

FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DESDE UNA PERSPECTIVA COMPARADA ENTRE ESPAÑA, CHILE Y PARAGUAY

Initial Teacher Training from a Comparative Perspective between Spain, Chile and Paraguay

 José María Castillo-Vega¹
josemaria.castillo@estudiante.uam.es

 Carolina Donaire¹
profesoracarolinadonaire@gmail.com

 Jesús Manso¹
jesus.manso@uam.es

 Agustín Lagunes-Dominguez²
aglagunes@uv.mx

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Universidad Veracruzana, México

Recibido: 25/03/2022

Revisado: 21/04/2022

Aprobado: 05/05/2022

Publicado: 15/07/2022



Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Reconocimiento-NonCommercial-SinObrasDerivada 4.0 Internacional.

Resumen

La presente investigación comprende un estudio comparado que está enfocado en el análisis de convergencias, diferencias y tendencias que se manifiestan en la formación docente inicial en tres contextos iberoamericanos: España, Chile y Paraguay. Para su desarrollo, se diseñó un árbol de parámetros e indicadores cuyas categorías de análisis fueron las siguientes: modelos de formación inicial, instituciones formadoras, requisitos de acceso, duración, contenido curricular, períodos de prácticas y perfil de formadores. Los resultados y conclusiones ponen de manifiesto que, si bien se han realizado importantes avances en posicionar el discurso de organismos internacionales en las políticas de formación inicial para la mejora educativa, se siguen presentando marcadas diferencias entre los países conforme con las últimas tendencias, fundamentalmente en aspectos como la duración de los programas, las instituciones formadoras, el grado de cualificación que se establece para ejercer la docencia, el perfil de los formadores y la escasa vinculación entre la teoría y la práctica. Por otra parte, se puede afirmar que, a pesar de estas diferencias, existe convergencia en cuanto a la implementación de procesos de mejora que, si bien se encuentran en distintas fases en los tres contextos, tienen un mismo objetivo: mejorar la cualificación docente y aumentar la calidad de la educación.

Palabras clave: calidad de la educación, formación de docentes, educación comparada, sistema educativo, Iberoamérica, organismos internacionales.

Abstract

This research includes a comparative study that is focused on the analysis of convergences, divergences and trends that are manifested in initial teacher training in three Ibero-American contexts: Spain, Chile and Paraguay. In the development of the study, a tree of parameters and indicators was designed that include categories, such as initial training models, training institutions, access requirements, duration, curricular content, internship periods and trainer profiles. In regards to the results and conclusions, it is shown that although important advances have been made in positioning the discourse of international organizations in the policies of initial training for educational improvement, there are still marked differences between those countries in accordance with the latest tendencies, mainly in aspects, such as the duration of the programs, the training institutions, the degree of qualification established to exercise teaching, the profile of the trainers and the limited link between theory and practice. In contrast, it can be stated that despite these differences, there is convergence in terms of the implementation of improvement processes, which although they are in different phases in the three contexts, they have the same objective, which is to improve teacher qualification and increase the quality of education.

Keywords: quality of education, teacher training, comparative education, educational system, Iberoamerica, international organizations.

1. Introducción y revisión de la literatura

El docente es un elemento clave dentro del sistema educativo, debido a la relevancia de su desempeño en la concreción efectiva de las políticas educativas. Al respecto, Campos (2020), Cano y Ordoñez (2021), y Egido (2019) señalan que el profesorado es un agente transformador cuya tarea se concentra en la formación integral de los estudiantes.

En los últimos años hubo diversos debates respecto a la formación docente (Darling-Hammond, 2017; Vaillant & Marcelo, 2021), con dos puntos críticos: por un lado, la escasez y el abandono docente, y por el otro, la necesidad de calidad educativa (Eurydice, 2015, 2018; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2018). Ambos aspectos posicionan a los países en una disyuntiva en la que muchas veces deben optar por priorizar un aspecto sin dejar de lado el otro.

En el caso de países con escasez de docentes, lo primordial es poder cubrir las necesidades de enseñanza en los estudiantes, modificando los requisitos de acceso a la formación, acortando los periodos a fin de obtener la credencial para ejercer la docencia, y dando respuesta a la demanda (Eurydice, 2018; UNESCO, 2016).

Por otra parte, la necesidad de la mejora de la calidad docente apuesta por un discurso en el que prime una formación rigurosa y requisitos de acceso a la docencia más estrictos, a fin de contar con profesionales calificados que respondan a las necesidades del contexto (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2019). Sin duda, este debate sigue existiendo y requiere una mirada cuidadosa sobre las reformas educativas y las recomendaciones que se realizan en cuanto a la formación inicial del profesorado en todos los niveles educativos.

En ese marco, la formación inicial cobra vital importancia debido a que en ella se brindan los conocimientos necesarios sobre la profesión, se adquieren las competencias profesionales básicas y se desarrollan las actitudes necesarias para el ejercicio efectivo

de la función, que permiten el acercamiento y el afianzamiento del docente novel en el ambiente laboral, en el cual mediante su experiencia va configurando la identidad docente, constatando la teoría con la práctica (Bozú & Aránega, 2017; Eurydice, 2021; Vaillant, 2019).

Organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO, la Unión Europea (UE) y la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) han contribuido con importantes aportes reflexivos sobre la temática expuesta y han instalado el debate sobre las nuevas tendencias, las necesidades y oportunidades en materia de formación del profesorado.

Así, a nivel internacional, dicha formación inicial representa una de las principales preocupaciones de los sistemas educativos, especialmente en aspectos relacionados con los mecanismos de acceso, las instituciones formadoras, la duración, los diseños curriculares, el enfoque competencial de la oferta educativa, el *prácticum*, así como el perfil y cualificación de los formadores (Eurydice, 2021; OCDE, 2019, 2018; UNESCO, 2020; Valle & Manso, 2017).

A esto se suma la necesidad de una formación exhaustiva en el uso de las TIC, a fin de que los docentes respondan a las necesidades y realidades del contexto (Cabero-Almenara & Valencia-Ortiz, 2019; UNESCO, 2019) y así proporcionar a los estudiantes recursos que les permitan adaptarse a diversas situaciones con éxito y flexibilidad (Bilbao et al., 2021; Moreno-Guerrero et al., 2021).

En el ámbito iberoamericano, además de lo expuesto en la sesión de las tendencias a nivel internacional (Vaillant, 2019), se reconoce la gran necesidad de contar con una formación inicial con tres principios básicos: inclusión, calidad y pertinencia, orientada por la cultura y los avances científicos que permitan responder a los problemas emergentes dentro de los sistemas educativos (OEI, 2013) con el fin de abordar con éxito los contextos de complejidad mediante iniciativas que promuevan cambios en las creencias, prácticas y actitudes que apunten al mejoramiento de la educación (OEI, 2018).

Desde el año 2010 se encuentran vigentes las Metas Educativas 2021 suscritas por la OEI, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Secretaría General Iberoamericana, a fin de conformar un marco de referencia relevante para evaluar el progreso alcanzado en los últimos años y los desafíos pendientes en materia educativa en relación con el hito que representa 2030. La cuestión docente es un tema abordado en dicho documento, en el que se establecen metas generales y específicas que giran en torno a la profesión y a la necesidad de mejorar la formación inicial de primaria y secundaria (OEI, 2008; Vaillant & Manso, 2012).

Ante lo expuesto se puede constatar que, tanto a nivel internacional como regional, existe una marcada tendencia con relación a la necesidad de mejorar la formación inicial del profesorado con propuestas transformadoras que rompan paradigmas y promuevan verdaderos cambios (Marcelo & Vaillant, 2018) con el objeto de atender las situaciones emergentes en los distintos escenarios y sus respectivas complejidades (OEI, 2018), mediante una formación que se extienda a lo largo de toda la carrera profesional (Azpillaga-Larrea et al., 2021; Valle & Manso, 2017), enmarcada en el paradigma del aprendizaje permanente (Manso & Garrido-Martos, 2021).

Partiendo de estas premisas, consideramos oportuno investigar tres modelos de formación inicial del profesorado implementados en el contexto iberoamericano: España, Chile y Paraguay, unidades de análisis que cumplen con los cinco requisitos propuestos por García Garrido (1996) para la comparabilidad: carácter fenomenológico, pluralidad, homogeneidad, heterogeneidad y globalidad; pensamos que esta investigación podría alimentar la reflexión sobre los procesos desarrollados a nivel nacional y regional en cuanto a la preparación de los docentes en el nivel inicial, primario y secundario, para lo cual se proponen los siguientes objetivos:

- Describir las principales dimensiones del modelo de formación inicial en España, Chile y Paraguay.
- Distinguir y explicar las principales convergencias

y diferencias que existen en los tres países estudiados.

- Analizar las principales tendencias en la formación inicial del profesorado a nivel Iberoamericano.

2. Método

Para realizar esta investigación de tipo cualitativa se utilizó el método comparado aplicando las fases de Caballero et al. (2016). Para la elección de la unidad de análisis se optó por países Iberoamericanos en distintas etapas de su carrera docente, pero que se encuentran aplicando activamente políticas de mejora en la formación inicial docente.

A pesar de compartir rasgos históricos y culturales y formar parte del contexto iberoamericano, hay marcadas diferencias, fundamentalmente porque dos de estos países se encuentran en América y el otro en Europa, sin embargo, se comparte lo señalado por Marim y Manso (2018) cuando manifiestan que esto podría ofrecer un contraste interesante que permita la reflexión sobre las grandes corrientes que surgen a nivel global sobre el profesorado desde el estudio comparado. A esto se suma que los autores pertenecen a los países estudiados, lo que permite realizar un estudio contextualizado de la realidad.

Consideramos que estos aspectos señalados suponen una oportunidad que posibilita un estudio comparado y que justifica la relevancia de la investigación, ya que permitirá encontrar convergencias y diferencias que enriquezcan la reflexión sobre la formación docente inicial desde una perspectiva nacional y regional conforme con las tendencias internacionales. La investigación requirió la construcción de un árbol de parámetros e indicadores. Las categorías de análisis han sido elaboradas en su primera versión a partir del análisis detallado de investigaciones previas (Donaire, 2020; Manso et al., 2019; Marim & Manso, 2018) sobre la temática expuesta. Así también, se contó con la revisión de expertos que, atendiendo a la pertinencia y relevancia de la propuesta, han contribuido a la versión final del árbol de parámetros que dio como resultado los criterios e indicadores presentados para el análisis (Tabla 1).

La recolección de los datos se realizó mediante el análisis documental en bases de datos científicas como Dialnet, Latindex, Redined, Scopus (Elsevier BV) y Web of Science, considerando los últimos cinco años, sitios web oficiales de los ministerios y documentos normativos de cada país, así como bases de datos internacionales como el Banco Mundial, Red Española de Información sobre Educación, Eurydice, OCDE.Stat y UNESDOC, entre otras.

3. Resultados

A partir del planteamiento del problema y de los estudios previos acerca de la temática expuesta, se presenta a continuación una descripción del contexto y de los aspectos considerados más importantes de acuerdo con los criterios de comparación establecidos: modelos de formación, institución formadora, duración total del programa, duración de la práctica,

Tabla 1. Árbol de indicadores del estudio comparado

Árbol de parámetros comparativos		
Dimensión	Criterio	Indicadores
Contexto del país	Ubicación	
	Superficie	
	Densidad	
	Población	
	Sistema político	
	Idioma oficial	
	Religión	
	Producto interno bruto (PIB)	
	Gasto en educación	
	Últimos resultados PISA	
Formación inicial docente	Modelo	Concurrente
		Consecutivo
		Mixto
	Instituciones formadoras	Universidades
		Institutos de formación docente
	Duración total de la formación	Años/semestres
		Total de créditos/horas
	Duración de los periodos de prácticas	Créditos/horas
	Requisitos de acceso a la formación	Pruebas de selectividad
		Puntajes obtenidos en las pruebas
Certificación al finalizar la formación	Nivel de certificación mínima para ejercer (titulación, grado, máster)	
	Pruebas finales al término de la formación	
Perfil de formadores	Requisitos para ejercer la docencia	

Nota: Elaboración propia.

requisitos de acceso, nivel de certificación y perfil de los formadores.

3.1. Descripción del contexto

Son tres los países iberoamericanos escogidos para este estudio, dos de ellos se encuentran en el sur del continente americano: Chile y Paraguay, el primero con una superficie de 756,600 km² y una población de 19,107,000 habitantes; el segundo, con 406,752 km² de superficie y 7,044,639 habitantes. Sin embargo, España forma parte del continente europeo, con una superficie de 505,957 km² y una población de 47,394,233 habitantes. La densidad poblacional por km² de estos países es de 25, 18 y 94, respectivamente (Banco Mundial, 2021).

El idioma oficial de los tres países es el español. En el caso de Paraguay, cuenta con un segundo idioma oficial, el guaraní. La religión predominante en los tres escenarios es la católica. Con respecto al sistema político, España cuenta con una monarquía parlamentaria, mientras que los otros dos países tienen una república presidencial de carácter unitario.

En lo que respecta al ámbito económico y educativo,

existen marcadas diferencias en cuanto al producto interno bruto (PIB) per cápita de cada país, el primer lugar lo ocupa España con 26,840 euros, luego Chile con 13,265 euros y, por último, Paraguay con 4,876 euros. De los tres países, Chile tiene el mayor gasto en educación (en % del PIB), con el 5,4%, el de Paraguay es de un 3,4% y el de España, un 4,2% (Banco Mundial, 2021). Todos forman parte o tienen vinculación con organismos regionales e internacionales, y el Fondo Monetario Internacional (FMI) es la organización financiera común a los tres países.

En la Tabla 2 se presentan de los tres países, los datos generales que de alguna manera poseen influencia en el escenario educativo, como es el caso de la inversión en educación.

3.2. Organización del programa de formación docente inicial

La organización del programa de formación docente inicial es el principal foco de análisis de este estudio, por lo que en la Tabla 3 se muestran los aspectos más importantes de los criterios de comparación establecidos para este apartado, los cuales se desarrollan posteriormente.

Tabla 2. Contexto sociopolítico y educativo de España, Chile y Paraguay

Criterios/países	España	Chile	Paraguay
Ubicación	Suroeste de Europa	Oeste de América del Sur	Centro de América del Sur
Superficie	505,957 km ²	756,600 km ²	406,752 km ²
Densidad (hab./km ²)	94	25	18
Población	47,394,223 (2020)	19,107,000 (2019)	7,044,639 (2019)
Sistema político	Monarquía constitucional parlamentaria	República presidencial	República presidencial
Idioma oficial	Español	Español	Español y guaraní
Religión	Mayoritariamente católica	Mayoritariamente católica	Mayoritariamente católica
PIB per cápita	26,840 euros (2019)	13,265 euros (2019)	4,876 euros (2019)
Gasto en educación	4.2% (2017)	5.4% (2017)	3.4% (2017)

Nota: Elaboración propia a partir de Banco Mundial (2021); Economía y datos de los países 2021 (datosmacro.com).

Tabla 3. Organización del programa de formación docente inicial

Crterios/países	España	Chile	Paraguay
Modelo de formación	Concurrente (infantil y primaria) Consecutivo (secundaria)	Concurrente	Concurrente (primaria) Concurrente y consecutivo (secundaria)
Instituciones formadoras	Universidad	Universidad	Institutos de formación docente Institutos superiores de educación Universidad
Duración total de la formación (horas/créditos)	4 años (Infantil y primaria con 240 ECTS ^a , aprox. 6000 horas) 5 años (Secundaria, 240 ECTS + máster profesionalizante, 60 ECTS. En total, 7500 horas aprox.)	5 años (Infantil, primaria y secundaria con 300 ECTS)	3 años (Infantil, primaria y secundaria con una carga de 3351 horas)
Duración de las prácticas (horas/créditos)	Infantil y primaria: mínimo 50 ECTS (incluyendo trabajo de fin de grado, con 6 ECTS). Máster de secundaria: mínimo 16 ECTS (incluyendo trabajo de fin de máster, con 6 ECTS)	Todos los niveles: 90 minutos semanales por semestre (2.º al 4.º año) 15 a 20 horas semanales, durante 18 semanas (5.º año)	Todos los niveles: 552 horas reloj (477 horas presenciales durante 5 semestres y 75 horas de trabajo independiente)
Requisitos de acceso	Pruebas de Acceso Universitario (PAU)	Pruebas de Transición (PDT)	Curso Probatorio de Ingreso (CPI)
Nivel de certificación	Infantil y primaria: grado (CINE 6) ^b . Secundaria: grado (CINE 6), máster (CINE 7).	Infantil, primaria y secundaria: grado (CINE 6)	Infantil, primaria y secundaria: pregrado (CINE 5) y grado (CINE 6).
Perfil de los formadores	Doctorado	Máster	Licenciatura

Nota: Elaboración propia a partir de Boletín Oficial del Estado [BOE] (España), 2014; Red Española de información sobre Educación [REDIE], 2020; Ministerio de Educación y Ciencias [MEC] (Paraguay), 2019; Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP] (Chile), 2021.

^a ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos) (Real Decreto, 2003).

^b CINE: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (UNESCO, 2011).

3.2.1. Modelos de formación

En muchos países, a nivel internacional, coexisten dos modelos de formación inicial: concurrentes y consecutivos (Eurydice, 2018; Manso & Valle, 2013). Si bien ambos modelos brindan las mismas oportunidades profesionales, existen diferencias en la organización de los programas ofrecidos por las instituciones formadoras. Así, el primero ofrece una ruta profesional desde el inicio de la formación, mientras que el segundo posibilita una especialización como profesor a partir de un estudio académico previo en una determinada asignatura.

Entre los países escogidos, Chile es el único país cuyo modelo de acceso a la formación inicial es el concurrente en todos los niveles educativos. Sin embargo, España y Paraguay poseen un modelo mixto; por un lado, los maestros de infantil y primaria, en el Estado español, se forman con el modelo concurrente, mientras que los profesores de secundaria con modelos consecutivos; en el caso de Paraguay, los docentes pueden formarse mediante ambos modelos indistintamente.

3.2.2. Instituciones formadoras y duración

En lo que respecta a las instituciones formadoras, cada vez son más los estudios que ratifican que deben ser las facultades de educación o similares las encargadas de la formación inicial de los docentes, y que estas deben contar con un diseño y desarrollo adecuado de tres tipos de titulaciones: grado, máster y doctorado (Manso & Moya, 2019).

Teniendo en cuenta esta premisa, se observa que en España y Chile esta formación inicial es de carácter universitario, por tanto, está a cargo de las universidades, que pueden ser públicas o privadas. Sin embargo, la duración varía de acuerdo con el nivel educativo, así, en el Estado español la duración para infantil y primaria es de cuatro años con titulación de grado (CINE 6), mientras que para la secundaria es de cinco años y es necesario contar con un máster profesionalizante (CINE 7). Por otra parte, en el sistema educativo chileno la exigencia para ejercer la docencia en cualquier nivel educativo es de cinco años (CINE 6).

En cuanto a Paraguay, se observa que la formación inicial es de carácter terciario no universitario y se desarrolla en institutos de formación docente, institutos superiores de educación y universidades, con una duración de tres años (CINE 5), aunque existen instituciones superiores o universitarias que ofrecen la carrera de Licenciatura en Educación con una duración de cuatro años más la elaboración de una tesis (CINE 6).

En los distintos programas formativos se evidencian diferencias en cuanto a la duración del programa, que puede valorarse en créditos u horas. Así, encontramos que España y Chile utilizan el sistema por créditos, en el primer caso hacen falta 240 ECTS para los niveles de infantil y primaria y 300 ECTS para secundaria, mientras que en el segundo, 300 ECTS para todos los niveles educativos. Por otra parte, en Paraguay la valoración se determina en horas, y deben alcanzarse 3351 horas al finalizar la formación inicial para todos los niveles educativos.

Con respecto al *prácticum*, el cual tiene dos escenarios posibles de aplicación: la universidad y el centro educativo, encontramos que existen convergencias en cuanto a la existencia de este periodo de práctica en los tres modelos de formación analizados. Sin embargo, se observan diferencias en cuanto a los momentos a ser desarrollados y la duración. En Chile y Paraguay se desarrolla desde los primeros años de formación: la inserción en los espacios de práctica se da de manera progresiva y gradual y se extiende durante todo el trayecto formativo. España, por su parte, establece dicha práctica, por lo general, durante los últimos cursos (REDIE, 2020); en esta fase el estudiante cuenta con un profesor en la institución formadora y un tutor profesional en las instituciones de práctica que acompaña el proceso de aprendizaje (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007a, 2007b).

En lo que se refiere a la duración, existen diferencias entre los tres países. El sistema chileno establece 90 minutos semanales de práctica durante el 2.º, 3.º y 4.º año de la carrera, y amplía la duración en el 5.º año, en el que la cantidad oscila entre 15 y 20 horas semanales durante 18 semanas (CPEIP, 2021).

Paraguay establece 552 horas reloj, de los cuales 477 son presenciales durante cinco semestres y 75 están destinadas al trabajo independiente del estudiante (MEC, 2019). Por último, España dedica al menos 50 ECTS (1250 horas) para los grados de educación infantil y primaria, y 16 ECTS (400 horas) para el máster de secundaria (REDIE, 2020).

3.2.3. Requisitos de acceso

En todos los sistemas educativos, acceder a la educación superior supone realizar acreditaciones previas luego de haber aprobado los programas formativos del bachillerato, sin embargo, en lo que respecta al acceso a la formación inicial docente, por lo general cada país incorpora ciertos requisitos de acceso de acuerdo con sus respectivas realidades.

Entre los países estudiados se observan diferencias en cuanto a los requisitos establecidos para el acceso a la formación inicial. En el caso del sistema educativo español, existen distintas guías para acceder a la educación superior, no obstante, el programa Pruebas de Acceso Universitario (PAU) representa una de las principales vías de acceso a las universidades, tanto públicas como privadas (BOE, 2014). Está compuesto por un examen aplicado a nivel nacional, del cual se obtienen los puntajes que permiten al estudiante escoger tanto el programa como la universidad en la que desea realizar sus estudios superiores, para ello involucra distintas áreas del conocimiento a fin de valorar el desarrollo académico de los postulantes en los cursos de bachillerato, así como también evaluar los conocimientos y habilidades en las áreas de conocimiento escogida por el estudiante (Marim & Manso, 2018).

Chile está implementando una nueva prueba de acceso a la educación superior denominada Pruebas de Transición (PDT) en reemplazo de las Pruebas de selección universitaria (PSU). Estas pruebas de transición cuentan con una prueba de acceso obligatoria de comprensión lectora, en competencias matemáticas y pruebas electivas, a su vez, poseen menor cantidad de contenidos, a fin de enfocarse en la evaluación de competencias esenciales para el buen desempeño en

la educación superior. Así, los tres criterios establecidos para estudiar Pedagogía, según la Ley 20.903, son los siguientes: a) haber rendido la PDT y obtener un rendimiento que lo ubique en el percentil 50 o superior, teniendo en cuenta el promedio de pruebas obligatorias, b) tener una NEM (Nota de Enseñanza Media) dentro del 30% superior de su establecimiento, y c) haber realizado y aprobado un programa de preparación y acceso de estudiantes de educación media para continuar pedagogías reconocidas por el MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile) y rendir la PDT (CPEIP, 2021).

Por último, Paraguay cuenta con el Curso Probatorio de Ingreso (CPI), de una duración mínima de 600 horas, mediante el cual se pretende nivelar a los estudiantes egresados de la educación media para su incursión en la educación superior. Formar parte del CPI supone haber aprobado una prueba estandarizada de competencias básicas en comprensión lectora y en pensamiento lógico matemático, realizar un semestre académico y posteriormente someterse a una segunda prueba sobre las disciplinas mencionadas, que determinará el acceso o no del postulante a la formación inicial (MEC, 2019).

3.2.4. Nivel de cualificación

Con relación al nivel de cualificación, observamos que Chile otorga el título de grado (CINE 6) a quienes egresan de la formación inicial en todos los niveles, mientras que en España existen diferencias de acuerdo con esos niveles, en infantil y primaria obtienen el título de grado una vez aprobadas las diferentes materias impartidas en el plan de estudios mientras que para el profesorado de secundaria la exigencia es contar con una maestría universitaria (CINE 7), que se obtiene tras finalizar un posgrado y defender un proyecto de fin de máster (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007a). En el caso de Paraguay, el nivel es menor debido a que con el título de profesor se puede ejercer la docencia en inicial, primaria o secundaria (CINE 5). En algunos casos particulares existen institutos superiores y universidades habilitados, que ofrecen títulos de grado con mayor duración (CINE 6).

3.2.5. Perfil de los formadores

El perfil de los formadores es un aspecto central de la formación inicial, ya que son unos de los principales responsables del diseño e implementación de los programas formativos (UNESCO, 2016). Por lo general, como grupo profesional presentan un conjunto amplio y heterogéneo con una gran variedad de trayectorias profesionales (González-Vallejos, 2018).

En ese sentido, en los sistemas educativos estudiados se observan notables diferencias en cuanto al nivel de cualificación de los formadores. Así, en España, para ser docente universitario hace falta contar con el grado de doctor, en Chile es necesario contar con un máster y en Paraguay un título de grado es suficiente. A pesar de que en este último, el nivel de cualificación es el mínimo, los datos del MEC (2019) señalan que existen formadores que ejercen la profesión sin la formación requerida.

4. Discusión y conclusiones

La formación inicial del profesorado es una de las temáticas que más preocupa a los sistemas educativos desde hace varios años, por lo que se ha puesto el foco en la calidad docente para la mejora educativa. Esta preocupación ha llevado a los países estudiados a implementar políticas que promuevan reformas de la formación docente inicial y la conviertan en un interesante analizador de esos procesos para responder a las nuevas tendencias internacionales.

Una vez finalizado el análisis de las categorías propuestas en el estudio, se identifican dos ejes que orientan la prospección de conclusiones: a) contexto sociopolítico de los Estados parte, y b) organización del programa de formación docente inicial.

Con relación al *contexto sociopolítico*, España, Chile y Paraguay forman parte de los Estados iberoamericanos, por tanto, a pesar de situarse en dos continentes distintos, presentan similitudes regionales y culturales, especialmente en lo que respecta al idioma y la religión. No obstante, se observan diferencias en cuanto a la superficie, la cantidad de habitantes, el sistema político adoptado, el desarrollo económico y

la inversión realizada en educación. Con respecto a la superficie, no se observan diferencias sustanciales entre los países, sin embargo, la cantidad de habitantes y su distribución varían considerablemente en los tres contextos estudiados, y representan un gran desafío para garantizar servicios elementales como la educación. En lo que respecta al ámbito económico y educativo, se evidencian notables diferencias entre los países, no obstante, en ninguno de los casos la inversión en educación alcanza el 7% del PIB recomendado por la UNESCO. En este sentido, compartimos lo señalado por Marim y Da Solidade Santos (2020), esta situación puede tener influencia en el ámbito educativo en general y en las políticas de formación docente en particular debido a la falta de recursos que limita la promoción y el fortalecimiento de propuestas educativas para el profesorado que permitan dar respuestas a las grandes demandas existentes en los distintos contextos. También coincidimos con lo expresado por UNESCO (2020), la implementación efectiva de una política integral requiere voluntad política y capacidad administrativa para contar con docentes formados y altamente motivados en los distintos escenarios educativos.

En cuanto al eje fundamental de este estudio, *organización del programa de formación docente inicial*, el mismo arroja convergencias y diferencias entre los tres países de acuerdo con los modelos de formación implementados, que se evidencian fundamentalmente en los siguientes aspectos:

- En lo referente a los modelos de formación, observamos que la apuesta por un único modelo solo se da en el sistema chileno con el modelo concurrente, mientras que en los otros dos países se aplica el modelo mixto con variaciones de acuerdo con los niveles educativos. Al respecto, hay cada vez más países que añaden variadas vías de formación (Eurydice, 2018; Manso & Valle, 2013), proponiendo incluso modelos no tradicionales (Esteve, 2006), especialmente en situaciones de escasez del profesorado. Esto obedece a la influencia de tradiciones sociopolíticas, históricas y culturales, las cuales condicionan la aplicación de determinados modelos en la preparación del

profesorado (Manso et al., 2019). Sin embargo, más allá del tipo de modelo implementado, es vital garantizar que los programas formativos cuenten con los criterios de calidad que certifiquen el nivel de cualificación de los futuros docentes. Centrándonos en el sistema de acceso a la formación inicial, observamos la ausencia de criterios específicos de selección para el ingreso a la formación del profesorado en los tres países, especialmente en el sistema español, que utiliza los criterios generales de acceso a la educación superior. En el caso de Chile, en algunas universidades se implementan actualmente determinados programas de acceso especial que incluyen mecanismos como los siguientes: test disciplinar, entrevistas personales, cuestionario de caracterización y estilos de aprendizaje, así como test vocacional; sin embargo, autores como Hormazabal-Gonzalez et al. (2020) señalan que se carece de una sistematización acerca del abordaje de esta política que posibilite un conocimiento detallado de las fortalezas, debilidades e impacto de dicha implementación a nivel nacional. En cuanto al sistema educativo paraguayo, el Curso Probatorio de Ingreso representa un importante avance, no obstante, consideramos que, así como en el Estado español, es necesario contar con procesos de selección centrados en aspectos concretos del buen maestro, como la incorporación de pruebas de actitudes o entrevistas, a fin de conocer las motivaciones que tiene el postulante para convertirse en docente (Euridyce, 2015; Valle & Manso, 2018).

- Los tres países estudiados ofrecen programas de formación inicial en instituciones de educación superior. No obstante, se observan algunos matices entre ellos. Así, en España y Chile los programas son certificados exclusivamente por las universidades, mientras que en Paraguay los certifican diversas instituciones de características diferentes, por lo que la formación docente es heterogénea (MEC, 2019) y de carácter terciario no universitario, por tanto, el grado de cualificación que se establece para ejercer la docencia corresponde a los niveles mínimos de certificación. Con esto también se evidencia que existen diferencias en

cuanto a la duración de los programas formativos, que pueden extenderse de tres a cinco años y, en el caso de España, complementarse con una formación de posgrado para la educación secundaria. En ese sentido, se comparte lo señalado por Castillo y Manso (2020), quienes apuntan que uno de los principales desafíos que tiene el sistema educativo paraguayo es elevar el nivel académico y profesional del profesorado, pasando del nivel terciario al nivel universitario, lo que a su vez aumentaría la duración de la formación inicial.

- En cuanto al número de créditos/horas destinados al *prácticum*, existen diferencias en los tres países, sin embargo, a pesar de que Chile y Paraguay cuentan con más horas en comparación con España, se coincide con autores como Valle y Manso (2018) y Egidio (2019), quienes señalan que los periodos de práctica siguen siendo insuficientes y esto dificulta vincular efectivamente la formación teórica con la práctica. Ante esta situación, existe convergencia en cuanto a la necesidad de mejorar la calidad de las prácticas en los sistemas estudiados, ya que como señalan Manso y Martín (2014), la calidad del profesorado mejora con estructuras de prácticas continuas, lo que supone desarrollarlas de forma permanente desde el primer curso de la carrera, tal como lo están haciendo Chile y Paraguay, pues como señala Donaire (2020), el hecho de realizarlas solo al final de un semestre o una carrera produce una desconexión entre el diálogo que debería existir entre el conocimiento adquirido en la universidad y en los centros escolares. Por tanto, tal como señala Vaillant (2019), es necesario que toda institución formadora cuente con escenarios de prácticas, de aplicación y socialización permanente que complementen el marco general formativo y favorezcan la reflexión e intercambio de experiencias con los demás actores educativos.
- Por otra parte, en lo que respecta a los formadores de docentes, se observa una notable heterogeneidad en cuanto al perfil requerido en los tres países, y se observan diversas trayectorias profesionales y académicas de los formadores. Además,

en el estudio se ratifica lo señalado por González-Vallejos (2018), Moon (2013) y Naylor y Sayed (2014), quienes manifiestan que existen pocas políticas que destaquen suficientemente este aspecto dentro de los sistemas educativos. Por tanto, es necesario que, atendiendo a sus respectivos contextos, cada uno de los países estudiados incluya en sus políticas docentes cuestiones referidas al perfil, cualificación y desarrollo profesional de los formadores, ya que contar con formadores eficientes, motivadores e inspiradores podría contribuir enormemente a la buena formación de los futuros docentes (UNESCO, 2020).

En síntesis, todos los hallazgos propician una profunda reflexión sobre la formación docente inicial y sus elementos constitutivos en los tres escenarios educativos, y se evidencia la puesta en marcha de procesos que se encuentran en distintas fases, pero con un mismo objetivo: mejorar la cualificación docente y, por ende, aumentar la calidad de la educación. En este sentido, tanto los actores políticos como educativos tienen la responsabilidad de desarrollar políticas que favorezcan una formación integral capaz de garantizar las competencias profesionales necesarias que renueven las prácticas educativas y den respuesta a las altas demandas de la sociedad.

Cabe señalar que un factor limitante de la investigación ha sido el acceso a documentos oficiales de los países estudiados, limitación que obligó a recurrir a fuentes secundarias para el desarrollo de algunos criterios de comparación. En cuanto a futuras líneas de investigación, podría resultar interesante ampliar la cantidad de países de la región en el estudio, así como también realizar un análisis del discurso de organismos internacionales como la OCDE, UNESCO y la OEI acerca de las políticas educativas relacionadas con el profesorado, a fin de reflexionar sobre las grandes corrientes que emergen a nivel mundial sobre el docente desde una perspectiva comparada y supranacional.

Referencias bibliográficas

Azpillaga-Larrea, V., Rojas, I. B., Barandiaran, A. A., & Intxausti, N. I. (2021). Teacher

training and professional development in accordance with level of school effectiveness. *Revista de Educación*, 393, 147-171. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-489>

Banco Mundial. (2021). *Indicadores de desarrollo mundial. Economía y datos de países*. Banco Mundial. <https://datos.bancomundial.org/pais/>

Bilbao, N., Garay, U., Romero, A., & López de la Serna, A. (2021). The European Competency and the Teaching for Understanding Frameworks: Creating Synergies in the Context of Initial Teacher Training in Higher Education. *Sustainability* 2021, 13, 1810. <https://doi.org/10.3390/su13041810>

Boletín Oficial del Estado (2016). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. N. 138, Sec. I. Pág. 4330707 de jun. 2014.

Bozu, Z., & Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿Qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 143-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10356>

Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. (2016). Investigación en educación comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56. <https://r.issu.edu.do/?l=1256517m>

Cabero-Almenara, J., & Valencia-Ortiz, R. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*, 48(2), 139-146. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.139-146>

Campos Cancino, G. (2020). El eslabón perdido de la formación inicial docente. *Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*, 17, 1-23. <https://r.issu.edu.do/?l=12465w4d>

Cano, M. C., & Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 284-295. <https://doi.org/10.31876/rics.v27i2.35915>

Castillo-Vega, J. & Manso, J. (2020). Aproximación

a los principales desafíos de la formación docente inicial en Paraguay. *Revista Paraguaya de Educación*, 9(1), 83-100. <https://r.issu.edu.do/?l=12599pAy>

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. CPEIP (2021). *Formación Inicial Docente*. <https://r.issu.edu.do/?l=12464Bfi>

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

Donaire, C. (2020). Relación entre el Prácticum y los procesos de inducción docente. Un estudio comparado entre Alemania, Chile, España y Finlandia. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*. (pp. 1375-1388). Octaedro.

Egido-Gálvez, I. (2019). El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 197-211. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>

Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40. <http://hdl.handle.net/11162/68687>

Eurydice. (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. <https://r.issu.edu.do/?l=126006bm>

Eurydice. (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Informe de Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <http://hdl.handle.net/10234/187863>

Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Eurydice. <http://doi.org/10.2797/915152>

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*,

6(1-2), 1-15. <https://r.issu.edu.do/?l=12463cSS>

García Garrido, J. L. (1996). *Fundamentos de Educación Comparada*. (3ª ed.). Dykinson.

González-Vallejos, M. P. (2018). El estudio del formador latinoamericano: un campo de investigación en construcción. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 35-54. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eflc>

Hormazabal-Gonzalez, N., Abricot-Marchat, N., Oyarzo-Vargas, K., Alvarado-Areaga, M., & Bravo-Tobar, C. (2020). Programas de acceso especial a las carreras de pedagogía: Sus características en las Universidades del Estado de Chile. *Sophia Austral*, (25), 93-119. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000100093>

Ley 20.903 de 2019 (2019, 21 de diciembre). Congreso Nacional de Chile. Diario Oficial Núm. 42.367.

Manso, J., & Garrido-Martos, R. (2021). Initial training and access to the profession: teachers' demands. *Revista de Educación*, 393, 285-310. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-494>

Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 15-33. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>

Manso, J., & Moya, J. (2019). *Profesión y Profesionalidad Docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*. Anele Rede.

Manso, J., & Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 45-69. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258>

Manso, J., & Valle, J. (2013). La formación del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista de Educación Comparada*, 22, 165-184. <https://r.issu.edu.do/?l=12462iuQ>

Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación*

disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio. Narcea.

Marim, V., & da Solidade Santos, H. (2020). Comparação da formação docente no Mercosul: à luz da legislação. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(18), 25-45. <https://r.issu.edu.do/?l=12566CNn>

Ministerio de Educación y Cultura. (2010). *Plan Nacional de Educación 2024. Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo.* MEC.

Ministerio de Educación y Ciencia. (2007a, diciembre). *Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado* (N.º 312). MEC. <https://r.issu.edu.do/?l=12610mAq>

Ministerio de Educación y Ciencia. (2007b, diciembre). *Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado* (N.º 312). MEC. <https://r.issu.edu.do/?l=12610mAq>

Ministerio de Educación y Ciencias. (2019). *Nueva Formación Docente en Paraguay. Tareas para la mejora de la calidad.* MEC.

Ministerio de Educación y Ciencias. (2019). *Procedimientos para el ingreso a la formación docente inicial.* MEC.

Moon, B. (2013, 26-29 noviembre). *The Management of Teacher Education - Trends in Policies and Practice: ¿What Works, Why and for Whom?* En 6th Policy Dialogue Forum of the International Task Force on Teachers for EFA. Kinshasa, DR Congo. <https://r.issu.edu.do/?l=126834vl>

Moreno-Guerrero, A., López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., & López-Núñez, J. A. (2021). Usabilidad y prospectiva del aprendizaje a distancia en Formación Profesional determinado por la competencia digital. *Aula Abierta*, 50(1), 471-480. <https://doi.org/10.17811/rife.50.1.2021.471-480>

Naylor, R., & Sayed, Y. (2014). *Teacher quality: Evidence review.* Office of Development Effectiveness: Commonwealth of Australia. <https://r.issu.edu.do/?l=12684xaw>.

OECD. (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA.* OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>

OECD. (2019). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems.* OECD. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>

Organización de los Estados Iberoamericanos. (2008). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios.* OEI.

Organización de los Estados Iberoamericanos. (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica.* OEI.

Organización de los Estados Iberoamericanos (2018). Calidad de la formación docente: propuestas evaluativas innovadoras. *Revista iberoamericana de educación*, 77(1), 1-174. <https://doi.org/10.35362/rie7713148>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.* UNESCO. <https://r.issu.edu.do/?l=12696lwq>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Recomendaciones sobre Políticas Educativas en América Latina a base de Tercia.* UNESCO Santiago. <https://r.issu.edu.do/?l=12466lzk>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Plan Estratégico 2018-2021. Equipo especial internacional sobre docentes para Educación 2030.* UNESCO. <https://r.issu.edu.do/?l=12598f3Y>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Teacher policy development guide. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Secretariat of the International Task Force on Teachers for Education 2030.* UNESCO. <https://r.issu.edu.do/?l=12457Jau>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes.* UNESCO. <https://r.issu.edu.do/?l=12459ACK>.

Red Española de información sobre Educación. (2020). *Fase de prácticas o inducción de los cuerpos*

docentes no universitarios en las administraciones educativas. REDIE. <https://r.issu.edu.do/?l=124609dm>

Vaillant, D. E. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina. Dilemas y desafíos. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 35-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>

Valle, J., & Manso, J. (2017). *Lifelong Teacher Education. Ser docente a lo largo de la vida*. Sial Pigmalión.

CÓMO CITAR:

Castillo-Vega, J. M., Donaire, C., Manso, J., & Lagunes-Domínguez, A. (2022). Formación docente inicial desde una perspectiva comparada entre España, Chile y Paraguay. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 1-14. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp1-14>