) y (2) el <i>modelo consecutivo</i>, tradicionalmente, utilizado en la formación inicial de profesorado de Educación Secundaria, donde se inicia una formación disciplinar (de Grado) que se complementa con la didáctico-pedagógica (de Máster).</p> <p>e. Conocimientos teórico-prácticos en la formación inicial: se diferencian tres ámbitos de conocimiento que deben equilibrarse: los disciplinares, los didácticos y los pedagógicos. En España, la apuesta por la adquisición de conocimientos disciplinares (sobre todo, en Secundaria, con Grados de 240 ECTS), frente a los didáctico-pedagógicos (con Máster de 60 ECTS), provoca que la segunda sea deficitaria (20% de formación didáctico-pedagógica) frente a la primera (80% de contenido disciplinar).</p>
Modelo		Concurrente	
Duración y titulación		Grado: 4 años	
ECTS		240	
Diseño curricular	Materias pedagógicas	Infantil: 42% Primaria: 25%	
	Materias didáctico-disciplinares	Infantil: 25% Primaria: 42%	
	Total capacitación profesional	Infantil: 87.5% Primaria: 87.5%	
	Estructura y peso Prácticum	21% (mínimo 50 ECTS) UGR: 3.º y 4.º curso Infantil: se rota Primaria: generalista y mención	
Otras		12%	
<p>Formación inicial de Profesorado de Educación Secundaria (FIPES):</p> <p>La formación inicial de profesorado de Educación Secundaria (FIPES) exige, en España, como certificación mínima, para su ejercicio profesional, la realización de un máster (Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas) cuya duración es de un año (EURYDICE,2012). Dicho máster, que obedece a un modelo consecutivo, se sucede a los grados universitarios formativos que, según la especialidad, se han superado previamente, grados que, normalmente, duran cuatro años, con algunas excepciones como ciertos estudios sanitarios y técnicos, dobles titulaciones o títulos conjuntos con países de la Unión Europea. En los grados universitarios se recibe la formación disciplinar que será complementada con la formación didáctico-pedagógica en el marco del mencionado máster, en el que se desarrollará la cualificación que les permitirá ejercer como docentes.</p>			

El porcentaje de formación didáctico-pedagógica en nuestro país es del 20% (Manso y Valle, 2013), dado que el máster profesionalizador tiene una carga de 60 ECTS frente a los grados disciplinares que suelen tener 240 créditos, salvo las excepciones citadas en el párrafo precedente (titulaciones sanitarias o técnicas, dobles titulaciones o títulos conjuntos).

Para acceder al programa de posgrado, además de la titulación de grado, es necesaria la acreditación del dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Esta acreditación, si bien es obligatoria en la obtención de los grados universitarios actuales, no lo era para las licenciaturas de los planes anteriores. Quienes deseen acceder al máster y no estén en posesión de alguna de las titulaciones universitarias que se correspondan con la especialización elegida habrán de realizar una prueba diseñada por las Universidades que garantice la acreditación del dominio de las competencias relativas a la especialización que se desee cursar.

El plan de estudios, que compone los 60 ECTS de formación didáctico-pedagógica, se estructura en un módulo genérico que tiene un valor de 12 ECTS (formado por las asignaturas *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad; Procesos y contextos educativos; Sociedad, familia y educación*); un módulo específico de 24 ECTS (formado por *Complementos para la formación disciplinar; Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa*) y 16 ECTS distribuidos entre *Prácticum* y Trabajo Fin Máster. Los créditos restantes (8) se corresponden con optativas organizadas según la institución universitaria en cuestión.

En lo relativo al contexto gallego, la normativa que regula los títulos habilitantes de las profesiones de Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria, así como de Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la Universidade da Coruña (como institución perteneciente al Sistema Universitario de Galicia, SUG) se rigen por lo establecido en la normativa a nivel ministerial.

El *Prácticum*, que debe ser necesariamente presencial, se lleva a cabo en instituciones educativas asociadas que cuentan con el reconocimiento como centros de prácticas en los que existen tutores encargados de la orientación y tutela de los estudiantes.

La especialidad «Orientación educativa» consta de un plan de estudios específico con un módulo genérico (formado por las materias *Desarrollo, aprendizaje y educación; Procesos y contextos educativos; Sociedad, familia y educación*); uno específico (que puede ser *Los ámbitos de la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico; Los procesos de la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico; Educación inclusiva y atención a la diversidad; La investigación e innovación educativa y la gestión del cambio*). El *Prácticum* ha de realizarse en equipos o centros de orientación educativa y asesoramiento psicopedagógico en instituciones escolares que impartan cualquiera de las enseñanzas reguladas en la legislación vigente.

Según la Orden ECI/3858/2007, los estudiantes deben adquirir 11 competencias que se centran principalmente en el conocimiento de los contenidos curriculares de las materias de especialización correspondiente, el conocimiento de la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, el diseño y desarrollo de espacios de aprendizaje inclusivos, la adquisición de estrategias de estimulación y motivación, el conocimiento de la normativa y organización institucional del sistema educativo; el asesoramiento e información a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a la Orientación Educativa, a las 11 competencias comunes se añaden otras cinco enfocadas en el conocimiento de las características psicopedagógicas de los discentes, el conocimiento de las medidas de atención a la diversidad necesaria, la coordinación de la orientación personal, académica y profesional del alumnado, en colaboración con todos los miembros de la comunidad escolar,

el desarrollo de habilidades para el asesoramiento de las familias, la planificación de las acciones necesarias en colaboración con los servicios públicos y entidades comunitarias.

La titulación profesional se alcanza después de superar unas pruebas selectivas y de acceso a la función pública docente, pero no se incluye en España ninguna fase de cualificación para la capacitación docente en el lugar de trabajo (Lorenzo, Muñoz y Beas, 2015)

En el caso de los centros privados y privados-concertados, se puede acceder con la formación académica y profesional recibida.

Tabla 2. Formación inicial de Profesorado de Educación Secundaria(FIPES)

Marco institucional en el que se desarrolla el programa	Universidad
Nivel de certificación mínima obtenida (duración mínima total)	Máster (4+1 años)
Modelo estructural del programa de FIPES	Consecutivo
% Formación didáctico-pedagógica mínima	20%
Requisitos de acceso al programa formación didáctico-pedagógica (conforme al modelo consecutivo)	Grado + B1 en lengua extranjera
Requisito de acceso a la profesión (centros públicos)	Examen de oposiciones con directrices estatales
Fase de cualificación en el lugar de trabajo (inducción)	No hay

<p>La Formación Inicial de Maestros/as de Educación Infantil y Primaria (FIMIP) es una formación de grado concurrente (ambas formaciones, científica y didáctica, se hacen simultáneamente en el grado) y la Formación Inicial de Profesorado de Educación Secundaria (FIPES) es una formación de posgrado consecutivo de un grado (primero se hace la formación científica mediante un grado y posteriormente la didáctica mediante un máster). Ambos son modelos muy centralizados, con características comunes en todo el territorio nacional.</p>	
<p>¿Cuáles son los conceptos relevantes respecto a las referencias de autores de su país u otros países?</p>	
<p>Según Prats (2016) la diferencia fundamental radica en la concepción profesionalizadora del docente y en la función de la escuela como centro del aprendizaje, lo cual genera modelos de formación inicial radicalmente distintos: <i>universitarios</i> (mayoritarios en Europa), centrados en el profesionalismo y la investigación, y los <i>alternativos</i> (más presentes en EEUU), que surgen de la sociedad civil para solventar los déficits de la formación universitaria.</p> <p>De acuerdo con este mismo autor (2016) también cabe considerar relacionados con los modelos formativos los mecanismos de acceso a la profesión y el desarrollo profesional que viene regulado por la administración (Ministerio/Gobierno) sobre la que recae la toma de decisiones y responsabilidades al respecto.</p> <p>Ramírez (2015) ofrece otro concepto relevante como es la relación coste-efectividad de los modelos de formación docentes, que conduce a soluciones alternativas en diferentes países tales como una mayor formación en los colegios a través de profesores-mentores, la alternancia con periodos de residencia en centros de formación o la formación a distancia, entre otros.</p>	<p>La calidad educativa es un eje central de las políticas públicas que se llevan a cabo en diferentes países del mundo (Muñoz-Fernández et al., 2019). A nivel internacional, la formación del profesorado es uno de los temas que mayores debates suscita, tanto en países europeos (Lorenzo Vicente et al., 2015; Manso et al., 2019) como latinoamericanos (Cordero y Pedroza, 2021; García-Martínez et al., 2020, 2021).</p> <p>Las reformas que se han ido implementando en la última década han repercutido sobre la organización en la formación inicial y continua del profesorado, en el caso europeo, bajo la influencia del Proceso Bolonia (González-Sanmamed & Raposo, 2008, 2009). Dichos cambios han pretendido unificar en el marco europeo el modelo formativo a seguir en las Universidades para la formación del profesorado. Países como Alemania, Italia, Reino Unido (Gales) y Rumania, inicialmente, y extendiéndose a otros países europeos de forma posterior, han redefinido sus objetivos y los contenidos de esta formación, atendiendo a una nueva forma de configurar las competencias a adquirir por los docentes al final de su formación (Hernández Abenza & Hernández Torres, 2011).</p>

<p>Los modelos de formación pueden ser, de acuerdo con la clasificación de Musset (2010), concurrentes, consecutivos y mixtos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Concurrentes</i>: los aprendizajes académicos se cursan simultáneamente a los educativos y profesionales. • <i>Consecutivos</i>: los cursos pedagógicos y específicos de educación del docente son sólo accesibles después de completar una formación previa en una materia disciplinar enseñada en la escuela. • <i>Mixtos</i>: coexistencia de ambos paradigmas <p>En España, los modelos de Formación Inicial de Maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria (FIMIP) son concurrentes, mientras que el de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria (FIPES) es consecutivo.</p>	<p>Así, siguiendo lo aportado por el informe EURYDICE (2013) se observan diferencias entre países en los que, para alcanzar la formación de profesorado en Secundaria utilizan los denominados modelos <i>concurrentes o simultáneos</i> (Alemania, Bélgica, República Checa, Dinamarca, Eslovaquia, Estonia, Finlandia, Holanda, Hungría, Letonia, Polonia, Rumanía y Suecia, desde 2001), mientras que se centran en una <i>formación consecutiva</i>, equivalente a la que ocurre en España, en países como Bulgaria, Chipre, Francia, Grecia, Italia y Liechtenstein. Por último, se encuentran aquellos países en los que coexisten ambos modelos (Austria, Eslovenia, Irlanda, Islandia, Lituania, Noruega y Reino Unido). Estos últimos se reconocen como modelos más integradores por su doble integración teoría-práctica en la formación (Hernández Abenza y Hernández Torres, 2011), esto es, simultanear la formación científica (general y especializada) con la profesional (teórico-práctica), situándose este último aspecto como uno de los ejes clave de los modelos de formación del profesorado, del que España todavía carece de experiencia (Fuentes et al, 2020; González-Sanmamed, 2015; González-Sanmamed & Fuentes, 2011; Lorenzo Vicente et al., 2015).</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

¿Cuáles son los conceptos relevantes respecto a su contexto local (a nivel nacional y de su IES)?

P 3 – UPEC	P 5 - Universidad East Finland	
<p>Formación inicial de profesores de primaria y secundaria (en plena evolución)</p> <p>En Francia, la formación inicial del profesorado la imparten las universidades, en los Institutos Nacionales Superiores del Profesorado y de la Educación (desde el 2019). Los INSPE son a la vez componentes universitarios y escuelas de formación de funcionarios públicos. Todos los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria son formados por estas escuelas, incluso si las pruebas de acceso difieren según el nivel y las instituciones educativas a las que se dirigen (primaria / secundaria, pública / privada, general / profesional).</p> <p>Si los docentes de disciplinas específicas (artes plásticas, música, etc.) no tienen una formación particular, los docentes que deseen trabajar con públicos específicos deben pasar por una formación adicional de diploma: el Certificado de Aptitud Profesional para Ayudantes Especializados, enseñanza adaptada y escolarización de estudiantes con Discapacidades (CAPA-SH) para educación primaria, o el Certificado Complementario de Adaptación y Escolarización de Alumnos con Discapacidad (2CA - SH).</p>	<p>Durante la formación del profesorado en Finlandia, en general y en la UEF en particular, se aplica generalmente el modelo TPACK (conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenidos) [2] (véase también [3]). El modelo está compuesto por la interconexión de tres áreas de conocimiento como se muestra en la siguiente tabla:</p>	
	Tipo de conocimiento	Descripción
	Conocimientos de contenido (CC)	Conocimientos sobre el tema a enseñar, incluyendo teorías, hechos centrales, procedimientos y marcos de trabajo dentro de un campo determinado.
	Conocimientos pedagógicos (CP)	Conocimientos sobre los fundamentos generales de la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo los valores educativos generales, y su propósito y objetivos dentro de una sociedad. Incluye también la gestión del aula, la implementación del plan de lecciones y la evaluación de los estudiantes.
	Conocimientos de contenido pedagógico (CCP)	Conocimientos de una pedagogía adecuada que se ajuste a la enseñanza de un contenido en particular. "CCP se ocupa de la representación y formulación

<p>La formación inicial del profesorado está a cargo de las universidades. Como parte de la autonomía que reconoce la reforma de la formación inicial del profesorado (2013), se obtiene un máster específico (MEEF - Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) en un INSPE en 2 años, separados por el concurso al final del primer año (siempre en dos fases, pruebas escritas de admisibilidad y pruebas orales de admisión). Los INSPE están adscritos a las universidades. Solo se requiere licenciatura para matricularse el primer año del Máster, independientemente de la especialidad. También es posible inscribirse en el concurso sin haber completado el primer año del Máster en Docencia, Educación y Formación (MEEF): un estudiante que ya tiene un nivel validado de Máster 1 o superior, por lo tanto, solo puede realizar el segundo año del MEEF Master si obtiene el concurso. Dentro del Master MEEF, existen cuatro opciones en general y dos para enseñar en el contexto de la educación obligatoria: MEEF primer grado (para la primaria) y MEEF segundo grado (para la secundaria).</p> <p>El primer año, las pruebas tienen lugar al final del primer año del máster. Durante el primer año de formación, los estudiantes se benefician de una educación de alrededor de 450 a 550 horas. Esto tiene en cuenta tanto los períodos de prácticas, incluido el tiempo necesario para su preparación y funcionamiento, como el tiempo de trabajo personal de los estudiantes. Sea cual sea el Inspe en el que se imparte la formación (existen 32 en todo el país), el primer año del máster MEEF está muy orientado al ejercicio de la profesión docente. Incluye de cuatro a seis semanas de prácticas de observación y prácticas guiadas. Esta primera situación profesional permite a los estudiantes proyectarse en el ejercicio de la profesión, iniciar una reflexión sobre los métodos de movilización del conocimiento en beneficio de un acto educativo, analizar el uso de los materiales</p>		de conceptos, técnicas pedagógicas, conocimiento de lo que hace que los conceptos sean difíciles o fáciles de aprender, conocimiento del conocimiento previo de los estudiantes y teorías de la epistemología" (cita [2])
	Conocimientos tecnológicos (CT)	Conocimientos sobre tecnologías estándar (por ejemplo, libros, tableros, etc.), así como sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), incluyendo ordenadores, proyectores, programas informáticos, etc. Este conocimiento abarca las habilidades y destrezas para operar con éxito las tecnologías en contextos educativos.
	Conocimientos de contenido tecnológico (CCT)	Conocimiento sobre cómo la tecnología y el contenido están interrelacionados. Esto implica una comprensión profunda de cómo la tecnología cambia / mejora el contenido de una materia enseñada, lo que en sí mismo puede cambiar la naturaleza del aprendizaje de la materia.
	Conocimientos Pedagógico Tecnológico (CPT)	Conocimientos sobre los componentes y capacidades de diversas tecnologías. Esto incluye comprender qué tecnologías existen para una tarea educativa en particular, así como la habilidad para usar las prestaciones tecnológicas apropiadas para un contexto educativo determinado (enseñar un tema/materia).

<p>didácticos y comprender las producciones de los estudiantes. Estos periodos de prácticas participan en la preparación de los candidatos para las pruebas del concurso y en la reflexión de los estudiantes sobre el esquema de la tesis de maestría que realizarán en el segundo año.</p> <p>El programa de trabajo-estudio (alternance) en el segundo año del programa de maestría MEEF incluye una práctica en responsabilidad equivalente a medio tiempo frente a los alumnos en la escuela, la universidad o la escuela secundaria y cursos en el Inspé en el rango de 250 a 300 horas. Durante su práctica, los estudiantes se hacen cargo de una clase: enseñan y evalúan a los estudiantes, de forma totalmente independiente, sin la presencia de otro profesor. No obstante, van acompañados de un tutor “de campo” dentro de la escuela o establecimiento educativo y de un tutor universitario dentro del Inspé. Durante este segundo año, los estudiantes redactan una tesis de maestría, con el fin de iniciarse en la investigación y complementar sus habilidades. Esta tesis recurre a todos los conocimientos disciplinares y pedagógicos adquiridos durante el máster, así como a las competencias profesionales desarrolladas durante las prácticas. La convalidación del máster MEEF al finalizar el año M2 es una de las condiciones para la permanencia, así como la obtención del dictamen favorable del jurado académico para la evaluación de la práctica en responsabilidad. Cabe mencionar que el concurso de contratación de profesores de escuela (es decir para enseñar en primaria) es académico, es decir un distrito administrativo del Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Educación Superior e Investigación. Cada academia es parte de una región académica (cuyos límites corresponden a los de las regiones administrativas). Por lo tanto, los profesores son adscritos a uno de los distritos de la academia en el que se registran de acuerdo con los deseos que haya formulado, pero también de acuerdo con su clasificación al final de las pruebas del concurso.</p>	<p>Conocimiento del contenido pedagógico tecnológico (CCPT)</p>	<p>Conocimiento que forma la base para una enseñanza exitosa con tecnología, que requiere una comprensión profunda de cómo el contenido puede ser representado por una tecnología, de cuáles enfoques pedagógicos presentan la forma más adecuada de enseñar un contenido, de cómo las prestaciones de esta tecnología pueden ser usadas para apoyar el aprendizaje de nuevos conceptos (a sabiendas de antemano ya qué conceptos son difíciles o fáciles de aprender), y de cómo se puede utilizar la tecnología para desarrollar nuevos conocimientos o fortalecer conocimientos ya obtenidos.</p>
	<p>Además del modelo TPACK (conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenidos), el modelo Synthesize Qualitative Data (SQD) se aplica para apoyar la formación de los maestros de pre-servicio para facilitar la integración de la tecnología en sus aulas.</p>	

Por tanto, la elección del distrito en el momento del registro es fundamental.

Cuando se convierta en titular, podrá participar en un movimiento intra-distrito que le permitirá tomar decisiones de asignación que afectarán al municipio de práctica dentro de su distrito de origen. Estas opciones estarán sujetas a una escala que puede variar, teniendo en cuenta, en particular, la duración del servicio, la situación familiar, el número de hijos a cargo, etc. También hay un movimiento interdistrito que le permite cambiar de distrito, también sujeto a una escala. Si elige una academia cuando se registra, no puede tener ninguna garantía con respecto a su futuro distrito de origen o su municipio de práctica. A menudo tiene que aceptar ser un poco móvil y paciente al comienzo de su carrera (suele pasar con la gente procedente de regiones con pocos lugares disponibles o resultados insuficientes, obligada a enseñar en zonas periféricas difíciles de las grandes ciudades). Sin embargo, la familia numerosa es uno de los elementos que se tienen en cuenta a nivel de los movimientos intra e interdepartamentales.

Para ser admitido a las pruebas de selección de profesores de primer o segundo grado, el alumno deberá acreditar haber obtenido los créditos correspondientes al primer año del máster (M1), es decir, 60 créditos ECTS más allá de la licenciatura. Sin embargo, se puede ingresar a la INSPE directamente en el segundo año del Máster si se obtiene el concurso sin haber superado el M1 en Docencia, Educación y Formación (MEEF).

Tiempo de formación para los profesores de primaria:
Contexto (especialmente territorial) e innovación específicos de cada Inspe: 10%
Práctica reflexiva e investigación: 15% Versatilidad, pedagogía y gestión del aula: 20%
Enseñanza de conocimientos fundamentales (leer, escribir, contar, respetar a los demás, transmitir valores republicanos): 55%

Tiempo de formación para los profesores de secundaria:
Contexto (especialmente territorial) e innovación específicos de cada Inspe: 10%
Práctica reflexiva e investigación: 15%
Estrategias eficaces de enseñanza y aprendizaje, evaluación y gestión del aula: 30%
Enseñanza de conocimientos fundamentales: 45%

Las lecciones del núcleo común que se ofrecen a todos los estudiantes de maestría del MEEF se enfocan en el proceso de aprendizaje, la psicología infantil, la postura profesional, el manejo de las dificultades educativas, la lucha contra los estereotipos, el manejo de la diversidad, los valores de la República, la escuela inclusiva y laicismo.

Tras el primer año del Máster en Oficios de Enseñanza, Educación y Formación (MEEF) y la obtención del concurso, los alumnos de 2o curso del Máster pasan el 50% de su tiempo frente a los alumnos y el 50% en la formación inicial trabajo-estudio. Al finalizar el segundo año, los estudiantes defienden una tesis y, si superan el año universitario, obtienen un título de Máster nacional.

Un decreto de 1 de julio de 2013 (<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027721614/>) estableció la lista de los referentes de competencias profesionales del profesorado y la educación para el ejercicio de su profesión.

<p>Estas habilidades ponen en juego los conocimientos, la capacidad de aplicarlos y actitudes profesionales.</p> <p>Con el fin de cubrir los puestos vacantes o asegurar la sustitución de los profesores titulares, el Rector de la Academia puede contratar a los profesores contratados por un año escolar o por un período más limitado. Este personal contractual tiene la condición de no titular de derecho público. Dependiendo de las materias enseñadas, se pueden distribuir folletos de formación a este personal como formación preparatoria.</p> <p>En 2022, el concurso será establecido al final del Máster 2 con el propósito de no recortar más el máster en dos años como es el caso hoy de permitir a los estudiantes extender los objetivos, a saber: graduación M1; el concurso y el diploma M2 seguidos de la “titularización” el año siguiente. En la actualidad, el 50% de los ganadores del concurso proceden de un máster M1 MEEF y el 50% de un M2 disciplinar. Colocar la competición al final de M2 pretende, sin reducir la diversidad de preparación, igualar las condiciones de paso entre estas dos categorías de candidatos.</p>	
<p>¿Cuáles son los conceptos relevantes respecto a las referencias de autores de su país u otros países?</p>	
<p>Según Rey (2005), existen dos modelos dominantes en Europa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El modelo simultáneo: la formación profesional teórica y práctica se imparte al mismo tiempo que los cursos de formación general durante la formación inicial - El modelo consecutivo: la cualificación de la docencia se alcanza al final de los estudios y formación pedagógica tras la formación inicial. <p>En algunos países, los dos modelos coexisten, según el modo de organización y el lugar de formación. Muy a</p>	<p>En Finlandia, la Teoría del Comportamiento Planificado [4] se ha utilizado en la investigación para determinar la aceptación de la tecnología de los maestros de pre-servicio y su intención de usar la tecnología en sus aulas [5, 6] (esto también se relaciona con la aplicación del modelo TPACK). Además, el modelo Synthesize Qualitative Data (SQD) [7] se aplica para apoyar la formación de los maestros de pre-servicio para facilitar la integración de la tecnología en sus aulas. A través del modelo SQD se resaltan los siguientes elementos clave:</p>

menudo, la formación finaliza con un período de prueba (o inducción) que puede condicionar la titulación.

Para la formación de un "buen" profesor, F. Cros (2011) determina tres tipos de modelos teóricos:

- con tendencia sociocéntrica: fuerte papel de la investigación, pasantías desde el primer año de formación (más breves al inicio), consideración de los problemas sociales y ambientales, en el marco de un Máster, con evaluación continua (Suecia, Noruega). Esta tendencia también se puede aplicar a través de la inmersión, con una evaluación sumativa de los estudiantes (Inglaterra, España, Lichtenstein);
- con tendencia académica: másteres disciplinarios, desconexión del mundo laboral, mucha teoría, prácticas al final de la formación (toma de posesión), evaluación universitaria, pero con conocimiento del mundo profesional (Francia, Italia, Grecia);
- con tendencia a la "resolución de problemas", con foco en prácticas asistidas, con proceso reflexivo (investigación) y evaluación formativa (Alemania, Austria, Finlandia).

Según Gérald Chaix (2014), en un cuarto de siglo, desde la creación de los Institutos Universitarios de Formación del Profesorado (IUFM, ex ESPE), generalmente se han arraigado tres principios:

- la docencia es una profesión que se puede aprender;
- la formación debe impartirse en un entorno universitario, basarse en la investigación y formarse a través de la investigación (especialmente en el nivel de maestría que ahora se requiere, pero ese punto particularmente está muy discutido);
- debe ser profesional.

De acuerdo con ese mismo autor, hay que reforzar otros dos: la formación inicial debe ser simultánea en lugar de consecutiva; La

A nivel de la preparación de los maestros (pre-servicio):

- Educadores modelo. Es importante integrar a otros educadores de maestros que usan la tecnología en su aula como modelos a seguir para mostrar cómo se hace esto en la práctica.
- Reflexionar sobre las actitudes. Apoyar a los maestros antes del servicio para que reflexionen sobre la importancia de usar latecnología en su enseñanza.
- Diseño instruccional para el aprendizaje de la tecnología. Es fundamental incluir el uso de la tecnología en la educación como parte del diseño curricular de los maestros pre-servicio para que sepan cómo desplegar sus lecciones utilizando tecnologías adecuadas.
- Colaborar con compañeros. Es un aspecto importante de la formación docente facilitar su colaboración y el intercambio de experiencias con sus compañeros.
- Andamiaje de auténticas experiencias de aprendizaje tecnológico. Es fundamental que los conocimientos teóricos sobre tecnologías en el aula se implementen prácticamente en situaciones de la vida real.
- Retroalimentación continua. Es vital pasar de la evaluación tradicional a medir las competencias de los profesores previos al servicio en relación con el conocimiento de las TIC, hacia la retroalimentación continua con respecto al aprendizaje de las tecnologías que se utilizarán en contextos educativos y cómo se implementarán esas tecnologías.

En resumen, *alinear la teoría y la práctica es fundamental* para que el maestro pre-servicio pueda aplicar en la práctica lo que aprende durante su formación.

formación continua es tan importante o incluso más importante que la formación inicial, cuya finalidad sería precisamente formar "profesionales" capaces de analizar sus prácticas e identificar ellos mismos sus necesidades formativas.

Los INSPE deben tener en cuenta, por ejemplo, los requisitos especiales de la formación profesional ; los "másteres de educación, educación y formación" (MEEF) deben ofrecer una formación coherente repartida en cuatro semestres (sin ser molestados por concursos de selección que se enmarcan en otra lógica), no descuidar la dimensión internacional y tener en cuenta, en relación con el proyecto profesional, la dimensión investigadora; el alargamiento de la duración de los estudios resultante del Master no debe ser un obstáculo adicional para los estudiantes que deseen emprender este camino.

Según Jean-Louis Auduc, la reforma del "dominio de la formación del profesorado" en Francia (2010), elevó el nivel de contratación de profesores de primer y segundo grado al máster 2 en lugar de la licenciatura 3 y resultó en una reducción muy significativa de la formación profesional de los profesores que se encuentran tres meses después de la finalización de la prueba oral en el puesto, casi a tiempo completo. Según ese mismo autor, esta reforma acentuó las deficiencias de la formación docente "a la francesa" y agravó la crisis de contratación.

En Francia, podríamos decir que el modelo formativo es híbrido porque existen varios caminos (tradicional, especializado o otros) para inscribirse en MEEF, varios perfiles para inscribirse a los concursos y los MEEF tienden a integrar más teoría y práctica. Sin embargo, queda muy teórico y desconectado, en cierta medida, de las necesidades pedagógicas de los alumnos y de formación práctica de los docentes.

A nivel institucional:

- Planificación y liderazgo tecnológico. Es importante desarrollar una visión compartida sobre la integración tecnológica a nivel institucional para que el programa de formación docente refleje e implemente adecuadamente esta visión. Un plan de tecnología a nivel de formación del programa de maestros podría ser eficaz.
- Cooperación dentro de las instituciones y entre las instituciones. Este tipo de cooperación entre las diferentes partes interesadas dentro y entre las instituciones (por ejemplo, formadores de maestros, personal, maestros previos al servicio, etc.) puede resultar en capacitaciones exitosas de integración tecnológica.
- Desarrollo del personal. Esto es vital, especialmente cuando los formadores de maestros carecen del conocimiento o las habilidades de autoeficacia para integrar la tecnología en la educación o para enseñar tales materias / habilidades a los maestros antes del servicio.
- Acceso a recursos. Este es un requisito fundamental para la integración de la tecnología, ya que los recursos adecuados, incluido hardware (por ejemplo, computadoras, proyectores, etc.), software relevante, materiales de aprendizaje y otra documentación (en línea e impresa), así como puntos de acceso digital (recursos en línea, Internet, intranet, etc.) deben estar disponibles y accesibles.

En resumen, un *esfuerzo de cambio sistémico a nivel institucional* en la integración de la tecnología en los planes de estudio es vital para apoyar la mejora exitosa de la capacitación docente previa al servicio.

Convergencias, divergencias, lógicas

1) Convergencias entre IES de países de Europa: Un nivel académico alto (Máster en general) con un modelo generalmente simultáneo (al menos en esa dirección con la armonización de los modelos formativos en Europa) para permitir la adquisición de las bases teóricas y prácticas. La validación de un concurso para ser titular. Voluntad de reforzar la profesionalización (sobre todo en España y Francia, dado que en Finlandia ya es muy importante) y la necesidad de integrar más las nuevas tecnologías.

2) Divergencias entre IES de países de Europa: Mucho contenido disciplinar y teórico en Francia y España mientras que en Finlandia, la práctica y la pedagogía prevalecen y no son desconectadas de los conocimientos ni de los alumnos. En Francia y España, los docentes se aparentan más a “técnicos pedagógicos” con una importancia dada a las competencias a adquirir y transmitir; en Finlandia a “ingenieros pedagógicos” expertos en los procesos de aprendizaje. La selección se establece desde la entrada en el superior en Finlandia mientras en España y Francia, se realiza al final de su formación inicial (o el penúltimo año). Finlandia da mucha libertad pedagógica y énfasis en las nuevas tecnologías, procesos de reflexión, investigación, trabajo de equipo y retroalimentación con un papel central al docente. Existe una separación en España y Francia respecto a la primaria y secundaria dentro de la formación y una formación continua insuficiente. El grado en España corresponde a 4 años lo que equivale a la licenciatura de tres años en Francia, pero por las carencias de docentes y las necesidades de algunos sectores, Francia está reformando su sistema para profesionalizar más temprano sus docentes.

3) Lógica institucional y nacional: Al nivel de los países de Europa aparece una lógica estatal y una lógica europea, aunque Finlandia se distingue por una libertad pedagógica más evidente con un modelo particular.

Tabla resumen de datos relativos a los conceptos relevantes de los modelos formativos en cada IES y en cada país

Países	Convergencias entre IES	Divergencias entre IES	Lógica institucional y nacional
México	Los conceptos que más aparecen (2 sobre 3 al menos) dentro de esas IES (incluyendo al CIIDET considerado como un centro de investigación) son : la centración en el aprendizaje, las competencias, la educación de calidad, la responsabilidad, el aprendizaje significativo, las tutorías, las asesorías, la movilidad, las competencias didácticas, la evaluación del aprendizaje, las competencias investigativas, el conocimiento del estudiante, el desarrollo profesional, la epistemología, la psicopedagogía, la ciudadanía, la responsabilidad social y el inglés.	Algunos conceptos aparecen únicamente en la UAT (más allá de lo que comparte con la UADY) como la equidad, la libertad, la creatividad, la autorrealización, la transversalidad, el proyecto integrador, las necesidades educativas especiales y los conocimientos disciplinares. El CIIDET cuenta como concepto propio, una didáctica de disciplinas específicas.	Según la tabla, existe una lógica estatal relativa. Grandes líneas aparecen como la centración en el aprendizaje, las competencias, las tutorías, las competencias didácticas, investigativas, conocimiento de los alumnos, desarrollo profesional, epistemología, psicopedagogía, ciudadanía y responsabilidad social. Las referencias de autores parecen ser compartidas por el conjunto de las IES.
Panamá	Ninguna	La universidad de Chiriquí se enfoca en las ciencias de la educación y didáctica-pedagogía mientras ISAE “retoma como conceptos claves para orientar la formación inicial del docente los requisitos que se han establecido en la normativa vigente, para el reconocimiento del título de grado que habilita en el ejercicio de la profesión regulada de Docente en el nivel de la Educación Básica General/Educación Primaria.”	A nivel nacional no aparece una lógica estatal: Como lo menciona ISAE, “El tema de la política de formación docente parece estar en la nebulosa. Cada universidad forma los docentes de acuerdo con sus criterios. La ausencia de una efectiva coordinación entre el Ministerio de Educación como el ente empleador, con las universidades y las instituciones formadoras sobre la base de un perfil mínimo de formación explica en parte esta debilidad.”

Ecuador	De manera muy presente, la interculturalidad, la inclusión y el plurilingüismo.	La Puce menciona el humanismo a través del sumak kawsay y la universidad Las Américas en la etnoeducación a través del “aprender casa adentro”.	A nivel nacional aparece una lógica estatal que se adapta y declina según su contexto local.
República Dominicana	Formación pragmática de los docentes.		A nivel nacional aparece solamente una lógica nacional parcial al nivel estatal con un marco de orientaciones de la formación de los docentes, y al mismo tiempo una libertad para cada IES.
Brasil	Formación pragmática de los docentes.		A nivel nacional aparece una lógica estatal parcial con un marco de currículo en forma de recomendaciones con adaptaciones en función del contexto de formación de docentes en cada IES.
Europa	Un nivel académico alto (Máster en general) con un modelo generalmente simultáneo (al menos en esa dirección con la armonización de los modelos formativos en Europa) para permitir la adquisición de las bases teóricas y prácticas. La validación de un concurso para ser titular. Voluntad de reforzar la profesionalización (sobre todo en España y Francia, dado que en Finlandia ya es muy importante) y la necesidad de integrar más las nuevas tecnologías.	Mucho contenido disciplinar y teórico en Francia y España mientras que, en Finlandia, la práctica y la pedagogía prevalecen y no son desconectadas de los conocimientos ni de los alumnos. En Francia y España, los docentes se aparentan más a “técnicos pedagógicos” con una importancia dada a las competencias a adquirir y transmitir; en Finlandia a “ingenieros pedagógicos” expertos en los procesos de aprendizaje. La selección se establece desde la entrada en el superior en Finlandia mientras en España y Francia, se realiza al final de su formación inicial (o el penúltimo año).	A nivel de los países de Europa aparece una lógica estatal y una lógica europea, aunque Finlandia se distingue por una libertad pedagógica más evidente con un modelo particular.

		<p>Finlandia da mucha libertad pedagógica y énfasis en las nuevas tecnologías, procesos de reflexión, investigación, trabajo de equipo y retroalimentación con un papel central al docente. Existe una separación en España y Francia respecto a la primaria y secundaria dentro de la formación y una formación continua insuficiente. El grado en España corresponde a 4 años lo que equivale a la licenciatura de tres años en Francia, pero por las carencias de docentes y las necesidades de algunos sectores, Francia está reformando su sistema para profesionalizar más temprano sus docentes.</p>	
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Según la síntesis, existe una lógica estatal relativa en México. Grandes líneas aparecen como la centración en el aprendizaje, las competencias, las tutorías, las competencias didácticas, investigativas, conocimiento de los alumnos, desarrollo profesional, epistemología, psicopedagogía, ciudadanía y responsabilidad social; y las referencias de autores parecen ser compartidas por el conjunto de las IES. Al nivel del país de Panamá, no aparece una lógica estatal que permite una gran libertad para cada ISAE: *“El tema de la política de formación docente parece estar en la nebulosa. Cada universidad forma los docentes de acuerdo con sus criterios. La ausencia de una efectiva coordinación entre el Ministerio de Educación como el ente empleador, con las universidades y las instituciones formadoras sobre la base de un perfil mínimo de formación explica en parte esta debilidad”*. En Ecuador, aparece al nivel del país una lógica estatal parcial que se adapta y se declina según su contexto local. Para la República Dominicana no aparece una lógica estatal, nacional parcial con orientaciones e incitaciones. Y, para Brasil aparece una lógica estatal parcial al nivel del currículo, sin embargo, con una posibilidad muy larga de adaptación en función de los contextos de formación de los docentes. Por fin, al nivel de los países de Europa aparece una lógica estatal y una lógica europea, aunque Finlandia se distingue por una libertad pedagógica más evidente con un modelo particular. Por otro lado, aparece un modelo de formación muy pragmático en los países de América latina y del Caribe, más fuerte que en los IES de los países de la Unión Europea.

Capítulo 2 /Establecer y adaptar modelos internacionales a las necesidades particulares de formación de las IES socias

El objetivo del capítulo 2 es definir modelos internacionales que correspondan a necesidades específicas de formación de las IES socias.

IES SOCIOS MEXICO

¿Cuáles son las necesidades de formación de su país y particularmente de su IES?

P 6 - TLAXCALA

P 7 - UADY

P 19 – CIDET

El tema de prospectiva en la formación docente, como señala De Luca (2020) “(...) no solo atiende el presente, sino que introduce una dimensión de futuro no determinado de forma absoluta”(p.1); sin embargo esta condición de futuro de la prospectiva, en relación a la situación de la pandemia generada por el COVID-19 y el contexto post pandemia, llamado “nueva realidad”, ha propiciado en el ámbito educativo que el futuro se vuelva presente; de manera específica en cuanto al trabajo docente, los espacios laborales como apunta De Luca (2020), “se situaron en entornos virtuales, en ocasiones entramando vida laboral y vida cotidiana” (p.1); las implicaciones de esta situación a nivel de la práctica docente, requieren del profesor no sólo la adquisición de las habilidades y destrezas en el manejo de las TIC, sino también el desarrollo de capacidades para construir experiencias pedagógicas y didácticas a partir del uso de estas herramientas.

De igual forma este contexto requiere de la práctica docente lo que la autora llama “la dimensión pedagógica del cuidado del otro” (De Luca, 2020, p.2); en este sentido el planteamiento se refiere al impacto pedagógico derivado de la situación sanitaria del COVID-19, que requiere medidas sanitarias de los actores educativos escolares, lo cual involucra al docente como actor fundamental para la procuración de estas medidas.

La situación de la post pandemia, el cambio climático y las consecuencias climáticas que afectan a la humanidad, la proliferación de enfermedades emergentes, la contaminación de agua y alimentos así como los altos niveles de violencia en las sociedades actuales (entre otros aspectos) forman parte de lo que autores como Ulrich Beck denominan “sociedades de riesgo” así como el planteamiento de la llamada “Nueva Realidad”; la acción educativa y pedagógica escolar se vuelven fundamentales para la formación de los sujetos que vivimos en este tipo de sociedades, en consecuencia la necesidad de formar y capacitar a los docentes en el conocimiento y manejo de estas temáticas es un aspecto innegable y necesario para ser incluidos en los perfiles profesionales docentes, pues estos profesionales se convierten en agentes promotores del cambio necesario en la denominada “nueva realidad”.

En la educación básica se requiere de una formación contextualizada, útil y significativa para los docentes con la finalidad que les permita resolver las problemáticas que se presentan en el aula, ya que al momento son programas de formación nacional unificada.

¿Cuáles modelos internacionales de formación podrían adaptarse a esas necesidades listadas previamente?

Centrado en el proceso – adopción de decisiones – práctico tradicional

Crítico – reconstrucción social

Situacional – investigación acción – reflexión sobre la práctica.

Convergencias, divergencias, lógicas

1) Convergencias entre IES de México: *“En la educación básica se requiere de una formación contextualizada, útil y significativa para los docentes con la finalidad que les permita resolver las problemáticas que se presentan en el aula, ya que al momento son programas de formación nacional unificada”*. Por ejemplo, en el contexto de la pandemia: *“las implicaciones de la situación a nivel de la práctica docente requieren del profesor no sólo la adquisición de las habilidades y destrezas en el manejo de las TICE, sino también el desarrollo de capacidades para construir experiencias pedagógicas y didácticas a partir del uso de estas herramientas... de igual forma este contexto requiere de la práctica docente lo que la autora llama “la dimensión pedagógica del cuidado del otro”*.

2) Divergencias entre IES de México: Hay variaciones en función del tipo de IES, si son públicos estatales, al nivel federal, y si son privados.

3) Lógica institucional y nacional: al nivel del país de México aparece una lógica estatal con adaptación en función de los contextos locales; además, la formación de los docentes impone una reflexión sobre la práctica.

IES SOCIOS PANAMÁ

¿Cuáles son las necesidades de formación de su país y particularmente de su IES?	
P 10 - Universidad CHIRIQUÍ	P 11 - ISAE
Tecnologías aplicadas a la educación básica. Metodologías de las asignaturas académicas. investigación educativa y evaluación por competencias.	Las necesidades de formación en el país revisten las siguientes variables: <ul style="list-style-type: none"> • Definición de los criterios curriculares básicos que caracterizan el objeto de estudio y el campo de acción • Los núcleos esenciales que tipifican los diseños curriculares del área de formación profesional • El Perfil de Formación, caracterizado en cuanto al Perfil de Ingreso y al Perfil de salida • Los indicadores para la cualificación profesional
¿Cuáles modelos internacionales de formación podrían adaptarse a esas necesidades listadas previamente?	
Modelo didáctico de la formación docente como facilitador del aprendizaje. Propuesto por la Nueva Escuela Mexicana y la propuesta del Sistema Educativo Finlandés.	De la revisión de la literatura se encuentran marcos orientadores, los cuales suelen tener diversas denominaciones, tal como: han recibido distintos nombres según los autores. (Zeichner, 1983) habla de paradigmas, (Feisman Nesmer, 1990) de orientaciones conceptuales, (Liston & Zeichner, 1991) los denominan tradiciones, (Pérez Gómez, 1992) utiliza el término perspectiva y (De Lella, 1999); (Cáceres, M. Lara, L., Iglesias, C. M., García, R., 2003) modelos.

Entre los modelos innovadores de formación inicial de docentes pueden encontrarse en la literatura los siguientes.

a) Modelo tradicional academicista

- Este modelo incluye dos modelos, el enciclopédico y el comprensivo.
- b) Modelo tecnológico
- Modelo de Entrenamiento
- Modelo de Resolución de problemas

b) Modelo de orientación práctica

c.1) El modelo de práctica como oficio: la formación sin reflexión

c.2) El modelo práctico-reflexivo

Convergencias, divergencias, lógicas

1) Convergencias entre IES de Panamá: No aparecen convergencias entre los IES.

2) Divergencias entre IES de Panamá: Las orientaciones están en función de los IES. Las elecciones y orientaciones pedagógicas de la formación de los docentes son función de cada IES.

3) Lógica institucional y nacional: No aparece una lógica estatal.

IES SOCIOS ECUADOR

¿Cuáles son las necesidades de formación de su país y particularmente de su IES?

P 10 – PUCE

La formación docente es una de las principales preocupaciones de los organismos internacionales y de los directivos de los sistemas educativos de todo el mundo. Las investigaciones realizadas y los informes emitidos por los organismos relacionados con el Sistema Nacional de Educación en Ecuador revelan un conjunto de ideas que permiten identificar las principales necesidades de formación de los docentes ecuatorianos.

En el Informe sobre la Educación en el Ecuador. Resultados de PISA para el desarrollo, presentado por el INEVAL en el 2018, se revela que la calidad de la instrucción se ve afectada por un mal clima de disciplina en el aula, de lo que se puede inferir que una de las necesidades de formación es el manejo de grupos y atención a la diversidad.

Por otro lado, la UNESCO (2013) define como uno de los aspectos el bajo nivel de formación con que se ingresa a los estudios pedagógicos, siendo este uno de los principales, pues si un individuo no tiene las competencias lingüísticas, matemáticas o científicas para realizar estos estudios no podrá avanzar en un sistema de formación, por muy bien diseñado que esté. (Fabara, 2017).

P 12 – Universidad Las Américas

Las necesidades de formación detectadas en el Ecuador y en la Escuela de Psicología y Educación de la UDLA son la gestión y el ambiente de aula con énfasis en el espacio virtual, el tratamiento de la diversidad y el manejo de grupos, la educación y capacitación en artes, así como los elementos pedagógicos y psicopedagógicos para una formación integral y para la inclusión educativa.

En función de los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados en el marco del proyecto ECALFOR, a saber: el de “Evaluación de competencias adquiridas en la formación universitaria de profesionales educativos de Latinoamérica y el Caribe” y el de “Percepción de docentes universitarios sobre competencias del profesorado en activo de América Latina y el Caribe”, así como del conocimiento del contexto nacional y de la Escuela de Psicología y Educación de la UDLA se puede señalar que las necesidades de formación detectadas son: Aspectos detectados como de mayor necesidad: el conocimiento básico de la producción literaria generada en el ámbito internacional, el dominio de un segundo idioma, la comprensión lectora y el uso efectivo de la tecnología.

<p>Similar idea propone Villarroel (2017) quien coincide en la deficiente formación teórico-práctica de los titulados en educación. A esto le suma el dominio sobre los fundamentos de la pedagogía y la didáctica que le permitan encaminar una educación no solo basada en la instrucción, la baja capacidad para generar proyectos de innovación y el empleo de la investigación-acción. Este autor también incluye el uso de estrategias didácticas para desarrollar las capacidades intelectuales superiores.</p> <p>Por su parte, Narváez y Lara (2021) refieren como una de las carencias la formación para el tratamiento a las necesidades educativas especiales, con énfasis en el autismo y el Asperger. Por último, un criterio similar tiene Quinaluisa (2020) al aseverar la necesidad de la formación psicopedagógica de los docentes para la atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos.</p> <p>En función de estos elementos se definen como necesidades de formación del país y de la IES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias para la atención a la diversidad y gestión de grupos. 2. Nivelación en macro destrezas y competencias básicas. 3. Rudimentos de la pedagógica y la didáctica para conducir una formación integral. 4. Conocimientos sobre metodologías activas y métodos productivos. 5. Elementos psicopedagógicos para la atención a las necesidades educativas especiales y a la inclusión educativa. 6. Competencias para la elaboración y ejecución de proyectos innovadores e investigación-acción. 	<p>Aspectos a reforzar: la gestión y el ambiente de aula con énfasis en el espacio virtual. También los contenidos curriculares de las áreas.</p> <p>Aspecto a repensar: la dimensión científico-tecnológica en el ámbito pedagógico y el modo de llevarla al aula de clase.</p> <p>Aspectos a incluir en la formación: desarrollo moral, afectivo y relacional; equidad de género y lenguaje inclusivo. Además de estos temas, contemplar el incorporar los de cultura de paz, derechos humanos, desarrollos sostenibles y sustentables, inclusión de la diversidad, género, multilingüismo, interculturalidad, tecnologías de la información y comunicación (TIC), tecnologías del empoderamiento (TE) y la participación, aspectos vinculados con los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible propuesta por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas.</p> <p>Aspectos a mantener: cursos de actualización pedagógica y psicopedagógica.</p> <p>Aspectos a contemplar e incluir: la educación y capacitación en artes, ya que: 1. conecta el currículo de la IES con la educación inicial, EGB y Bachillerato; 2. responde a formas de aprendizaje y vocaciones entre estudiantes. Además de esto, habría que considerarla perspectiva de la UNESCO por medio del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) N°4, educación de calidad, y con el informe de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO (2013). Si bien no hay un objetivo específico para las artes, estas son un elemento fundamental en la consecución de los 17 objetivos que tienen como propósito crear sociedades estables, sostenibles y equilibradas para el 2030.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

¿Cuáles modelos internacionales de formación podrían adaptarse a esas necesidades listadas previamente?

Modelo basado en la Pedagogía Ignaciana e Idente. La Pedagogía Ignaciana considera cinco pasos: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación como pilares del proceso de enseñanza- aprendizaje. La Pedagogía Idente basada en los principios de la educación en el éxtasis posee cuatro características definitorias, que son: carácter preventivo, carácter transformante, carácter de simplicidad y carácter de firmeza. Este modelo se fundamenta en el humanismo cristiano que busca la formación de un ser humano superior espiritualmente.

Modelo de competencias profesionales (Espacio Europeo de Educación Superior [EEES], 1999), cuya finalidad es asegurar la calidad en la educación y enfrentar los problemas comunes de la oferta académica. Lo evidenciado por el modelo del EEES sirve de referente al sistema ecuatoriano, en virtud de una necesaria armonización de títulos profesionales. Esto ha sido realizado por el Consejo de Educación Superior del Ecuador (CES), al expedir en el año 2014, el Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos que confieren las Instituciones de Educación Superior Codificado. (Franco, et al., 2016, p. 17). El Modelo de Formación por Competencias, conocido como Tuning (Tuning Educational Structures in Europe), implantado desde el año 2000 en el EEES, en el que se definieron dos categorías de competencias agrupadas en generales y específicas, que responden a los componentes: Saber (Conocimientos), Saber hacer (procedimientos) y Saber ser (actitudes) (Franco, et al., 2016).

La respuesta apuntada a continuación tiene como punto de origen la importancia de analizar los modelos de formación docente en función del modo en que influyen “en la forma como los profesores aprenden a enseñar” (Vaillant, 2018, p. 25).

En el caso de la Universidad de Las Américas (UDLA), ese modo responde a un modelo educativo centrado en el estudiante y basado en la práctica, diseñado desde una perspectiva integral y humanista de la educación articulada alrededor de la misión institucional, los planteamientos de Delors (1996), de la Comisión Europea y su Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, 2015, p. 15) y de las teorías constructivista y del aprendizaje significativo. De ahí que el modelo educativo se base en los resultados de aprendizaje (RdA) que expresan el nivel de competencia alcanzado por el estudiante y verificado a través de una evaluación. Describen lo que un estudiante sabe, comprende y es capaz de hacer tras culminar con éxito un proceso de aprendizaje" (EEES, 2015, p.22).

Teniendo esto presente, así como las necesidades listadas antes, los modelos de modelos internacionales de formación que podrían adaptarse son aquellos que vayan más allá de la relación entre lo pedagógico y disciplinar y contemplen otros ámbitos; a saber, las siguientes dimensiones: académica; gestión y ambiente de aula; gestión curricular; pedagógica y psicopedagógica; científico-tecnológica; personal y social; responsabilidades personales (VVAA, 2021, pp. 5-12).

Modelo MERCOSUR Educativo, se estructura como un modelo educativo integrador, con una perspectiva clara que privilegia la calidad en los procesos de formación, en un marco de equidad, para el buen vivir, potenciando el desarrollo sostenido de los países miembros (Franco, et al., 2016, p. 21).

Modelo socio formativo es una nueva perspectiva que se orienta a la formación integral de los ciudadanos, a partir de la solución a problemas de contexto; esto se lleva a cabo en un marco de trabajo colaborativo, en el que se refleje la interacción en la construcción de los conocimientos, es decir, que el individuo trascienda en los saberes cognitivos, afectivos y conductuales (Tobón, 2017). Además, propone la estrategia de los proyectos formativos, cuyas metas son la construcción y consolidación del proyecto ético de vida, el emprendimiento y el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto y trabajar de manera colaborativa en la solución de estos (Tobón, 2017). Es un enfoque educativo que pretende preparar a los ciudadanos para la sociedad del conocimiento, a través del desarrollo integral del talento humano. que se basa en un proyecto ético de vida, el emprendimiento, la colaboración, la concreción del conocimiento y la metacognición (Tobón, 2017).

Existen modelos de formación docente: los normalistas, que egresan de la escuela Normal, y los universitarios que han egresado de las universidades públicas y privadas. Cada uno de estos modelos tiene su propia historia y se rige por diferentes enfoques que podrían considerarse opuestos, pero con un mismo objetivo que es la formación y profesionalización de docentes (Salazar et al., 2018, p. 21). El enfoque socio formativo, generar estrategias de formación y actualización docente; en este sentido, las instituciones formadoras están comprometidas a buscar alternativas de formación y actualización, que generen los perfiles y

Estos modelos son el Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, el Modelo Educativo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador

–centrado en el estudiante, de enfoque humanista, basado en competencias y sustentado en la teoría constructivista y en la pedagogía ignaciana– y el Modelo de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM); específicamente, la implementación de la metodología del Aprendizaje-Servicio en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM, como una herramienta para mejorar la educación de los futuros docentes considerando la ética, la justicia social, el compromiso cívico y profesional así como las comunidades de las que se forma parte (Opazo et al, 2014).

Referencias:

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., y Nazhao, Z. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO.

Espacio Europeo de Enseñanza Superior (2015). *Guía de uso del ECTS*. Luxembourg: Unión Europea.

Opazo, H., Aramburuzabala, P. y García-Peinado, R. (2014). Service-Learning Methodology as a Tool of Ethical Development: Reflections from the University Experience. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 6(1), 1531-1556. Recuperado de <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/153>

competencias necesarias en la formación de ciudadanos para la sociedad del conocimiento (Salazar et al., 2018, p. 26).

Modelo hermenéutico-reflexivo cuyo propósito es, a través de la formación docente, contar con un docente que asuma el compromiso con valores determinados, no pretendidamente neutros. (Bennasar, 2021, p. 19). El cual requiere el involucramiento de la práctica, construir la vida como experiencia pedagógica integral, desarrollar, reflexiones críticas; desarrollar la investigación, e involucrarse con los acontecimientos del mundo contemporáneo.

El modelo Heutagogial o aprendizaje autodirigido (self-directed learning), (Blaschke, 2012). Es una propuesta tanto para el adulto que inicia por primera vez sus estudios a nivel superior, como para el aprendizaje dirigido a docentes universitarios empleando la estrategia de enseñanza basada en proyectos. El empleo de las TIC junto a la EBP se convierte en una herramienta que facilitará los procesos de formación en las ciencias agropecuarias, y en otras ciencias, ya que permiten al estudiante y su docente, hacer abordajes innovadores que generen cambios trascendentales en la calidad educativa (Franco et al., 2016, p. 16).

Se pueden clasificar los modelos de formación docente en cuatro tipos que son:

1. Formación centrada en el profesor,
 2. Formación centrada en el alumno,
 3. Formación centrada en la institución, que comprende la Formación centrada en la colaboración entre profesores y la Formación centrada en la práctica reflexiva,
- Formación centrada en el sector (Aramburuzabala et al., 2013, pp. 348 - 351).

Secretaría Académica UDLA. (2019). *Modelo educativo*. Quito: UDLA.

Vaillant, D. (2018). Estudio exploratorio sobre modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial. Un análisis en clave comparada Informe final. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

VVAA. (2021). Informe de Análisis de las necesidades de formación del profesorado activo de educación primaria y secundaria mediante la opinión de docentes universitarios de América Latina y el Caribe. ECALFOR.

Convergencias, divergencias, lógicas

1) Convergencias entre IES de Ecuador: Parece que no hay convergencias. Sin embargo, si existe una convergencia, es a nivel pragmático de reflexión sobre la acción.

2) Divergencias entre IES de Ecuador: Aparecen divergencias entre los IES porque hay una tendencia que se refiere al modelo definido por las organizaciones internacionales y el Mercosur (América latina), y otra que se refiere más al modelo de europeo. Al final son dos tendencias distintas que pone en evidencia que no hay modelo estatal en Ecuador.

3) Lógica institucional y nacional: No aparece una lógica estatal, y no hay directivas para referirse a un modelo de formación de docentes.

¿Cuáles son las necesidades de formación de su país y particularmente de su IES?

P 9 – ISFODOSU

P 8 – UFHEC

Antecedentes

El Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) realizó en los años 2009-2011 un diagnóstico exhaustivo de los distintos elementos que inciden en la baja calidad de la formación de docentes a nivel superior.

A raíz de estos hallazgos, el MESCyT constituyó una comisión para la elaboración de una normativa que reforma la Formación Docente. La misma fue aprobada mediante resolución 08- de julio de 2011. El Ministerio de Educación (MINERD) ha realizado una reforma curricular que incluye cambios de la estructura académica y el currículo de los niveles inicial, primario y secundario. Por consiguiente, se hace necesario un cambio en la formación docente que se corresponda con este nuevo currículo. Esta nueva normativa modifica la anterior.

Normativa 09-15

Para la formación docente es necesario además cumplir con lo establecido en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030, aprobado el 1ero de abril de 2014, que dice:

Compromiso 5.1.1: “Actualizar, adecuar y hacer coherentes los programas de formación docente con la educación que queremos y necesitamos para el Siglo XXI, en correspondencia con la Estrategia Nacional de Desarrollo y dentro del marco de la Resolución 08-11 del 1er de julio de 2011 aprobada por el Consejo Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología para la formación de profesores de los niveles inicial, primario y secundario. Para tal fin, se debe garantizar la formación docente con énfasis en el dominio de los contenidos, en metodologías de enseñanza adecuadas al currículo, en herramientas pedagógicas participativas y en competencias para el uso de las tecnologías de información y comunicación, con el propósito de facilitar la continua innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

Compromiso 5.1.2: “Garantizar que el currículo de los niveles inicial, primario y secundario se constituya en referente fundamental para la formación docente en las instituciones de Educación Superior reconocidas por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el desarrollo de la carrera de educación.

Acreditación de las carreras de formación docente

Toda institución de educación superior deberá iniciar en el año 2016 los trámites para la acreditación de escuelas y programas de formación de profesores, para su aplicación a partir del primer semestre del año 2017, bajo la coordinación y supervisión del MESCYT como establece el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en su punto 4.3.2.

Compromiso 4.3.2: “Crear un sistema de acreditación de instituciones y programas de educación superior bajo la rectoría del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, que cumpla con estándares aceptados por la comunidad académica nacional e internacional. Dicho sistema estará integrado por acreditadoras avaladas internacionalmente y su financiamiento provendrá del Estado, el sector privado y las Instituciones de Educación Superior”.

Informe Anual de Seguimiento y Monitoreo 2020.: Iniciativa Dominicana por la Educación de Calidad (IDEC)

El Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd) puso en marcha, en los últimos meses del año 2012, la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC). La IDEC se concibió como un espacio de diálogo y concertación entre el Gobierno, la sociedad civil, los organismos internacionales y el sector privado con el objetivo de identificar las acciones prioritarias, necesarias para alcanzar las metas educativas proyectadas para el 2016, y formular un plan de cuatro años para monitorear los progresos en la ejecución de las acciones priorizada.

Tras esta primera fase, la IDEC, a través de su comité rector y las mesas de discusión, apoyó al Ministerio de Educación en el proceso de formulación de su Plan Estratégico de Educación 2017- 2020. Este fue aprobado por el Consejo Nacional de Educación mediante la Ordenanza Núm. 29-2017. Tras la aprobación del Plan Estratégico la IDEC retomó sus tareas de seguimiento y monitoreo. El informe publicado es el sexto de esta segunda fase y el decimocuarto desde el nacimiento de la Iniciativa. Referido al año 2020, este informe es también el último del monitoreo del Plan Estratégico 2017-2020. En el mismo se destacan múltiples necesidades de formación del nivel inicial y secundaria.

Formación Inicial: Otras necesidades de formación se refieren a lectoescritura inicial (LEI)

Hace falta un capital humano capaz de ser coherente con las conceptualizaciones metodológicas y las prácticas Capaz de avanzar en formación inicial y continua

Fortalecimiento de la función metodológica y pedagógica dentro de la política actual.

Fortalecer el cuerpo docente de las diferentes carreras para que su perfil y formación corresponda con la asignatura que imparten según nivel educativo.

-Tecnología de información y comunicación (TICs)

-Uso del tiempo en la tanda extendida

- Manejo de estudiantes con condiciones especiales, discapacitados y extranjeros

Formación en el Servicio: Se evidencia lo siguiente:

-Capacitar al docente para la formación técnica profesional y la vinculación entre educación, formación y sector productivo, con la finalidad de preparar al estudiante para el trabajo.

-Los nuevos títulos de Bachillerato Técnico, que comenzaron a implantarse en el año escolar 2017-2018, contemplan, en su último grado, un Módulo de Formación en Centros de Trabajo. Esto permite a los estudiantes del 6to grado continuar su aprendizaje en el ámbito laboral.

-Se necesita capacitación para el acompañamiento del docente en las investigaciones realizadas por las IES.

Implementación de sistemas de gestión de los docentes (Atracción, selección, formación, evaluación del desempeño, escalonamiento, retención, compensación.

Innovación en las metodologías y en la didáctica. • Evaluación del impacto de los egresados en sus comunidades.

Innovación y revisión curricular permanente a partir de modelos internacionales y necesidades locales.

Fortalecimiento en la formación de valores y ciudadanía.

Promoción de la participación de las comunidades en la educación.

Atención a problemas de cobertura y calidad de la educación.

Dignificación de la profesión docente y mejoramiento de las condiciones económicas y sociales.

Promoción de la participación de las comunidades en la educación. Atención a problemas de cobertura y calidad de la educación. Dignificación de la profesión docente y mejoramiento de las condiciones económicas y sociales. Utilización de la cooperación internacional y las alianzas estratégicas para desarrollar proyectos de impacto sectorial.

Utilización de la cooperación internacional y las alianzas estratégicas para desarrollar proyectos de impacto sectorial.

¿Cuáles modelos internacionales de formación podrían adaptarse a esas necesidades listadas previamente?

Modelo Chileno

Como referencia se ha tomado en cuenta el “Ensayo: Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal”

Jorge Inzunza H.*, Jenny Assaél** y Guillermo Scherping ***

El modelo chileno de Formación Docente Inicial (FDI) y Formación Docente en Servicio (FDS), abarca los siguientes elementos:

Regulación de la Formación Inicial

Formación Docente en Servicio Entrada:

Mecanismo: Acreditación

Proceso: Mecanismo: Concursos Públicos y Financiamiento de Proyectos.

Salida: Mecanismo: Pruebas estandarizadas (examen de habilitación y evaluación docente).

Registro Público

Marco regulatorio

A partir de 1998 y hasta 2004, se desarrolló el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), el cual involucró a veinte universidades (la mayor parte públicas). De este modo, se impulsaron reformas de actualización curricular, perfeccionamiento de académicos, financiamiento para nuevas infraestructuras y recursos para la enseñanza universitaria. Además, se crearon algunos instrumentos como: los estándares para la formación inicial docente del Ministerio de Educación y el proceso de acreditación a través de los Criterios de Evaluación de Carreras. Dentro de las medidas de avance se destaca:

- *Perfil de egreso en la formación inicial.* Considera indicadores vinculados a conocimientos, habilidades y competencias en preparación para la enseñanza, creación de ambientes propicios para el aprendizaje de los educandos, enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, profesionalismo docente y su capacidad de desarrollar pensamiento crítico, autoaprendizaje, discernimiento ético, entre otros.
- *Establecimiento de acreditación de las carreras de pedagogía.* Se creó la Ley de acreditación institucional de las universidades en manos del Estado.

La acreditación de carreras es un proceso que consiste en una auto-evaluación completa de la pedagogía en todos sus aspectos y que es entregada a la agencia acreditadora privada. Esta entidad convoca a pares académicos, previamente seleccionados de un registro nacional de evaluadores, para el análisis del informe de autoevaluación y la posterior visita a la carrera durante tres días; se sostienen encuentros con todas las autoridades, cuerpo académico, funcionarios, egresados, empleadores y estudiantes, contrastando el auto-evaluación con lo observado a la luz de los criterios de evaluación de carreras de pedagogía. A continuación, se elabora un informe, que es sometido a consideración de la agencia acreditadora privada seleccionada por la universidad que, finalmente, otorga el dictamen de acreditación (por un plazo que oscila entre dos y siete años), o no acreditación (que implica iniciar un nuevo proceso dos años más tarde). Dentro de los criterios de acreditación se busca, entre otros, inducir una correspondencia entre los planteamientos curriculares y pedagógicos declarados, su desarrollo en el aula y los procesos de formación. Su principal mirada está puesta en los procesos, que, si bien están normados, no son suficientes.

Formación docente en servicio o perfeccionamiento: La formación en servicio desde las políticas públicas

El eje de fortalecimiento de la profesión docente desde los primeros años 1990–1996, y luego con la Reforma Educativa, incorporó la formación en servicio o perfeccionamiento como un elemento de apoyo funcional a las diversas políticas educativas. En este sentido, la mayor parte de los programas del Ministerio de Educación, ejecutados por agencias externas, han implicado procesos de capacitación en las mismas escuelas.

Asimismo, se ha impulsado un programa de pasantías en el exterior y otros nacionales, para desarrollar innovaciones pedagógicas. Además, desde 1997, una vez aprobada la Reforma Curricular, se iniciaron cursos de perfeccionamiento fundamental para capacitar en los nuevos programas.

Por último, desde la implementación del Sistema de Evaluación Docente, en el sector municipal, se desarrollan cursos de superación profesional para los profesores que obtienen resultados básicos o insatisfactorios.

Modelo de Formación Práctica para las Carreras de Pedagogía en Educación Básica Mención Inglés y Pedagogía en Educación de Párvulos.
Universidad de desarrollo Chile

Las prácticas se desarrollan en tres espacios:

Cursos de formación pedagógica disciplinar. Son aquellos cursos en los que los futuros profesores adquieren competencias que les permitirán enseñar las asignaturas o núcleos disciplinarios del currículum nacional. En estos cursos los estudiantes deberán conocer el contenido propio de la disciplina y las maneras de representarlo, para que pueda ser aprendido.

Cursos de Práctica: Son aquellos denominados práctica o práctica y seminario que se organizan en dos componentes:

Seminarios de Práctica. Son instancias de aprendizaje en la que los estudiantes, con el apoyo de un tutor, realizan actividades como la simulación de prácticas efectivas transversales, observación y análisis de videos de prácticas reales (de los propios estudiantes, de profesores colaboradores y de buenos modelos de prácticas) retroalimentación de pares. Van asociados a la experiencia de terreno.

La experiencia de terreno. Consiste en la asistencia de los estudiantes a un centro de práctica, en el que desarrollan actividades acordes al foco de aprendizaje de cada curso y acompañados por docentes colaboradores y otros miembros de la institución educativa.

El modelo HIGH LEVERAGE PRACTICES. Teaching words. Facultad de Educación de Michigan, propone una serie de estrategias como:
Liderar discusiones grupales.

Explicar y modelar contenidos de prácticas.

Felicitar e interpretar el razonamiento de los estudiantes.

Diagnosticar patrones comunes particulares en el razonamiento y desarrollo de los estudiantes en una asignatura Implementar rutinas de organización.

Convergencias, divergencias, lógicas

1) **Convergencias entre IES de la República Dominicana:** Aparece un marco común a nivel estatal “ *Toda institución de educación superior deberá iniciar en el año 2016 los trámites para la acreditación de escuelas y programas de formación de profesores, para su aplicación a partir del primer semestre del año 2017, bajo la coordinación y supervisión del MESCYT como establece el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en su punto 4.3.2*”, y “ *Crear un sistema de acreditación de instituciones y programas de educación superior bajo la rectoría del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, que cumpla con estándares aceptados por la comunidad académica nacional e internacional. Dicho sistema estará integrado por acreditadoras avaladas internacionalmente y su financiamiento provendrá del Estado, el sector privado y las Instituciones de Educación Superior*”. Otra dimensión importante es las naturales de la elección pedagógica de formación de los docentes que aparece de tipo pragmática: “*Cursos de Práctica: Son aquellos denominados práctica o práctica y seminario*”.

2) **Divergencias entre IES de la República Dominicana:** Las divergencias aparecen al nivel de la organización práctica de la formación de docentes en cada IES.

3) Lógica institucional y nacional: No aparece una lógica estatal, solamente parcial como un marco común de orientaciones para la educación y la formación de docentes: “*El Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd) puso en marcha, en los últimos meses del año 2012, la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC). La IDEC se concibió como un espacio de diálogo y concertación entre el Gobierno, la sociedad civil, los organismos internacionales y el sector privado con el objetivo de identificar las acciones prioritarias, necesarias para alcanzar las metas educativas proyectadas para el 2016, y formular un plan de cuatro años para monitorear los progresos en la ejecución de las acciones priorizada*”. Las recomendaciones son: “*Cursos de formación pedagógica disciplinar. Son aquellos cursos en los que los futuros profesores adquieren competencias que les permitirán enseñar las asignaturas o núcleos disciplinarios del currículum nacional. En estos cursos los estudiantes deberán conocer el contenido propio de la disciplina y las maneras de representarlo, para que pueda ser aprendido*”. En resumen, hay un cuadro marco para definir orientaciones y criterios de evaluación de la calidad de formación de docentes, sin embargo, parece que no hay un mecanismo claro de control.

IES SOCIOS BRASIL

¿Cuáles son las necesidades de formación de su país y particularmente de su IES?	
P 14 – UNA - Universidade Federal do Maranhão	P 15 – Universidad estadual Paulista Evarist
<ul style="list-style-type: none"> • Dimensión académica: fundamentos filosóficos, sociológicos y políticos de la educación en algunas áreas del conocimiento. • Dominio de los conocimientos pedagógicos y didácticos por parte del profesorado en áreas específicas de conocimiento (principalmente en las Ciencias Exactas y Biológicas). • Dominio de una lengua extranjera. • Dominio de herramientas tecnológicas y digitales. 	N/A

¿Cuáles modelos internacionales de formación podrían adaptarse a esas necesidades listadas previamente?

Un modelo de formación que atienda las necesidades sociales, culturales, económicas, científicas y políticas de los sujetos involucrados en el proceso educativo del país. Es decir, un modelo de formación que responda a las dimensiones señaladas anteriormente y que incluya, sobre todo, una educación de calidad.	N/A
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Convergencias, divergencias, lógicas

- 1) **Convergencias entre IES de Brasil:** No aparecen convergencias al nivel de las necesidades de formación de docentes.
- 2) **Divergencias entre IES de Brasil:** Aparecen muchas divergencias al nivel de las necesidades de formación de docentes.
- 3) **Lógica institucional y nacional:** Frente la ausencia de marco común, aparece una orientación muy teórica de la formación de docentes.

CAB – Convenio Andrés Bello

La Organización del Convenio Andrés Bello, de integración educativa, científica, tecnológica y cultural, Organismo Intergubernamental de Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, España, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela. Este Organismo tiene como objetivo el fortalecimiento de los procesos de integración y la configuración y desarrollo de un espacio cultural común. Buscando generar consensos y cursos de acción en cultura, educación, ciencia y tecnología, con el propósito de que sus beneficios contribuyan a un desarrollo equitativo, sostenible y democrático entre los países miembros.

Como parte de esta labor integracionista en materia educativa la Reunión de ministros de Educación desarrollada el año 2017, ha considerado pertinente trabajar en la Estrategia de Integración Educativa (ESINED),

“La Estrategia de Integración Educativa, busca incidir en la mejora de los aprendizajes y por ende colaborar para hacer más efectivos los sistemas educativos con la convicción de que la armonización entre los componentes conlleva a desarrollar verdaderos procesos de mejora educativa. Por ello, la ESINED plantea actuar en tres áreas centrales de educación, currículo, recursos educativos y formación docente, tratándolas en forma articulada y teniendo como norte el fin educativo de las instituciones escolares.” (Estrategia de Integración Educativa 2017:6)

Bajo este breve contexto, el CAB actualmente cuenta con varios resultados en los tres componentes que integran la ESINED, en el presente documento se abordarán los principales resultados obtenidos articulados con los objetivos de la tarea tres. Para ello se pone a consideración del Equipo Coordinador dos documentos:

- a. CAB (2020). Marcos comunes de criterios de calidad de los países del CAB. Panamá: Convenio Andrés Bello, Impresiones Carpal.
- b. CAB (2021) González-Sanmamed, M. (2021). Parámetros para la armonización de la formación inicial docente: Una hoja de ruta hacia la calidad de la formación del profesorado en los países del CAB. Panamá: Convenio Andrés Bello, Impresiones Carpal.

Breve referencia a la metodología empleada para la obtención de resultados

Para la obtención de los resultados de los Marcos Comunes de Criterios de Calidad en Formación Docente al igual que en los otros dos componentes de la estrategia, se ha empleado una metodología de trabajo colaborativo, donde la participación de los representantes de los ministerios de educación de los países del Convenio Andrés Bello, ha sido central en el proceso de identificación de necesidades, su fundamentación y la validación de los resultados.

El diseño de un instrumento de recojo de información diagnóstica en cada uno de los ministerios de educación, ha posibilitado contar con información de primera mano, cuyos resultados fueron sometidos a procesos de consulta y validación internacional.

El proceso de relevamiento de información diagnóstica y la propuesta de los marcos comunes de criterios de calidad, han sido valorados como favorables por los equipos participantes, al respecto Mercedes Gonzales señala:

“En el caso de la Formación Docente, se ha constatado una unánime opinión favorable respecto a la propuesta de los Marcos Comunes de Criterios de Calidad, y se han considerado de gran utilidad como referente para la consideración de las acciones que se estaban desarrollando y, en varios países se resaltó su pertinencia en el momento de la reforma educativa que se estaba proyectando” (CAB, 2020:6)

Los resultados obtenidos mediante el cuestionario permiten establecer varias regularidades que visibilizan el estado de situación en general con relación a la Formación Docente. En el documento: *Parámetros para la armonización de la formación inicial docente*, se encuentran organizados algunos de los hallazgos más importantes que se ha podido obtener, así como también el planteamiento de algunas reflexiones propositivas orientadas a articular las medidas y actuaciones concretas a implementar con base en las necesidades identificadas.

Contribuciones a la tarea asignada

La Organización del Convenio Andrés Bello, tal como se señaló en la reunión de coordinación, no es una institución de educación superior, pero sí cuenta con resultados importantes que permiten guiar las políticas educativas de ellas, a partir de los estudios como los anteriormente presentados.

Uno de estos aportes tiene que ver con las *necesidades de formación* lo cual comprende específicamente el punto 2 de la tarea asignada. Al respecto justamente una de las conclusiones más destacadas del estudio es:

(...) el asunto de la preparación y capacitación para el ingreso a la Formación Docente es un tema prioritario, pero que no se ha resuelto satisfactoriamente. Se precisa mayor profundización en algunas de las mejores experiencias locales, encontrar y ensayar nuevas formas de enfrentar el problema y trabajar mancomunadamente para ir descubriendo las bases de un aspecto tan importante, y a la vez tan complejo, que incide de manera directa en las condiciones de partida para la implementación de los programas de formación.

El otro gran foco de estudio, de preocupación y de intervención es el referido a cómo conseguir que la formación que se ofrece contribuya verdaderamente a capacitar a los docentes, les permita adquirir los conocimientos necesarios y los prepare para seguir aprendiendo a lo largo y ancho de su trayectoria profesional. (CAB, 2020:26)

En relación a otros hallazgos de investigación, a continuación, se presenta una tabla en la que se presentan los principales aspectos que deben ser potenciados para optimizar los procesos de formación de docentes. Cabe señalar que la información contenida en la tabla 1, fue extraída del documento: *Parámetros para la armonización de la formación inicial docente: Una hoja de ruta hacia la calidad de la formación del profesorado en los países del CAB*.

Tabla 1

Principales aspectos a ser potenciados en la formación docente

N°	Conceptos nucleares	Descripción	Página
1	Ausencia de proyección de demanda de profesorado para los próximos diez años	<p>Conocer los datos relativos al número de profesores en cada país, tanto globalmente como por niveles y especialidades, y su distribución territorial geográfica, por sectores y ámbitos de intervención, resulta absolutamente prioritario como base desde la que analizar la situación y prever las actuaciones a corto, medio y largo plazo.</p> <p>Los datos recogidos a partir del diagnóstico han revelado que, en el nivel de Educación Primaria, la mitad de los países indican que cuentan con profesorado suficiente, mientras que en los niveles de Infantil y de Secundaria solo un 30% de los países señalan que disponen del profesorado que necesitan. La situación en cuanto al nivel de titulación requerida es más satisfactoria que respecto a la cualificación que poseen, ya sea esta última referida al ámbito pedagógico o al de los contenidos. En cuanto a la demanda de profesorado, la información recogida desvela que la mayoría de los países no cuentan con proyección de demanda de profesorado para los próximos diez años en ninguno de los niveles (inicial, primaria o secundaria). Para valorar la proyección de demanda se tienen en cuenta, básicamente, los datos derivados de la previsión de jubilación de profesorado en ejercicio y el análisis demográfico poblacional.</p>	26
2	Atención a nuevas exigencias educativas	<p>Es necesario computar otras variables que van a contribuir no solo al logro del cumplimiento de las exigencias cuantitativas sino también al compromiso de mejora del servicio y de atención a nuevas exigencias educativas: cubrir la necesidad de docentes especializados preparados para trabajar en las aulas con alumnado diverso, reducir el número de estudiantes por clase, aumentar el horario lectivo, abrir nuevos centros escolares e incrementar el número de docentes asignados a las escuelas para apoyar en proyectos de innovación u otras tareas en beneficio de la calidad de la enseñanza.</p>	26
3	Preponderancia de modelos educativos tradicionales	<p>Se abordó la pertinencia de considerar otros modelos educativos que supusieron una ruptura con la enseñanza tradicional en la que se contabiliza un docente por aula, y se apeló a la necesidad de implementar otros modelos más innovadores en los que, por ejemplo, varios docentes comparten aulas y desarrollan proyectos con estudiantes de distintos niveles educativos.</p> <p>La recopilación detallada y escrupulosa de los datos del profesorado que está ejerciendo su labor en las aulas y las escuelas, y la actualización sistemática de la información -cuando menos anualmente-, resulta clave como paso previo a la previsión de medidas de contratación que puedan garantizar la dotación de los docentes que se necesitan.</p>	27

4	Conveniencia de contar con otros agentes de apoyo a la labor del profesorado	También la situación actual, generada por la pandemia derivada del virus covid-19, está propiciando una revisión de las actuaciones docentes y reclamando no solo su preparación para desarrollar los procesos de enseñanza a través de sistemas digitales, sino que también obliga a repensar la conveniencia de contar con otros agentes de apoyo a la labor del profesorado como serían: docentes formados en sistemas de diseño instruccional mediado por plataformas tecnológicas, maestros con parte de su horario laboral dedicado a la elaboración de materiales curriculares o, por ejemplo, docentes encargados de orientar procesos de aprendizaje en contextos familiares o que faciliten el estímulo al autoaprendizaje a través de la amplificación de las labores de tutoría y orientación.	27
5	Atracción de los mejores candidatos a las carreras de Formación Docente y retener a los buenos profesores en ejercicio.	Sí se puede mencionar la confluencia en cuanto a las ideas alrededor de las que se articulan las políticas de atracción de buenos candidatos a la Formación Docente: fomentar, incentivar y motivar a jóvenes con talento para acercarlos a la profesión docente y, de forma coordinada con las instituciones educativas, propiciar un incremento de la motivación hacia las carreras de educación desde las que se ha de garantizar una formación del profesorado de mayor calidad. También hay coincidencia en incrementar la convocatoria de becas y fomentar proyectos que ayuden a fomentar la motivación hacia la docencia como profesión valiosa.	28
6	Reconocimiento social del valor de la enseñanza	En los debates desarrollados en torno a este punto, en las diversas reuniones realizadas con los países del CAB en el marco de la ESINED, se constató el acuerdo unánime respecto a la necesidad de reclamar la imperiosa necesidad de mejorar el estatus de la profesión docente. Hacer que la docencia sea una profesión de prestigio no sólo en la retórica de las buenas intenciones o en los discursos políticos, sino de manera efectiva y con medidas concretas, constituye un objetivo claro de los países que aspiran a mejorar el funcionamiento de su sistema educativo. Las actuaciones que se comentaron se dirigen no sólo a un incremento en los salarios o a una mejora de las condiciones laborales (aspectos extrínsecos de gran relevancia, absolutamente imprescindibles), sino que también es necesario tomar otras medidas encaminadas a conseguir que los profesores se sientan más satisfechos, más seguros en su ejercicio profesional, y acompañados en su quehacer docente.	29
7	Aspectos Organizativos de las IES	El diagnóstico ha ofrecido datos muy dispares en cuanto a los aspectos organizativos, sobre todo los referidos a instituciones, modalidades y tiempos relativos a la Formación Docente. El panorama es muy diverso cuando se analiza la titularidad de las instituciones encargadas de la Formación Inicial Docente o los mecanismos de financiación que las sustentan. En este sentido hay que recordar que estos asuntos referidos al estatus, tipología y carácter de las instituciones de Formación Inicial Docente tienen una gran importancia y resultan determinantes para establecer el valor y la consideración social de la profesión para la que capacitan y certifican.	29

8	Necesidad de nuevos formatos de educación	<p>En cuanto a las modalidades de formación, los resultados del diagnóstico indican que, en los distintos niveles educativos, la mayoría de los países considerados utilizan primordialmente la modalidad presencial en las carreras de formación inicial del profesorado (entre 90% y 100%). Sólo en unos pocos casos se emplea una modalidad mixta, y la modalidad virtual es casi inexistente. Estos datos pueden haber variado considerablemente, hoy, con motivo de las imperiosas adaptaciones que se han tenido que realizar con motivo de la pandemia derivada del covid-19.</p> <p>Con el cierre generalizado de los centros educativos de todos los niveles, incluido el universitario, la puesta en marcha de sistemas de formación a distancia apoyados en la tecnología ha sido recurrente a lo largo del planeta. La urgencia con la que se tuvieron que poner en marcha los nuevos formatos ha generado problemas de todo tipo y ha podido suscitar no pocos rechazos y desconfianzas entre los usuarios. Seguramente se ha hecho todo lo posible para contribuir a mantener los mejores niveles de atención al alumnado en las condiciones adversas en las que se encontraban, y se ha procurado continuar desarrollando las labores de enseñanza para proseguir con los aprendizajes esperados, aunque fuese a niveles mínimos. Pero también es verdad que las valoraciones son dispares y no siempre los esfuerzos se han visto compensados por los logros.</p>	29
9	El protagonismo incuestionable de las TIC en educación	<p>Las Tecnologías de la Información y la Comunicación han alcanzado un protagonismo incuestionable y están transformando nuestra manera de vivir, disfrutar, relacionarnos, trabajar y aprender (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo y Estévez, 2018). Efectivamente el uso masivo de la tecnología ha afectado de manera importante al qué y cómo se aprende, así como al cuándo y dónde, e incluso ha cambiado las necesidades de aprendizaje tanto de la población en general como de cualquier profesional (Andersen y Ponti, 2014; Hernández-Sellés, González-Sanmamed y Muñoz-Carril, 2014). Así pues, ahora más que nunca, resulta imprescindible determinar las características y condiciones en las que deben diseñarse y desarrollarse las carreras de Formación Docente en modalidad semipresencial y virtual. Y también urge establecer mecanismos de seguimiento y evaluación de las carreras de Formación Docente que se realizan en modalidad semipresencial y virtual.</p>	29
10	Evaluación mixta	<p>Si entendemos la evaluación mixta como la utilización armónica de los métodos cualitativos y cuantitativos, percibimos que en nuestro País se utilizan muchas de las metodologías para recolección de datos, tanto cualitativas, (entrevistas exhaustivas, observación de participante, observación de no participantes, estudio de casos, grabación de video y audio, fotografías, análisis de documentos y entrevistas grupales) como</p>	

	<p>Cuantitativas (encuestas estructuradas, guías de observación estructuradas, medidas antropométricas, recuentos automáticos, revisión de datos institucionales), pero no se ha dado el paso a una evaluación mixta per se, que recoja ambas miradas de forma holística y armónica.</p> <p>Referencias conceptuales: https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v18n5/original5.pdf https://www.interaction.org/wp-content/uploads/2019/04/3-Mixed-Methods-in-Impact-Evaluation-SPANISH.pdf 26 de noviembre de 2021</p>	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Referencias Bibliográficas

CAB (2017). Estrategia de Integración Educativa. Currículo, Recursos Educativos y Formación Docente 2017 -2020.

CAB (2020). Marcos comunes de criterios de calidad de los países del CAB. Panamá: Convenio Andrés Bello, Impresiones Carpal.

CAB (2021) González-Sanmamed, M. (2021). Parámetros para la armonización de la formación inicial docente: Una hoja de ruta hacia la calidad de la formación del profesorado en los países del CAB. Panamá: Convenio Andrés Bello, Impresiones Carpal.

En resumen, el CAB – Convenio Andrés Bello propone una forma de remediación a través una “*Estrategia de Integración Educativa, busca incidir en la mejora de los aprendizajes y por ende colaborar para hacer más efectivos los sistemas educativos con la convicción de que la armonización entre los componentes conlleva a desarrollar verdaderos procesos de mejora educativa. Por ello, la ESINED plantea actuar en tres áreas centrales de educación, currículo, recursos educativos y formación docente, tratándolas en forma articulada y teniendo como norte el fin educativo de las instituciones escolares*” (Estrategia de Integración Educativa 2017:6). Aparece que su estrategia es una forma de llamada para armonizar la formación de docentes de países de América latina.

IES SOCIOS EUROPA

¿Cuáles son las necesidades de formación de su país y particularmente de su IES?

P 1 - Universidad de Granada

En España, está en estudio, a propuesta de la Conferencia Nacional de Decanos/as y directores/as de Educación, un modelo de APD (Acceso a la Profesión Docente) que adopta una visión de continuo de la profesión docente, frente a la visión actual fragmentada e inconexa de la formación inicial, el acceso a la profesión y la formación continua.

Existen cuatro acuerdos generales de partida para entender la propuesta:

1. Es necesario adoptar una visión de continuo de la profesión docente para diseñar un modelo de carrera profesional frente a la visión actual fragmentada e inconexa de la formación inicial, el acceso a la profesión y la formación continua. En la actualidad la carrera docente es plana.
2. Las diferentes etapas de la carrera profesional docente deben estar articuladas entre ellas y ser coherentes. Actualmente no están articulados ni existe un enfoque coherente entre ellas.
3. Para ello es imprescindible una fórmula de colaboración continua entre las Administraciones Educativas y las Facultades de Educación.
4. La colaboración necesaria solo es posible mediante el compromiso efectivo de todos los agentes implicados: gobierno (central y autonómicos), partidos políticos, Facultades de Educación y profesionales en ejercicio.

P 2 - Universidad de La Coruña

Uno de los mayores retos a los que se lleva enfrentando nuestro Sistema Educativo en la última década es el de lograr una configuración de un Modelo de Formación de profesorado que sea “eficaz, que contemple los diversos ámbitos de adquisición de contenidos, que tenga en cuenta el contexto real de actuación y que, en definitiva, responda a las demandas generadas por las competencias deseables” (Hernández Abenza & Hernández Torres, 2011, p. 56); esto es, adecuar la formación en competencias profesionales del alumnado y su evaluación a las demandas de una sociedad en constante cambio y que debe dar respuesta a los crecientes retos y expectativas que plantea la sociedad globalizada (González-Sanmamed, 2009; González-Sanmamed et al., 2020b; Hernández Sellés et al., 2018).

El modelo de formación inicial del profesorado en España y, concretamente en la Universidade da Coruña, parte de la idea de la necesidad de contar con una buena formación inicial que garantice al alumnado las competencias que requiere para su futuro desempeño profesional como docente (Muñoz-Fernández et al., 2019). No obstante, autores como Hernández Abenza y Hernández Torres (2011) y Manso et al. (2017) plantean una crítica al modelo general de formación en España y,

El modelo APD se puede descargar completo en el siguiente enlace: <http://www.conferenciadecanoseducacion.es/wp-content/uploads/2018/02/documento-conferencia-decanos-desarrollo.pdf>

sobre todo al equilibrio entre conocimientos teórico-prácticos pues, frente a la formación de maestros de infantil y primaria en un *modelo de integración o concurrente* (científico, didáctico y profesional) que guía su formación de un modo más completo, en el caso de la formación del profesorado de secundaria, el foco se orienta hacia un *modelo consecutivo* de formación en una única dirección – la científica – puesto que se vincula con la disciplina previamente estudiada, y presenta escasa interacción con la formación didáctica y profesional hasta la realización del máster de profesorado. Ello plantea la necesidad de atender a cuestiones o conceptos clave, como la motivación y la vocación (Estévez et al., 2021), en la formación de profesores “ilusionados, creativos y capaces” (p. 59), diferenciar entre enfoques de enseñanza tradicionales (fundamentalmente, basados apoyados en el libro de texto) y constructivistas (centrados en el estudiante y basados en la evidencia) (Gil Flores, 2016; Hernández Sellés et al., 2018), y orientarlos aprendizajes hacia la mejora de las habilidades del alumnado en las nuevas pedagogías (Sangrá et al., 2021), dando protagonismo al aprendizaje colaborativo que a todas luces resulta más enriquecedor y satisfactorio (Hernández-Selles et al., 2019, 2020; Muñoz-Carril et al., 2021).

En esta línea, sabiendo que el concepto de competencia refiere no sólo al conocimiento teórico, sino también a las actitudes y aptitudes para la enseñanza, una de las principales necesidades formativas hacer referencia a la necesidad de implementar un modelo formativo que tenga en cuenta las motivaciones intrínsecas u orientación vocacional hacia su tarea profesional (Muñoz-Fernández et al., 2019). Así, el foco central de los estudios desarrollados en el contexto español en la última década con relación a las necesidades y demandas en la formación docente se ha centrado en aspectos centrales como son la autoeficacia percibida por los docentes (Gil Flores, 2016), y su identidad profesional (Lorenzo Vicente et al., 2015), la ubicación del estudiante como centro del proceso de aprendizaje, un aprendizaje que resulte significativo,

vivencial y vinculado al entorno discente (González-Sanmamed et al., 2020b; Hernández Abenza & Hernández Torres, 2011), la motivación del profesorado hacia su profesión y hacia su formación permanente (González-Sanmamed et al., 2019; Muñoz-Fernández et al., 2019; Souto et al., 2020) y, sobre todo, en las últimas décadas, la importancia de incorporar nuevas formas de abordar la formación inicial y continua del profesorado haciendo uso de las denominadas *ecologías de aprendizaje* (González-Sanmamed, Estévez et al., 2020; González-Sanmamed, Muñoz-Carril & Estévez, 2021; González-Sanmamed, Sangrá et al., 2020; González-Sanmamed, Tejada & Fernández, 2021;; Hernández Sellés, 2018), entre otros aspectos, partiendo de la idea de que “Aunque los tiempos y el aprendizaje están cambiando, las instituciones formales siguen proporcionando los sistemas tradicionales de desarrollo profesional continuo para los docentes” (Sangrá et al., 2021). Cabe destacar aquí la importancia otorgada a la formación inicial y permanente en el contexto gallego (Rebollo-Quintela & Losada-Puente, 2021), habiéndose diseñado un Modelo Competencial que define las competencias y los ámbitos de actuación de los docentes en Educación Infantil y Primaria, en coherencia con los planteamientos formulados por la legislación estatal, y que establece la necesidad de que el alumnado se forme en competencias como (a) educador/a guía, (b) miembro de una organización, (c) interlocutor y referente y (d) investigador/a e innovador/a (Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria, 2015). Pero además, dicho organismo establece que la formación inicial no es suficiente puesto que, según indica el Centro Autónomo de Formación e Innovación (CAFI, 2017), ningún programa formativo inicial puede ofrecer al profesorado todas las competencias que requerirá para el desempeño de su profesión pues “las exigencias de la profesión docente evolucionan con rapidez, lo que hace necesario que se adopten nuevos planteamientos para impartir una docencia plenamente eficaz y poder adaptarse a la evolución de las necesidades de los alumnos” (p. 9).

¿Cuáles modelos internacionales de formación podrían adaptarse a esas necesidades listadas previamente?

Según Carpeño (2015), los modelos europeos de formación, en general, se caracterizan, de modo similar al modelo español, por un nivel de relación entre escuelas de prácticas y centros de FIMIP que debería mejorarse tal y como se recalca desde diversas organizaciones internacionales. El intercambio entre estas dos instituciones suele limitarse a los tiempos de prácticas de los alumnos. Ofrecer, por ambas partes, centros más abiertos con mayor facilidad de participación e información, supondría un valor añadido no solo para los futuros maestros sino para todo el sistema.

Si atendemos a las aportaciones del informe EURYDICE (2013), junto con las aportaciones de autores como Hernández Abenza & Hernández Torres (2011), Lorenzo Vicente et al. (2015), Manso et al. (2019), entre otros, podemos hacer referencia a las posibilidades de mejorar las necesidades formativas docentes a través de modelos que integren, desde un inicio, los dos polos en los que se ha centrado la formación hasta el momento: el disciplinar (centrado en lograr un conocimiento teórico en una materia o disciplina) y el metodológico-pedagógico (que refiere a los modos de enseñar, de gestionar el aula y, en general, a los procedimientos y actitudes necesarias para la práctica docente).

Si bien esto parece evidente, a la luz de la propuesta generada por el EEES de modelos competenciales (conocimientos, habilidades y actitudes), los modelos vigentes todavía inciden excesivamente en esa formación disciplinar, en detrimento de la formación específica y práctica, tal y como hacen evidentes diversos estudios llevados a cabo en el contexto español (Martínez, 2018) y gallego (Rebollo-Quintela & Losada-Puente, 2021). En este sentido, los *modelos simultáneos* (como son el caso de Austria, Eslovenia, Irlanda, Islandia, Lituania, Noruega y Reino Unido) son los que parecen producir “una identidad profesional más adecuada a la realidad, en la que el futuro profesor recibe una formación específica y práctica en todos aquellos aspectos no académicos en los que se juega el éxito o el fracaso en la enseñanza” (Lorenzo Vicente et al., 2015, p. 753).

¿Cuáles son las necesidades de formación de su país y particularmente de su IES?

P 3 - UPEC

En Francia está en proceso el proyecto de ley de “escuela de la confianza” e incluye en particular el nuevo sistema de pre-profesionalización con el fin de restablecer el atractivo de la profesión docente que debe seguir siendo un medio de promoción educativo y social. Las necesidades se orientan hacia una renovación de esta formación para elevar el nivel general de los estudiantes a través de un nuevo sistema de referencia formativa que se implementará en los futuros institutos superiores nacionales de enseñanza y educación (INSPE).

Según los objetivos desarrollados en esa ley, es necesario:

- Permitir un ingreso gradual a la carrera docente con el apoyo y la responsabilidad adecuada;
- Ampliar el reclutamiento abriendo la experiencia docente antes a los estudiantes que así lo deseen;
- Atraer a estudiantes en situaciones financieras menos favorables a profesiones docentes.

El sistema de pre-profesionalización en al menos tres primeras academias de primer grado concierne al de Créteil, de la que forma parte el INSPE de Créteil, y en varias academias para potenciar el atractivo, particularmente en disciplinas donde la contratación en segundo grado es difícil.

P 5 - Universidad East Finlandia

Con el cambio repentino en las prácticas educativas provocado por la pandemia desde 2020, la necesidad urgente de desarrollar modelos educativos para el aprendizaje híbrido y / o el aprendizaje en línea exitoso ha tomado prioridad en la UEF.

Otra necesidad muy importante es una formación más homogénea y eficaz en todo el territorio, dentro de los INSPE. Partiendo de la observación de que la situación actual se caracteriza por una cierta heterogeneidad entre los cursos de formación impartidos por las diferentes Escuelas Superiores de Docencia y Educación (ESPE), el primer objetivo de la reforma es, por tanto, homologar la oferta formativa con un continuo renovado entre formación inicial renovada, formación continua (durante los tres primeros años de práctica) y formación continua.

Se implementará un nuevo conjunto de indicadores operativos, promoviendo la evaluación cualitativa de la capacitación y comparaciones entre INSPE.

Los INSPE también podrán emitir certificados de aptitud para la enseñanza del francés en el extranjero, para promover la aparición de un "canal" de profesores interesados en experiencias de la red francesa en el extranjero.

El segundo objetivo de la reforma de la formación inicial siendo fortalecer el vínculo entre la formación teórica y el ejercicio en la responsabilidad, implica que al menos un tercio del tiempo de formación sea impartido por profesionales, profesores que trabajan en paralelo frente a las clases de la intervención de grado del becario, gracias a una organización creada por las autoridades educativas (alta o acumulación para estos intervinientes).

Aunque algunos puntos de esa reforma están considerados de manera positiva por los profesionales de los INSPE, como los aspectos profesionales en las nuevas modalidades del concurso, algunos puntos quedan sujetos a polémicas. Principalmente las condiciones para lograr el objetivo de una mejor profesionalización, a falta de un continuo de formación, la superposición de la condición de los estudiantes en los cursos del MEEF, los módulos de formación y las especificaciones publicadas en el último momento, un modelo económico incierto, reuniones que llegan demasiado tarde para obtener información muchas veces demasiado parcial, afectan la implementación de la reforma.

A todo esto, se puede sumar el tema de las prácticas. Si bien la Red de los INSPE defiende una práctica ubicada en S2-S3 para evitar estresar a los estudiantes al final del año M2 (capacitación, realización de la disertación, preparación para el concurso y brindar un tercer tiempo lectivo). El escaso interés de los estudiantes por la práctica en responsabilidad se puede interpretar como una falta de atractivo de una experiencia profesional en estas condiciones y repercutir en una falta de interés hacia el MEEF.

¿Cuáles modelos internacionales de formación podrían adaptarse a esas necesidades listadas previamente?

Un modelo que incluya un papel y un prestigio más importante al docente con un énfasis en su capacidad pedagógica y profesional. Sin bajar la exigencia disciplinar ni promover una escuela que se adapte solamente a las necesidades económicas y laborales, parece necesario que la formación de los docentes en Francia sea más adecuada a las necesidades en las escuelas, aulas, de los alumnos y de los docentes. Es decir, realidades más complejas como la diferenciación y la inclusión de los alumnos a través de un conocimiento más profundo de los procesos de aprendizaje y sus repercusiones. Una verdadera integración de las nuevas tecnologías al servicio del aprendizaje y de la creatividad.

Las siguientes estrategias se han implementado en la UEF en respuesta a las necesidades mencionadas anteriormente:

- Aula invertida (FC). Según [8] flipped classroom (aula invertida) "combina la transferencia de conocimientos en parte a través del video antes de la clase y varias actividades a través de la comunicación en clase". Esta estrategia se ha implementado con éxito en varios campos de aprendizaje en la UEF (por ejemplo, educación médica [9], formación del profesorado [10], educación empresarial [11], etc.)

- Aprendizaje invertido. Según [12], "El aprendizaje invertido es un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se mueve del espacio de aprendizaje grupal al espacio de aprendizaje individual, y el espacio grupal resultante se transforma en un entorno de aprendizaje dinámico e interactivo donde el educador guía a los estudiantes a medida que aplican conceptos y se involucran creativamente en el tema". Este concepto se ha aplicado en la UEF junto con las estrategias de FC.

- Analítica de aprendizaje. Como se define en [13] «El análisis del aprendizaje es la medición, recopilación, análisis y presentación de informes de datos sobre los alumnos y sus contextos, con el fin de comprender y optimizar el aprendizaje y los entornos en los que se produce». En Finlandia, la analítica del aprendizaje se está introduciendo en la formación del profesorado, a través del uso de entornos de aprendizaje como ViLLE (sistema para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas), para lo cual se han propuesto 3 estrategias de formación: modelo de mentores, formación de tres sesiones y formación basada en webinar [14].

Convergencias, divergencias, lógicas

- 1) Convergencias entre IES de Europa:** Existen convergencias con una armonización de los modelos de formación sobre el plano de la organización y del nivel de formación en el marco de la Unión Europea.
- 2) Divergencias entre IES de Europa:** Hay dos tipos de modelos de formación en materia pedagógica en función de los países del norte de Europa y otros países de Europa.
- 3) Lógica institucional y nacional:** Hay una lógica institucional y nacional, y europea. Sin embargo, hay dos tipos de modelos de formación de docentes.

Tabla resumen de datos relativos a la identificación y a la adaptación de modelos internacionales a las necesidades particulares de formación de las IES socias

Países	Convergencias entre IES	Divergencias entre IES	Lógica institucional y nacional
México	En la educación básica se requiere de una formación contextualizada, útil y significativa para los docentes con la finalidad que les permita resolver las problemáticas que se presentan en el aula, ya que al momento son programas de formación nacional unificada”.	Hay variaciones en función del tipo de IES, si son públicos estatales, al nivel federal, si son privados.	Aparece una lógica estatal con adaptación en función de los contextos locales; además, la formación de los docentes impone una reflexión sobre la práctica.
Panamá	No aparece de convergencias entre los IES.	Las orientaciones estan en función de los IES. Las elecciones y orientaciones pedagógicas de la formación de los docentes estan en función de cada IES.	No hay una lógica estatal.
Ecuador	Parece que no hay convergencias. Sin embargo, si hay una convergencia es al nivel pragmático y de reflexión sobre la acción.	Aparecen divergencias entre los IES porque hay una tendencia que se refiere al modelo portado para las organizaciones internacionales y el Mercosur (América latina), y otra que se refiere más al modelo de la Europa. Al final son dos tendencias distintas que pone en evidencia que no hay de modelo estatal en Ecuador.	No aparece una lógica estatal.

República Dominicana	Aparece marco común a nivel estatal. Otra dimensión importante son los criterios de la elección pedagógica de formación de los docentes que aparece de tipo pragmática.	Las divergencias parecen al nivel de la organización práctica de la formación de docentes en cada IES.	No aparece una lógica estatal de modelo de formación, hay solamente orientaciones y criterios de calidad. Hay marco común para definir orientaciones y criterios de evaluación de la calidad de formación de docentes, sin embargo, sin embargo parece que no hay un mecanismo claro de control.
Brasil	No aparecen convergencias al nivel de las necesidades de formación de docentes.	Aparecen muchas divergencias a nivel de las necesidades de formación de docentes.	No aparece una lógica estatal. La orientación parece muy teórica.
Europa	Hay una armonización de los modelos de formación sobre el nivel de la organización y al nivel de reconocimiento de la formación en el marco de la Unión Europea.	Hay dos tipos de modelos de formación (simultáneo o consecutivo) en materia pedagógica en función de los países del norte de la Europa y otros países de la Europa.	Al nivel de cada país de la Unión europea aparece una lógica estatal, y además una política de armonización al nivel de la Unión europea que permite percibir varios tipos de modelos de formación

Sobre el plano pedagógico y organizativo, si no hay una política afirmada en materia de modelo de formación de docentes, aparece una orientación privilegiada que es de tipo pragmática con una importancia a la práctica y a una perspectiva teórica articulada a las necesidades de la pedagógica. Sin embargo, Brasil parece ofrecer una formación de docentes muy teórica. Sobre el plano de la organización de la formación de los docentes, si parece que no hay un marco común en Ecuador, las IES eligen modelos definidos por las organizaciones internacionales y el Mercosur (América latina), o se refieren al modelo europeo.

A nivel pedagógico y organizativo, el llamado modelo de formación del profesorado escolar “simultáneo”, el más común en los países del norte de Europa, se caracteriza por una formación alterna disciplinaria y profesional, y por una participación temprana en la profesión docente escolar. Por otro lado, en el modelo denominado "consecutivo" (Francia, España, Bulgaria), la calificación de la docencia se alcanza al final de los estudios y de una formación pedagógica que sigue a la formación inicial; por lo tanto, la decisión de convertirse en maestro de escuela llega más tarde, después de graduarse de la universidad.

Capítulo 3 / Evaluación mixta de la formación implementada en las IES socias

En este capítulo el objetivo es identificar las modalidades de evaluación (mixta o no) de la formación de docentes implantada en las IES.

IES SOCIOS MEXICO

¿Cuáles son las modalidades de evaluación mixta de la formación implementada en su país en general y en su IES en particular?

P 6 – TLAXCALA

P 7 - UADY

P 19 – CIDET

Evaluación externa:

Modelos de acreditación de programas educativos: Organismos de COPAES (CEPPE, ACCESISO) CONACYT (PNPC)

Modelos de acreditación de programas educativos: Organismos de COPAES:

Comité para la evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C. (CEPPE).

Proceso de Acreditación del CEPPE

Atributos que son evaluados en los indicadores y estándares de calidad del CEPPE:

-Actualidad: Correspondencia de las disposiciones normativas y los procesos educativos con los requerimientos presentes.

- Congruencia: Conveniencia, oportunidad, relación interna entre los distintos componentes de los procesos educativos y los resultados.
- Eficacia: Correspondencia entre los objetivos planteados y los resultados obtenidos por el programa académico.
- Eficiencia: Capacidad y disposición del programa académico para transformar las acciones en resultados con el mejor aprovechamiento de los recursos disponibles y utilizados. Es el logro de sus objetivos y metas con el mínimo de recursos, incluido el tiempo.
- Existencia: Contar con las herramientas necesarias para la realización de las actividades, incluyendo las metodologías indispensables de planeación del aspecto a evaluar.
- Impacto: Utilidad que han tenido las acciones y resultados en la satisfacción de las necesidades del programa educativo.
- Pertinencia: Satisfacción de las necesidades del campo profesional, oportunidad, adecuación y conveniencia de los programas educativos en relación con las expectativas y la evolución de las necesidades y prioridades del área de educación y pedagogía a escala local, regional y nacional, considerando la misión del programa educativo y de la institución.
- Relevancia: Importancia o significado que se le asigna a una acción, proceso o resultado del programa académico.
- Sostenibilidad: Capacidad que tiene el programa educativo para que las acciones transformadas en resultados en su beneficio se mantengan.
- Suficiencia: Capacidad, aptitud y competencia para satisfacer las distintas funciones llevadas a cabo en el proceso educativo, refiriéndose tanto a las facultades y atribuciones como a los recursos humanos, materiales y financieros.
- Vigencia: Plena eficacia, observancia y validez legal en tiempo y espacio de las disposiciones o normas emanadas de un órgano competente.

Proceso de acreditación de ACCESISO

ACCESISO es un organismo dedicado a labores de acreditación avalado por el COPAES. Está legalmente constituido y se organiza como una asociación civil sin fines de lucro, tiene reconocimiento y representación de su gremio profesional y de los relacionados con él, cuenta con un Marco de Referencia establecido por COPAES V.3 , el cuál es público y sujeto a la actualización permanente; tiene una organización interna y logística adecuada para la realización de la actividad evaluatoria, independencia financiera y sus servicios profesionales son de la más alta calidad y sin fines de lucro. ACCESISO está sujeto a las leyes y normativa del fuero federal, aplicables según el ámbito de competencia, así como las establecidas por la SEP, el COPAES y la ANUIES. Se integra por especialistas en las distintas áreas de la evaluación institucional y del área educativa en sus distintas modalidades. De este Padrón se forman los Comités de Evaluación – con 3 pares académicos– que realizan las visitas a las instituciones para llevar a cabo el proceso de acreditación.

Tiene como propósitos principales: Establecer un proceso permanente de actualización y mejora del proceso de evaluación a través de la revisión periódica de sus métodos e instrumentos de acreditación; Establecer relaciones de cooperación con organismos nacionales e internacionales de evaluación, autoestudio y acreditación que permitan integrar un sistema de homologación y reconocimiento en estas actividades; Implementar los procesos de acreditación a través de un padrón nacional de evaluadores, de amplio reconocimiento profesional y de absoluta solvencia moral; Divulgar por medio de publicaciones propias o de cualquier otro medio, los procesos, servicios y resultados de su actividad; Participar por los medios adecuados y en forma activa en otras asociaciones, agrupaciones u organismos que tengan como finalidad objetos afines a los que persigue

la asociación; Llevar a cabo cualesquiera otras actividades anexas o conexas que permitan realizar el objeto que persigue la asociación y las demás que sean necesarias para su adecuado funcionamiento; Dictaminar la calidad de los programas educativos del área; Promover la cultura de la evaluación continua de los programas educativos del área; Dar certidumbre a los estudiantes, profesores, profesionistas, empleadores y a la sociedad en general sobre la calidad de los programas educativos del área mediante el proceso de acreditación; Promover la actualización de modelos curriculares para la formación de profesionistas del área.

ACCECISO realiza un proceso de acreditación obligatoria a los programas educativos con una periodicidad de 5 años. La Comisión Nacional de Acreditación establece 9 criterios generales de evaluación de las carreras y otros específicos, según corresponda:

1. Propósitos de la carrera.
2. Integridad institucional.
3. Estructura organizacional, administrativa y financiera.
4. Estructura curricular.
5. Recursos humanos.
6. Efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje.
7. Resultados del proceso de formación.
8. Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza.
9. Vinculación con el medio

Los criterios mencionados se evalúan mediante encuestas que se aplican a todos los estamentos: estudiantes, académicos, egresados y empleadores.

Todos estos criterios, se agrupan en 3 dimensiones, que son la base del informe de autoevaluación:

Dimensión 1: Perfil de egreso y sus Resultados

1. Perfil de egreso.
2. Estructura curricular.
3. Efectividad del proceso de Enseñanza Aprendizaje
4. Resultados del proceso de formación.
5. Vinculación con el medio. Dimensión 2: Condiciones de operación
6. Estructura organizacional, administrativa y financiera.
7. Recursos humanos.
8. Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza. Dimensión 3: Capacidad de autorregulación.
9. Propósitos.
10. Integridad.
11. Autoevaluación

Los procedimientos que aseguran la calidad del Título hacen referencia a: La enseñanza y el profesorado; Resultados académicos; Las prácticas externas; Los programas de movilidad; La inserción laboral de los graduados, su satisfacción con la formación recibida; La satisfacción de los distintos colectivos implicados; La atención a las sugerencias y reclamaciones; La difusión del plan de estudios, su desarrollo y resultado. Estos procedimientos se evidencian a través de los siguientes indicadores:

Indicadores de rendimiento
Tasa de graduación
Tasa de abandono
Tasa de eficiencia
Tasa de rendimiento
Tasa de éxito
Duración media de los estudios
Número de estudiantes de nuevo ingreso en el título
Nota media de ingreso
Número total de estudiantes matriculados
Número de estudiantes graduados
Indicadores de satisfacción del Título
Grado de satisfacción del alumnado con los estudios
Grado de satisfacción del profesorado con los estudios
Grado de satisfacción con las prácticas externas
Indicadores de internacionalización del Título
Número de estudiantes de movilidad entrantes
Número de estudiantes de movilidad salientes
Número de estudiantes extranjeros matriculados en la titulación*

Egresados

Exámenes de egreso de licenciatura (EGEL PCE- Ceneval)

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL, A.C.) cuenta con una serie de exámenes nacionales de ingreso, generales para el egreso de licenciatura, de certificación y evaluación de competencias, así como de acreditación de un nivel educativo; con base en los resultados de los exámenes generales para el egreso de licenciatura, integra el Padrón EGEL de Programas de Alto Rendimiento Académico, el cual está constituido por programas de licenciatura de las instituciones de educación superior que registran una proporción elevada de sus egresados con resultados satisfactorios o sobresalientes. Con base en la descripción proporcionada por el CENEVAL, la incorporación de un programa a este Padrón se sustenta, exclusivamente, en el porcentaje de egresados que obtuvieron testimonio de desempeño satisfactorio (TDS) o sobresaliente (TDSS). Los niveles que maneja son:

Nivel 1 PLUS: programas de licenciatura en los que 80% o más de sus egresados obtuvo algún testimonio de desempeño (satisfactorio –TDS–o sobresaliente –TDSS–) y 50% o más obtuvo TDSS.

Nivel 1: programas en los que el 80% o más de sus egresados obtuvo TDS o TDSS.

Nivel 2: programas en los que el 60% o más de sus egresados, pero menos de 80%, obtuvo TDS o TDSS.

El CENEVAL también aclara que un programa queda incorporado al Padrón cuando cumple los siguientes requisitos:

- La institución de educación superior realizó la solicitud formal para ser incorporado.
- Aplicó el EGEL al total de sus egresados o a la muestra representativa establecida por el Ceneval.
- Alcanzó el porcentaje requerido para ser clasificado en algún nivel de rendimiento académico.

Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)

Es un programa de evaluación externa que promueve el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), programa que con distintas denominaciones ha reconocido los esfuerzos desde 1991 de las instituciones y centros de investigación que promueven la colaboración entre la comunidad científica, estudiantes y personas de los sectores sociales, la academia, las instituciones de educación superior y el sector productivo, para la creación de espacios de formación, investigación, desarrollo tecnológico e innovación, para la atención de las problemáticas científicas y sociales prioritarias del país y del mundo desde un enfoque de incidencia, así como de rigor científico y pertinencia social.

Está dirigido a los distintos niveles educativos que integran los estudios de posgrado: Especialidad, Maestría y Doctorado, considerando dos orientaciones, programas dirigidos a la profesionalización y a la investigación.

El PNPC es un programa con cuatro niveles: reciente creación, en desarrollo, consolidado y de competencia internacional. El modelo de evaluación está estructurado en distintas etapas:

a. Postulación Institucional,

b. Autoevaluación (estructurada en: categorías, criterios, indicadores, supuestos, preguntas para la reflexión, medios de verificación y el plan de mejora) y que se evidencia a partir de información estadística, un amplio listado de medios de verificación y la página WEB del programa

c. Evaluación de pares.

Las categorías que se evalúan, a partir de los indicadores y los medios de verificación son 5 :

1. Contexto y responsabilidad social institucional
2. Procesos académicos
3. Estructura e infraestructura del programa
4. Resultado e impacto del programa
5. Pertinencia del programa

Las modalidades de evaluación mixta para los docentes de educación básica son dirigidas por la SEP a nivel nacional, primero escalonaría, posteriormente carrera magisterial fundamentada en una evaluación sumativa; posteriormente, por examen nacional por oposición; actualmente se encuentra en proceso.

En el caso de la UATx, generalmente los procesos de evaluación son para los docentes de tiempo completo por políticas nacionales como el programa de estímulos (ESDEPED) y el programa de mejoramiento del profesorado (PRODEP). Los posgrados son evaluados por grupos de pares de COPAES y CONACYT (políticas federales nacionales). Para el ingreso a la universidad, se basan en normas institucionales como el examen de oposición y perfil docente adecuado.

Convergencias, divergencias, lógicas

1) Convergencias entre IES de México: Aparecen modelos de acreditación de programas educativos para organismos de COPAES: comité para la evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C. (CEPPE). A través de un proceso de acreditación del CEPPE hay una serie de indicadores y estándares de calidad que son listados.

2) Divergencias entre IES de México: No aparecen divergencias, sin embargo, están en función de los estados y del estatuto de cada IES: público o privado.

3) Lógica institucional y nacional: Aparece un dispositivo federal que puede declinarse en función de los estados y de los contextos; sin embargo, hay un marco común de evaluación con organismos nacionales.

IES SOCIOS PANAMÁ

¿Cuáles son las modalidades de evaluación mixta de la formación implementada en su país en general y en su IES en particular?

P 10 - Universidad CHIRIQUÍ	P 11 – ISAE
<p>En el desarrollo de procesos evaluativos cualitativos y cuantitativos en la formación del docente de la facultad de educación de la Unachi, se utilizan las siguientes modalidades:</p> <p>La heteroevaluación, mediante pruebas objetivas, desarrollo de trabajos y tareas, portafolios de trabajos y exámenes de fin de curso. Se utilizan también: Observación del desempeño, listas de cotejo, rúbricas sobre competencias logradas.</p>	<p>Las modalidades de evaluación mixta de la formación implementada en nuestro país son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La autoevaluación • La evaluación del desempeño por parte del director de los Centros Educativos y por el supervisor • La evaluación de agentes externos a las IES, tal como es el caso de las fiscalizaciones del desarrollo académico de la carrera, ejercida por la Comisión Técnica de Desarrollo Académico. Superiores, ya sea el director del Centro Educativo; la Evaluación del supervisor

Convergencias, divergencias, lógicas

- 1) **Convergencias entre IES de Panamá:** No aparecen convergencias al nivel de las modalidades de evaluación.
- 2) **Divergencias entre IES de Panamá:** Frente a la ausencia de marco común, las IES tienen varias modalidades de evaluación; sin embargo, cada IES tiene una evaluación.
- 3) **Lógica institucional y nacional:** Ausencia de marco común de evaluación, al nivel de la orientación, y al nivel de modalidades o otras formas.

IES SOCIOS ECUADOR

¿Cuáles son las modalidades de evaluación mixta de la formación implementada en su país en general y en su IES en particular?

P 10 – PUCE	P 12 – Universidad Las Américas
<p>Con similares lineamientos a los del EEES, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) actualmente CACES, propuso en el 2013, el modelo genérico para la evaluación de las carreras presenciales y semipresenciales universitarias en el Ecuador (Franco et al., 2016, p. 18). En la educación superior se realiza una evaluación integral relacionadas con las funciones sustantivas a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</p> <p>La evaluación del desempeño docente en EGB y BGU permitirá promover acciones didáctico-pedagógicas que favorezcan los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y el mejoramiento de la formación inicial docente, así como su desarrollo profesional. La evaluación del docente no debe verse como un acto fiscalizador, sino como una forma de fomentar y favorecer su perfeccionamiento.</p> <p>Se ejecuta en dos fases: evaluación interna (20365) (cualitativa (6267)) y evaluación externa (11890). Se han elaborado instrumentos</p>	<p>La evaluación de la formación docente implementada en Ecuador es interna y externa. La primera es llevada a cabo por quienes hacen vida en la institución educativa: el docente quien se autoevalúa a través de un cuestionario y realiza una valoración práctica del aula mediante una prueba de base estructurada con ítems multimedia; un docente par quien hace una coevaluación; además de esto, hay dos hetero-evaluaciones, gracias a la aplicación de un cuestionario diferenciado, por parte del personal directivo, así como por los estudiantes y los representantes.</p> <p>La evaluación externa es realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) que emplea una prueba de base estructurada, larúbrica de la misma y una encuesta (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEVAL, 2017, p. 13). El Modelo de Evaluación Docente (MED) está conformado por dimensiones, dominios y componentes. “Las dimensiones son los pilares para <i>ser</i> maestro. Los dominios son las grandes acciones que realiza un maestro, todos poseen estas características en algún grado. Por último, los componentes definen las acciones puntuales. Permiten estimar habilidades específicas de los maestros en un rasgo docente” (INEVAL, 2017, p. 6).</p>

de evaluación (16668) para cada fase y se han determinado niveles de calificación (8326).

La evaluación del desempeño docente está amparada en una normativa legal que oficializa su implementación.

Instrumentos de evaluación interna :

- Autoevaluación (33913)
- Coevaluación (17993)
- Directivos (14500)
- Estudiantes (13334)
- Padres de familia (10933)
- Observación de clase (23306)

Instructivos de evaluación externa

- Instructivo para la aplicación de instrumentos de evaluación de desempeño 2012 (16277)
- EGB (primer año) (17854)
- EGB (de segundo a séptimo años) (21854)
- Ciencias Naturales - EGB (octavo, noveno y décimo años) (72690)
- Estudios Sociales - EGB (octavo, noveno y décimo años) (48367)
- Matemática - EGB (octavo, noveno y décimo años) (32581)
- Biología - Bachillerato (90399)
- Ciencias Sociales - Bachillerato (36379)
- Física - Bachillerato (17871)

El modelo tiene 4 dimensiones: Saberes disciplinares, gestión del aprendizaje, habilidades profesionales y habilidades sociales y emocionales; 8 dominios y 17 componentes (INEVAL, 2017, p. 8). Para aprobar la evaluación integral, es necesario haber aprobado las cuatro dimensiones del MED; de igual manera, para alcanzar cualquier nivel de desempeño integral, es necesario hacerlo en las cuatro dimensiones (INEVAL, 2017, p. 14). Cabe destacar que esta evaluación es sumativa y formativa, el propósito de la misma es analizar los resultados con el objetivo de mejorar la calidad de la educación.

En el caso de la Universidad de Las Américas (UDLA), se realizan una serie de evaluaciones tanto al estudiantado como al docente. En el caso del primero, la intención es precisar si los Resultados de Aprendizaje (RdA) se están alcanzado y cómo. Para ello, además de las evaluaciones de la asignatura, se interpretan los indicadores de logros de las competencias asociados a ítems específicos según cada actividad realizada a través de la plataforma de Brightspace. Para el análisis de datos se emplea la plataforma Power BI. La institución realiza este seguimiento tanto para los RdA de la asignatura, de la carrera como para los institucionales.

En el segundo caso, los estudiantes realizan encuestas de satisfacción tanto del uso de las plataformas, como de la metodología docente. La primera evaluación se denomina “alerta temprana” y consiste en preguntas con respuestas de tipo sí/no para identificar inconvenientes que deben solucionarse con respecto a la metodología docente. Para el análisis de estos datos también se emplea Power BI.

Las preguntas que se incluyen en esta alerta temprana son:

- ¿El docente cumple con el horario establecido de clases?
- ¿La estructura que utiliza el docente en tus clases facilita tu aprendizaje?

- Lengua y Literatura (de octavo año de EGB a tercer año de Bachillerato) (109261)
- Matemática - Bachillerato (26335)
- Química - Bachillerato (108148)
- Comprensión lectora (todos los docentes) (36893)
- Lenguas ancestrales (4079)
- Conocimientos pedagógicos (todos los docentes) (17959)

En cuanto a la evaluación de la formación del profesorado de educación en la IES no existe un proceso institucional con estefin. En cambio, existe una evaluación integral de la docencia, investigación y gestión. Para el escalonamiento del personal académico se requieren cursos de formación y titulaciones de 4 nivel. Para auxiliares y agregados la titulación de magíster, y profesores principales de PhD o Doctor.

- ¿Las metodologías de enseñanza que utiliza el docente son suficientes para tu aprendizaje?
- ¿La interacción entre estudiantes y docente es cercana?
- ¿Consideras que el docente imparte esta asignatura de manera respetuosa?
- ¿La retroalimentación dada por el docente apoya tu formación dentro de la materia?
- ¿El docente te brinda retroalimentación oportuna luego de la entrega de trabajos y evaluaciones?

Esta evaluación se lleva a cabo antes de finalizar el progreso 1 del semestre, de manera tal que realmente puedan incorporarse al curso las modificaciones requeridas en función de los resultados de la encuesta. Además de esta evaluación, se realizan otras como: una coevaluación por parte de un docente par que asiste en calidad de observador-evaluador a una de las sesiones de clases, la auto-evaluación docente, una heteroevaluación realizada por el coordinador del área docente y finalmente, antes del cierre del período lectivo, una segunda evaluación de los estudiantes para tener una visión global del proceso construido, del acompañamiento recibido y del curso. Todo lo anterior da cuenta de la evaluación 360 implementada por la UDLA.

En resumen, la evaluación de la formación docente implementada en Ecuador es interna y externa: La primera es realizada por el docente, el personal directivo, los estudiantes y los representantes; mientras que la segunda, es elaborada y aplicada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa consiste en una prueba de base estructurada y una encuesta. En cuanto a la UDLA, hay una evaluación interna, tipo 360, como la llevada a cabo en las instituciones educativas. La evaluación externa responde a parámetros institucionales, una es nacional y es elaborada por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES); la

	otra, internacional, la realiza la agencia de acreditación regional de Estados Unidos Western Association of Schools and Colleges, Senior College and University Commission (WSCUC). Estas evaluaciones posibilitan trabajar en pro de la calidad educativa nacional e institucional.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Convergencias, divergencias, lógicas

1) Convergencias entre IES de Ecuador: Cada IES organiza su forma y su modalidad de evaluación.

2) Divergencias entre IES de Ecuador: No existe un proceso institucional estatal de evaluación, sin embargo, existe una evaluación integral de la docencia. Por ejemplo, la evaluación de la formación docente implantada en Ecuador es interna y externa: *“La primera es realizada por el docente, el personal directivo, los estudiantes y los representantes; mientras que la segunda, es elaborada y aplicada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa consiste en una prueba de base estructurada y una encuesta. En cuanto a la UDLA, hay una evaluación interna, tipo 360, como la llevada a cabo en las instituciones educativas. La evaluación externa responde a parámetros institucionales, una es nacional y es elaborada por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES); la otra, internacional, la realiza la agencia de acreditación regional de Estados Unidos Western Association of Schools and Colleges, Senior College and University Commission (WSCUC). Estas evaluaciones posibilitan trabajar en pro de la calidad educativa nacional e institucional”.*

3) Lógica institucional y nacional: No hay un marco común de la evaluación y de sus modalidades para la formación de los docentes en el Ecuador. Sin embargo, existen otras formas de evaluación interna o externa a los IES, que están en función de la elección de cada IES y que es fundada por una parte sobre un consejo de aseguramiento de la calidad de la educación superior, y otra, internacional, que es realizada por una agencia de acreditación regional de Estados Unidos Western.

IES SOCIOS REPÚBLICA DOMINICANA

¿Cuáles son las modalidades de evaluación mixta de la formación implementada en su país en general y en su IES en particular ?

P 9 – ISFODOSU

P 8 – UFHEC

XII. Sistema de Evaluación. (Normativa 09-95)

Para impartir programas de formación docente se requiere que la universidad disponga de mecanismos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes que permitan comprobar los logros de los objetivos del programa, haciendo uso de evaluaciones periódicas.

Asimismo, la institución debe tener un sistema que evalúe la eficiencia y la efectividad del programa, que incluya resultados de evaluación del dominio de competencias y aprendizajes de los estudiantes, tasas de retención, tasas de aprobación, flujo de egreso, entre otras, y enviar estos resultados periódicamente al Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación

XII. Sistema de Monitoreo y acompañamiento del MESCYT

Para garantizar la calidad y pertinencia de los programas de formación docente el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología diseñará e implementará mecanismos de monitoreo y acompañamiento, con evaluaciones periódicas, para verificar el cumplimiento de esta normativa y para identificar oportunamente cualquier oportunidad de mejora, a los fines de que los estudiantes de programas de formación docente sean partícipes de una experiencia académica universitaria al más alto nivel.

Al momento de presentar un programa de formación docente para aprobación del Consejo de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, la universidad acepta implícitamente colaborar con todo mecanismo de monitoreo y evaluación del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

MODALIDAD DE EVALUACIÓN EXTERNA

Organismo Responsable de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa en República Dominicana

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) es un Órgano público descentralizado, adscrito al Ministerio de Educación, que tiene a su cargo la gestión de la evaluación y la investigación de la calidad educativa. Fue creado mediante la Ordenanza No.03-2008, del Consejo Nacional de Educación, el 25 de julio de 2008.

El IDEICE es la primera institución pública de República Dominicana, con carácter técnico, que se dedica enteramente a la evaluación e investigación de la calidad educativa y a la divulgación proactiva de hallazgos que impulsen una mejor educación primaria y secundaria en el país.

La creación de esta institución es un mandato de la Ley General de Educación 66-97, que en su letra H dispone entre las funciones del Consejo Nacional de Educación, máximo organismo de decisión en materia de política educativa. “Aprobar el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación”.

La Ley 66-97, promulgada el 9 de abril de 1997, le confiere a la calidad educativa, una misión fundamental para que el sistema educativo pueda lograr sus objetivos, e identificar las funciones para lograrlo, es decir, su alcance.

Modalidades de evaluación externa de la formación implementada en RD en general.

Existen varias modalidades de evaluación externa para determinar el logro de los aprendizajes de los estudiantes y determinar su nivel de desempeño:

1. Las Pruebas Nacionales en los Niveles Básico, Medio, y del Subsistema de Educación de Adultos.
2. Evaluación Diagnóstica censales y muestrales
3. Prueba de la OECD (PISA 2015 y 2018) *
4. Pruebas estandarizadas de la UNESCO (SERCE, TERCE, ERCE) *

1. Naturaleza de las Pruebas Nacionales

- a) Las Pruebas Nacionales se planificarán y elaborarán en correspondencia con los propósitos y las competencias curriculares de las áreas en las que éstas se apliquen, los contenidos básicos comunes y los procesos pedagógicos definidos en el currículo vigente.
- b) Las Pruebas Nacionales con carácter de promoción son instrumentos de medición de los resultados alcanzados por los estudiantes en los diferentes niveles y subsistemas en que se aplican.
- c) Las Pruebas Nacionales con carácter diagnóstico son instrumentos de evaluación y medición de los procesos y/o resultados alcanzados por los estudiantes, así como de los factores asociados de la escuela, los sujetos y su entorno en los cursos y niveles que se establezcan, a fin de desarrollar estrategias y acciones de intervención para el mejoramiento de la calidad de la educación.

PISA: El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés Programme for International Student Assessment), es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, evalúa el desarrollo de las habilidades y conocimientos de los estudiantes de 15 años a través de tres pruebas principales: lectura, matemáticas y ciencias. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) aplica este examen estandarizado cada tres años, desde el año 2000, y en cada una de las aplicaciones profundiza en una de las tres áreas mencionadas (ICFES, 2016).

Modalidades de evaluación INTERNA de la formación implementada en RD en general En el ISFODOSU

La evaluación mixta de la formación docente en el ISFODOSU se implementa tanto de manera interna como externa. La evaluación externa está referida a instancias reguladoras o agencias acreditadoras nacionales como:

El MESCYT, implementa procesos de Evaluación Quinquenal, tanto institucional como a nivel curricular. Esta se basa en la valoración de la calidad de acuerdo a los estándares para la evaluación y acreditación en la Educación Superior de República Dominicana.

El Ministerio de Administración Pública (MAP), aporta criterios de evaluación y seguimiento de los procesos de calidad. Y aplica en Marco Común de Evaluación (CAF) como una herramienta de gestión de la calidad total, desarrollada por y para el sector público e inspirada en el Modelo de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM). El modelo examina la organización desde distintos ángulos a la vez, con un enfoque holístico del análisis del rendimiento de la organización.

La Contraloría de la República da cumplimiento de las Normas Básicas de Control Interno (NOBACI).

Evaluación realizada por Agencias Internacionales como la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG), miembro de la Asociación Europea para el aseguramiento de la calidad en la Educación Superior (ENQA) quienes iniciaron el proceso de evaluación para la acreditación internacional de tres programas de Licenciatura.

La evaluación Interna del ISFODOSU es un Sistema de Evaluación propuesto para orientar al personal docente y directivo en los procesos de evaluación como medio de contribuir a la mejora constante de las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Este se compone de 3 instrumentos que ofrecen una visión general de la práctica docente (Los directivos solo evalúan en el 3er Cuatrimestre):

- Autoevaluación Docentes formadores
- Evaluación por parte de Estudiantes (o docentes en formación)
- Evaluación por parte de los Directivos

Cada instrumento se engloba en 3 competencias fundamentales. Estos representan un porcentaje que definen el Nivel de Desempeño Docente

- Competencias Actitudinales 36% (40 puntos) 10 Indicadores
- Competencias Procedimentales 21% (24 puntos) 6 Indicadores
- Competencias Cognitivas 43% (48 puntos) 12 Indicadores

La evaluación de los estudiantes (o docentes en Formación) se lleva a cabo en las asignaturas cada cuatrimestre bajo tres modalidades. Se aplica una prueba de medio término con el fin de obtener resultados acerca del progreso, a medio término, de la implementación de los Planes de Estudio y su grado de coherencia con el enfoque de desarrollo de competencias de los estudiantes, así como con el perfil de egresado descrito en cada licenciatura.

Referencias:

Existe una relación entre el fracaso escolar y un bajo nivel de dominio del enfoque del currículo. Las concepciones docentes sobre la Lectoescritura y los factores de éxito o fracaso escolar.

Autor(es): de Lima Jiménez, Dinorah

Reglamento para la Evaluación y Aprobación de Carreras a Nivel de Grado. Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. SESCOYT.

Ley Orgánica de Educación 66-97.

Convergencias, divergencias, lógicas

1) Convergencias entre IES de la República Dominicana: Existe un marco común mínimo: el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) que es un Órgano público descentralizado, adscrito al Ministerio de Educación, que tiene a su cargo la gestión de la evaluación y la investigación de la calidad educativa (julio 2008).

2) Divergencias entre IES de la República Dominicana: La evaluación mixta de la formación docente en cada IES se implementa tanto de manera interna como externa. La evaluación externa está referida a instancias reguladoras o agencias acreditadoras nacionales. La evaluación puede realizarse por agencias Internacionales como la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG), miembro de la Asociación Europea para el aseguramiento de la calidad en la Educación Superior (ENQA) quienes iniciaron el proceso de evaluación para la acreditación internacional de tres programas de Licenciatura. Sin embargo, el estado de la evaluación de la formación de docentes no es claro.

3) Lógica institucional y nacional: Aparece una lógica institucional y una lógica nacional parcial. La solicitud de agencias internacionales revela la falta de marco común en materia de política de evaluación.

IES SOCIOS BRASIL

¿Cuáles son las modalidades de evaluación mixta de la formación implementada en su país en general y en su IES en particular?

P 14 – Universidade Federal do Maranhão

P 15 – Universidade Estadual Paulista Evaristo

Las evaluaciones internas y externas de la formación de los cursos de grado en Brasil, incluida la formación inicial de los docentes, se realizan de la siguiente manera:

a) Evaluación interna: Una encuesta de evaluación docente común a todos los cursos de grado. El estudiante la debe completar al final de cada asignatura, respondiendo preguntas sobre su profesorado en las siguientes dimensiones:

- Dimensión de planificación y preparación: planifica, informa y cumple metas; uso de metodologías diversificadas;
- Dimensión académica: conocimiento de los contenidos cubiertos;
- Dimensión de la gestión curricular: distribución de contenidos en el tiempo; define estrategias para apoyar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje; informa los criterios de evaluación y mantiene la coherencia;
- Dimensión pedagógica y psicopedagógica: uso de metodologías tecnológicas diversificadas y de la información y digitales; define estrategias para apoyar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje; estimula la interacción y el intercambio de conocimientos y experiencias; interés en el aprendizaje de los estudiantes; estímulo al razonamiento y al sentido crítico de los estudiantes.

La evaluación externa se realiza por medio de:

1. Examen Nacional de Desempeño Estudiantil (ENADE) - comprueba el desempeño del alumnado en relación a sus habilidades y competencias que fueran desarrolladas durante su formación de egreso. Las cuestiones son parte del Banco Nacional de Educación Superior y son elaboradas por profesores colaboradores para componer el instrumento de evaluación. Estos profesores son seleccionados mediante convocatoria pública. Ese examen es el

N/A

principal instrumento regulador de la calidad de los cursos de grado para la clasificación del Concepto de Preliminar del Curso (CPC) y el Índice General de Cursos (IGC) que son evaluados en la Institución.

2. Evaluación externa de cursos de grado – la evaluación es realizada con la finalidad de autorización de la operación del curso de grado, de su reconocimiento o de su renovación de reconocimiento. También se hace una evaluación externa cuando se planea un cambio de la organización académica y/o curricular del curso, siempre por decisión de la Secretaría de Regulación y Supervisión de la Educación Superior (Seres / MEC). Los Instrumentos disponibles en la Evaluación de Cursos de Grado (IACG) son la base para se llevar a cabo esta evaluación. Se ha prescindido de esta evaluación en la renovación del reconocimiento de cursos para aquellos cursos que alcancen el Concepto Preliminar de Curso igual o superior a 3 (calculado con base en el ENADE). (Art. 82 § 2 - La evaluación externa del curso llevada a cabo por INEP considerará las condiciones de enseñanza ofrecidas a los estudiantes, en particular las dimensiones relacionadas con el perfil del profesorado, las instalaciones físicas y la organización didáctico-pedagógica, en acuerdo con el DECRETO N ° 9.235, de 15 de Diciembre de 2017).

3. La evaluación de las Instituciones de Educación Superior - indirectamente relacionada con los cursos de formación del profesorado – es realizada con la finalidad de acreditación o reacreditación, por decisión de la Secretaría de Regulación y Supervisión de la Educación Superior (Seres / MEC). Se lleva a cabo a través de Instrumentos de Evaluación Institucional Externa (IAIE), que considera 10 dimensiones: misión y plan de desarrollo institucional; políticas de docencia, investigación y extensión; la responsabilidad social de la institución; comunicación con la sociedad; políticas de personal; organización y gestión de la institución; infraestructura física; planificación y evaluación; políticas de servicio al estudiante y sostenibilidad financiera. Esta evaluación institucional se realiza internamente (autoevaluación) y externamente. La Autoevaluación de la UFMA se realiza a través de un cuestionario online dirigido a estudiantes, técnicos y docentes, pero no se percibe el fortalecimiento del carácter formativo en la divulgación de los resultados y planeamiento de acciones posteriores.

En resumen, la Evaluación Externa es centralizada en el Ministerio de Educación y se desarrolla a través del Examen Nacional de Desempeño Estudiantil (ENADE) para el alumnado en el último año de la carrera. El propósito es verificar las competencias y habilidades y cuyos resultados se combinan con informaciones recabadas sobre el profesorado de la carrera. Esas informaciones generan Concepto Preliminar de la Carrera (CPC) con fines de reconocimiento regulatorio o renovación de reconocimiento de la carrera. No hay una auto-evaluación obligatoria de las carreras de grado en el país.

Solo hay una autoevaluación de la institución, pero no hay sentido normativo o formativo. Al final de cada semestre, los estudiantes evalúan a los profesores de sus asignaturas.	
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Convergencias, divergencias, lógicas

- 1) **Convergencias entre IES de Brasil:** No aparecen convergencias en materia de evaluación de programas de formación de docentes.
- 2) **Divergencias entre IES de Brasil:** Aparece una forma de evaluación externa que es centralizada en el Ministerio de Educación y que se desarrolla a través del Examen Nacional de Desempeño Estudiantil (ENADE) para el alumnado en el último año de la carrera. El objetivo parece ser verificar las competencias y habilidades y cuyos resultados se combinan con informaciones recabadas sobre el profesorado de la carrera. Esas informaciones generan Concepto Preliminar de la Carrera (CPC) con fines de reconocimiento regulatorio o renovación de reconocimiento de la carrera. Sin embargo, hay una auto-evaluación obligatoria de las carreras de grado en el país. Solo hay una autoevaluación de la institución, pero no hay sentido normativo o formativo. Al final de cada semestre, los estudiantes evalúan a los profesores de sus asignaturas. En este contexto la evaluación parece centrada sobre las carreras de formación, y no especialmente sobre la formación de los docentes. Al final, depende de los IES.
- 3) **Lógica institucional y nacional:** Si hay una política nacional de evaluación de las carreras de formación, aparece una falta al nivel de los programas de formación de los docentes. Es una ausencia de política de programa de formación y de evaluación.

IES SOCIOS EUROPA

¿Cuáles son las modalidades de evaluación mixta de la formación implementada en su país en general y en su IES en particular?

P 1 - Universidad de Granada	P 2 - Universidad de La Coruña	P 3 – UPEC	P 5 - Universidad East Finland
<p>La evaluación de los títulos de formación del profesorado de grado y máster se realiza en España por la ANECA o los órganos de evaluación que determinen las comunidades autónomas. En el caso de la UGR, por ser una universidad andaluza, el órgano responsable de la evaluación de los títulos es la Dirección de Evaluación y Acreditación (DEVA) de la agencia andaluza del conocimiento.</p> <p>La evaluación tiene como finalidad comprobar la adecuada implantación del título de acuerdo a lo formulado en el</p>	<p>La evaluación de la práctica docente es un objetivo clave para conocer, por un lado, el quehacer docente y, por el otro, poder introducir mejoras en la formación inicial y permanente de éstos, como eje central de la calidad educativa (Fernández-Díaz et al., 2015; Rebollo-Quintela & Losada-Puente, 2021). En este sentido, se han ido introduciendo cambios en la forma de evaluar los aprendizajes de los futuros/as profesionales de la educación, cuya base es convertir la evaluación en una herramienta que también fomente el</p>	<p>La evaluación del maestro puede tomar formas muy diferentes de un país a otro, desde la misma ausencia de la evaluación a una evaluación basada en el reconocimiento del mérito con consecuencias sobre el trato salarial del personal (OCDE, 2006).</p> <p>En Francia, se han hecho muchas observaciones sobre la debilidad de las formas actuales de evaluación de profesores que resultan ineficaces y una fuente de inequidad. Si este sistema parece poco satisfactorio, es sin embargo parte de la cultura y tradición de la Educación</p>	<p>En Finlandia, hoy en día <i>la formación del profesorado tiene como objetivo mejorarse a través de una colaboración de base amplia, siguiendo el principio de "sabiduría de las multitudes"</i> [15]. Como reportan los autores en [15], en 2016, el ministro de Educación de Finlandia, a través de una convocatoria abierta, nominó a 100 expertos de universidades, el ministerio, el sindicato de maestros, los sindicatos de estudiantes y el sindicato municipal para formar parte de un <i>Foro Finlandés de Formación docente</i> encargado del análisis de la investigación actual relacionada con la formación docente para extraer prácticas, estrategias y políticas de</p>

<p>proyecto inicial presentado por la Universidad y analizar los principales resultados de su puesta en marcha. Consta de dos procesos : a) un proceso de seguimiento y b) otro de renovación de la acreditación.</p> <p>El proceso de seguimiento se realiza el segundo y el cuarto año, en el caso de los grados; y el segundo año, en el caso de los másteres, desde la implantación del título o desde la renovación de la acreditación. La renovación de la acreditación se realiza el sexto año, en el caso de los grados, y el cuarto año, en el caso de los másteres, desde la implantación del título o desde la anterior renovación de la acreditación.</p> <p>Tanto en el proceso de seguimiento como en el de la renovación de la acreditación, la evaluación es un proceso mixto en el que hay una fase interna de la elaboración de un autoinforme por parte de la IES, y una fase externa. En el proceso de</p>	<p>aprendizaje (Gómez Ruiz & Quesada Serra, 2017; Martín-Cilleros et al., 2021) y que resulte de interés y utilidad tanto para el docente como para el discente (Pascual-Gómez et al., 2015).</p> <p>Una de las formas de lograrlo es mediante el uso de <i>evaluaciones de carácter formativo</i>, esto es, entendiendo el aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento en el que el estudiante va recibiendo <i>feedback</i> de forma progresiva para comprobar sus aciertos y fallos a lo largo del mismo, en lugar de centrar la atención exclusivamente en el resultado final del estudiante (<i>evaluación sumativa</i>)(Mellado-Moreno et al., 2021). Dentro de esta evaluación del proceso, Hernández Sellés et al. (2018) se refieren a la relevancia que tiene la introducción de una concepción no individualista y basada en el trabajo colaborativo del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, de la evaluación de este.</p>	<p>Nacional, su evolución necesaria cuestiona a los actores que, sí admiten estos límites, expresan al mismo tiempo reservas y divergencias sobre las posibles formas que podrían tomar un nuevo sistema.</p> <p>El “efecto docente” ya es reconocido a nivel científico, pero poco valorado en Francia. Si la evaluación institucional de los docentes no puede llevarse a cabo únicamente sobre los progresos y resultados de los alumnos comparando los docentes porque consiste en un protocolo muy complejo y pesado, sin embargo, encaja plenamente en el registro teórico de eficacia pedagógica y potencialmente podría ejercer su influencia de acuerdo con dos vías complementarias: i) el desarrollo de prácticas efectivas a través de la formación y orientación y ii) motivación de los docentes a través de mecanismos de incentivo.</p> <p>La pregunta de la evaluación del profesorado se puede ver</p>	<p>formación docente alrededor del mundo. Esto constituiría la base de un proceso nacional de intercambio de ideas destinado a la renovación de la formación docente y la preparación de un <i>Programa de Desarrollo para la Educación de Docentes (Pre- y En-Servicio)</i> siguiendo el desarrollo profesional de por vida en el país. La igualdad y la descentralización son fundamentales en la educación finlandesa, como se señala ampliamente en la literatura [15, 16, 17], y esto también se ha reflejado en la apertura del proceso de evaluación que identifica las acciones clave que se deben emprender para mejorar la formación docente y apoyar la implementación del programa de desarrollo. El resultado de este proceso abierto, que involucró múltiples partes/socios, puso de relieve los siguientes retos que deben abordarse [17]:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desafíos a nivel estudiantil, falta de interés en las materias STEM, disminución de la motivación y el compromiso durante el aprendizaje, etc. 2. Desafíos a nivel del aula, involucrando a los estudiantes en
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>seguimiento, la fase externa consiste en una revisión del autoinforme, mientras que, en el proceso de renovación de la acreditación, la fase externa es una visita de una comisión de evaluación externa dependiente de la DEVA, que lleva finalmente la emisión del informe de renovación.</p>	<p>Siendo así, evaluar el aprendizaje supone atender al concepto de e-evaluación, en la que se integran elementos de la evaluación de formativa (de proceso, colaborativa e integrada en la docencia), en equilibrio con la sumativa, implicando la utilización de los recursos sociales y tecnológicos a disposición de profesorado y alumnado.</p>	<p>entonces desde dos puntos de vista, el de responsable del sistema como palanca eficaz para la consecución de objetivos, el de los actores en términos del impacto en sus carreras profesionales.</p>	<p>procesos de aprendizaje activo, aulas heterogéneas y multiculturales, etc.</p>
<p>El proceso completo de seguimiento de los títulos consta de las siguientes fases principales: FASE 1. Elaboración autoinforme de seguimiento FASE 2. Evaluación Externa. La Comisión de Seguimiento de la DEVA analiza el autoinforme. FASE 3. Emisión Informe de Seguimiento (DEVA)</p>	<p>Otra de las formas, cada vez más habitual, y complementaria a la anterior, es la utilización no solo de una evaluación unidireccional del docente al estudiante, sino de utilizar metodologías de carácter participativo. Estas permiten implicar al alumnado en el proceso de evaluación de sus aprendizajes y se refieren a la <i>autoevaluación</i>, la <i>heteroevaluación</i> (evaluación entre iguales) y la <i>coevaluación</i> (evaluación compartida y negociada entre docentes y estudiantes) (Gómez Ruiz & Quesada Serra, 2017; Hernández Sellés et al., 2018),</p>	<p>En la actualidad, el sistema de evaluación está lejos de satisfacer esta lógica de medir la eficiencia pedagógica y sus efectos esperados por varias razones adicionales.</p>	<p>3. Desafíos a nivel escolar y municipal, mayor brecha en la calidad de los resultados de aprendizaje entre las escuelas, falta de colaboración entre maestros, etc.</p>
<p>El proceso completo de la renovación de la acreditación consta de las siguientes fases principales: FASE 1. Elaboración autoinforme de renovación de la acreditación y listado de evidencias.</p>	<p>En primer lugar, la organización del sistema francés confiere a la evaluación de los docentes y control de sus prácticas un carácter distante en relación a la vida escolar diaria. Las inspecciones individuales realizadas por los IEN (inspectores nacionales de educación) para el primer grado o el IPR (inspectores educativos regionales) para el segundo grado se basan en una frecuencia baja: en promedio cada tres o cuatro años para educación primaria y cada siete años para secundaria. A esto se</p>	<p>4. Desafíos relacionados con las competencias de los docentes, con relación al desarrollo profesional personal y los desafíos relacionados con la orientación innovadora, etc.</p> <p>5. Retos a nivel de sociedad, abandono escolar, digitalización/automatización de la mano de obra, formación continua de por vida, etc.</p> <p>Desde 2014, Finlandia está desplegando varios proyectos piloto nacionales que abordan estos desafíos y avanzan en la implementación de las habilidades del siglo 21 en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>4. Desafíos relacionados con las competencias de los docentes, con relación al desarrollo profesional personal y los desafíos relacionados con la orientación innovadora, etc.</p>

<p>FASE 2. Evaluación Externa (DEVA). Visita de una Comisión de Evaluación Externa</p>	<p>que pueden ser presentadas de formas tan diversas como portafolios de las tareas realizadas en las asignaturas, lecturas y</p>	<p>suma la diversidad práctica de inspección notables, tanto en términos de frecuencia como de contenido</p>	
<p>FASE 3. Emisión Informe de Renovación (DEVA)</p>	<p>proyección de las reflexiones o elaboración de actividades a partir de éstas, elaboración de proyectos de investigación, etc. (Martín-Cilleros et al., 2021) y que posteriormente se someten a evaluación por diferentes agentes (docente y alumnado), de modo que todos formen parte del proceso evaluativo (Mellado-Moreno et al., 2021).</p>	<p>(Jarousse, Leroy-Audouin, Mingat, 1997). Incluso si la experiencia de los inspectores es relevante,</p>	
	<p>En los Sistemas Educativos Españoles, la intención con la que se diseñan este tipo de evaluaciones mixtas no solo responde a las necesidades creadas en el EEES, sino que además, en el caso de las profesiones docentes, también se hace con la intención de formar a los/las futuros/as profesionales en formas de evaluación que incrementen las oportunidades de formarse para el conjunto de la población española, y que contribuya a</p>	<p>La evaluación de las competencias pedagógicas de los docentes se debe, a la baja frecuencia de las inspecciones, dificultad para informar sobre el proceso de docencia profesional durante un largo período. En segundo lugar, la dimensión de la inspección formativa también es limitada. Aunque se dan consejos con respecto a maestros al final de las visitas del inspector durante las entrevistas, su solicitud es raramente sometido a una nueva observación (excepto en ciertos casos especiales: maestros nuevos o con dificultades).</p>	
		<p>Además, la tradición francesadeja al profesor una gran libertad que se manifiesta en</p>	

	<p>mejorar los resultados educativos de sus estudiantes, bajo una enseñanza adaptada a las demandas de una <i>educación de calidad para todos</i> (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]). Lo establecido en la LOMLOE (2020) al respecto de la evaluación de los estudiantes, se concreta en el Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria. Dicho RD establece, en el caso de la etapa de la Educación Primaria, la necesidad de implementar una <i>evaluación objetiva</i> (art. 4), <i>continua</i> y <i>global</i>, que tenga en cuenta los progresos del alumnado (art. 8). Esto se traduce en la implementación de evaluaciones formativas, que valoren los procesos de</p>	<p>diferentes aspectos de su pedagogía (Suchaut, 2002b) de modo que la autoridad educativa del inspector se reduce y nunca conduce a imponer métodos (Bressoux, 2007).</p>	
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>aprendizaje, frente al enfoque centrado en el resultado.</p> <p>Para la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, igualmente se hace referencia a una evaluación <i>continua, formativa e integradora</i>, si bien el profesorado tiene libertad a la hora de realizar de un modo diferenciado la evaluación de sus materias o ámbitos en base a sus criterios de evaluación (art. 10); lo que generalmente, se traduce en la utilización de tareas que contribuyan a una implicación más activa y continuada del estudiantado en su proceso de aprendizaje, y un seguimiento del docente a través de evaluaciones progresivas y sistemáticas; en palabras de Hernández Sellés et al. (2018), esta evaluación formativa “facilit(a) a los alumnos un feedback significativo que promueva cambios en sus actitudes para colaborar más adecuadamente, tanto en el presente como en el futuro” (p. 25). Pero, además, en el artículo</p>		
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

	<p>8 del RD 984/2021 artículo nosolo reconoce la necesidad de evaluar al estudiante, sino también la evaluación del propio profesorado (<i>autoevaluación</i>), cuestión que se pone de relevancia en múltiples estudios que atienden a la formación actual de los docentes, en consonancia con los requisitos de la sociedad del conocimiento y de las tecnologías de la información (Dans et al., 2021; González-Sanmamed et al., 2014, 2017, 2020b; Muñoz-Carril et al., 2013, 2020; Sangrá et al., 2021).</p> <p>En el caso de la Universidade da Coruña, existe una normativa específica que regula los procedimientos para la evaluación, revisión y calificación del alumnado en sus estudios de Grado y de Máster Universitario (aprobada por Consejo de Gobierno el 19 de diciembre de 2013, y modificada hasta la fecha, siendo la última modificación el 29 de junio de 2017). Dicha normativa no contempla los</p>		
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

	<p>conceptos de <i>autoevaluación</i>, <i>heteroevaluación</i> y <i>coevaluación</i> en su normativa, pero sí establece cómo debe ser la evaluación en lo concerniente al aprendizaje del estudiante como proceso. Concretamente, en su artículo 6 <i>Criterios generales para el diseño de las actividades de evaluación</i>, que el diseño de éstas podrá realizarse combinando diversidad de metodologías (e.g. sesión magistral, discusión dirigida, estudio de casos, trabajos tutelados, prueba mixta, etc.) y reconoce, en su artículo 7 <i>Diseño de las actividades de evaluación</i>, la necesidad de que la evaluación de las asignaturas se haga de forma continua, siendo la valoración final el resultado de la combinación entre todas las actividades realizadas; i.e. Se deberá otorgar un peso en las guías docentes a la evaluación formativa y, de ser de interés por el docente, a la sumativa, que suele traducirse en una prueba final (prueba</p>		
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

	<p>mixta, prueba de ensayo, prueba objetiva, etc.).</p> <p>De igual forma que en contexto español, en lo referido a la aplicabilidad de los aprendizajes adquiridos por nuestro alumnado universitario gallego a su futuro desempeño como docentes en escuelas e institutos gallegos, el marco legal de mayor actualidad es la Orden de 2 de marzo de 2021 por la que se regula el derecho del alumnado a la objetividad en la evaluación y se establece el procedimiento de reclamación de las calificaciones obtenidas y de las decisiones de promoción y obtención del título académico que corresponda, en educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato. Esta orden reclama, para el alumnado gallego, una evaluación <i>objetiva</i>, en la que se tenga en cuenta el rendimiento del estudiante (art 3.1). Así mismo, para cada curso académico, y en base a lo establecido en la</p>		
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

	<p>normativa reguladora del currículo en las diferentes etapas educativas (Infantil, Primaria y ESO), la Xunta de Galicia publica una resolución en la que se establece la forma en que desarrollar las enseñanzas para ese curso académico, y que en el presente curso, a modo de ejemplo, se concreta en la Resolución 17 de junio de 2021, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de las enseñanzas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato en el curso académico 2021/22. En el caso de las enseñanzas de Infantil (Capítulo II) y Primaria (Capítulo III), se hace énfasis en la importancia de las evaluaciones iniciales para “facilitar la progresión adecuada de su proceso de aprendizaje”(Cap. III, 4) y, a partir de ahí, planificar de forma colaborativa entre profesorado de ambas etapas para desarrollar</p>		
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

	<p>“programaciones didácticas globalizadas”, con metodologías que no supongan una ruptura abrupta respecto de las utilizadas durante la etapa previa (Cap. III, 2). Para la etapa de Secundaria Obligatoria (Capítulo IV), se establece el uso de metodologías de trabajo que permitan el desarrollo de las competencias clave, sean motivadoras para el alumnado mediante <i>metodologías activas de aprendizaje</i> y se basen en un trabajo coordinado e interdisciplinar entre profesionales (Cap. IV, 2), así como adaptadas al alumnado, teniendo en cuenta los informes individualizados procedentes de la etapa previa (Cap IV, 2). Esto da lugar a una evaluación <i>globalizada</i> de acuerdo con los objetivos propios de cada etapa y las competencias clave requeridas (Cap. IV, 6).</p>		
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Convergencias, divergencias, lógicas

- 1) **Convergencias entre IES de Europa:** Aparece una perspectiva común de los IES a nivel europeo en materia de evaluación de programas y de formación de docentes.
- 2) **Divergencias entre IES de Europa:** Las divergencias pueden identificarse solamente al nivel de las modalidades de realización de la evaluación.
- 3) **Lógica institucional y nacional:** Al nivel de Europa aparece una lógica estatal y europea no solamente al nivel del principio de evaluación de los programas y de la formación de docentes, pero también al nivel de las modalidades. En efecto, si hay un principio común a todos los países de Europa, este corresponde a un objetivo de armonización europeo de la formación de docentes. Sin embargo, cada país tiene su propia lógica de evaluación que corresponde a su elección y su organización política en función del grado de centralización o de descentralización, con el rol de agencias de evaluación que son al nivel de cada ministerio de la educación superior o al nivel de cada región, provincia, comunidad.

Tabla resumen de datos relativos a la evaluación mixta de la formación implementada en las IES socias

Países	Convergencias entre IES	Divergencias entre IES	Lógica institucional y nacional
México	Hay modelos de acreditación de programas educativos para organismos de COPAES, a través de un proceso de acreditación.	No hay divergencias, sin embargo, es función de los estados y del estatuto de cada IES: público o privado.	Existe un dispositivo federal que puede declinarse en función de los estados y de los contextos; sin embargo, hay un cuadro marco de evaluación con organismos nacionales.
Panamá	No hay convergencias al nivel de las modalidades de evaluación.	Las IES tienen varias modalidades de evaluación; sin embargo, cada IES tiene evaluación.	Ausencia de cuadro marco de evaluación, al nivel de una orientación, y al nivel de modalidades o otras formas.
Ecuador	Cada IES organiza su forma y su modalidad de evaluación.	Existe una evaluación integral de la formación de la docencia: interna y externa.	No hay un marco común de la evaluación y de sus modalidades para la formación de los docentes. Existen otras formas de evaluación interna o externa a los IES, que es función de la elección de cada IES y que es fundada por una parte sobre un consejo de aseguramiento de la calidad de la educación superior, y otra, internacional, que es realizada por una agencia de acreditación regional de Estados Unidos Western.
República Dominicana	Existe un cuadro marco mínimo al nivel de la República Dominicana: Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) que es un Órgano público	La evaluación mixta de la formación docente en cada IES se implementa tanto de manera interna como externa.	Hay una lógica institucional y una lógica nacional parcial. La solicitud de agencias internacionales, por ejemplo, de España, revela la falta de cuadro

	descentralizado, adscrito al Ministerio de Educación, que tiene a su cargo la gestión de la evaluación y la investigación de la calidad educativa (julio 2008).		marco en materia de política de evaluación.
Brasil	No hay convergencias en materia de evaluación de programas de formación de docentes.	Hay una forma de evaluación externa que es centralizada en el Ministerio de Educación y que se desarrolla a través del Examen Nacional de Desempeño Estudiantil (ENADE) para el alumnado en el último año de la carrera.	Hay una política nacional de evaluación de las carreras de estudio, sin embargo, aparece una falta al nivel de los programas de formación de los docentes. Es una ausencia de política de programa de formación y de evaluación.
Europa	Aparece una perspectiva común de los IES al nivel europeo en materia de evaluación de programas y de formación de docentes.	Las divergencias pueden identificarse solamente al nivel de las modalidades de realización de la evaluación.	Al nivel de cada país de Europa aparece una lógica estatal y europea no solamente al nivel del principio de evaluación de los programas y de la formación de docentes, pero también al nivel de las modalidades.

En general, la mayoría de los países de América Latina y el Caribe revelan lógicas institucionales por parte de las IES; estos priman dado el débil compromiso de los estados en las políticas de educación y formación docente. Aparte de México, donde se advierte un compromiso parcial del Estado Federal, y de la República Dominicana que formula una incitación a la evaluación de los programas de formación de docentes, no se menciona un marco nacional para los demás países, dejando vía libre a la iniciativa de las IES a diferencia de los países europeos que, no sólo plantean una política nacional de formación docente y así atestiguan de un compromiso significativo del Estado con la educación pública y las políticas de formación docente. Además, es importante mencionar que las políticas de formación de los docentes de los distintos países europeos destacan una política común de armonización de estas políticas entre los distintos estados que la componen.

Síntesis y conclusión

En los años setenta y ochenta, se hizo hincapié en la necesidad de explicar el fracaso académico y su desigual distribución por origen social. Las teorías macrosociológicas propusieron entonces un modelo de inteligibilidad, dando a las clases dominantes una estrategia de reproducción del orden de la sociedad (Bourdieu y Passeron, 1970) y perpetuando las posiciones inscritas en la jerarquía de clases sociales (Berthelot, 1983). Sin embargo, la perspectiva histórica de Petitat (1982) mostró que, dependiendo de la época, la escuela no estaba necesariamente del lado de la reproducción, sino que también podía producir una nueva sociedad. Europa, en vista de su diversidad, sugirió que los intereses de las burguesías nacionales no están exentos de contradicciones, en la medida en que tienden a conciliar una democratización de la educación, necesaria para el desarrollo económico y la modernización, preservando privilegios y un tipo de reproducción. Sin embargo, es comúnmente aceptado que no basta con que las fuerzas populares estén en el poder y dominen la escuela para revertir los mecanismos de producción de desigualdades. En este sentido, y sin menospreciar las voluntades políticas y el tiempo del que disponen los gobiernos para incidir en las estructuras y propósitos de la educación a nivel de un país, el grado de autonomía de un sistema educativo, así como las organizaciones escolares en funcionamiento, y las condiciones y métodos de ejercicio de la profesión docente contribuyen día a día a hacer diferencias. Por tanto, conviene adentrarse en la parte apenas visible a simple vista del funcionamiento de las clases y escuelas para comprender su complejidad. Lo importante entonces, es tratar de identificar las competencias requeridas para la profesión de docente en la escuela primaria, y situar estas competencias en el marco de la posible y deseable profesionalización de la profesión. En este sentido, ¿no son los sistemas más eficientes una prueba de que es el nivel de habilidad de los profesores lo que determina la calidad de un sistema escolar?

Sin embargo, es difícil establecer una síntesis para identificar un modelo de formación del profesorado de escuela en la medida en que toda formación implica situarse en el contexto sociocultural propio de cada país, de su historia y de la historia de su Escuela. ¿No consiste lo esencial en considerar los fines de las escuelas asignadas a la formación de los docentes: ¿transmisión de conocimientos, de competencias, de saber ser, de educación a la ciudadanía, de socialización, de apertura a los demás y de diversidad cultural, formación adaptada al mundo del trabajo y movilidad europea e internacional, cuyas prioridades varían en los diferentes países? Hay el caso de Ecuador que tiene una orientación o en dirección de los Estados Unidos por una parte o Europa de la otra. Pero si la formación de docentes resulta ser un tema importante para los estados, algunos de ellos no tienen un proyecto de educación política para cada país. De manera global, parece que hay una orientación más fuerte en países de América latina y del Caribe para una formación pragmática y práctica, que tiene también contenidos teóricos aplicados a la enseñanza. Es una diferencia con los países de Europa que ofrecen una formación de docentes con programas nacionales de alto nivel y que articulan teoría y práctica.

Empezando desde la historia de los países, el papel del Estado se refiere al nivel de responsabilidad de la formación de los docentes en las escuelas básicas y la tendencia es fortalecer el control de esta formación por parte del Estado central. Esto también es función de la participación del gobierno central en la inversión en educación, incluso cuando es evidente una tendencia a la desconcentración. Este también es el caso de los países europeos del programa Ecalfor. Los programas escolares son nacionales, al igual que los programas de formación para profesores de escuela, lo que ha dado lugar a la creación de repositorios de competencias en institutos de formación especializados dentro de las universidades.

Por otro lado, si la formación de docentes de escuela se implementa en institutos de formación dentro de universidades de países latinoamericanos, es claro que no existen programas nacionales de educación, ni programas nacionales de formación para docentes de primaria. Como resultado, no existen repositorios nacionales de habilidades, lo que deja abierta la posibilidad de que los establecimientos de capacitación utilicen organismos certificadores aprobados por el estado central, como es el caso de México y Brasil. Por otro lado, existe un marco común en la República Dominicana para una evaluación interna o externa, por ejemplo, y en España. Por fin, en Panamá no hay ninguna política nacional en materia de programa de formación de docentes, ni de evaluación. Aparece que es el país que necesita una reflexión muy importante en materia de política educativa, de formación de docentes, y de evaluación.

A nivel pedagógico y organizativo, el llamado modelo de formación del profesorado escolar “simultáneo”, el más común en los países del norte de Europa, se caracteriza por una formación alterna disciplinaria y profesional, y por una participación temprana en la profesión docente escolar. Por otro lado, en el modelo denominado "consecutivo" (Francia, España, Bulgaria), la calificación de la docencia se alcanza al final de los estudios y de una formación pedagógica que sigue a la formación inicial; por lo tanto, la decisión de convertirse en maestro de escuela llega más tarde, después de graduarse de la universidad. La mayoría de las veces, al estar los sistemas de formación en tensión, esto tiende a revelar una oposición entre la disciplina enseñada (conocimiento teórico) en relación con la profesionalización; y, por implicación, esto parece tener un efecto sobre los roles de las instituciones de educación superior para los docentes en las escuelas. La afirmación de la dimensión de profesionalización se refiere a la cuestión de las pasantías y las alianzas que promueven la formación en el lugar de trabajo, y conducen en muchos países a modelos de formación en vinculación al trabajo. Por otra parte, la formación de los docentes aprehendida por el saber hacer esperado, generalmente exige el desarrollo y la implementación de un sistema de referencia de competencias susceptibles de llegar a descomponerse en valores éticos, para referirse a las expectativas del empleador, e incluso incidir en el procedimiento de evaluación.

En los últimos treinta años, los países en su conjunto han privilegiado la universidad como lugar de formación docente, por lo que el debate entre formación teórica y profesionalización ha sido interno a los establecimientos de educación superior ya que en la mayoría de las escuelas han desaparecido los cursos normales de formación docente; por ejemplo, Suecia, al igual que otros países, ha pasado de la formación profesional a la formación universitaria que mezcla contenido de materias y profesionalización.

La duración de la formación docente varía según el país. Sin embargo, es difícil hacer una comparación en la medida en que estas duraciones incluyen datos diferentes: como la duración de la formación inicial total (académica y profesional) incluyendo la distinción entre el modelo simultáneo o consecutivo y el tiempo de obtención del título, la duración del período de habilitación en el empleo cuando proceda, los procedimientos de selección, los concursos para el ingreso en la profesión docente, las medidas de acompañamiento y/o apoyo a los nuevos docentes. Sin embargo, en general, la tendencia es hacia una mayor duración de la formación docente; para enseñar en una escuela básica, generalmente se requiere un diploma de educación superior del tipo post-grado (Bac+ 3 o 4, o incluso 5). En Europa, la calificación al final de la formación es la de un nivel universitario que, en la clasificación internacional, es el de la OCDE tipo 5A, además de Bélgica y Dinamarca (4B).

Finalmente, la cuestión principal parece ser la del mejor equilibrio posible entre la acentuación de los conocimientos académicos y la mejora de las competencias profesionales; se trata en realidad de la búsqueda de un equilibrio pertinente entre las prácticas docentes en los programas de educación formal dentro de los establecimientos de formación y las prácticas docentes organizadas según distintos períodos de ejercicio en las escuelas. Dentro de la Unión Europea, ya en 2007, los estados miembros se comprometieron a promover la adquisición de habilidades para enseñar de manera efectiva en clases heterogéneas que acogieran a alumnos de diversos orígenes culturales en la formación inicial del profesorado.

A partir de las conclusiones de un estudio realizado sobre la refundación de la escuela de la República (*Informe del Ministerio de Educación Nacional de Francia resultante de la consulta sobre la refundación de la escuela de la República - Formación del profesorado: elementos de comparación internacional, 2012*), en relación con el grado de autonomía que se deja a los establecimientos de formación docente en cuanto a los contenidos y el tiempo que se les dedica en los programas de formación, se mencionan cinco áreas de competencias específicas: TICE (aunque se imponga en la mayoría de los países), gestión y administración, apoyo a niños con necesidades especiales y niños migrantes, comunicación con los alumnos y gestión del comportamiento. De hecho, las recomendaciones son relativamente generales y los establecimientos tienen mucho margen de maniobra en cuanto al tiempo de otorgamiento a los contenidos docentes; seis países, incluido Francia, se caracterizan por recomendaciones detalladas en casi todas las áreas. Mientras que Luxemburgo y Estonia han definido el contenido de la formación y el tiempo que se dedicará a ella, los Países Bajos y el Reino Unido se han centrado más bien en las competencias que deben adquirirse. Al respecto, ahora se observa que las competencias que deben tener los docentes al final de su formación parecen colocarse en el centro de las preocupaciones de los líderes políticos. El desafío no es solamente de mejorar el estatuto de la profesión docente, sino el de brindar una educación de calidad. Por fin, en referencia a los IES de los países de América latina y del Caribe, emerge un modelo de formación sin marco común a nivel estatal, a excepción de México que propone orientaciones. De esa manera, el modelo de formación de los docentes en estos países parece tener más en cuenta las necesidades prácticas pedagógicas articuladas a la teoría, a excepción de México que parece privilegiar más la formación de tipo teórica.

Referencias bibliográficas

- Abraham, A. (1972) *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, Épi. Abraham, A. (dir.) (1984) *L'enseignant est une personne*, Paris, ESF.
- Allal, L., Cardinet J. & Perrenoud, Ph. (dir.) (1979) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang. Audigier, F. (1990) *Savoirs enseignés — savoir savants*, Paris, INRP.
- Ballion, R. (1982) *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.
- Beillerot, J. (1977) *Un stage d'enseignants ou la régression instituée*, Paris, Payot. Beillerot, J. (1989) *Voix et voix de la formation*, Paris, Éditions universitaires.
- Bélair, L. (1991 a) *L'évaluation d'une pédagogie différenciée en formation des maîtres : un programme alternatif de formation conjointe*, Université d'Ottawa, Faculté d'éducation.
- Bélair, L. (1991 b) *Une formation initiale conjointe, une innovation axée sur la pratique en milieu scolaire*, Université d'Ottawa, Faculté d'éducation.
- Bernstein, B. (1975) *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris, OCDE.
- Bernstein, B. (1975) *Langages et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Ed. de Minuit. Berthelot, J.-M. (1982) *Réflexions sur les théories de la scolarisation*, *Revue française de sociologie*, XXIII, pp. 585-604. Berthelot, J.-M. (1983) *Le piège scolaire*, Paris, PUF.
- Bloom, B.S. (1979) *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Labor, Nathan, Paris.
- Bourdieu, P. (1966) *L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture*, *Revue française de sociologie*, n° 3, pp. 325-347. Bourdieu, P. (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.
- Bourdieu, P. (1979) *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Ed. de Minuit. Bourdieu, P. (1980) *Le sens pratique*, Paris, Ed. de Minuit.
- Bourdieu, P. & Gros, F. (1989) *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*, *Le Monde de l'Éducation*, n° 159, avril, pp. 15-18.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964) *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Ed. de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970) *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit.
- Bourdoncle, R. (1990) *De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation*, *Recherche et formation*, n°8, pp.57-72.
- Bourdoncle, R. (1991) *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines*, *Revue française de pédagogie*, n° 94, pp. 73-92.
- Bourdoncle, R. & Louvet, A. (éd) (1991) *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères*, Paris, INRP.

- Carbonneau, M. (1993) Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines, *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1, pp. 33-57.
- Carbonneau, M. et al. (1991) *Formation des maîtres en écoles associées. Rapport d'étape 1990-91*, Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal.
- Carbonneau, M. et al. (1992) *Formation des maîtres en écoles associées. Rapport d'étape 1991-92*, Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal.
- Cardinet, J. (1977) *Objectifs pédagogiques et fonctions de l'évaluation*, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, Neuchâtel.
- Chapoulie, J.-M. (1987) *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme.
- Charles, F. (1988) *Instituteurs, un coup au moral (Genèse d'une crise de reproduction)*, Paris, Ramsay.
- Charles, F. (1993) Les transformations du recrutement des instituteurs entre 1955 et 1984, in A. Henriot-Van Zanten, E. Plaisance & R. Sirota (éd), *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan, pp. 61-72.
- Chervel, A. (1977) ... *et il fallut apprendre à lire à tous les petits Français*, Paris, Payot.
- Chervel, A. (1988) L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche, *Histoire de l'éducation*, n° 38, pp.59-119.
- Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1986) Vers une analyse didactique des faits d'évaluation, in J.-M. De Ketele (éd) *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 31-59.
- Cifali, M. (1986) L'infini éducatif : mise en perspectives, in M. Fain et al. (dir.) *Les trois métiers impossibles*, Paris, Les Belles Lettres, Confluents psychanalytiques.
- Cifali, M. (1991 a) *Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences : enjeux actuels*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Cifali, M. (1991 b) *Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, à paraître.
- Cifali, M. & Hofstetter, R. (1991) Une démarche clinique pour des enseignants ? Enjeux et actualité, *Journal de l'enseignement primaire* (Genève), n° 33, pp. 28-30.
- Cifali, M. & Moll, J. (1985) *Pédagogie et psychanalyse*, Paris, Dunod.
- Cifali, M. & Perrenoud, Ph. (1990) *Restructurer la formation initiale des maîtres primaires à Genève : pourquoi est-ce si difficile ?*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

- Collège de France (1985) *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, Paris, Collège de France. CRESAS (1978) *Le handicap socio-culturel en question*, Paris, Ed. ESF.
- CRESAS (1981) *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris, Ed. ESF.
- CRESAS (1987) *On n'apprend pas tout seul ! Interactions sociales et construction des connaissances*, Paris, Ed. ESF. Crozier, M. & Friedberg, E. (1977) *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.
- De Ketele, J.-M. (dir.) (1986) *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck.
- Delcourt, J. (1985) L'école reproductrice de la culture et de la contre-culture, in A. Van Haecht (dir.) *École et contrôle social*, Bruxelles, Institut de sociologie de l'Université Libre de Bruxelles, pp. 15-31.
- Delsaut, Y. (1992) *La place du maître*, Paris, L'Harmattan.
- Demailly, L. (1991) *Le Collège : crise, mythes, métiers*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- Dokic, M., Favre, B. & Perrenoud, Ph. (1986) *Enseigner le français dans les grands degrés*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 21.
- Dubet, F. (1991) *Les lycéens*, Paris, Seuil.
- Eggleston, J. (1977) *The Sociology of the School Curriculum*, London, Routledge & Kegan. Eggleston, J. (dir.) (1979) *Teacher Decision-Making in the Classroom*, London, Routledge & Kegan.
- Etzioni, A. (1969) *The Semi-Professions and their Organization : Teachers, Nurses, Social Workers*, New York, The Free Press.
- Favre, B. (1982) *Du dire au faire : quelle formation pour quel changement ?*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 18.
- Favre, B. (1984) Innovations, formation des enseignants et modes de régulation des systèmes scolaires, *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère nouvelle*, n° 3, pp. 71-106.
- Favre, B. (1988) Les stratégies des maîtres face aux transformations du curriculum de français, in Ph. Perrenoud & C. Montandon, Cl. (dir.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, pp. 157-174.
- Favre, B. & Perrenoud, Ph. (1985 a) L'enseignement de la lecture : de la méthode unique à une pédagogie différenciée, *Perspectives*, vol. XV, n° 1, pp. 97-112.
- Favre, B. & Perrenoud, Ph. (1985 b) Organisation du curriculum et différenciation de l'enseignement, in E. Plaisance (dir.) "*L'échec scolaire* " : *Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Ed. du CNRS pp. 55-73.
- Favre, B. & Steffen, N. (1988) *Tant qu'il y aura des devoirs. Images et pratiques de l'enseignement renouvelé du français*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 25.
- Ferry, G. (1983) *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Dunod. Filloux, J. (1974) *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'École*, Paris, Dunod.
- Friedberg, E. (1993) *Le pouvoir et la règle, Dynamique de l'action organisée*, Paris, Seuil.

- Gather Thurler, M. (1992) *Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs : comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Gather Thurler M. (1993 a) Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation, *Education & Recherche*, n° 2, pp. 218-235.
- Gather Thurler, M. (1993 b) L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit, in M. Crahay (dir.) *L'évaluation et l'analyse des établissements de formation*, Université de Liège, pp. 185-205.
- Gather Thurler, M. (1993 c) *Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au delà du culte de l'individualisme ?*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Gather Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (1990) L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ces sens !, in Société Suisse de Recherche en Education (SSRE), *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ?*, Lucerne, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, pp. 75-92.
- Gordon, Th. (1979) *Enseignants efficaces*, Montréal, Éditions du Jour.
- Groupe RAPSODIE (1979) Prévenir les inégalités scolaires par une pédagogie différenciée : à propos d'une recherche-action dans l'enseignement primaire genevois, in L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (dir.) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Lang, Berne, pp. 68-108.
- Hall, E.T. (1971) *La dimension cachée*, Paris, Seuil.
- Hall, E.T. (1984) *Le langage silencieux*, Paris, Seuil.
- Hameline, D. (1971) *Du savoir et des hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*, Paris, Gauthier-Villars.
- Hameline, D. (1977) *Le domestique et l'affranchi. Essai sur la tutelle scolaire*, Paris, Éditions Ouvrières.
- Hameline, D. (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, Paris, ESF.
- Hameline, D. (1982) Le bricolage et la vertu, *Connexion*, n° 37, pp. 123-127.
- Hameline, D. (1986 a) *L'éducation, ses images et son propos*, Paris, ESF.
- Hameline, D. (1986 b) *Courants et contre-courants dans la pédagogie moderne*, Sion, ODIS.
- Hamon, H. & Rotman, P. (1984) *Tant qu'il y aura des profs*, Paris, Seuil.
- Haramain, A. (1990) Savoir académique et pratique professionnelle : une interaction sans acteur !, in *Actes du congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada*, Université de Sherbrooke, pp. 363-367.
- Haramain, A., Hutmacher, W. & Perrenoud, Ph. (1979) Vers une action pédagogique égalitaire : pluralisme des contenus et différenciation des interventions, *Revue des sciences de l'éducation* (Québec), n° 2, pp. 227-270.
- Haramain, A. & Perrenoud, Ph. (1981) " RAPSODIE ", une recherche-action : du projet à l'acteur collectif, *Revue européenne des sciences sociales*, n° 59, pp. 175-231.

- Hargreaves, A. (1992) Cultures of Teaching : a Focus for Change, in A. Hargreaves & M.G. Fullan (dir.), *Understanding Teacher Development*, New York, Cassell & Teachers College Press, pp. 216-240.
- Henriot-Van Zanten, A., Plaisance, E. & Sirota, R. (1993) (éd), *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan.
- Hensler, H. (dir.) (1993) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*, Sherbrooke (Canada), Éditions du CRP.
- Huberman, M. (1980) *Recipes for Busy Kitchens : A Situational Analysis of Routine Knowledge Use in Schools*. Washington, D.C., National Institute of Education, Program on Research and Educational Practice.
- Huberman, M. (1982) L'utilisation de la recherche éducationnelle : vers un mode d'emploi, *Education & Recherche*, n° 2, pp. 136-153
- Huberman, M. (1983) Répertoires, recettes et vie de classe. Comment les enseignants utilisent l'information, *Education et recherche*, n°2, pp. 157-177.
- Huberman, M. (1986) Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants, *Revue française de pédagogie*, n° 75, pp. 5- 15.
- Huberman, M. (dir.) (1988) *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- Huberman, M. (1989) *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé. Huberman, M. (1990) *The Social Context of Instruction in School*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Huberman, M. (1991) Le professionnalisme dans l'enseignement. Avantages et contraintes, *Educateur*, juin 1991, n° 5, pp. 20-23. Huberman, M. & Gather Thurler, M. (1991) *De la recherche à la pratique*, Berne, Lang.
- Huberman, M. & Miles, M. (1984) *Innovation up close : How School Improvement works*. New York : Plenum.
- Huberman, M. & Perrenoud, Ph. (1987) *Restructuration de la formation des enseignants primaires. Sept principes de base*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Hutmacher, W. (1990) *L'école dans tous ses états. Des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement*, Genève, Service de la recherche sociologique.
- Illich, I. (1971) *Une société sans école*, Paris, Seuil.
- Isambert-Jamati, V. (1984) *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris, PUF.
- Isambert-Jamati, V. (1990) *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions universitaires.
- INRP (1991) *La place de la recherche dans la formation des enseignants*, Paris, INRP. Jackson, Ph. W. (1968) *Life in Classrooms*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Labaree, D.F. (1992) Power, Knowledge and the Rationalization of Teaching : À Genealogy of the Movement to Professionalize

- Teaching, *Harvard Educational Review*, (62), n° 2, pp. 123-154.
- Léger, A. (1983) *Enseignants du secondaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Lemosse, M. (1989) Le " professionnalisme " des enseignants : le point de vue anglais, *Recherche et formation*, n° 6, pp. 55-66.
- Lessard, C., Lahaye, L. & Tardif, M. (1988) Des approches sociologiques de la formation des maîtres, *Recherche et formation*, n°4, pp. 51-66.
- Lessard, C., Perron, M. & Bélanger, P.W. (éd) (1991) *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, Montréal, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lessard, C., Tardif, M. & Lahaye, L. (1991) Pratique de gestion, régulation du travail enseignant et nouvelle professionnalité, in C. Lessard, M. Perron & P.W. Bélanger (éd) *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, Montréal, Institut québécois de recherche sur la culture, pp. 69-91.
- Lévi-Strauss, C. (1962) *La pensée sauvage*, Paris, Plon.
- Louvet, A. (1993) La prise de fonction et la socialisation professionnelle des enseignants, in A. Henriot-Van Zanten, E. Plaisance & R. Sirota (éd), *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan, pp. 93-109.
- Maheu, L. & Robitaille, M. (1991) Identités professionnelles et travail réflexif : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial, in C. Lessard, M. Perron & P.W. Bélanger (éd) *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, Montréal, Institut québécois de recherche sur la culture, pp. 93-111.
- Meirieu, Ph. (1989 a) *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris, ESF, 4^e éd. Meirieu, Ph. (1989 b) *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF.
- Meirieu, Ph. (1990) *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, Ed. ESF, 5^e éd. Montandon, C. & Perrenoud, Ph. (dir.) (1987) *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Lang.
- Montandon, C. & Troutot, P.-Y. (1991) La division du travail éducatif entre les familles et l'école, in Th. Fleiner-Gerster, P. Gilliland, P. & K. Lüscher. (éd), *Familles en Suisse*, Fribourg, Editions Universitaires, pp. 209-223.
- Morin, E. (1977) *La méthode. Tome I La nature de la nature*, Paris, Seuil.
- Nóvoa, A. (1987) *Le temps des professeurs*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 2 vol.
- Pelletier, G. (1991) Canada : intérêt et limites de la formation des maîtres à l'université, in R. Bourdoncle & A. Louvet (éd) (1991) *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères*, Paris, INRP, pp. 91-96.
- Perrenoud, Ph. (1970) *Stratification socio-culturelle et réussite scolaire. Les défaillances de l'explication causale*, Genève, Droz.
- Perrenoud, Ph. (1976) De quelques apports piagétiens : une sociologie de la pratique, *Revue européenne des sciences sociales*, n° 38-39, pp. 451-470.
- Perrenoud, Ph. (1979) Des différences culturelles aux inégalités scolaires : l'évaluation et la norme dans un enseignement indifférencié, in L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang, pp. 20-55.

- Perrenoud, Ph. (1982) L'inégalité quotidienne devant le système d'enseignement. L'action pédagogique et la différence, *Revue européenne des sciences sociales*, n° 63, pp. 87-142.
- Perrenoud, Ph. (1983) La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage, *Education & Recherche*, n° 2, pp. 198-212.
- Perrenoud, Ph. (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz.
- Perrenoud, Ph. (1985 a) *Enseigner ou l'ivresse de la dispersion. Fragments d'une sociologie des pratiques pédagogiques*, Genève, Service de la recherche sociologique.
- Perrenoud, Ph. (1985 b) Scolarisation et sens des savoirs. De l'obsession d'instruire la jeunesse pour son bien, *Revue suisse de sociologie*, n° 2, pp. 213-226.
- Perrenoud, Ph. (1985 c) *La différenciation rêvée*, Genève, Service de la recherche sociologique.
- Perrenoud, Ph. (1985 d) *Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Réflexions sur les contradictions de l'école active*, Genève, Service de la recherche sociologique.
- Perrenoud, Ph. (1986 a) *Stages d'observation et stages de pratique en formation initiale des maîtres primaires*, Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1986 b) De quoi la réussite scolaire est-elle faite ?, *Education et recherche*, n° 1, pp. 133-160.
- Perrenoud, Ph. (1986 c) *La formation initiale des enseignants primaires : quelques réflexions*, Genève, Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation et Service de la recherche sociologique.
- Perrenoud, Ph. (1986 d) L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles. Aspects d'une sociologie des pratiques, in De Ketele, J.-M.(éd) *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 11-29.
- Perrenoud, Ph. (1986 e) *Vers une lecture sociologique de la transposition didactique*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1987 a) Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation ? Limites et ambiguïtés du paradigme stratégique, in A. Van Haecht (dir.), *Socialisations scolaires, socialisations professionnelles : nouveaux enjeux, nouveaux débats*, Bruxelles, Université Libre, pp. 20-36.
- Perrenoud, Ph. (1987 b) Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message, C. Montandon & Ph. Perrenoud(dir.) *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Lang.
- Perrenoud, Ph. (1988 a) La formation des maîtres ou l'illusion du " deus ex machina ". Réflexions sur les rapports entre l'*habitus* et la pratique, in Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire, *La formation des enseignants en Suisse romande. Actualité, perspectives*, Cousset (Fribourg), Delval, 1988, pp. 47-71.
- Perrenoud, Ph. (1988 b) Formation à l'évaluation : entre réalisme conservateur et idéalisme béat, in M. Gather Thurler & Ph. Perrenoud (dir.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres ?*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 26, pp. 115-131.

- Perrenoud, Ph. (1988 c) Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire, in Ph. Perrenoud & C. Montandon (dir.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, pp. 175-195.
- Perrenoud, Ph. (1988 d) La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste ?, in M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 198-233.
- Perrenoud, Ph. (1988 e) Evaluation formative : cinquième roue du char ou cheval de Troie ?, *Journal de l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation* (ADMEE-Canada), vol. 5, n°4, pp. 21-28.
- Perrenoud, Ph. (1988 f) La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue, in INRAP, *Évaluer l'évaluation*, INRAP, Dijon, pp. 202-210.
- Perrenoud, Ph. (1989 a) Ches scolaire : recherche-action et sociologie de l'intervention dans un établissement, *Revue suisse de sociologie*, n° 3, pp. 471-493.
- Perrenoud, Ph. (1989 b) La triple fabrication de l'échec scolaire, *Psychologie française*, n° 34/4, pp. 237-245.
- Perrenoud, Ph. (1990) L'indispensable et impossible allègement des programmes, in J.-F. Perret & Ph. Perrenoud (dir.) *Qui définit le curriculum, pour qui ? Autour de la reformulation des programmes de l'école primaire en Suisse romande*, Cousset (Fribourg), Delval, pp. 97-109.
- Perrenoud, Ph. (1991 a) Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants, in INRP, *La place de la recherche dans la formation des enseignants*, Paris, INRP, pp. 91-121.
- Perrenoud, Ph. (1991 b) Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages, in J. Weiss (dir.) *L'évaluation : problème de communication*, Cousset, DelVal-IRD, pp. 9-33.
- Perrenoud, Ph. (1991 c) *Pratiques pédagogiques et métier d'enseignant : trois facettes*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1991 d) *Le soutien pédagogique, une réponse à l'échec scolaire ?*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1991 e) *Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral*, in M. Wirthner, D. Martin, D. & Ph. Perrenoud (dir.) *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 15-40.
- Perrenoud, Ph. (1991 f) Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative, *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n° 4, pp. 49-81.
- Perrenoud, Ph. (1991 g) *L'échec scolaire vous dérange ? Il y a peut-être quelque chose à faire*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1992 a) Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants, *Education & Recherche*, n° 1, pp. 10-27.
- Perrenoud, Ph. (1992 b) Formation des maîtres et recherche en éducation : apports respectifs, in F. Audigier. & G. Baillat (dir.), *Analyser et gérer*

- les situations d'enseignement-apprentissage*, Paris, INRP, pp. 339-354.
- Perrenoud, Ph. (1992 c) Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes, *Cahiers pédagogiques*, n° 306, pp 49-55.
- Perrenoud, Ph. (1992 d) Regards sociologiques sur la communication en classe, in Actes du Colloque *Education et communication*, Université de Lausanne, Institut des sciences sociales et pédagogiques, pp. 37-48.
- Perrenoud, Ph. (1993 a) Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier, *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1, pp. 59-76.
- Perrenoud, Ph. (1993 b) Former les maîtres primaires à l'Université : modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation ?, in H. Hensler (dir.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*, Sherbrooke (Canada), Éditions du CRP, pp. 111-132.
- Perrenoud, Ph. (1993 c) La formation au métier d'enseignants : complexité, professionnalisation et démarche clinique, in Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres (AQUFOM), *Compétence et formation des maîtres*, Trois-Rivières, Coopérative universitaire de Trois-Rivières, pp. 3-36.
- Perrenoud, Ph. (1993 d) Favoriser la rénovation pédagogique : routine ou travaux d'Hercule ?, in Actes du Colloque franco-suisse de l'AFIDES, *Le directeur/la directrice d'établissement scolaire et le renouveau pédagogique*, Morges (Suisse).
- Perrenoud, Ph. (1993 e) Organiser l'individualisation des parcours de formation : peurs à dépasser et maîtrises à construire, in E. Bauthier, J. Berbaum & Ph. Meirieu (dir.), *Individualiser les parcours de formation*, Lyon, Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE), pp. 145-182.
- Perrenoud, Ph. (1993 f) La division du travail pédagogique à l'école primaire, in A. Henriot-Van Zanten, E. Plaisance & R. Sirota(éd), *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan, pp. 29-46.
- Perrenoud, Ph. (1993 g) Curriculum : le réel, le formel, le caché, in J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, pp. 61-76.
- Perrenoud, Ph. (1993 h) *L'école face à la complexité*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1993 i) Sens du travail et travail du sens à l'école, *Cahiers pédagogiques*, n° 314-315, pp. 23-27.
- Perrenoud, Ph. (1993 j) Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages, in L. Allal, D. Bain & Ph. Perrenoud (dir.), *Evaluation formative et didactique du français*, Paris et Neuchâtel, Delachaux, pp. 31-50.
- Perrenoud, Ph. (1993 k) *L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1993 l) *Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

- Perrenoud, Ph. (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- Perret, J.-F. & Perrenoud, Ph. (dir.) (1990) *Qui définit le curriculum pour qui ? Autour de la reformulation des programmes de l'école primaire en Suisse romande*, Cousset (Fribourg), Delval.
- Perron, M., Lessard, C. & Bélanger, P.W. (1993) La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants Tout a-t-il été dit ? Introduction au numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1, pp. 5-32.
- Perron, M., Lessard, C. & Bélanger, P.W. (dir.) (1993) La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants, numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1.
- Petit, A. (1982) *Production de l'école — production de la société*, Genève, Droz.
- Plaisance, E. (dir.) (1985) " L'échec scolaire " : Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques, Paris, Ed. du CNRS.
- Ranjard, P. (1984) *Les enseignants persécutés*, Paris, Robert Jauze.
- Reymond, D. (1993) Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren, *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1, pp. 187-200.
- Reynolds, M. (dir.) (1989) *Knowledge base for the beginning teacher*, New York, Pergamon Press.
- Rosenthal, R. A. & Jacobson, L. (1971) *Pygmalion à l'école*, Tournai, Casterman.
- Roy, G.R. (dir.) (1990) *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*, Sherbrooke (Canada), Éditions du CRP.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Schön, D. (1991) *Cases in reflective practice*, New York, Teachers College Press.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1986) Le contrat didactique : un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématique, *Journal européen de psychologie de sciences de l'éducation*, 1, n° 2, pp. 139-153.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1988) *Maître-élève-savoir : analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (thèse).
- Sirota, R. (1988) *L'école primaire au quotidien*, Paris, Presses universitaires de France.
- Smyth, J. (dir.) (1987) *Educating teachers : Changing the nature of pedagogical knowledge*, London, Falmer Press.
- Tardif, M. (1993 a) Savoirs et expérience chez les enseignants de métier, in H. Hensler (dir.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*, Sherbrooke (Canada), Éditions du CRP, pp. 53-86.
- Tardif, M. (1993 b) Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques, *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1, pp. 173-185.
- Tardif, M. (1993 c) Éléments pour une théorie de la pratique éducative : Actions et savoirs en éducation, in Gauthier, C., Mellouki, M. & Tardif,

- M. (éd) *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?*, Montréal, Éditions Logiques, pp. 23-47.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991) Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquissés d'une problématique du savoir enseignant, in *Sociologie et Sociétés*, XXIII, n° 1, pp. 55-69.
- Touraine, A. (1986) *Le retour de l'acteur*, Paris, Fayard.
- Tschoumy, J.-A. (1991) *Moins qu'un canari ? Soudaine accélération européenne en matière de formation des enseignants*, Neuchâtel, IRDP.
- Verret, M. (1975) *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 2 vol.
- Vander Maren, J.-M. (1993) Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement, *Revue des sciences del'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1, pp. 153-172.
- Vergnaud, G. (1990) La théorie des champs conceptuels, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10. n° 23, pp. 133-170.
- Vonk, J.H.C. (1992), *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*, Neuchâtel, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Watzlawick, P. (1978) *La réalité de la réalité. Confusion, désinformation, communication*, Paris, Seuil. Watzlawick, P. (1978) *Le langage du changement. Éléments de communication thérapeutique*, Paris, Seuil. Watzlawick, P. (dir.) (1988) *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*, Paris, Seuil.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. & Jackson, D.D. (1972) *Une logique de la communication*, Paris, Seuil.
- Watzlawick, P. & Weakland, J. (dir.) (1981) *Sur l'interaction. Palo Alto 1965-1974. Une nouvelle approche thérapeutique*, Paris, Seuil.
- Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (1975) *Changements paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil.
- Weiss, J. (1983) *Trois polarités dans la formation des enseignants*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Weiss, J. (1986) La subjectivité blanchie ?, in J.-M. De Ketele (dir.) *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, DeBoeck, pp. 91-105.
- Wittezaele, J.-J. & Garcia, T. (1992) *À la recherche de l'École de Palo Alto*, Paris, Seuil.
- Woods, P. (1983) *Sociology and the School. An Interactionist Point of View*, London, Routledge & Kegan.
- Woods, P. & Hammersley, M. (dir.) (1977) *School Experience*, New York, St. Martin.