Capítulo 11

Formación de profesores: un estudio comparativo en América Latina

Liliana Zamora Alvarado, Luis Gibrán Juárez Hernández, Jorge Eduardo Martínez Iñiguez

Resumen

Mundialmente, existen más de tres clasificaciones de modelos de formación de profesores, que abarcan desde la educación infantil hasta la formación de formadores. El objetivo de la comunicación es describir los sistemas de formación del profesorado en América Latina, particularmente las experiencias de Argentina, Costa Rica, Chile, Brasil, El Salvador y República Dominicana. Para ello, se utilizó el método de análisis documental, por medio de tres categorías que caracterizan el contexto latinoamericano, la relación del sistema de formación docente con los modelos educativos y su relevancia desde una perspectiva comparada. Como resultado, se observa que los seis países analizados poseen un modelo de formación inicial similar, y que la adopción de nuevos modelos pedagógicos es parte de la agenda en sus sistemas educativos. Finalmente, dentro del discurso de la formación docente de cada país estudiado se demuestra que, en la actualidad, los sistemas educativos son mucho más reflexivos e identifican que la formación docente sigue alejada de los problemas reales que viven diariamente los profesores en sus centros de trabajo. Se invita a la comunidad científica a seguir desarrollando estudios de educación comparada para identificar experiencias exitosas que favorezcan el desarrollo profesional de docentes.

Palabras clave:

Formación de profesores; programas de formación internacional; enseñanza y formación; educación comparada.

Zamora Alvarado, L., Juárez Hernández, L. G., y Martínez Iñiguez, J. E. (2024). Formación de profesores: un estudio comparativo en América Latina. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III.* (pp. 185-198). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c363

OPEN ACCESS

Introducción

Diversas voces en el campo educativo realizan críticas sobre la formación de profesores y emiten recomendaciones, lineamientos y políticas. En este contexto, definir la formación docente representa una concepción integral que ha recibido diversas influencias de los modelos educativos actuales, ya que en los últimos años la coincidencia en la conceptualización radica en concebir la formación docente como un proceso continuo, que comienza en la formación inicial y se desarrolla durante el ejercicio de la enseñanza (Mercado, 2010).

Dentro de las clasificaciones existentes de la formación docente (Sánchez, 2004, Marcano y Reyes, 2007, Hernández-Belmonte et al, 2019), los sistemas educativos adoptan uno o más modelos, mismos que están relacionados con aspectos como las políticas educativas, las normativas correspondientes y los momentos específicos para la formación. Estos incluyen la formación inicial, la formación de formadores de otros profesores y la formación permanente o continua de aquellos docentes que se encuentran frente a grupo. Además de que en gran parte de quien realiza actividades de docencia no precisa estudios de pregrado o grado profesional relacionados a la enseñanza (Medrano et al., 2015), lo que da lugar a una variedad de perfiles que atienden día con día a estudiantes en contextos escolares.

El comportamiento de la formación docente se ha venido estudiando en los últimos años, por lo que autores coinciden en una relación entre las reformas educativas y su impacto en la formación del profesorado latinoamericano, misma que se caracteriza por ser administrada por los ministerios de educación para impartirse a gran escala a profesores de educación básica y media, reconociendo que además de ser una meta a desarrollarse en el sector público, también se imparte en la iniciativa privada (Vezub, 2019).

Existen en contraste algunas consideraciones novedosas para las propuestas formativas, de las cuales se destacan la interacción dentro del centro escolar para mejorar entre pares la docencia, incluir la investigación-acción como método de mejora o solución de experiencias en el aula. Ambas propuestas implican un trabajo colaborativo entre profesores para la reconstrucción de la propia práctica (Tarazona-Vargas, 2018).

Acorde a esto, la formación continua en América Latina nace y se gesta en una instancia encargada de ello, que ejecuta acciones de gestión de programas de formación docente, vinculación universitaria y desarrollo curricular de programas afines a la educación. De manera puntual se destaca la existencia de una focalización de tópicos relevantes para el trabajo docente, tendencias pedagógicas y opciones de superación profesional enfocadas en la participación de programas complementarios o posgraduados.

En la última década, se considera y prioriza que los programas de formación docente deben ser críticos, propositivos y transformadores en la promoción del ejercicio para la vida democrática y la construcción de ciudadanos y ciudadanas activos en el ejercicio de sus derechos y deberes (Van Grieken, 2016). A pesar de ello, se tiene subrayado en estas políticas la focalización de la

pedagogía y la didáctica de los profesores en los contextos donde se desenvuelven, fortaleciendo los conocimientos institucionalizados, populares y transformadores desde diferentes ámbitos (Mora-Penagos, 2015), evidenciando que la formación docente no es para el desarrollo pleno de quien enseña, si no para hacer válidas diversas reformas y políticas educativas o curriculares.

Por lo anterior, es necesario comparar las experiencias y los programas de formación para el profesorado en los países de América Latina que han diseñado, implementado y evaluado diversas estrategias y programas de formación, actualización y capacitación docente. En particular, analizar esta temática representa el reconocimiento de la formación del profesorado en la región latinoamericana y la identificación de áreas de oportunidad para la mejora de los mismos.

El objetivo del presente estudio es describir los sistemas de formación del profesorado en América Latina, tomando en cuenta las experiencias particulares de países como Argentina, Costa Rica, Chile, Brasil, El Salvador y República Dominicana. Para ello, se utilizó el método de análisis documental por categorías, las cuales fueron constituidas de la siguiente manera: 1) características de la formación que se implementa; 2) relación del sistema de formación docente con los modelos educativos y; 3) relevancia de los modelos de formación docente desde una perspectiva comparada.

Desarrollo profesional docente

Definir a un profesional de la educación actualmente es complejo, derivado a la variedad de roles que cumple o supone en la sociedad actual. Desde amplias perspectivas determinan diversos puntos de partida por su naturaleza compleja donde un profesional decide dedicarse a la docencia. Sánchez (2004), caracteriza al docente desde su sentido profesional intelectual y autónomo, como un ser crítico y reflexivo que hace uso de la investigación, que promueve el cambio, analiza experiencias significativas del quehacer docente, facilita el aprendizaje, recrea y adapta el currículo, así como también es líder del estudio y la orientación educativa.

El término "docente" refiere a todo aquel personal que labora en las aulas dentro de un sistema escolar, integrando también en esta definición a los directores, supervisores y personal de apoyo que contribuye a las actividades de gestión escolar, curricular y pedagógica (Torres, 2004).

Al respecto, un docente se forma de acuerdo al modelo y sistema educativo de su país. Dichas particularidades se adquieren desde instituciones formadoras exclusivamente para la educación. La formación inicial, definida como una etapa formal destinada para iniciarse en el servicio educativo, y la formación en servicio (continua), que busca perfeccionar las habilidades docentes y orientar el desarrollo profesional (Vaillant, 2007).

Modelos de formación docente

Históricamente, la formación de profesores es coincidente en dividir la práctica formativa entre la adquisición de saberes, la práctica reflexiva y constructiva, así como del uso de la tecnología. En su mayoría, los estudios clasifican los tipos de formación docente como: académica, orientada a la eficacia social, desarrollista y de reconstrucción social (Sánchez, 2004); de igual manera, las corrientes que representan dichos modelos son la perspectiva académica, técnica, práctica y de reconstrucción social (Pérez Gómez, 1994; Zeichner y Liston, 1990, como se cita en Sánchez, 2004).

Por su parte, Hernández-Belmonte et al. (2007), De Lella (1999) y Tejada (2000), coinciden en una clasificación y descripción de los modelos de formación del profesorado agrupándolos en modelo práctico-artesanal, academicista, tecnicista eficientita y hermenéutico reflexivo. Finalmente, existe otra clasificación que divide los modelos en formación: tradicional o clásico, racional técnico (tecnológico), constructivista y crítico social (Marcano y Reyes, 2007).

Al respecto, es necesario destacar algunas características de estas clasificaciones, por ejemplo, cada corriente representa un énfasis y perspectiva singular. La perspectiva académica reconoce la enseñanza como la trasmisión del conocimiento y el aprendizaje que produce, por lo que el docente, por lo tanto, es un especialista de diferentes disciplinas, domina contenidos que deberá transmitir ya sea desde una postura enciclopedista homogénea ordenada y lógica, o desde una postura comprensiva donde el docente comprende la materia, su evolución y representación científica en la humanidad. Por su parte, la perspectiva técnica es rigurosa ya que reconoce a la enseñanza como una ciencia aplicada e influida por la tecnología educativa, donde el docente es un técnico que domina el conocimiento científico y aplica las reglas de actuación con características instrumentales, correspondiendo eficientemente a la relación entre teoría y práctica (Sánchez, 2004).

Por otro lado, el modelo de formación hermenéutico-reflexivo y con enfoque en la reconstrucción social (Sánchez, 2004; Hernández-Belmonte et al, 2019), destaca una importante tendencia donde los programas formativos persiguen objetivos sociales, políticos y éticos, ya que se plantean en contextos diversos con dilemas en la práctica docente que proponen resoluciones a los problemas que acontecen en las escuelas, por lo que el profesor resulta un ser reflexivo y participativo en su comunidad.

El modelo constructivista es uno de los más utilizados actualmente, debido a que coincide con el modelo pedagógico actual, donde la función de los profesores es facilitar los procesos constructivos de los alumnos hacia un saber colectivo culturalmente organizado (Marcano y Reyes, 2007).

Al respecto de los tipos de formación, en su mayoría son dos fases subsecuentes: la formación inicial y continua; la primera, es encargada de preparar a los estudiantes que pertenecen a programas certificados de docencia en los diferentes niveles educativos, y en el caso de la formación continua,

es la educación permanente para docentes en servicio desde la actualización y la adquisición de nuevas estrategias para la enseñanza (Salazar-Gómez y Tobón, 2018).

Metodología

Se realizó un estudio documental para caracterizar la implementación de los modelos de formación docente en el contexto latinoamericano. La metodología fue por medio de un proceso de compilación de documentos y análisis de los mismos con un punto de vista crítico (Posada, 2017). La técnica documental en el campo de la investigación se concibe como un proceso de búsqueda, indagación, análisis e interpretación de datos obtenidos y registrados por otras fuentes documentales ya sea impresas, audiovisuales o electrónicas (Arias, 2016).

Aunado a la técnica documental, se llevó a cabo una investigación en educación comparada, la cual se traduce como "proceso indagatorio en el escenario de prácticas educativas que se contrastan y que tiene como finalidad la producción de conocimientos y saberes" (Hermoso, 2016).

El proceso de búsqueda de información fue por medio de categorías de análisis, las cuales fueron constituidas de la siguiente manera:

Tabla 1. Categorías de análisis y preguntas de investigación

Categorías	Preguntas
1.Características de la formación que se implementa	¿Cómo se forma a los docentes en países latinoamericanos?
2.Relación del sistema de formación docente con los modelos educativos	¿Qué relación guardan los modelos de formación docente con la pedagogía actual?
3.La eficiencia de los modelos de formación docente desde una perspectiva comparada	¿Cuáles son las características principales de la formación que se implementa en América Latina?

Fuente: elaboración propia.

Criterios de Selección de los Documentos

Se realizó una búsqueda de información en las bases de datos de SCOPUS y Web of Science (WoS), utilizando los algoritmos de búsqueda: ((professors) AND (formation) AND (América AND latina)), así como también (*"professorship" AND "teaching training"), Pedagogical training, Continuing education in teachers*. Se obtuvieron fuentes de relevancia científica, y adicionalmente, se realizó una búsqueda en Google académico para obtener documentos gubernamentales, artículos científicos, tesis doctorales y capítulos de libro.

Los criterios de selección de información fueron: las fuentes de consulta debían tener al menos autor, año, título, nombre de la revista o editorial (tratándose de libros) y número. En el

caso de otros documentos, al menos debían mostrar autor, título y año de publicación. Se buscó desde un inicio la concordancia con los objetivos de la investigación, logrando una clasificación en fuentes primarias y secundarias. Las fuentes primarias corresponden a aquellas que abordan directamente la temática de la formación del profesorado en América Latina, en particular de los países seleccionados para este estudio. Las fuentes secundarias integran todos aquellos documentos que aportan a definiciones, características de los modelos de formación docente, aunque no representaban el contexto latinoamericano (tabla 2).

Tabla 2. Documentos Analizados en el Estudio

Documentos	**Fuentes primarias**		**Fuentes secundarias**	
Documentos	**Sobre el tema**	**Latinoamericanos**	**De contextualización o complemento**	**De otras regiones**
Artículos teóricos	11	13	7	4
Artículos empíricos	6	6	4	4
Libros	2	3	1	
Manuales				

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, otro criterio de selección de las fuentes de información corresponde a la temporalidad, buscando que en su mayoría cumplieran con la línea de investigación en los últimos 6 años, no obstante, la vigencia para fuentes primarias fue de los últimos 10 años, considerando el escaso número de publicaciones sobre la temática. Como resultado se obtuvieron estudios que describen y analizan la experiencia de formación de profesores en países como Argentina, Chile, Costa Rica, El Salvador, Brasil y República Dominicana.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del estudio documental y que dan respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

Características de la formación que se implementa

Tomando como base el Análisis Comparativo de Políticas de Educación, en particular el mapeo de 13 países sobre formación docente continua, se destaca la existencia de institutos especializados para efectos de formación continua de profesores (Vezub, 2019).

Acorde a lo anterior, el modelo argentino es organizado por cuatro agrupamientos o áreas de saberes que son: 1) formación general (cultura, el tiempo y el contexto histórico e institucional); 2) formación pedagógica; 3) formación disciplinar específica y; 4) formación en la práctica profesional docente. Esta última área corresponde al fortalecimiento de habilidades para la

didáctica, bajo los diversos enfoques y contextos pedagógicos en beneficio de su actualización (Longhi & Rivarosa, 2015).

De igual manera, Argentina cuenta con dos principales instancias formadoras de profesores: las normales y las universidades. En dichos centros de formación existe una combinación de modelos. Por un lado, las universidades priorizan la formación académica, ya que la formación pedagógica se determina como una opción de posgrado, mientras que en las normales el eje vertebral es la formación docente, donde sus diferentes niveles y especializaciones disciplinares complementan la formación inicial (Alliaud, 2014).

Por su parte, en Chile se precisa que a partir de la evaluación efectuada al profesor cada cuatro años, los resultados son los indicadores determinantes para qué su región (comuna) reciba recursos para implementar un Plan de Superación Profesional (PSP); es decir, acciones de apoyo para promover la superación de las debilidades detectadas. El fin último de los PSP, es que los docentes cuenten cada vez con mejores herramientas para su práctica docente, con lo cual lograrán elevar los aprendizajes de los alumnos (Cortes citado en Santibáñez et al., 2018).

En Chile, existe un Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), la cual tiene como función la organización de espacios pedagógicos como los talleres comunales de profesores que buscan la reflexión de los mismos para perfeccionar áreas evaluadas por su Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación a los estudiantes como matemáticas, lenguaje y ciencias (Insunza et al., 2011).

Por lo anterior, se puede identificar al CPEIP como determinante para un proceso sistematizado que represente la herramienta para que los profesores autoevalúen su práctica y sean capaces de diagnosticar, modificar y comprender su labor desde la complejidad y la solución a problemas del contexto, actividad que esté representada con la formación continua (Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería, 2010).

Los modelos de formación se distinguen en el discurso, aunque no se expresan tácitamente, en este caso, Costa Rica recupera la necesidad de un profesional en docencia consciente de su papel trascendental en la transformación de la dinámica de aula educativa según sus necesidades y particularidades (Badilla et al., 2014).

Costa Rica cuenta con un Plan Nacional de Educación Permanente (Ministerio de Educación Pública, 2016), cuyo objetivo es fortalecer dichos procesos formativos por medio de una oferta pertinente, que responda a las necesidades y demandas educativas costarricenses, incluyendo la tecnología educativa, mejorando los procesos formativos y la promoción del desarrollo de una ciudadanía de calidad en la escuela.

En cuanto a Brasil, dicho país posee un modelo consolidado desde hace veinte años acerca de la educación continua, cuya finalidad es actualizar, abordar tópicos de la educación y promover la reflexión y autoevaluación de los docentes para orientar la construcción de sus competencias profesionales (Araújo et al., 2015), mismas que representan la mejora en su práctica educativa y la relación con la comunidad escolar, incluyendo la ética y la mejora de la didáctica (Rojas y Ducoing, 2021).

En El Salvador, el modelo de formación parte de un diagnóstico inicial sobre las necesidades docentes focalizando áreas de oportunidad para la formación inicial. En los últimos 6 años, se desarrolló un programa denominado Plan de Formación de Formadores en el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) (INFOD, 2020), el cual surgió en el 2018 con el propósito de atender directamente a los actuales y futuros docentes que imparten en la educación superior programas educativos relacionados con la educación y sus especialidades con enfoque socioformativo; actualmente, el INFOD dejó de operar y se encuentra esta vital función organizada desde la Dirección Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de dicho país.

En El Salvador, el énfasis es acompañar a la formación inicial, es decir, trabajan con docentes universitarios, de los cuales su práctica pedagógica deberá trascender en los futuros docentes en todos los niveles educativos. Además, resulta relevante que contemplen como su prioridad, formar con perspectiva intercultural (Candray y Luna, 2019).

Por último, en República Dominicana se establece dentro de su normativa la responsabilidad para garantizar la formación de los docentes, por lo que se regula a las instituciones formadoras, así como a las universidades que ofrecen programas de formación docente. Matos (2017), señala que el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) y la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) forman casi el 60% de los docentes del país, así como también existe un Instituto Nacional de Formación y Capacitación Magisterial (INAFOCAM) que financia la formación inicial y continua de los profesores.

República Dominicana vive desde el año 2014 una incorporación de otros ámbitos como la neuroeducación, misma que según Acta-Caraballo (2019), está haciendo que todo profesional inmiscuido en el ámbito educativo se tengan que formar en estas temáticas para mejorar el rendimiento académico y personal de sus alumnos, favoreciendo el desarrollo integral en los mismos.

La eficiencia de los modelos de formación docente desde una perspectiva comparada

Ahora bien, en Latinoamérica se reconoce que internacionalmente existen dos modalidades implementadas en los sistemas educativos para la formación docente continua o permanente. La primera modalidad, consiste en los cursos y talleres, los más comunes donde se imparten contenidos relacionados con la pedagogía, actualización disciplinar, currículum y otros temas relacionados con la enseñanza; mientras que la segunda, corresponde a los seminarios y conferencias donde se comparten resultados de investigaciones desde el ámbito académico (Alfageme-González & Cano, 2017).

Por lo anterior, se puede resaltar que los modelos de formación del profesorado en diversos países latinoamericanos persiguen los mismos objetivos, los cuales están relacionados con mejorar los procesos de enseñanza, incluso algunos de ellos utilizan como insumo principal el diagnóstico

generado por las evaluaciones docentes que se implementan con alta frecuencia (Instituto Nacional de Evaluación de la Educación [INEE], 2015). Al respecto, los actuales modelos de formación docente en algunos países latinoamericanos buscan una nueva visión de la educación, donde la prioridad radica en una práctica reflexiva, crítica sobre el futuro docente, donde se reconstruya la acción didáctica adaptada a diferentes contextos (Fonseca et al., 2017).

Discusión

El objetivo del presente estudio fue describir los sistemas de formación del profesorado en América Latina, en particular las experiencias de Argentina, Costa Rica, Chile, Brasil, El Salvador y República Dominicana.

Las preguntas generadoras del estudio fueron: ¿cómo se forma a los docentes en países latinoamericanos?, ¿qué relación guardan los modelos de formación docente con la pedagogía actual? y ¿cuáles son las características principales de la formación que se implementa en América Latina? Puntualmente, concluimos dando respuesta a cada una de ellas.

¿Cómo se forma a los docentes en países latinoamericanos?

Los docentes se forman de acuerdo al modelo pedagógico y sistema educativo de su país. Dichas particularidades se adquieren desde instituciones formadoras exclusivamente para la educación, ya sea la formación inicial o la formación en servicio o denominada continua (Vaillant, 2007).

Países como Argentina y República Dominicana forman profesores desde las escuelas normales y las universidades. Así la formación primeramente es de carácter académica y disciplinar, y posteriormente, pedagógica-didáctica en las opciones de formación continua o post-universitaria (Alliaud, 2014, Longhi y Rivarosa, 2015, Matos, 2017, Acta-Caraballo, 2019).

En El Salvador, se imparte la formación docente y actualización desde las universidades a formadores de futuros profesores de todos los niveles desde el campo de estudios de origen, lo que garantiza una formación articulada y anticipada (Candray y Luna, 2019, INFOD, 2020).

Por su parte, Chile y Costa Rica implementan programas desde su sistema de actualización docente y cuentan con una marcada postura crítica-constructivista que permite el espacio para el diálogo docente, donde estudian y diagnostican las vivencias cotidianas y problemas a resolver desde el quehacer pedagógico (Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería, 2010; Insunza et al., 2011; Badilla et al., 2014; Santibáñez et al., 2018).

¿Qué relación guardan los modelos de formación docente con la pedagogía actual?

Dentro del discurso de la formación docente de cada país estudiado, se muestran características que destacan más de un modelo de formación docente. Recapitulando, es necesario recordar que existen cuatro tipos de formación docente: académica, orientada a la eficacia social, desarrollista y

de reconstrucción social (Sánchez, 2004); cuatro modelos que son: tradicional o clásico, racional técnico (tecnológico), constructivista y crítico social (Marcano y Reyes, 2007), los cuales también se clasifican en una época contemporánea como: práctico-artesanal, academicista, tecnicista eficientista y hermenéutico reflexivo (Hernández-Belmonte et al., 2019).

La relación entre dichos modelos y la pedagogía actual recae en la influencia de la tecnología educativa como modelo pedagógico, así como las aportaciones del constructivismo social que se ven inmersas en modelos con el mismo nombre y con el denominado hermenéutico reflexivo. Este último se describe brevemente cómo la formación docente que vincula lo emocional con la indagación teórica que construye personal y colectivamente (Hernández-Belmonte et al., 2019).

Del mismo modo, es importante señalar la vigencia de los enfoques que se asumen en los diversos programas de formación docente, por mencionar algunos, la inclusión y diversidad, la neuroeducación, etc. (Acta-Caraballo, 2019).

¿Cuáles son las características principales de la formación que se implementa en América Latina?

La formación docente en los países participantes en este estudio está estrechamente relacionada con las reformas educativas. Vezub (2019), explica que es administrada por los ministerios de educación para impartirse a gran escala a profesores de educación básica y media, reconociendo que corresponde a una meta a desarrollar en el sector público.

Conclusiones

El panorama latinoamericano con respecto a la formación docente es muy similar, debido a que los sistemas educativos actualmente son mucho más reflexivos e identifican que la formación docente sigue alejada de los problemas reales que vive diariamente los profesores en sus centros de trabajo, desde la formación pedagógica y sus diversas modalidades, ya sea en las universidades o institutos de formación docente la preparación pedagógica no aplica en su mayoría los principios que se supone deberá utilizar el académico en su quehacer en las aulas (Vaillant, 2007).

Diversos autores son coincidentes en que independientemente del contexto donde se esté llevando la formación pedagógica, esta deberá acompañar el cambio escolar y las exigencias de renovación de sus profesores (Alliaud, 2014), aunado a las problemáticas de tipo socio-emocional que poco a poco han cambiado hacia una transformación escolar, la formación de docentes no es solo un complemento, si no una actividad crucial y permanente.

Candray y Luna (2019), señalan como garantía el acompañar a los docentes en sus primeros años en servicio y la obtención de mejores desempeños en su ejercicio profesional. Del mismo modo, construir la identidad docente es una prioridad, su rol como agente transformador en la sociedad es digno de reconocer desde la práctica de sus tradiciones, la identidad docente, su compromiso con la mejora de la práctica pedagógica y la respuesta ante las exigencias de la sociedad del conocimiento (Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería, 2010).

Por lo anterior, resulta también oportuno superar esa visión de que la formación docente es meramente disciplinar enfocada en contenidos con el modelo academicista científico, para adoptar un enfoque en la práctica problematizadora y reflexiva, del cual la enseñanza articule la comunidad, la cultura, lo económico, social y político (Van Grieken, 2016). Bajo esta premisa, es necesario un nuevo rol docente y una nueva educación más allá de un listado de prerrequisitos o competencias estandarizadas (Torres, 2004).

El presente estudio brindó elementos para identificar en la realidad los diferentes modelos de formación docente, así como comprender los procesos de implementación de los mismos en la región latinoamericana. Además, invita a futuros estudios para plantear nuevas interrogantes y formulaciones en torno a las políticas internacionales, su impacto en la formación de profesores en estos países y las condiciones en las que se imparten los sistemas de formación del profesorado.

Referencias

Alfageme-González, M. B., & Cano, J. M. N. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles Educativos, 39*(158), 148–165. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58788

Alliaud, A. (2014). La formación docente en Argentina: Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios educativos, 6*(1), 197–214.

Acta-Caraballo Caraballo, Y. (2019). Modelo de formación neuroeducativa para docentes en la República Dominicana. *Revista Cubana de Educación Superior*, *38*(3).

Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación*. Episteme.

Araújo, C. M. de, Araújo, E. M., & Silva, R. D. da. (2015). Para pensar sobre la formación continuada de profesores es imprescindible una teoría crítica de formación humana. *Cadernos CEDES, 35*(95), 57–73. https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146820

Badilla Zamora, I., Ramírez García, A., Rizo Cuadra, L., & Rojas Acevedo, K. (2014). Estrategias didácticas para promover la autorreflexión de la praxis en los procesos de formación docente. *Revista Electrónica Educare, 18*(2), 209–231.

Contreras-Sanzana, G., & Villalobos-Clavería, A. (2010). La formación de profesores en Chile: Una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores, 13*(3), 397–417.

Fonseca Montoya, S., Navarro Mosquera, N. G., & Guerra Triviño, O. L. (2017). Modelo de formación continua pedagógica para los docentes de la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, *9*(4), 128-134.

Hernández-Belmonte, G., Gómez-Gallegos, F., & Cabrera-Barrera, M. (2019). Los modelos de formación docente: Una revisión oportuna para repensar el camino. *Revista Transformación (Con) Ciencia Educativa, 4*(7), 33–39.

Hermoso, Q. J. E. (2016). *La categorización en investigación en educación comparada. Otras voces en educación*. https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/128421

Instituto Nacional de Formación Docente. (2020). Plan de formación de formadores El Salvador. https://infod.edu.sv/plan-de-formacion-de-formadores/

Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. (2015). *ECEA: La Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje*.

Insunza, J., Assaél, J., & Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile: Tensiones de un modelo neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16*(48), 267–292.

Longhi, A. L., & Rivarosa, A. (2015). Los nuevos estándares para la formación docente: Reflexiones y tensiones. *Revista de Educación en Biología, 18*(2), 5–10.

Candray, J. C., & Luna, Ó. (2019). Formación docente en El Salvador: Implicaciones en la educación salvadoreña. *Realidad y Reflexión,* 19(50), 31-60.

Matos, P. (2017). La formación de docentes en la República Dominicana: Un reto para las IES. *Revista AULA, 61*(1), 1–22.

Marcano, N., & Reyes, W. (2007). Categorías epistemológicas para el estudio de los modelos de formación docente. *Multiciencias, 7*(3), 293–307.

Medrano, V., Ángeles, E., & Castillo, Y. (2015). Formación de los docentes de educación básica y media superior. *Los docentes en México. Informe*, 83-124.

Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Psicología Escolar y Educacional,* 14, 149–157.

Mora Penagos, W. M. (2015). Desarrollo de capacidades y formación en competencias ambientales en el profesorado de ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (38), 185-203.

Posada, N. (2017). Algunas nociones y aplicaciones de la investigación documental denominada estado del arte. *Investigación Bibliotecológica, 31*(73), 237–263.

Ministerio de Educación Pública. (2016) *Plan nacional de formación permanente Costa Rica 2016-2018 Actualizandonos.* MEP, BID.

Rojas, M. I., & Ducoing, W. P. (2021). Políticas docentes para la formación del profesorado en Brasil y Colombia: Un estudio comparativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26*(89), 395–422.

Salazar-Gómez, E., & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios, 39*(53).

Sánchez Pérez, H. (2004). *La formación inicial de los maestros de educación primaria: Un análisis comparativo de las propuestas de formación docente en Argentina, Costa Rica, Chile y México* [Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana Ciudad de México].

Santibañez, L., Rubio, D., y Vázquez, M. (2017). *Formación Continua de Docentes: Política Actual en México y Buenas Prácticas Nacionales e Internacionales.* INEE/BID.

Tarazona Vargas, L. (2018). Movilización de la práctica docente entre el aula y el contexto de formación de profesores en servicio.

Torres, R. M. (2004). Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista Colombiana de Educación,* (47).

Van Grieken, C. A. (2016). Formación docente y escuela: Posibles articulaciones. *Ciencia y Sociedad, 41*(1), 29–43.

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamerica. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, *41*(1), 207-222.

Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países.* IIPE-UNESCO.

Teacher Training: A Comparative Study in Latin America

Formação de professores: um estudo comparativo na América Latina

Liliana Zamora Alvarado
Universidad Autónoma de Baja California | Mexicali | México
https://orcid.org/0000-0001-9029-7749
zamora.liliana@uabc.edu.mx
Luis Gibrán Juárez Hernández
Centro Universitario CIFE | Cuernavaca Morelos | México
https://orcid.org/0000-0003-0658-6818
luisgibrancife@gmail.com
Jorge Eduardo Martínez Iñiguez
Universidad Autónoma de Baja California | Mexicali | México
https://orcid.org/0000-0002-8833-5600
jorge.martinez43@uabc.edu.mx

Abstract

Globally, there are more than three classifications of teacher training models, ranging from early childhood education to trainer training. The objective of the communication is to describe the teacher training systems in Latin America, particularly the experiences of Argentina, Costa Rica, Chile, Brazil, El Salvador, and the Dominican Republic. To this end, the documentary analysis method was used, through three categories that characterize the Latin American context, the relationship of the teacher training system with educational models, and its relevance from a comparative perspective. As a result, it is observed that the six analyzed countries possess a similar initial training model, and that the adoption of new pedagogical models is part of the agenda in their educational systems. Finally, within the discourse on teacher training in each studied country, it is demonstrated that, currently, educational systems are much more reflective and identify that teacher training is still far from the real problems that teachers face daily in their workplaces. This invites the scientific community to continue developing comparative education studies to identify successful experiences that favor the professional development of teachers.

Keywords: Teacher training; international training programs; teaching and education; comparative education.

Resumo

Mundialmente, existem mais de três classificações de modelos de formação de professores, que abrangem desde a educação infantil até a formação de formadores. O objetivo da comunicação é descrever os sistemas de formação de professores na América Latina, particularmente as experiências da Argentina, Costa Rica, Chile, Brasil, El Salvador e República Dominicana. Para isso, utilizou-se o método de análise documental, por meio de três categorias que caracterizam o contexto latino-americano, a relação do sistema de formação docente com os modelos educativos e sua relevância a partir de uma perspectiva comparativa. Como resultado, observa-se que os seis países analisados possuem um modelo de formação inicial semelhante, e que a adoção de novos modelos pedagógicos é parte da agenda em seus sistemas educativos. Finalmente, dentro do discurso da formação docente de cada país estudado, demonstra-se que, atualmente, os sistemas educativos são muito mais reflexivos e identificam que a formação docente continua distante dos problemas reais que os professores enfrentam diariamente em seus centros de trabalho, o que convida a comunidade científica a continuar desenvolvendo estudos de educação comparada para identificar experiências bem-sucedidas que favoreçam o desenvolvimento profissional dos docentes.

Palavras-chave: Formação de professores; programas de formação internacional; ensino e formação; educação comparada.