

## **LA FORMACIÓN DOCENTE EN EUROPA Y AMÉRICA LATINA: ESPAÑA, AUSTRIA Y COSTA RICA**

**TIBURCIO MORENO OLIVOS**  
**COORDINADOR**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-CUAJIMALPA

**MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO**

COORDINACIÓN DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA  
(CUAED)-UNAM

**PATRICIA DE GUADALUPE MAR VELASCO**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN  
(IISUE)-UNAM

**LAURA RODRÍGUEZ DEL CASTILLO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNAM

**TEMÁTICA GENERAL:** PROCESOS DE FORMACIÓN

### **RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO**

El simposio comprende la formación de profesores de tres países, dos de Europa: España y Austria, y uno de Latinoamérica, Costa Rica. Se alude a los criterios y requisitos establecidos en España para la formación inicial de los docentes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La formación inicial del docente de la ESO requiere de la obtención de un título universitario y debe ajustarse a los criterios establecidos por las leyes que regulan la educación. Las universidades cuentan con autonomía para diseñar sus propios planes de estudio, perfiles de egreso y modalidades de titulación. En el caso del Master universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, necesario para ejercer como docente de la ESO, existen requisitos mínimos que deben cumplir los planes de estudio. En el caso de Austria para comprender la formación de profesores en la época reciente, se hace un breve análisis histórico de la temática. Fue en el marco de la ola democratizadora de Europa en 1848 cuando se creó un Ministerio de Instrucción Pública y aunque todavía dominado por el clero, se considera el antecedente institucional moderno más importante para la atención a la educación. Tanto la vida escolar como la formación de maestros tiene su origen hace más de 200 años y la secundaria moderna, más de 80. La antigüedad de tales instituciones las hace estables e



inamovibles con dinámicas de funcionamiento autopoiéticas. Por último, se presenta la propuesta de formación para los maestros de educación primaria y secundaria implementada en Costa Rica, así como un panorama general de la problemática vinculada a la formación docente; se recuperan algunos antecedentes que explican la situación actual con respecto a la oferta de programas. Se analiza la composición de la propuesta de formación docente universitaria y, la formación y capacitación de los profesores en servicio.

**Palabras clave:** formación docente, políticas de formación, modelos de formación, Europa, Latinoamérica

## **Semblanza de los participantes en el simposio**

**Coordinador. Tiburcio Moreno Olivos**

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Murcia (España). Profesor investigador Titular en la UAM-C. Departamento de Tecnologías de la Información. Miembro del SNI y del COMIE. Sus principales líneas de investigación son: Evaluación del aprendizaje, Currículum, Formación docente. Posee 56 artículos de investigación publicados en revistas nacionales e internacionales y 24 capítulos de libro. Es autor de los libros: “La evaluación de alumnos en la universidad: un estudio etnográfico” (UAEH, 2010) y “Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula” (UAM, 2016).

**María Concepción Barrón Tirado**

Es maestra y doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se desempeña como Investigadora titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) en la UNAM. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Sus principales líneas de investigación son Didáctica, Currículum, Mercado de trabajo, Formación profesional y Estudios de posgrado.

**Patricia de Guadalupe Mar Velasco**

Maestra normalista egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en 1973. Socióloga egresada de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana en 1981. Doctora en Filosofía por la Universidad de Viena egresada en 1989, en historia social. Finalizó dos formaciones en terapia Gestalt en México, en 1996 y 2003. Investigadora en el IISUE-UNAM desde 1993. Actualmente trabaja en la consolidación de la pedagogía Gestalt en México. Dirige tesis con ese enfoque, terminadas y en proceso, además imparte seminarios sobre metodología y pedagogía Gestalt en el Posgrado de Pedagogía de la UNAM.

**Laura Rodríguez del Castillo**

Maestra en Pedagogía por la UNAM; docente en la licenciatura de Pedagogía, Técnico Académico Titular “B” en la Facultad de Filosofía Letras de la UNAM y actualmente Coordinadora de Tutorías. Responsable del proyecto Banco de Información sobre educación básica en México y América Latina. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)/Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Miembro de la Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación, Sección Mexicana y de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada. Sus líneas de investigación son: educación secundaria; evaluación docente; didáctica y currículum y tutoría.



# TEXTOS DEL SIMPOSIO

## PROCESOS DE FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA

CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO

En este trabajo da cuenta acerca de los criterios y requisitos establecidos en España para la formación inicial de los docentes de Educación Secundaria, conocida como ESO por sus siglas. La formación inicial del docente de educación secundaria obligatoria (ESO) requiere de la obtención de un título universitario y debe ajustarse a los criterios establecidos por las leyes que regulan la educación. Las universidades cuentan con autonomía para diseñar sus propios planes de estudio, perfiles de egreso y modalidades de titulación. En el caso del *Master universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria*, necesario para ejercer como docente de la ESO, existen requisitos mínimos que deben cumplir los planes de estudio, los cuales se establecen en la Orden ECI/3858/2007. Todo plan de estudio que conduzca a la obtención dicho máster debe ajustarse a la obtención de las siguientes competencias:

1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.
2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.
4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

En el caso de la especialidad de Orientación Educativa, la formación recibida permitirá, además:

12. Conocer las características psicopedagógicas de los alumnos para poder evaluarlos y emitir los informes que se requieran.

13. Conocer las medidas de atención a la diversidad que se pueden adoptar para poder realizar el asesoramiento necesario en cada caso.

14. Analizar la organización y funcionamiento del centro para coordinar la orientación, personal, académica y profesional del alumnado en colaboración con los miembros de la comunidad escolar.

15. Desarrollar las habilidades y técnicas necesarias para poder asesorar adecuadamente a las familias acerca del proceso de desarrollo y de aprendizaje de sus hijos

16. Identificar los servicios públicos y entidades comunitarias con las que pueda colaborar el centro y promover y planificar, en colaboración con el equipo directivo, las acciones necesarias para una mejor atención del alumnado (Orden ECI/3858/2007).

Los planes de estudios se estructuran tomando en cuenta las materias y ámbitos docentes en educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional, enseñanzas artísticas, enseñanzas de idiomas y enseñanzas deportivas. En general, los planes de estudios deben cumplir con 60 créditos europeos con base en las materias y ámbitos docentes de la educación secundaria

obligatoria. Al menos el 80% de los créditos deben ser presenciales y en el caso de las universidades que oferten el Máster a distancia, deben garantizar que el Practicum sea presencial. El plan de estudios general deberá incluir como mínimo, los siguientes módulos y competencias (Orden ECI/3858/2007):

## **Módulo Genérico. Créditos 12.**

### *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*

#### *Competencias a desarrollar*

Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.

### *Procesos y contextos educativos*

#### *Competencias a desarrollar*

Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país. Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.

### *Sociedad, familia y educación*

#### *Competencias a desarrollar*

Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.

## **Módulo Específico. Créditos 24.**

### *Complementos para la formación disciplinar*

#### *Competencias a desarrollar*

Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas. Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas. Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares. En formación profesional, conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que puedan requerir las profesiones. En el caso de la orientación psicopedagógica y profesional, conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional.

*Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes*

*Competencias a desarrollar*

Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes. Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo. Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos. Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes. Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.

*Innovación docente e iniciación a la investigación educativa*

*Competencias a desarrollar*

Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

## **Módulo Practicum. Créditos 16.**

*Practicum en la especialización, incluyendo el trabajo fin de Máster*

*Competencias a desarrollar*

Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización. Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica. Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas. Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Máster que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.

Para ingresar al Máster se debe superar una prueba diseñada por cada Universidad y acreditar el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Orden ECI/3858/2007). El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte supone que, para impartir docencia, al concluir el máster se habrán adquirido las siguientes competencias:

- conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones
- planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro
- buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada
- concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes
- diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible

- adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales
- conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos
- diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje
- conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza
- conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época
- informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos (EURYDICE, 2017a).

Para acceder a una plaza docente en escuelas públicas es necesario participar en un concurso de oposición y superarlo; en el caso de las escuelas de carácter privado, no hay concurso pues se considera que los profesores trabajan por cuenta propia. La regulación del acceso a la carrera docente por concurso de oposición se establece en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y en el Real Decreto 276 de 2007 en donde se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes. La selección de aspirantes se divide en tres fases:

1. **Oposición:** Consiste en una sola prueba que “versará sobre los contenidos de la especialidad que corresponda, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio de la docencia” (Orden EDU/645/2011: 1).
2. **Concurso:** Se valora la experiencia docente previa, la formación académica y otros méritos. La calificación de esta fase se aplica únicamente si los aspirantes han aprobado la fase de oposición (EURYDICE, 2017b).
3. **Prácticas:** Tiene por objeto comprobar la aptitud para la enseñanza. Los candidatos deben realizar un periodo de prácticas, que puede incluir cursos de formación. Como medida de apoyo al profesorado de nuevo ingreso, la legislación actual precisa que el primer curso de incorporación a la docencia se realice bajo la tutoría de profesores experimentados, con los que se comparte la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas. Este periodo tiene una duración mayor a un trimestre y no superior a un curso escolar (EURYDICE, 2017b).

Cuando un aspirante supera la fase de oposición, es candidato a ser seleccionado; sin embargo, una vez finalizado el periodo de prácticas, el aspirante está en condiciones de incorporarse al cuerpo docente de un centro público siempre y cuando acredite haber prestado servicios durante al menos un curso escolar. La selección final de aspirantes depende directamente de las plazas existentes (EURYDICE, 2017b). Los requisitos que deben cumplir los candidatos para participar en el concurso de oposición son:

- a) Ser español o nacional de alguno de los demás Estados miembros de la Unión Europea. También podrán participar, cualquiera que sea su nacionalidad, el cónyuge de los españoles y de los nacionales de otros Estados miembros de la Unión Europea, siempre que no estén separados de derecho. Asimismo, con las mismas condiciones, podrán participar sus descendientes, menores de veintiún años o mayores de dicha edad que vivan a cargo de sus progenitores.
- b) Tener cumplidos 18 años y no haber alcanzado la edad establecida, con carácter general, para la jubilación.
- c) No padecer enfermedad ni estar afectado por limitación física o psíquica incompatible con el desempeño de las funciones correspondientes al cuerpo y especialidad a que se opta.
- d) No haber sido separado mediante expediente disciplinario del servicio de cualquiera de las Administraciones Públicas, ni hallarse inhabilitado para el ejercicio de funciones públicas. Los aspirantes cuya nacionalidad no sea la española deberán acreditar, igualmente, no estar sometidos a sanción disciplinaria o condena penal que impida, en su Estado, el acceso a la función pública.
- e) No ser funcionario de carrera, en prácticas o estar pendiente del correspondiente nombramiento como funcionario de carrera del mismo Cuerpo al que se refiere la convocatoria (Orden EDU/645/2011, p. 3).

Además, los aspirantes tendrán que reunir los siguientes requisitos específicos:

Estar en posesión o en condiciones para que le sea expedido alguno de los siguientes  
Títulos:

- Título de Maestro o título de Grado correspondiente.
- Título de Diplomado en Profesorado de Educación General Básica.
- Título de Maestro de Primera Enseñanza.

En el caso de que la titulación se haya obtenido en el extranjero deberá haberse concedido la correspondiente homologación

Requisitos específicos para participar por la reserva de plazas para personas con discapacidad. se reserva una plaza del total de las convocadas para aquellos aspirantes que, además de reunir las condiciones generales y específicas exigidas para ingreso al Cuerpo de Maestros, tengan reconocida por los órganos competentes del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad y, en su caso, de la Comunidad Autónoma correspondiente, un grado de minusvalía igual o superior al 33 por ciento, siempre que supere el proceso selectivo y su incapacidad no sea incompatible con el ejercicio de la docencia (Orden EDU/645/2011,p. 3).

Los Órganos de selección son los tribunales o las comisiones de selección. Los tribunales se componen por funcionarios de carrera activos y, según el nivel educativo al que se quiera acceder, los tribunales se componen mayoritariamente por funcionarios pertenecientes al cuerpo docente del nivel. Además, la mayoría de los miembros de los tribunales deben ser titulares de la especialidad por la cual se concursa. Los tribunales se componen por un presidente y cuatro vocales, en total, los miembros no deben ser menos de cinco funcionarios (Orden EDU/645/2011).

La convocatoria para los concursos de oposición es pública y anual. Cada Comunidad Autónoma es responsable de publicar su convocatoria y, para el caso de las ciudades de Ceuta y Melilla, es el Ministerio de Educación quien debe publicar la convocatoria. Si durante un curso escolar no se convoca a concurso para acceder a la carrera docente, entonces se convocan concursos para otras plazas del centro docente (Ministerio de Educación, 2009).

En las escuelas públicas hay funcionarios de carrera (cuyo contrato es indefinido) y personal laboral docente (son plazas excepcionales, su contrato puede ser fijo, indefinido o temporal y su contratación obedece a las necesidades de las escuelas). La retribución salarial de un funcionario de carrera se establece de acuerdo con la adscripción del Cuerpo o escala de pertenencia a un determinado Subgrupo o Grupo de clasificación profesional, la antigüedad (calculada por trienios), la categoría o nivel profesional y el puesto de trabajo desempeñado.

La jornada laboral en los centros públicos regularmente es de 37,5 horas semanales, 7.5 horas por día, de las cuales 20 se dedican a la docencia (este número varía según los calendarios establecidos por cada Comunidad Autónoma), el resto del tiempo es dedicado a reuniones de coordinación, entrevistas con padres, programación de la actividad del aula, sesiones de evaluación, guardias o la realización de actividades extraescolares y complementarias (EURYDICE, 2017b).

De acuerdo con la LOE 2006, en su artículo 9, las funciones que deben cumplir los profesores de la ESO son:

- a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.
- b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.

- c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
- g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.
- h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.
- i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
- j) La participación en la actividad general del centro.
- k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.
- l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente. (LOE, 2006: art. 91)

La formación continua está definida en la LOE como un derecho y una obligación de todos los profesores; además, es obligación de cada administración educativa ofrecer programas de formación continua. La LOE 2006 especifica en su Artículo 102 que los programas deben “contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros” (LOE, 2006).

Los profesores se inscriben de manera voluntaria a las actividades de formación permanente pero cada administración educativa debe garantizar una oferta diversificada, gratuita y con medidas oportunas para favorecer el acceso (LOE, 2006: art. 103).

La formación continua es una competencia descentralizada, es decir, cada comunidad tiene la libertad para establecer las líneas prioritarias de la formación permanente; sin embargo “El Ministerio de Educación, a través del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIIE), se encarga de establecer anualmente las líneas prioritarias a las que deben

ajustarse los planes de formación permanente del profesorado” (Ministerio de Educación, 2009, p. 211).

Dado que es responsabilidad de cada Comunidad Autónoma definir las ofertas de formación permanente, existen diferentes distintos nombres para los centros dedicados a esta actividad: Centros del Profesorado (CP); Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado (CIEFP); Centros de Profesores (CEP); Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE); Centros de Recursos Pedagógicos (CRP); Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE); Centros de Formación y Recursos (CFR); Centros Territoriales de Innovación y Formación (CTIF); Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF); Centros de Apoyo al Profesorado (CAP); Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes); Centros de Profesores y Recursos (CPR) (Ministerio de Educación, 2009, p. 215).

Además de los centros mencionados, la formación continua también se imparte en los departamentos universitarios, los Institutos de Ciencias de la Educación, los colegios profesionales, los sindicatos, los movimientos de renovación pedagógica, etc. Para el caso de las instituciones públicas, la oferta es gratuita y en el caso de otras instituciones existen convenios en donde las Administraciones Educativas subsidian actividades de formación continua.

## Referencias

EURYDICE (2017a), “Formación inicial del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria”.

Recuperado de [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Formaci%C3%B3n\\_inicial\\_del\\_profesorado\\_de\\_Educaci%C3%B3n\\_Infantil,\\_Primaria\\_y\\_Secundaria](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Formaci%C3%B3n_inicial_del_profesorado_de_Educaci%C3%B3n_Infantil,_Primaria_y_Secundaria).

EURYDICE (2017b), “Condiciones de trabajo del profesorado de Educación Infantil, Primaria y

Secundaria”, documento en línea s/p. Recuperado de [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/España:Condiciones\\_de\\_trabajo\\_del\\_profesorado\\_de\\_Educación\\_Infantil,\\_Primaria\\_y\\_Secundaria](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/España:Condiciones_de_trabajo_del_profesorado_de_Educación_Infantil,_Primaria_y_Secundaria),

Ministerio de Educación (2009), Informe del Sistema Educativo Español 2009, Vol. 1, p.484. España.

Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/estudios-informes/redie/informes-generales.html>

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y



Enseñanzas de Idiomas, España, 29 de diciembre de 2007, p. 3. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf>,  
Orden EDU/645/2011, de 17 de marzo, por la que se convoca procedimiento selectivo de ingreso al Cuerpo de Maestros para plazas del ámbito de gestión territorial del Ministerio de Educación y procedimiento de adquisición de nueva especialidad por funcionarios de carrera del mencionado cuerpo, España, 26 de marzo de 2011, p.32. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2011/03/26/pdfs/BOE-A-2011-5485.pdf>,

## LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE SECUNDARIA EN AUSTRIA: INTENTANDO ROMPER CON EL PASADO

PATRICIA MAR VELASCO

Esta participación es producto de una investigación sobre la reforma de la secundaria en Austria.

La formación docente como hecho social tiene una historia íntimamente ligada a los sistemas educativos nacionales y estos con la clásica idea prusiana de la enseñanza, encaminado a instruir, *unterrichten* a los subordinados, fenómeno que no tiene nada que ver con el de formación, *Bildung*. Si esto vale para la mayoría de países, bien podemos imaginarnos como es el caso de Austria donde el 6 de diciembre de 1774 se promulgaba “El Orden Escolar General” que imponía desde entonces la educación obligatoria para los niños entre los 6 y los 12 años de vida (Kaiserin Maria Theresia, 1774). Y es que “antes de Maria Teresa las escuelas y la instrucción existían casi sólo en los ámbitos urbanos (...) Quienes fungían como maestros fueron los sacristanes, también se recurría a artesanos venidos a menos o soldados inválidos (*Lexikon Trivialschule: s/p*, 2013. Citado en: Mar 2017).

Más allá de los intereses imperiales de dominio de la lengua alemana sobre la de los subordinados, en la última guerra perdida se percataron que el analfabetismo y el plurilingüismo había sido una de las causas de la derrota, había que generar soldados más educados y germanizados para que entendieran órdenes y pudieran seguirlos. (Czeike, 2004) La nueva escuela se dividiría en tres niveles: Normal, Básica y Trivial en todos los dominios del imperio. La primera, para la formación de maestros debería existir en las capitales de las Provincias, las segundas de 3 grados en ciudades grandes y conventos y las terceras de uno a dos años en cada casa parroquial y en las capillas que estuvieran muy alejadas de la casa parroquial. (Mar 2017)

A pesar de la idea de restarle poder a la iglesia en los asuntos escolares, el hijo de la Emperatriz, Francisco I y la misma emperatriz, tuvieron que recurrir a ella dado que el clero fue hasta ese momento, el principal encargado de la instrucción en el imperio. No sólo eso, los principales pedagogos de la época eran clérigos así es que esa Reforma la diseñó, Johann Ignaz von Felbiger, Agustino de Silesia donde había llevado a cabo éxito una Reforma escolar ya replicada por católicos y protestantes. Dicha Reforma tuvo como base el planteamiento de la Emperatriz María Teresa “la escuela es y se mantiene *Politicum*, ello significa una parte e interés de la vida pública estatal” (Vajda, 1980), tomando en cuenta que el Imperio era de un carácter multicultural y plurinacional cabe apuntar este esfuerzo como una política de germanización soterrada. Entonces se introdujo el libro de texto como el más importante recurso didáctico de las clases (Vajda, 1980).” (Mar 2017)

Como suele suceder con proyectos ambiciosos, su implantación fue reducida debido a la falta de maestros y a la resistencia de la población para retirar a los niños de las labores en el campo pues

eran una fuerza de trabajo necesaria en el trabajo agrícola, también por dificultades de acceso a las escuelas pero también y no menos importante razón, fue la falta de recursos para financiar este ambicioso proyecto de un imperio con altos niveles de analfabetismo.

Más allá de todas las dificultades esta reforma fue el origen del fomento de la educación básica generalizada.

Ahora bien, ¿cuáles fueron los aspectos más importantes de esta Reforma que vale la pena resaltar con relación a la incipiente formación de maestros? En primer lugar la experiencia de von Felbiger y la cantidad de sacerdotes involucrados en el proyecto, por ser los de mayor experiencia en cuestiones educativas. Ellos enseñaban en las escuelas triviales (que indica los tres conocimientos básicos: leer, escribir y contar) las cuales constituían el primer escalón del sistema escolar elemental sus materias eran religión -que incluía su historia y los buenos modales- escribir, leer, contar, una introducción a la economía y a la contabilidad. En la transmisión de la cultura, los alumnos debían hacer la escritura manuscrita y de imprenta. En el arte de las cuentas se aprendían las cinco especies y la regla de tres. Las cinco especies eran el contar, el conocimiento de las cifras, el sistema decimal, las cuatro operaciones fundamentales y las tablas de multiplicar. En las escuelas secundarias y normales se volvían a trabajar los contenidos de la educación trivial de manera más profunda y amplia. En las escuelas normales los alumnos además debían familiarizarse con los métodos de enseñanza de von Felbiger. También había materias adicionales para la preparación de mayores estudios para personas que se querían dedicar a la defensa, la costura, la agricultura, a las artes y a los oficios (citado en: Mar, 2017).

Posterior a ese proyecto, la ola democratizante de la Europa de 1848 impulsa la institucionalización de la educación y se crea la primera figura de un Ministerio de Instrucción Pública y aunque todavía dominado por el clero, puede considerársele el antecedente institucional moderno más importante para la atención a la educación. Y desde 1867, después de una breve desaparición, se vuelve a abrir ocupando el edificio que hasta la fecha tiene en el centro de Viena dato para nada banal pues ilustra el arraigo de una cierta tradición educativa que apenas está tratando de ser superada. Otros cambios que trajo la revolución del 48 fue la prohibición del cobro para la enseñanza y la designación de los municipios como responsables del mantenimiento de las escuelas y los sueldos de los maestros (esto último hasta la fecha dividido entre la Federación y Estados). “Asimismo se decretó que los maestros tuvieran un sueldo digno para que no tuvieran que hacer otras labores para ganar su sustento, se inició un proceso de seguridad social para el cuerpo docente. Los conocimientos que el alumno recibiera le debieran ser útiles hasta en la vida productiva, además dibujo, historia natural, asimismo deberían aprender para el bienestar total y de sí mismo así como a llevar una vida digna. Deberían aprender a leer, contar, hacer operaciones, cuidar su lengua, su expresión oral y escrita, derecho, historia, administración, geografía, canto y educación física. La formación docente debería mejorarse y ampliarse a dos y luego a tres años. Para auxiliar las clases se liberalizó el uso

de libros de texto, con anuencia del Ministerio, se encargó la producción de material de apoyo a los expertos y para cubrir las necesidades inmediatas se usaron libros importados. Asimismo se empezó a producir un folleto en el que se daban a conocer los avances en la ciencia, la didáctica y la metodología. Las medidas tomadas fueron ejemplos que siguieron otros países.” (Mar 2017)

En 1869 se decretó la Ley Imperial para la Escuela Elemental. Con esta ley se plasmó la base del sistema educativo moderno con el objetivo de atender las necesidades de los artesanos y campesinos, motivo por el cual se le consideró una “escuela superior para el hombre común” que era obligatoria para hombres y mujeres. Las clases eran impartidas por profesores capacitados en tres o cuatro materias. Y sobre todo se consideraba la impartición de clases generales más allá de cualquier confesión. Su obligatoriedad fue de 8 años, (4 primaria y 4 secundaria) duración que se mantuvo hasta 1962. Para su mejor funcionamiento se redujo a 80 el número máximo de alumnos.

En 1927 daría formalmente comienzo la educación secundaria, que existió hasta hace un par de años, con la *Hauptschule* (BMB, 2016) o secundaria y que sustituiría a la *Bürgerschule* como escuela obligatoria para los niños de 10 a 14 años. Esa escuela se mantuvo sin cambios hasta 1962, se reglamentó nuevamente a través de una amplia Ley de Educación la escuela obligatoria a nueve años (como recuerdan antes eran 4 de primaria y 4 de secundaria) y una nueva forma de formación docente en las Academias Pedagógicas, (pasó de ser preuniversitaria a otorgar el certificado de bachillerato). En el 2012 se expide la ley que modifica la clásica *Hauptschule* para convertirla en la “Nueva Escuela Secundaria” (NMS por sus siglas en alemán). Tema que nos ocupa debido a que esta reforma lleva aparejada otra sobre la formación de maestros de este nivel educativo.

## El inicio de las reformas de la actualidad

Como pudimos percatarnos tanto la vida escolar como la formación de maestros tiene su origen hace más de 200 años y la secundaria moderna, más de 80. La antigüedad de tales instituciones las hace estables e inamovibles con dinámicas de funcionamiento autopoiéticas. No abordé con intensidad pero del mismo modo que surgió la escuela para la instrucción *unterrichten*, del pueblo, surgió el bachillerato para las clases privilegiadas que podrían ir a la universidad, mucho más en el sentido de *Bildung*, así la escuela era para el pueblo y el llamado *Gymnasium*, que permitía el acceso a estudios universitarios, para las clases privilegiadas. Si recordamos que la escuela obligatoria son 4 de primaria y 5 de secundaria y si agregamos que el bachillerato comprendía 8 años después de terminar la primaria, podemos darnos cuenta que la escuela universal sólo duraba 4 años pues al concluir la primaria se decidía quienes irían a la secundaria y quienes al bachillerato. La decisión si los hijos visitaban una secundaria o un bachillerato era una flecha lanzada al futuro en una dirección u otra con muy pocas opciones de cambio de dirección. Típicamente y conforme la sociedad se reconfiguraba con las migraciones, la escuela secundaria se empezó a constituir en una escuela de jóvenes problema y la de los preparatorianos (alumnos del *Gymnasium*) en un camino a la vida como profesionista universitario/a. Ello por supuesto se reflejaba también en los tipos de docentes que

atendían esas escuelas: los del *Gymnasium* eran universitarios y los la secundaria, hasta antes de la reforma de 1962, egresados de un nivel prebachillerato y a partir de entonces con nivel bachillerato convirtiéndose las viejas Normales en Academias Pedagógicas. Mientras tanto los problemas dentro de las escuelas crecían y los maestros no lograron llegar a tener la formación que las nuevas situaciones, sobre todo a partir de finales de los 80, derivadas de la migración y la cada vez más determinante implantación del capitalismo salvaje, estaban generando.

En este momento es importante recordar la reorganización europea. El surgimiento de la Unión Europea a la que Austria se suma, ha significado cambios en la vida educativa sobre todo en la universitaria. Esta circunstancia, como bien sabemos obliga a sus miembros a una serie de compromisos vinculantes: el Parlamento Europeo, la moneda en común, las medidas comerciales, etc. La educación no es un área vinculante, sin embargo para garantizar un reconocimiento de estudios que no tuviera que ser casuístico y garantizar la movilidad estudiantil y de la fuerza de trabajo, se genera un sistema europeo de organización de la formación universitaria y posteriormente de la formación docente para la educación básica. Estos acuerdos se les conoce como los acuerdos de Boloña (Declaración de Boloña, 1999) que es un concepto genérico para varias reuniones, primero de Rectores de universidades y después de Secretarios de Educación, en los que se fueron tomando decisiones con relación al fenómeno educativo y que toma ese nombre porque ahí se firmó el primer acuerdo, es un esfuerzo colectivo de actores interesados en la materia, sus objetivos principales son: a) Introducir el sistema de tres ciclos grado-máster-doctorado; b) Consolidar la garantía de calidad; y, c) Facilitar el reconocimiento de cualificaciones y de periodos de estudios. Austria lo firmó junto a 45 países, hasta ahora se han celebrado conferencias en Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina, en abril de 2009.

Indudablemente que la preocupación por el tema educativo y universitario respondía a un sinnúmero de factores como los resultados de las pruebas PISA y las exigencias del entorno social y financiero en materia de una mejor formación disciplinar y formación en “nuevas” competencias como las sociales, de trabajo en equipo y de creatividad y para el nivel universitario, la movilidad de estudiantes y personal académico y universitario. Los acuerdos de Boloña pusieron el énfasis primeramente en la reorganización de los estudios en tres niveles así como en su valoración en ECTS. Otro elemento de interés para este trabajo es que se acordó que la formación de maestros de educación básica y media superior se estandarizara hacia el nivel universitario general absolviendo los niveles de licenciatura y Maestría. Ello significó asegurar la formación disciplinar de los maestros de educación básica, al formarlos en universidades. Frente a esta propuesta aparece un problema de ámbitos de competencia ¿las Academias Pedagógicas recientemente elevadas de estatus a Universidades Pedagógicas tendrán que desaparecer o reducir sus funciones?

La adecuación en Austria a los dictados de Boloña no fue en un proceso inmediato o veloz, ya que de por medio encontramos un impedimento de orden político-ideológico, la negativa del Partido

demócrata cristiano a la escuela universal. Una institución educativa de ancestral raigambre no es fácil de movilizar. Los conservadores se negaron a cualquier reforma que permitiera que la educación secundaria fuera universal y que la división se iniciara a los 15 años debido a que “se perdería el nivel académico de los *Gymnasium*.” En el fondo, toda dificultad de reforma se encontraba en ese punto y por ello los cambios en la educación básica y la formación de maestros apenas están viviendo su primer año de aplicación.

El tema de la formación de maestros de secundaria fue tomado con calma. Primeramente se inició un ambicioso proyecto de Reforma a la secundaria. Frente a la reticencia a una reforma hacia la escuela universal, se decidió cambiar la escuela secundaria y acercarla al *Gymnasium*. La propuesta se hizo en términos de las didácticas más actuales y respondiendo precisamente a poner en el centro al estudiante, promover la responsabilidad, la creatividad, la capacidad de aprendizaje autónomo, etc. Para evitar la resistencia a esos cambios se inició como prueba piloto en escuelas voluntarias en el 2007. Hubo suficientes directivos y maestros dispuestos a probar, para ello contaban con un equipo de pedagogos que les apoyaron en el cambio hacia ese tipo de “Nueva Escuela Secundaria” como se le denominó. Mientras tanto se inició también el proyecto hacia la Reforma de la formación de Maestros. La Ministra de Instrucción y el Ministro de Ciencias conjuntamente convocaron a rectores de universidades para discutir de qué manera podría lograrse el cambio y cómo, con qué recursos, de qué manera institucional, etc. El proceso no fue sencillo, una reunión llevaba a otra en los niveles de decisión, de expertos y de implicados. Finalmente después de 4 años (2009-2013) se acordó modificar la formación de maestros de enseñanza media. Esta formación se llevaría a cabo en dos etapas en la primera se estudiaría exclusivamente en la universidad y se llegaría a la licenciatura (*Bachelor*) posteriormente habría una etapa de entrenamiento en las escuelas, ya pagado, al tiempo que se culminaba la Maestría. Mientras se llevaba a cabo ese proceso de reforma a la formación docente, la reforma a la secundaria pasó de ser un exitoso proceso institucional voluntario a uno obligatorio que se llevó a cabo por etapas, del 2012 al 2016. Y justo cuando culmina el proceso de cambio en las secundarias, se inicia el de la formación docente: año lectivo 2016-2017.

Vale la pena resaltar la importancia del área de apoyo a los maestros para su inmersión en las nuevas formas de trabajo a través de cursos, conferencias, materiales, y una plataforma de apoyo constante a través de las cuales se trabajaban dudas y dificultades en las nuevas formas de trabajo. Cada escuela contaba con un “diseñador de aprendizajes” para el apoyo *in situ*, además de todos los otros recursos nombrados.

Ahora bien, volviendo a la formación inicial de maestros, es difícil saber cómo está funcionando en vista de que está iniciando así que abordaremos su incipiente organización y reflexiones respecto del tema.

En primer lugar, la formación se hará conjuntamente entre una universidad responsable de la formación en la disciplina y las universidades pedagógicas. Hasta este momento sólo existe una

“*Unión del Noreste*” que incluyen a Viena y el estado de la Baja Austria con las siguientes universidades: la Universidad de Viena, la Escuela Superior de Pedagogía Religiosa Viena-Krems, Universidad Pedagógica de Baja Austria, la Universidad Pedagógica de Viena, Escuela Superior de Pedagogía Agrícola y Ambiental. Estas forman un conglomerado que tendrá su centro en la Universidad de Viena mientras las otras universidades serán copartícipes, se estudia formalmente en la Universidad de Viena y alguna otra universidad o Escuela Superior pedagógica. Por el momento es así que profesores de las universidades Pedagógicas imparten clases en la Universidad de Viena para los futuros maestros en particular pero cualquier otro alumno de la universidad podría tomar clases con ellos. Ello está implicando una apertura de esta universidad a las universidades pedagógicas.

Vale la pena reflexionar en este punto que podría resultar difícil de manejar y evidentemente considerar efectos negativos para las universidades Pedagógicas que terminen siendo auxiliares de la “verdadera” universidad. Es una vieja historia esta del divorcio entre la disciplina y las especialidades didácticas. La Universidad de Viena siempre tuvo la formación en Maestría de los futuros profesores del bachillerato y por tal motivo había siempre en cada área del conocimiento un departamento de didáctica. Esta área siempre era considerada el “patito feo” de la disciplina, no era considerada ciencia, eran simples asuntos de cómo enseñar. En ese contexto hay que mirar con atención la manera en que se va aterrizando el proyecto. Así, por ejemplo de acuerdo con los datos a mi disposición la *Unión del noreste* es la única en funciones para un amplio espectro de disciplinas. Las otras regiones del país parecen aún no haber encontrado la manera de organizarse, lo cual no es fácil dado que las universidades tradicionalmente se encuentran en las capitales y las escuelas o universidades pedagógicas no necesariamente. Un colega de la Universidad Pedagógica de Viena comentaba que hay materias que los alumnos pueden cursar en la Universidad de Viena o en la Pedagógica. Si los estudiantes están en el centro de la ciudad, en la universidad, no van a querer trasladarse a las orillas de la ciudad donde se encuentra la universidad pedagógica entonces es claro que optarán por inscribirse en la universidad de Viena.

## La nueva imagen del magisterio

En la página Web de la *Unión del Noreste* para la formación de maestros aparece la siguiente leyenda:

“¡Queridos interesados en estudiar!

¿Les gustaría transmitir contenidos de formación?

¿Les gusta trabajar –también en equipo- con niños y jóvenes así como con sus padres?

¿Quieren co-crear y desarrollar la escuela?

¿Se divierten con la ciencia y su desarrollo?

Entonces se abre para usted un amplio campo profesional con el estudio de la docencia. La sociedad necesita maestros/as que con sus conocimientos disciplinares, didácticos, saber y poder en

las ciencias de la educación, despierten en los niños y jóvenes entusiasmo y curiosidad por contenidos educativos”. (Universtät Wien, 2017:3)

Esta invitación no deja lugar a dudas, se buscan jóvenes comprometidos y dispuestos al trabajo con niños y padres de familia con un sentido de poder en tanto co-crearán y desarrollarán la escuela con sus acciones. El nuevo maestro necesita despertar entusiasmo y curiosidad por el saber. En términos del ideal de formación, el maestro tradicional se declara inexistente. Es interesante como ponen en un lugar muy importante el vínculo con los padres de familia y el sentido de la co-creación. El nuevo maestro deja de ser una correa de transmisión de instrucciones que vienen de más arriba y se le asigna un lugar en la producción del espacio escolar.

Más adelante explican que con la culminación de esos estudios que duran 8 semestres la licenciatura y 4 la maestría ellos podrán trabajar en una secundaria, en un *Gymnasium*, en las secundarias y bachilleratos técnicos así como en las escuelas especiales. Si bien las posibilidades laborales se amplían es de esperar que la demanda se mueva hacia las instituciones mejor pagadas, lo que pondría a las escuelas con menor prestigio académico y menores sueldos en una situación de desventaja. Parece ser que se tendrían que acercar cambios también en la remuneración y reconocimiento social.

Por supuesto que el estudio tal como se plantea tiene equivalencia para cualquier otro país y también tienen la posibilidad de movilidad estudiantil. Las disciplinas que se ofrecen son:

- Movimientos y deportes.
- Biología y medio ambiente
- Bosnio / croata / serbio.
- Química
- Geometría
- Alemán
- Inglés
- Religión evangélica
- Francés
- Geografía y economía
- Historia, ciencias sociales y ciencia política.
- Griego
- Economía doméstica y nutrición.
- Informática
- Pedagogía inclusiva
- Italiano
- Religión católica
- Latín

Matemáticas  
Física  
Polaco  
Psicología y Filosofía  
Ruso  
Eslovaco  
Esloveno  
Español  
Checo  
Húngaro

Se hace énfasis en la importancia de la formación disciplinar así como en la pedagógica. También se menciona que hay disciplinas artísticas vinculadas pero que se estudian en las instituciones de arte respectivas y que son ellos quienes deciden el ingreso de acuerdo con las habilidades artísticas demostradas.

Algunas de las críticas al nuevo modelo es que los exámenes de admisión no evalúan realmente las habilidades que debe tener un maestro. Y que dada la enorme demanda que se espera por la pronta jubilación de una buena parte de la planta docente, no hay muchas posibilidades de escoger a los más adecuados (estilo modelo finés). Existe también el temor que con la ampliación del tiempo de estudio, los estudiantes desistan de iniciar esta formación, sin embargo la experiencia muestra que las tendencias tienden a estabilizarse con el tiempo. Lo que sí es altamente probable es que Austria tendrá insuficientes docentes en un futuro cercano debido al tiempo necesario para la estabilización de la demanda y a la salida de una gran cantidad de maestros por jubilación.

La Junta de Rectores hizo la observación: no se debe contratar como profesor de asignatura definitivo ni temporal a quien no haya concluido la Maestría, sin embargo pudiera suceder que por la necesidad de docentes pudiera generarse una situación de inestabilidad laboral al tener laborando maestros sin ninguna definitividad y que no concluyan debidamente su formación. (Neuhauser, 2016)

Finalmente, hay regiones cuyas instituciones no han logrado acuerdos con relación al currículo, motivo por el cual hay ciertas disciplinas que no se ofrecerán para la formación. Eso refuerza el temor a la pronta carencia de profesores. (*ibíd.*)

Vista así la situación, pareciera que en estos momentos el balón se encuentra en la cancha de las instituciones formadoras y su capacidad de trabajar en equipo en medio de la diversidad y frente a las necesidades que plantea la situación al interior del país y en el exterior debido a la demanda de modernización. Será la prueba de fuego para demostrar que pueden ejercer lo que predicán.

## Referencias

Czeike, F. (2013). Historische Lexikon Wien. Viena: Ludwig-Boltzmann-Institut.

- Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Bolonia, 19 de Junio de 1999. Recuperado de [http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion\\_Bolonia.pdf](http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf)
- Kaiserin, M. T. 1774. Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen k.u.k. Erbländern, Recuperado de <http://meilensteine.woergl.at/index.php/de/meilenstein/detail/174>
- Mar, P. (2017 en prensa). Del siglo XIX al XXI, la reforma de la secundaria en Austria, en: Ducoing, P. (Coord.), La educación secundaria en el mundo.
- Neuhauser, J. (2016). Neue Ausbildung für Lehrer neue Probleme. Recuperado de <http://diepresse.com/home/bildung/schule/5114822/Neue-Ausbildung-fuer-Lehrer-neue-Probleme>
- Reichsvolksschulgesetz für 1869. Recuperado de <http://www.perfar.eu/policies/imperial-primary-education-act-1869>.
- Universität Wien et.al. 2017. Recuperado de [http://www.lehramt-ost.at/fileadmin/user\\_upload/e\\_lehrerinnenausbildung/broschuere/Lehramt\\_Sekundarstufe\\_Allgemeinbildung\\_2017.pdf](http://www.lehramt-ost.at/fileadmin/user_upload/e_lehrerinnenausbildung/broschuere/Lehramt_Sekundarstufe_Allgemeinbildung_2017.pdf)
- Vajda, S. (1980). Felix Austria. Eine Geschichte Österreichs. Viena: Ueberreuter.

# LA FORMACIÓN DOCENTE EN COSTA RICA. COMPOSICIÓN ACTUAL

LAURA RODRÍGUEZ DEL CASTILLO

## Presentación

En este trabajo llevamos a cabo una presentación general de la propuesta de formación docente para los maestros de la educación primaria y secundaria que, de manera más reciente, ha sido implementada en Costa Rica, para ello, en primera instancia se presenta un panorama general de algunas problemáticas vinculadas a la formación docente y que en los últimos tiempos han sido demostrado una fuerte incidencia en este ámbito; posteriormente recuperamos brevemente algunos antecedentes que explican la situación actual con respecto a la oferta de programas. La exposición continúa con una recuperación de la composición que sigue, por una parte, la propuesta de formación docente universitaria y, por otra, la que se refiere a la formación y capacitación de los profesores en servicio; así mismo se complementa dicha descripción con las propuestas emanadas de la política curricular. El La referencia al marco normativo y de certificación da pie a visualizar la existencia de los esfuerzos que en dicho orden existen.

## Panorama general

En relación a la formación docente en Costa Rica es posible señalar la existencia de una serie de problemáticas, muchas de ellas de larga data, y que tuvieron una influencia definitiva en el curso de, cuando menos: creación de instituciones, elaboración y puesta en marcha de propuestas, cobertura, por mencionar algunas de las más recurrentes.

Situación relevante de indicar en relación con el ingreso y contratación de los maestros de la educación básica (primaria y secundaria (general y diversificada), es el hecho de la inexistencia de perfiles que permitan determinar su incorporación y contratación, la acepción se establece en el caso de los docentes que imparten clases de idioma extranjero. (PEN, 2008:123).

No existe un perfil profesional de ingreso al ejercicio de la docencia que haya sido aprobado por el Consejo Superior de Educación ....Lo que se tiene en la actualidad, en el Manual Descriptivo de Puestos del Servicio Civil Docente, son tareas comunes para las quince diferentes clases de puestos docentes, independientemente del ciclo de enseñanza. Panorama general (PEN, 2008:135).

A lo anterior se debe agregar que CR enfrenta una problemática generalizada en cuanto a la garantía de estabilidad laboral de los trabajadores y que el caso del sector que se dedica a la docencia, tal situación se expresa en el alto porcentaje de contrataciones por interinato, cuyo último reporta fue de un 44,7% en el año 2006 (PEN, 2008:123).

Si bien es cierto que CR cuenta con una larga trayectoria en relación a formas y experiencias de formación docente, igualmente lo es que ha por mucho tiempo prevaleció una llamativa falta de sistematización de información sobre los resultados de la misma, por otra parte, el tema de la formación, tardó mucho tiempo en ser motivo de interés en el campo de la investigación educativa; las anteriores problemáticas que fueron expuestas en el informe denominados *Estado de la Educación 2008*.

En relación a lo anterior, cabe apuntar la influencia, que para la formación docente, ha significado la dirección que siguieron las reformas educativas impulsadas en la región latinoamericana en las que tuvo lugar, entre varios aspectos, la introducción de:

cambios en la duración de los ciclos primario y secundario, la extensión de la duración de los años de escolaridad obligatoria, en los diseños curriculares, en los modelos de gestión y planificación, en las metas esperadas de las políticas y en algunos casos se aplicaron políticas activas compensatorias como programas para fortalecer la dotación de recursos etc. (Falus, L. y Goldberg, M., 2011:6).

Es claro que en los diferentes niveles que señala la referencia, no existe mención explícita la formación docente, pese a que los maestros tendrían una participación significativa en la consecución de las reformas emprendidas, una situación que conllevaría a dar por permanente el reto de lograr un equilibrio entre los proceso de transformación educativa y las propuestas para la formación docente; por lo que a Costa Rica corresponde, la naturaleza y magnitud de esta demanda guarda un estado de claro oscuros, particularmente, a la fecha no ha sido posible que las diferentes propuestas y modalidades de formación incluyan el seguimiento y evaluación de sus resultados. Así mismo y en el orden de la importancia otorgada a la cobertura educativa, dato relevante es la reforma en 1997, al artículo 78 de la Constitución Política vigente, su aprobación significo una modificación en amplitud de ciclos de la educación obligatoria; es decir, con la incorporación de la educación preescolar y la anexión del tercer ciclo de la antigua educación media (hoy educación diversificada), actualmente la educación básica y obligatoria comprende nueve años de escolaridad gratuita.

### **Algunos antecedentes**

Costa Rica ostenta una larga historia alrededor de la creación de centros dedicados a la formación docente, una trayectoria que igualmente se caracteriza por un proceso de varios años en los que la apertura, el cierre y hasta la reapertura de algunas sedes, fueron una constante. En el

sentido anterior y con el propósito de situar y analizar la propuesta actual de formación docente recuperamos algunos procesos que la antecedieron.

Antes de la creación de la primera Escuela Normal en 1915 ya habían existido centros dedicados a la formación de maestros, esto como resultado de la Reforma educativa de 1886; la Escuela Normal nace bajo la característica abocarse a la formación de los maestros la educación secundaria, anteriormente los esfuerzos en materia de formación se habían concentraron en la atención de docentes de educación primaria. Es hasta el año de 1936, cuando se lleva a cabo la reforma de la Escuela Normal, hecho que a su vez conlleva a la ampliación y formalización de la formación de maestros a nivel nacional, sin embargo, pasados a penas sus primeros cuatro años, otro acontecimiento provocaría, nuevamente, su mudanza institucional; es decir, con la creación de la Universidad de Costa Rica (1940), la Escuela Norma pasó a formar parte de la recién nacida universidad y cambiaría su nombre a Escuela de Pedagogía y más tarde convertida en Facultad de Educación (PEN, 2008:126). Para el Estado, éste momento represento el inicio de un proceso en torno a la pérdida de su participación exclusiva en la dirección y toma de decisiones sobre la formación docente, aún y cuando para el año 1947, el Estado recupera su intervención, aunque de manera parcial, a través de la creación de varios centros ente los que se encuentra, el Instituto de Perfeccionamiento del Magisterio Nacional y la Escuela de Perfeccionamiento y Profesionalización del Personal Docente, en años posteriores habrían de sumarse otras instituciones, siendo el caso de algunas Escuelas Normales y la Escuela Normal Superior; instituciones todas que se dedicaron centralmente a la formación de los maestros en servicio, es decir no ya de la formación inicial.

Nuevamente, es a partir de la fundación de una nueva universidad en 1973 que tiene lugar una nueva etapa la historia de la formación docente en Costa Rica, particularmente en cuanto al término de la participación del Gobierno Central alrededor de la formación de los maestros para los niveles de primaria y secundaria, ya que al nacimiento de la Universidad Nacional (UNA) ésta absorbió las escuelas normales y el Instituto de Formación Profesional del Magisterio, proceso que se prolonga hasta el momento en que tiene lugar la transformación de la Escuela de Educación en Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) en 1988 (PEN, 2008:126). Así mismo la educación a distancia como opción para la formación de docente, emerge gracias a la creación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) en 1978, es con ésta que se produce una significativa expansión en la formación de maestros.

Ya que la formación de profesores de secundaria en el campo de la enseñanza técnica no fue atendida por las universidades, el Gobierno Central interviene para subsanar este vacío y lleva a cabo la creación de los centro Cipet en 1976 y Cefof para 1989.

Dos acontecimientos cierran en ésta breve exposición sobre los antecedentes de la formación docente, el primero es el relacionado con la firma en 1986, del acuerdo conocido bajo el nombre de *Plan de Emergencia*, mismo que a iniciativa del Ministerio de Educación (MEP) suscribieron las

siguientes universidades: UCR, UNA Y UNED a fin de formar a docentes de primaria y secundaria general. El segundo evento es el relacionado con la el crecimiento exponencial de universidades privadas que para 2006 ya eran 26 instituciones que otorgaban títulos en Educación.

Como describimos anteriormente, entre la segunda y penúltima décadas del S.XX se concentra de manera destacada los cambios más representativos alrededor de la formación docente, los que se manifiestan en el orden de la aparición de instituciones y, de su mano, hacia la transición de nuevos actores para la determinación y regencia de las acciones de formación del magisterio nacional, siendo el caso más evidente el de las universidades públicas y privadas.

### **Oferta universitaria de formación**

Como dimos cuenta en el apartado de antecedentes, la formación inicial de los maestros se mantuvo bajo la conducción del Estado en varios momentos durante el siglo pasado, posteriormente y hasta la actualidad, esta función es una atribución que fue integrada a las competencias de las universidades públicas y privadas. El estado, por su parte, se encuentra encargado de construir y operar las propuestas y acciones de capacitación y perfeccionamiento para el personal docente en servicio. De acuerdo a lo anterior, es posible señalar que la oferta de formación inicial de docente docentes es amplia y diversa por cuanto al número de universidades y programas existen y que de manera sintética referimos de la siguiente manera: El número de universidades estatales es de cuatro, número altamente contrastable con el de las privadas que es de 26. Los niveles de educación y áreas específicas en los que se forman docentes involucra a Preescolar, Primaria, Secundaria, Educación especial, Materias especiales y Educación técnica; sin embargo es necesario aclarar que no en todas las universidades se cubre dicho abanico, o bien se cuenta con más de una propuesta para un determinado nivel educativo o área específica, por lo anterior los números totales de programas es como sigue: Preescolar cuenta con 46 opciones de formación; Primaria con 65; a la Secundaria le corresponden 75; en Educación especial existen 27; en el caso de la formación en Materias especiales existen 48 programas; y por último a Educación técnica registra una oferta de 12 opciones. Los datos anteriores hacen que en números redondos exista un total de 273 programas de formación docente que se ofrecen y coordinan entre las universidades estatales y privadas (PEN, 2008:128).

Ahora bien, como es natural una oferta tan amplia y diversa como la que se sintetizó en las líneas anteriores, encubo problemas de diversa naturaleza entre los que, probablemente, el que se refiere a la exigencia de que todo programa integre en su diseño y operación el marco normativo correspondiente, sea el que más controversia ha presentado al igual que el referido a la certificación de los programas, ya sea con base en aquellos parámetros o criterios establecidos por la autoridad educativa nacional o bien por los que siguen organismos independientes nacionales o internacionales.

A la situación anterior se suma otra importante carencia de los programas de formación, nos referimos a la prácticamente inexistente presencia de criterios que normen el ingreso a los estudios que se ofrecen en las universidades estatales y privadas; la recepción se registra en el caso de la

UNA, en la cual se utiliza como mecanismo para la selección de los alumnos de primer ingreso a los programas que ofrece en Educación, la aplicación de pruebas de razonamiento verbal y matemático (PEN, 2008:148).

Por otra parte, también la estructura y duración de las propuestas presenta su propia problemática expresada, por ejemplo como sigue:

La organización de los planes de estudio, en la mayoría de las universidades, se basa en ocho cuatrimestres; solamente la UNA y la UCR tienen ocho ciclos semestrales, y los de la UNA son los de mayor duración. En general el desarrollo de los programas de las universidades estatales es más prolongado (PEN, 2008:139).

Es importante señalar que el propio del informe *Panorama general de la formación docente* (PEN, 2008) advierte que, con base en la revisión de las tendencias internacionales en materia de los planes de formación, no es posible señalar que exista "...un modelo que garantice totalmente la calidad del profesional en ejercicio...", igualmente revela que las características más recomendables que debe poseer todo programa de formación docente son: contar con "rigurosos procesos de selección", "utilizar estrategias de evaluación y seguimiento de egresados, contar con "planes de educación continua" e, integrar la perspectiva de la formación con base en competencias (PEN, 2008:146-147)

El aseguramiento de la calidad de la formación docente es un reto al que se abocan diferentes órganos entre ellos podemos mencionar al Sistema Nacional de Acreditación de la educación Superior (SINAE) el cual "tiene un papel importante en los procesos de atención de la calidad de la educación superior, siempre sujeto a revisiones de sus procesos y protocolos evaluativos" (Venegas, 2010:3). Igualmente es importante mencionar al Consejo Superior de Educación (CSE), órgano que desde su creación en 1951 cumple con el mandato de llevar a cabo aquellas tareas vinculadas con la orientación y dirección técnica del sistema educativo (Venegas, 2010:12). Por su parte, Susan, (2014), refiere que en torno a los criterios de calidad éstos

se constituyen en dos escenarios: los generados en las instancias de coordinación, como el caso del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) para las universidades estatales; y de supervisión, como lo es el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP) del sector universitario privado. Y como segundo escenario el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, SINAES (Susan, 2014:12)

### **Formación al personal en servicio: Capacitación y perfeccionamiento**

Las propuestas que a éste respecto se llevan a cabo, fundamentalmente se encuentran organizadas y gestionadas por el MEP, sin embargo dependiendo de la naturaleza del proyecto, en algunos momentos también han participado las universidades sin que ello equivalga a decir que las mismas realizan la tarea de la formación docente de maestros en servicio. No es posible dar cuenta

de la existencia de una estructura formal, propuestas permanentes e instancias específicamente dedicadas a la labor señalada. En realidad, según consigna Venegas (2010), son varis los proyectos, convenios con instituciones estales y organismos internacionales y programas específicos que han sido promovidos por el MEP, a continuación mencionamos algunos de ellos.

a) Capacitación a 16 000 maestros que laboraban en diferentes regiones del país y niveles de educación a propósito de “la elaboración de nuevos programas de estudio, en el período 1991-1995” (Venegas, 2010:9).

b) Proyecto de Apoyo al Sistema Nacional y Mejoramiento de la Calidad de la Educación, el cual recibió apoyo económico del la UNESCO. Significo un esfuerzo de capacitación que busco que los docentes coadyuvaran en la mejora institucional de sus escuelas y éstas se convirtieran en líderes.

c) Fundación Omar Dengo, la que realiza proyectos de capacitación “orientados al mejoramiento de la calidad de la educación por medio del uso de las herramientas informáticas” (Venegas, 2010:9).

d) Entre los muchos proyectos que ha encabezado el Centro Nacional de Didáctica (CENADI) se encuentran: “... Matemáticas, Educación Ambiental ...Información vinculado a la Consultoría Telefónica, Teleprimaria y Telesecundaria; Programa de Desarrollo Profesional para Docentes de Enseñanza General Básica; Informática Educativa ...” (Venegas, 2010:9).

Como transparentemente se observa en el tipo de programas antes indicados, la formación de los docentes en servicio padece, en mucho, de las mismas problemáticas de la formación inicial, es decir, por una parte se hace manifiesta la significativa dispersión de propuestas y, por otra, su clara disociación con las demandas, que en cada contexto escolar, se imponen y hasta determina el desempeño docente (Vaillant, 2010).

Por otra parte, la participación de los docentes en las diferentes propuestas que se impulsan, cobran un interés e importancia en el orden de obtención de estímulos económicos; en este caso es necesario apuntar sobre la existencia de la denominada *Ley de Carrera Docente* y de las que se desprenden las Normas de Aplicación a la carrera profesional, en éstas tiene un lugar preponderante el puntaje que es posible de obtenerse por medio de la certificación por asistencia a actividades de capacitación. De este modo se entiende que la superación académica de los maestros es una acción que merece el reconocimiento y el otorgamiento de estímulos económicos, mismos que serán determinados con base al número de horas comprendidas por cada actividad de capacitación, el máximo puntaje es de 40, mismo que es posible alcanzar a través de la acumulación de cursos (Venegas, 2010:13).

## La formación docente frente a las políticas educativas y curriculares

Como se apuntó en apartados anteriores, actualmente la formación de profesores se encuentra a cargo de las universidades públicas y privadas del país. En éste sentido, algunas de las políticas curriculares que han tenido lugar en Costa Rica han implicado que necesariamente dar paso a la puesta en marcha de estrategias de formación docente, mismas que son posibles de identificarse a la luz de la respuesta que las instituciones universitarias dan frente a la necesidad de la formación de maestros como resultados de tal política. En la historia reciente del país, un hecho representativo para el cauce del sistema educativo ha sido la definición de la denominada *Política educativa hacia el siglo XXI* (CSE, s/f), aprobada por el Consejo Superior de Educación, en la actualidad ésta es el marco que da sustento y orientación al proyecto educativo vigente en Costa Rica. En el orden de la política curricular a la que dio pie la mencionada política, es posible referirse grosso modo, a: a) Reforma a los programas de estudio de la educación secundaria; b) Planeación de nuevos programas con base en una reformulación de los procesos de pensamiento, fortaleciendo la enseñanza de lenguas extranjeras, la informática educativa, la educación técnica, los valores éticos, estéticos y ciudadanos (Consejo Superior de Educación, s/f).

La política curricular emanada de la Política educativa hacia el siglo XXI, surge uno de los cambios curricular más representativo, que en los últimos tiempos ha tenido lugar en la educación costarricense, nos referimos acaso de los programas oficiales de matemáticas en 2012. Su implementación dio inicio en 2013, ésta reforma obviamente hizo necesario, que por primera vez, se coordinara un esfuerzo dirigido a practicar ajustes al interior de las currículas de la carrera universitaria de Enseñanza de las Matemáticas y que imparten en instituciones públicas y privadas. El propósito de tal cambio curricular ha sido poder se garantizar que la formación de maestros se encuentre debidamente articulado a la propuesta del nuevo currículum de matemáticas. Sin embargo, y como indican los resultados de la investigación desarrollada por Barrantes y Ruíz (2014) aún no ha sido posible indagar a profundidad sobre los resultados de dicha iniciativa curricular debido a, como ya fue señalado anteriormente, el número de universidades y de planes de estudio en Enseñanza de la Matemática es muy amplio y no gozan de la certificación requerida de parte de los órganos que la emiten, de éste modo los autores reportan que entre las limitaciones más representativas se encuentran las siguientes:

Esta licenciatura se ofrece en cuatro universidades estatales y siete privadas, en el primer caso se los títulos que se otorgan corresponde al diploma de profesorado, lo que en opinión de los autores en realidad corresponde a una salida lateral del bachillerato, en otras palabras lo anterior se traduciría en que no todas las universidades ofrecen el nivel de licenciatura y de las que lo hacen, algunas lo llevan a cabo muy recientemente. De éste modo los autores son elocuentes de la situación que se presenta al decir que

En resumen, el número de graduados en Enseñanza de la Matemática por parte de las universidades privadas es muy elevado, incluso más que el de las universidades públicas. Esto significa que el impacto que ellas producen en la Enseñanza de la Matemática en la educación media es muy grande, de ahí la importancia de que las autoridades de esas instituciones tomen conciencia de la necesidad de colaborar activamente, a través de un cambio curricular pertinente y de acciones no curriculares apropiadas, en la implementación de los nuevos programas nacionales de matemáticas Barrantes y Ruíz, 2014:158).

### **Balance o a manera de cierre**

Uno de los puntos que en esta exposición se puso de manifiesto es la existencia de un cierto nivel de coincidencia al respecto del planteamiento sobre la relación que existe entre las posibilidades de la mejora de la formación de los docentes y la definición del proyecto educativo de nación del cual deriva el tipo de docentes con el que es necesario contar, con varios de los estudios y documentos producidos sobre el tema en CR y muchos otros construidos en Centro América y América Latina.

Por otra parte, queda claro que el docente se encuentra sometido a exigencias que rebasan la ya de por sí compleja tarea de guiar el aprendizaje de los alumnos, lo cual debería estar coherentemente apoyada a través de propuestas de formación que respondan a necesidades de orden pedagógico, disciplinarias y de la realidad en la que se desempeñan los maestros. Sin duda un esfuerzo de tal magnitud involucra el despliegue de acciones de naturaleza política en las que está en juego el soporte financiero y humano necesario para lograr que los docentes sean unos reales coparticipes de la mejora educativa.

En la medida en que la oferta de formación docente se mantenga en un estado de dispersión y falta de esquemas de evaluación y seguimiento de sus resultados, permanecerá la inercia de la apertura sin control de esquemas de formación universitaria y de capacitación. En ello también se encuentra en juego, la posibilidad de brindar mejoras y garantías a la profesión docente. Muchas recomendaciones a éste respecto se han construido tanto en investigaciones e informes producidos en Costa Rica, al igual de aquellos que emergen de organismos internacionales, en este orden de ideas, se pone en evidencia la urgencia de llevar a cabo esfuerzos para lograr que tanto las propuestas como los procesos de formación contribuyan al ejercicio a un ejercicio realmente reflexivo por parte de los docentes sobre su propia práctica y, de lo cual devenga su enriquecimiento.

Por último, consideramos que la falta de criterios para aprobar un determinado programa, junto con la debilidad manifiesta de los procesos de selección para su ingreso y los mínimos incentivos que encuentra el docente para la obtención de incentivos económicos, propicia un contexto de poca atracción profesional y laboral.

## Referencias

- Barrantes, H. y Ruíz, A. (2014). Desafíos para la formación inicial de docentes ante los programas oficiales de matemáticas. En Programa Estado de la Nación, Ponencia preparada para el Quinto Informe Estado de la Educación. San José. Recuperado de [http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca\\_virtual/educacion/005/Hugo\\_Barrantes\\_y\\_Angel\\_Ruiz\\_Desafios\\_p\\_la\\_formacion.pdf](http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/005/Hugo_Barrantes_y_Angel_Ruiz_Desafios_p_la_formacion.pdf)
- Programa Estado de la Nación (PEN), (2008), Cap. 3. Panorama general de la formación docente, Segundo Informe Estado de la Educación, San José, Estado de la Nación, pp. 123-150. Recuperado de [http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca\\_virtual/educacion/002/info2educap3-edu02.pdf](http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/002/info2educap3-edu02.pdf).
- Venegas, M.E. (2010). Tercer Informe Estado de la Educación. Informe Final. Retos y desafíos de Costa Rica en materia de actualización profesional de los docentes de primaria y secundaria. Recuperado de [http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca\\_virtual/educacion/003/Venegas\\_2010\\_desarrollo\\_profesional.pdf](http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Venegas_2010_desarrollo_profesional.pdf).
- Vaillant, D. (2010). El fortalecimiento de la profesión docente y las metas 2021. En Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), Metas Educativas 2021: Desafíos y Oportunidades (pp. 127-128). SITEAL. Recuperado de: [http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal\\_informe2010\\_capitulo3.pdf](http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_informe2010_capitulo3.pdf).
- Consejo Superior de Educación (CSE), (s/f), La Política Educativa hacia el Siglo XXI. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/costarica/politicaeducativasigloXXI.pdf>.