



Programa Regional
para el Desarrollo de la
Profesión Docente
en América Latina y el Caribe

Resultados de la primera convocatoria sobre innovaciones prometedoras en formación docente



Organização
de Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



OEA | Más derechos
para más gente



Programa Regional
para el Desarrollo de la
Profesión Docente
en América Latina y el Caribe

Resultados de la primera convocatoria sobre innovaciones prometedoras en formación docente

Octubre 2018

Título:

Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente
en América Latina y el Caribe PREDALC.
Resultados de la primera convocatoria sobre innovaciones
prometedoras en formación docente

El PREDALC es apoyado por la Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Organización de Estados
Americanos (OEA), CAF -banco de desarrollo de América Latina-
y el Banco Mundial (BM).

Autor:

Denise Vaillant

Editor:

CAF

Vicepresidencia de Desarrollo Sostenible
Julián Suárez, Vicepresidente Corporativo

Coordinación del proyecto:

Bibiam Díaz, Dirección de proyectos de Desarrollo Sostenible, Región Norte

La autora agradece el apoyo de la Mag. Lourdes Cardozo Gaibisso quien
colaboró con el procesamiento de algunos datos que figuran en este informe.

Las ideas y planteamientos contenidos en la presente edición son de exclusiva responsabilidad de sus
autores y no comprometen la posición oficial de CAF.

La versión digital de este libro se encuentra en scioteca.caf.com

2018 Corporación Andina de Fomento. Todos los derechos reservados

Contenido

Introducción	7
La innovación en el ámbito de la formación docente	8
Qué y por qué innovar	10
Experiencias inspiradoras	10
Cómo identificar la innovación	12
Un caso de interés: el Programa PREDALC	13
Primera Convocatoria y lecciones aprendidas	13
Las propuestas seleccionadas	16
El análisis de experiencias destacadas	19
Algunas reflexiones para las políticas	22
Bibliografía	24

Introducción

El presente documento tiene por propósito sistematizar la evidencia que surge de la *Primera Convocatoria 2018 de Innovaciones Prometedoras en la Formación Docente en América Latina y el Caribe*. Se espera contribuir al diálogo entre distintos grupos de actores desde el convencimiento que la calidad de la formación es clave para el mejoramiento de las prácticas docentes y para incidir positivamente en los aprendizajes de los estudiantes.

La Convocatoria 2018 es una de las primeras actividades del *Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe* (PREDALC) el cual procura contribuir con los esfuerzos que los países de la región realizan a favor del fortalecimiento de la profesión docente. El PREDALC es apoyado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Organización de Estados Americanos (OEA), CAF -banco de desarrollo de América Latina- y el Banco Mundial (BM).

La Primera Convocatoria a intervenciones innovadoras buscó identificar y hacer visibles experiencias que incorporasen componentes novedosos en la formación inicial y continua de docentes. Como resultado, se espera contribuir a generar una nueva visión de la profesión docente que la convierta en una opción más atractiva de desarrollo profesional para las futuras generaciones.

A partir de la Convocatoria, se dispone hoy de un acervo de iniciativas evaluadas por un panel de expertos y consideradas como innovadoras en los objetivos, contenidos, formas de enseñar y modalidades de gestión. En las páginas que siguen se presenta la temática de la innovación en materia de formación docente a partir de la revisión de estudios regionales e internacionales. En una segunda instancia se incluyen los antecedentes referidos a la Convocatoria. Luego se examinan las características más relevantes de las experiencias seleccionadas. En un último apartado se comparten algunas reflexiones y sugerencias para el desarrollo de políticas que acompañen ese tipo de iniciativas.

La innovación en el ámbito de la formación docente

El mejoramiento de la calidad de la educación en la región de América Latina y el Caribe exige cambios profundos en la política educativa y en los sistemas de formación inicial y continua de los maestros y profesores. La Estrategia Regional para Docentes, formulada por UNESCO-OREALC (2013 y 2014), identificó una serie de lineamientos para la *formación inicial* docente, entre los cuáles:

- promover el ingreso de los mejores candidatos a la docencia, elevando el nivel de exigencias para ingresar a los estudios pedagógicos;
- mejorar la pertinencia y calidad de los programas de formación, especialmente en lo que refiere a los objetivos (el marco de competencias), los contenidos y las estrategias de formación;
- generar estándares consensuados entre instituciones formadoras y centros escolares para el desarrollo y la reflexión en torno a las prácticas docentes;
- ofrecer una formación pertinente para el trabajo educativo con grupos sociales desfavorecidos. Se destaca especialmente la necesidad de preparar a los futuros docentes para desempeñarse en contextos diversos y complejos, incluyendo sectores rurales e indígenas;
- asegurar sistemas apropiados de regulación de la calidad de los programas de formación y de quienes egresan de ellos y establecer sistemas de evaluación y de acreditación de las instituciones formadoras.

En relación con la *formación continua* de docentes los lineamientos de UNESCO-OREALC (2013 y 2014) proponen:

- priorizar la conexión entre la formación y las prácticas de trabajo en el aula y fomentar el desarrollo de comunidades de aprendizaje, aprovechando las posibilidades que ofrecen las tecnologías para apoyar acciones de desarrollo profesional;
- promover el aprendizaje colaborativo en el contexto escolar. La consideración de los contextos escolares donde el profesor se desempeña es la base de la efectividad de las acciones formativas, de la motivación y el compromiso indispensables para el aprendizaje profesional;
- regular la pertinencia de la oferta de postgrados y de la oferta de educación continuada.

La revisión de la bibliografía reciente (Vaillant y Cardozo-Gaibisso, 2017; Marcelo y Vaillant, 2018) sugiere que la formación docente va de par con el desarrollo de nuevas ideas y prácticas, es decir involucra necesariamente a los procesos de innovación. La reflexión acerca de la preparación de futuros profesores y de docentes en ejercicio, exige una mirada desde lejos y a lo lejos que permita responder a los retos y desafíos que plantea el futuro.

La innovación en el campo de la formación ha tenido, un carácter evolutivo ya que los cambios incorporados en general, no han desestructurado

procesos e instituciones. Algunos autores (Christensen & Eyring, 2011) insisten en que hay que pensar en una concepción más radical y «disruptiva» de la innovación. Según los mencionados autores, las innovaciones disruptivas surgen y se desarrollan sin que la visión hegemónica les preste atención. En este sentido cabe preguntarse: ¿Cómo identificar, promover e implementar tales iniciativas?

Han transcurrido casi dos décadas del inicio del siglo XXI y nuestras sociedades se encuentran embarcadas en múltiples transformaciones que afectan la forma cómo nos organizamos, cómo trabajamos, cómo nos relacionamos y cómo aprendemos. Esos cambios dependen hoy en gran parte, de la formación de las personas y de su capacidad de innovación y de emprendimiento. Los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad lo que nos obliga a establecer garantías formales e informales para que los docentes actualicen constantemente sus capacidades y competencias (Vaillant y Marcelo, 2015).

Las transformaciones sociales y económicas del siglo XXI impulsan a las instituciones de formación a desarrollar modalidades que aseguren niveles de competencia adecuados en los futuros docentes y en los docentes en ejercicio. Los avances en la ciencia y en la tecnología han influido en las profesiones, tanto en las tradicionales como en las emergentes. La innovación y la competitividad que demanda hoy la economía, exigen por parte de los profesores, la actualización constante de sus capacidades y competencias.

Son muchos los cambios de la sociedad y de la vida laboral acontecidos en las últimas décadas producto entre otros del rápido desarrollo de las tecnologías; la creciente producción de la economía del conocimiento; la paulatina internacionalización y mundialización y las modificaciones en las estructuras ocupacionales y en el contenido y organización del trabajo.

Algunos estudios (Vaillant y Marcelo, 2015), identifican y analizan los desafíos y las tendencias que hoy se plantean en materia de formación docente. Entre éstos, destacamos las disparidades y brechas existentes entre el desarrollo de capacidades para un mundo cada vez más globalizado y los contenidos extremadamente locales de los programas de preparación de docentes. Vivimos un mundo cada vez más conectado. Las universidades y las instituciones que forman docentes se sitúan en países y regiones que tienen vínculos con otras culturas, países, y continentes. Por tal motivo, no es posible que un docente pueda aprender todo lo que necesita para su desempeño laboral durante su recorrido por la formación inicial y continua. La enseñanza se ha convertido en una actividad profesional cada vez más compleja, y los conocimientos y competencias que se requieren para su desempeño son cada vez más amplios y diversos. La mejor manera de responder a esos desafíos es que tanto la formación inicial como la continua hagan de la innovación un componente esencial de sus políticas, metodologías y prácticas.

Qué y por qué innovar

Tal como se ha expresado en la sección precedente, la innovación en la formación inicial y en el desarrollo profesional docente se entiende como la promoción de nuevas ideas y prácticas en la educación y la formación. Ser innovador significa mirar más allá de lo que actualmente hacemos bien, identificar las grandes ideas del futuro y ponerlas en práctica (Grewal, 2016). La innovación es necesaria para avanzar en la agenda de políticas docentes y es inspiradora cuando puede ser replicada en otros contextos por su visión, su diseño y la eficacia de su implementación (Goodnough, Galway, Badenhorst y Kelly, 2013).

Para ser exitosa, la innovación requiere de procesos y fases que la faciliten y promuevan. También se necesita cierta continuidad en el tiempo y organización, de forma que se consiga una enseñanza pertinente y significativa. A esto se refiere Carbonell (2001) al definir las innovaciones como el conjunto de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, culturas, contenidos y prácticas pedagógicas.

Una de las características de las profesiones en el siglo XXI es su permanente evolución y cambio. ¿Dónde aprenden los docentes a prepararse y anticiparse a esos cambios? La respuesta a esas nuevas necesidades surge en escenarios y dispositivos innovadores tanto a nivel de las políticas como de las metodologías y prácticas de formación.

La formación del docente es extremadamente compleja y diversa en función de los países y realidades locales lo que nos enfrenta a la potencialidad de un amplio abanico de propuestas e innovaciones. Sin embargo y a pesar de la heterogeneidad del fenómeno, la literatura (Bourgeois, 2009) identifica innovaciones referidas a las *políticas* de formación; a las *opciones metodológicas* y a las *actividades de aprendizaje*.

Las *políticas* innovadoras involucran entre otros, a las modalidades de gestión, a la selección y preparación de formadores; a los mecanismos de monitoreo y seguimiento y a los sistemas de

evaluación docente. El examen de esas políticas evidencia que la innovación se produce cuando se transforma el modelo organizativo tradicional mediante la actualización de regulaciones y procedimientos obsoletos. Existe innovación cuando las instituciones se organizan de manera distinta para atender el cambio acelerado y permanente de las sociedades actuales (Vaillant 2016).

En lo que respecta a las *metodologías*, es allí donde se concentran por lo general, las iniciativas innovadoras en formación docente. En las próximas décadas será en esta categoría donde surgirán probablemente las innovaciones más destacadas debido a la proliferación de los procesos de autoformación y de mecanismos de formación docente con el apoyo de dispositivos tecnológicos.

Un tercer grupo de innovaciones refiere a las *actividades de aprendizaje* desarrolladas en el ámbito de la formación docente. Se trata de las experiencias concretas que el formador desarrolla en el aula durante los procesos de preparación del docente. La innovación surge cuando las actividades de aprendizaje facilitan los procesos de formación a través de escenarios creativos tal el trabajo en proyectos colaborativos.

Experiencias inspiradoras

Para promover la innovación en la formación docente, hay que *re-pensar las políticas docentes*. Una primera mirada hacia las formas de organización típicas de la formación docente permite identificar dos ejes: la homogeneización y la rigidez (Aguerrondo y Vaillant, 2015). La homogeneización refiere a la uniformidad con la que se distribuye la oferta de formación docente y la rigidez a la escasa flexibilidad en la aplicación de normas y en la organización.

La homogeneización y la rigidez han sido una consecuencia de la institucionalización de la formación inicial y continua de maestros y profesores. Cuando surgen las escuelas normales adoptan el calificativo "normales" porque establecen la norma. Este proceso aparece en el siglo XIX, se consolida a fines

del siglo XX y a principios del XXI. Las políticas de mejora y de innovación de la formación docente requieren cambios normativos, es decir, suprimir o actualizar las reglas, regulaciones y procedimientos que por lo general son obsoletos o incoherentes haciendo necesarias reformas que acompañan los cambios actuales (Aguerrondo y Vaillant, 2015). Uno de los ejemplos más citados en el mundo en cuanto políticas innovadoras de formación docente, es el caso de Finlandia. En ese país, la formación docente se ha transformado desde fines de los años 70.

Para innovar, hay que también *re-pensar las metodologías de formación*. Diversos formatos son posibles y en este campo, abundan los ejemplos de dispositivos innovadores. Existen varios casos de interés entre los cuales, Japón donde se cuenta con un sistema avanzado de *comunidades de práctica* en las que los docentes trabajan para mejorar y juzgar críticamente los contenidos y la manera en que cada uno de ellos imparte sus clases. Los docentes suelen visitar a sus pares, y las actividades de intercambio están centradas en lograr que las buenas prácticas sean conocidas por el colectivo docente (Barber & Mourshed, 2007). Otro caso relevante al considerar las políticas de formación docente, es el de Singapur. Ese país instaló desde el año en 1998, la *Red docente*, con el objetivo de fortalecer la docencia a través del apoyo a los maestros y profesores, y partiendo de la premisa del aprendizaje colaborativo, compartido y reflexivo. La *Red docente* tiene varios componentes interrelacionados: círculos de aprendizaje, talleres liderados por docentes, conferencias, sitio web y publicaciones (Salleh, 2006).

Finalmente, es posible re-pensar la innovación, a partir de *las actividades de aprendizaje* en la formación docente. Existen algunos ejemplos (Lampert et al., 2013) que evidencian cómo desarrollar actividades pedagógicas que permitan a los maestros y profesores en formación comprender y llevar a cabo una enseñanza con buenos resultados de aprendizaje para sus futuros alumnos. Uno de los casos que podemos citar es el de la Universidad de Washington en Seattle, Estados Unidos, donde el proceso de diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje para los estudiantes en formación, aparece centrado en las prácticas claves o

core practices. En esa Universidad, se plantea la idea de círculo de aprendizaje, a través del cual los docentes en formación con el apoyo de formadores, participan de un conjunto de actividades que combinan una variedad de recursos y materiales auténticos (vídeos, planificación, modelamiento). Este proceso se lleva a cabo en la propia universidad y en la escuela (McDonald, Kazemi & Kavanagh, 2013).

Otro de los casos que vale la pena mencionar, es el destacado por Hiebert & Morris (2012) quienes describen actividades de aprendizaje desarrolladas por formadores en formación inicial docente a partir de la metodología denominada *lesson study*. Esta propuesta, originaria de Japón, lleva a los profesores en formación a planificar de forma detallada y conjunta una lección, que posteriormente es llevada a la práctica de forma real o simulada y grabada en video. El análisis del video permite mejorar la lección tanto en su planificación como en la enseñanza, lo que a su vez supone un nuevo ciclo de aprendizaje.

Las *políticas, metodologías y actividades de aprendizaje innovadoras* para la formación se han multiplicado en las últimas décadas, pero aún queda mucho por hacer. Se trata de un campo fértil y en construcción.

Cómo identificar la innovación

Por su complejidad, el cambio profundo que hoy requieren las políticas docentes en América Latina y el Caribe se vincula con la capacidad de comprender y reconocer el surgimiento de los procesos *emergentes* que den paso a la innovación. Según Aguerrondo y Vaillant (2015), para poder identificar intervenciones con mayores oportunidades de tener incidencia en los procesos de formación, es necesario reconocer y comprender los procesos *emergentes* y su sostenibilidad cuando se pasa del nivel local al general (escalabilidad). Hay dos ámbitos principales desde donde reconocer los *emergentes* de un modelo innovador en formación inicial y continua de docentes:

- el *nodo pedagógico*: referido al contenido (qué), el proceso de aprendizaje (cómo), la enseñanza (de qué manera), y los recursos (con qué).
- las *reglas de organización*: referidas al modelo de gestión y a las modalidades en la que se imparte la formación (presencial, a distancia, situada o en el aula, con comunidades de aprendizaje, en atención al contexto geográfico y sociocultural ...).

Existe un contexto que condiciona las posibilidades y capacidades para la transformación de lo existente pero al mismo tiempo, la innovación no surge por generación espontánea sino que requiere de condiciones que hagan posible su desarrollo. Algunos autores han estudiado los criterios que permiten la identificación de iniciativas innovadoras en la formación docente. Así, Darling-Hammond y

Lieberman, (2012) examinan diversos dispositivos de formación y analizan las condiciones que permiten el desarrollo de experiencias innovadoras, entre las cuales:

- el aprendizaje ocurre en el transcurso de toda la carrera del docente (inicial y continua), el énfasis está en el desarrollo de capacidades para continuar aprendiendo a lo largo de la vida (competencias del siglo XXI);
- la colaboración profesional (entre colegas, supervisor, mentores y estudiantes en formación) es una característica esencial de las prácticas pedagógicas y se relaciona estrechamente con el aprendizaje colaborativo;
- los módulos y actividades de formación están claramente estructurados en torno a objetivos de aprendizaje;
- se ofrecen experiencias clínicas estructuradas (prácticas de campo supervisadas) con oportunidades para pasar de la teoría a la práctica mediante la participación de formadores experimentados en las actividades de formación;
- la reflexión acompaña la práctica y permite la formación de un profesional de la enseñanza.

En síntesis parecería que el criterio fundamental para la identificación de una innovación es la modificación sustancial en el proceso de formación (el nodo pedagógico) y/o en la organización académica de la formación en relación con programas convencionales.

Un caso de interés: el Programa PREDALC

El caso PREDALC que se expone en los párrafos que siguen, constituye una iniciativa de alto interés para los países de América Latina y el Caribe pues tiene el principal cometido de favorecer un desarrollo profesional docente innovador que promueva aprendizajes en profundidad en niñas, niños y jóvenes de la región. Recordemos que el foco de la primera Convocatoria 2018 de PREDALC fue el de identificar y dar reconocimiento a innovaciones con alta potencialidad en brindar respuestas a problemas y vacíos educativos de cara a la formación docente de las próximas décadas. En un mundo en constante mutación y transformación es primordial identificar espacios innovadores que superen los esquemas convencionales y permitan ir más allá en la reflexión y la praxis educativa actuales. Romper con la matriz educativa tradicional, no obstante, requiere un esfuerzo colectivo y una responsabilidad compartida. Por ese motivo PREDALC apuesta fuertemente a las alianzas entre diversos agentes institucionales que puedan promover, sostener y replicar el cambio de manera exitosa.

Primera Convocatoria y lecciones aprendidas

El lanzamiento de la *Primera Convocatoria a Experiencias Innovadoras en Formación Docente* se produjo durante la XIII Asamblea General de la OEI, el 26 abril del 2018, donde se anunció que las propuestas podrían presentarse en línea hasta el 10 de julio del mismo año. La

Convocatoria fue difundida por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), CAF -banco de desarrollo de América Latina-, la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Banco Mundial (BM). Dichas instituciones, copatrocinadoras de PREDALC, diseminaron el evento a través de sus redes y canales de comunicación. La Convocatoria fue publicada en una plataforma gestionada por la OEI (ver https://desarrollodocente.org/es#section_announcement) Por otra parte, el Diálogo Interamericano apoyó la iniciativa y fue el organismo encargado de implementar el proceso de evaluación de postulaciones.

La diseminación de la Convocatoria se realizó de manera amplia, entre Ministerios, autoridades nacionales, instituciones educativas, tanto a través de comunicaciones por correo electrónico como mediante la página web de PREDALC en forma multilingüe (español, inglés y portugués). En las comunicaciones realizadas se especificaba que se identificarían una decena de experiencias destacadas por su capacidad innovadora y que se invitaría a un miembro designado por cada una de las experiencias seleccionadas para participar en un taller de intercambio. Además, también se explicaba que la plataforma serviría como un repositorio de las experiencias seleccionadas con potencialidad de ser replicadas en al menos otro país o bien en una provincia/departamento/estado del mismo país.

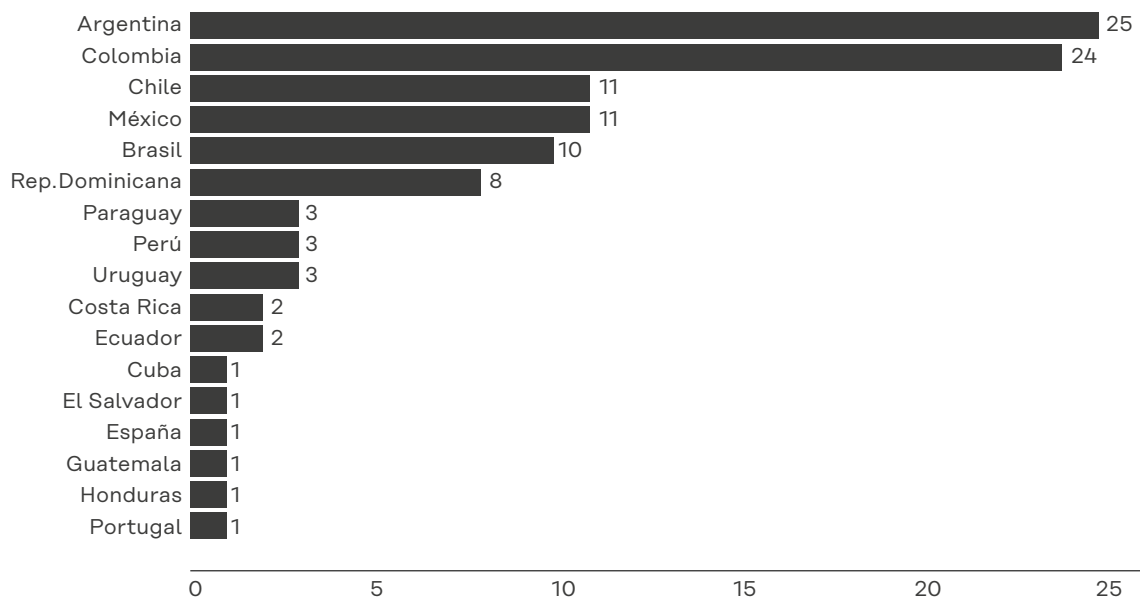
Los programas postulantes debían incorporar componentes novedosos en una de varias áreas como por ejemplo, la atracción y retención de buenos estudiantes, la innovación de las modalidades de formación o métodos de enseñanza, y los procesos

de evaluación de calidad. La Convocatoria superó las expectativas iniciales y evidenció el gran interés que existe en la región por la temática de innovación en el ámbito del desarrollo profesional docente. Un total de 109 experiencias fueron presentadas mediante la plataforma PREDALC (www.desarrollodocente.org) por 17 países (ver tabla 1). Algunos países tuvieron gran representatividad como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y República Dominicana. Otros fueron representados por dos o tres propuestas como los casos de Costa Rica, Ecuador, Paraguay, Perú y Uruguay. Y un tercer grupo de países contaron con una postulación como los casos de Cuba, El Salvador, Guatemala Y Honduras. Dos países europeos (España y Portugal) presentaron proyectos cuyo ámbito de intervención refería a la región latinoamericana.

El llamado establecía que la presentación de propuestas debía focalizar en una de las categorías que siguen:

- *iniciativas para la atracción y retención de los buenos estudiantes* en programas de formación docente inicial, así como en la preparación de profesionales pertenecientes a campos afines para que se unan a la profesión;
- *marcos de competencias orientadores de la formación* que tomen en consideración las capacidades que el estudiante de formación inicial habrá desarrollado al finalizar su carrera, con énfasis en el incremento de la calidad de la profesión;
- *modalidades de formación* que postulen mecanismos innovadores en formación inicial

Tabla 1
Número de propuestas presentadas por país



y continua vinculados a formas flexibles de organización académica que disminuyan la deserción, con un foco en aquellos programas de acompañamiento, mentorazgo y aprendizaje colaborativo;

- *desarrollo de capacidades del personal docente formador* con el acento en propuestas que mejoren la calidad de los formadores de docentes garantizando una coyuntura académica de profesionales capacitados y experimentados;
- *aseguramiento de la calidad de la formación* en clara referencia a programas de formación inicial, así como continua, con especial foco en la retroalimentación y obtención de evidencia acerca de la efectividad de la formación;
- *formación de docentes y personal para la atención a la primera infancia* que consideren la preparación de maestros para la atención y el desarrollo psicosocial en la primera infancia.

El proceso de selección de proyectos estuvo a cargo de un comité técnico y de un equipo de expertos internacionales. En una primera etapa, el comité técnico realizó una preselección de los 109 proyectos subidos a la plataforma a partir de la lectura del formulario completado y sus anexos. Fueron descartadas las experiencias que no cumplían con los requisitos de postulación (por ej. la falta de una carta aval o con documentación incompleta). Una vez culminado el procedimiento inicial, quedaron preseleccionados 65 proyectos los cuales fueron asignados a 11 evaluadores internacionales con reconocida expertise. Durante ese proceso, fueron descartados 3 proyectos por no contener toda la información necesaria para su valoración. Por tal motivo, el total de proyectos considerado en la etapa final de evaluación fue de 62.

Las evaluaciones se realizaron a partir de un formulario con claras consignas y un instructivo preciso en base a criterios tales como la relevancia, sustentabilidad y replicabilidad de las propuestas presentadas. También se asignó importancia a la articulación de roles y responsabilidades de los actores involucrados en la innovación ya que la implementación efectiva de un cambio, es clave la negociación entre las diferentes partes involucradas.

Además de una valoración numérica, se les solicitó a los evaluadores justificar claramente su puntaje y proveer una devolución cualitativa de cada uno de los aspectos contemplados. Todas las evaluaciones se recibieron en tiempo y forma a través de los mecanismos previstos a tales efectos.

Luego de recibir y sistematizar las evaluaciones, el comité técnico procedió a revisar los comentarios y la asignación de puntajes de los expertos internacionales. Para elaborar la tabla con el ordenamiento final, y con el fin de controlar la variable de puntajes de los evaluadores, se procedió a aplicar la técnica estadística de *winsorization*, la cual permite minimizar el efecto de aquellos evaluadores cuyos puntajes presentaban valores atípicos (muy por debajo, o muy por encima del promedio).

En la última etapa y en concordancia con las bases del llamado y los criterios cuantitativos y cualitativos establecidos en el formulario de evaluación, se procedió a identificar proyectos en base a tres categorías 1) proyectos destacados; 2) proyectos con potencial; 3) proyectos no elegibles.

Del total de las experiencias presentadas, la calidad y extensión fue muy diversa, dependiendo de la institución y el proyecto presentado. Como característica interesante de la presentación de propuestas se destacan los insumos elaborados que incluyeron informes, videos, links hacia páginas web y materiales didácticos que fortalecieron la comprensión amplia de los proyectos que las instituciones postulantes presentaron y facilitaron la tarea de los evaluadores externos.

Para finalizar este apartado, se incluyen algunas consideraciones respecto a *las lecciones aprendidas* ya que éste es un insumo indispensable para planificar futuras Convocatorias, y asegurar el éxito en cuanto a sostenibilidad y replicabilidad de la iniciativa. El proceso de diseño e implementación de la Convocatoria supuso variados aprendizajes entre los cuales:

- necesidad de extender el plazo de la Convocatoria, así como incrementar los

canales de difusión para aumentar el número de propuestas recibidas, y la diversidad geográfica;

- explorar formas que ayuden a mejorar la representatividad regional que aseguren la presencia en una próxima Convocatoria, de propuestas de la región del Caribe;
- explicitar en una eventual próxima Convocatoria claramente el concepto de experiencia innovadora con la ayuda de ejemplos que faciliten la comprensión;
- promover la representatividad por categoría de innovación ya que existieron modalidades como la referida a la atención de la primera infancia que estuvieron subrepresentadas;
- revisión y reformulación de la rúbrica de evaluación para que la misma sea más concisa y facilite la tarea de los evaluadores externos;
- mejorar el formulario para registrar las experiencias innovadoras en la plataforma y crear campos obligatorios a ser completados antes de proceder con el envío de la propuesta;
- crear y realizar un webinar con todos los evaluadores para ajustar y calibrar los criterios generales y específicos;
- evaluar la posibilidad de agrupar las experiencias por área de innovación (por ejemplo: tecnología/ stem, lengua extranjera, etc.)

La bibliografía (Vaillant 2016a y Vaillant 2016b) destaca la necesidad imperiosa de diseñar programas innovadores para la formación inicial y continua y en ese sentido, proyecto PREDALC es de suma relevancia. No obstante, el desafío siguiente es el de abordar tanto cualitativa como cuantitativamente la medición y rastreo de la replicabilidad y adaptabilidad de los proyectos seleccionados para asegurar su impacto así como su éxito y trascendencia.

En síntesis, la Convocatoria superó considerablemente las expectativas en cuanto al número de experiencias presentadas. Asimismo,

la calidad de los proyectos fue muy buena, tal como se evidencia en los resultados finales y en la identificación de 33 proyectos destacados los cuales se analizarán en forma más específica en los apartados que siguen.

Las propuestas seleccionadas

Tal lo indicado en la sección anterior, de las 33 experiencias seleccionadas, 20 fueron consideradas con potencial, y 13 fueron destacadas por su capacidad de replicabilidad y sostenibilidad. En el cuadro 2 se incluyen los proyectos según la categoría en la que inscribieron su postulación. El listado no figura por orden de prelación, sino que es totalmente aleatorio.

Las 33 experiencias seleccionadas dan cuenta de la predominancia en la región de innovaciones referidas a las *modalidades de formación* lo que parecería denotar una preocupación generalizada por transformar la oferta y la manera en la que se preparan a los futuros docentes y a aquellos que están en ejercicio. También se observa una alta participación de los proyectos referidos a formación continua lo que tiene su lógica ya que las condiciones para implementar cambios son por lo general más fáciles que para la formación inicial docente (Marcelo y Vaillant, 2009).

La presentación de propuestas en la categoría *marcos de competencias*, refleja la preocupación en la agenda de políticas docentes por la delimitación de referenciales para la buena enseñanza (Ávalos, 2013)). La categoría *aseguramiento de la calidad* con 4 proyectos seleccionados y la modalidad *iniciativas para el personal docente formador* con el mismo número, evidencia un interés incipiente por dos temáticas en expansión. La baja participación de proyectos en el campo de la *atención a la primera infancia* y en el área de *innovaciones para atraer y retener buenos estudiantes*, refleja la realidad de dos áreas en las que todavía queda mucho por hacer (UNESCO, 2014).

Tabla 2
Repositorio de las 33 experiencias seleccionadas
agrupadas por categoría de innovación

Categoría de Innovación	Experiencia y país
Modalidades de formación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Metodología científica al alcance de todos/Scientific methodology for all. (Brasil) 2. Sistema de práctica docente en la formación inicial de docentes del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. (República Dominicana) 3. Experimentando con agua. La investigación como estrategia pedagógica en docentes de básica primaria. (Colombia) 4. Proyecto ascendere. Una estrategia para crear un ecosistema de formación e innovación docente. Propuesta de la Universidad Técnica Particular de Loja. (Ecuador) 5. Programa república digital educación. (República Dominicana) 6. Nuevos profesados de educación inicial y de educación primaria. (Argentina) 7. El juego narrativo como estrategia educativa. Una experiencia b-learning de formación docente innovadora que facilita la educación financiera con enfoque de género en contextos Rurales. (Paraguay) 8. Escribir a través del curriculum. (Uruguay) 9. Fid en física y matemática: Una experiencia innovadora de una comunidad de práctica de aprendizaje. (Chile) 10. Experiencias formativas innovadoras de docencia en matemáticas a través de un programa interinstitucional entre escuela y universidad. (Brasil) 11. Programa de liderazgo e innovación educativa (PILE). (Argentina) 12. Movilizando creencias en estudiantes de pedagogía mediante lego serious play. (Chile) 13. Programa de acompañamiento pedagógico en territorio (PAPT). (Ecuador)
Marcos de competencias orientadores de la formación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cátedra en ciencia, tecnología y sociedad, capítulo Paraguay "educar para participar." (Paraguay) 2. El mundo 3d ingresa en las aulas de Ciencias Biológicas. (Uruguay) 3. Desarrollo del plan nacional de formación docente. (El Salvador) 4. Transformar la espera. (Argentina) 5. La formación docente inicial de profesores de educación primaria y el vínculo creativo con el conocimiento mediante los procesos interinstitucionales de de conformación como potencia para la innovación pedagógica. (Argentina) 6. "Valora ser": Un programa de neuro ética aplicada a la educación. (República Dominicana) 7. Entornos creativos: Arte y aprendizaje para la inclusión. (Argentina) 8. Procesos tutoriales en la formación continua de docentes. (Mexico) 9. Programa de liderazgo - Enseña por México. (Mexico) 10. Futuros maestros en redes globales de aprendizaje. (Paraguay).
Aseguramiento de la calidad de la formación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender fútbol en Carlos Gardel sirve: Al barrio y al Colegio Ward. (Argentina) 2. Núcleo de prácticas y lenguajes docentes. (Brasil) 3. Construcción de comunidades lectoras de docentes. (República Dominicana) 4. Expedición por experiencias educativas significativas de docentes con buenas prácticas de República Dominicana. (República Dominicana)
Personal docente formador	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expedición educativa: una minga entre la familia, escuela, comunidad y estado. (Colombia) 2. Cirandar: Ruedas en red de investigación desde la escuela. (Brasil) 3. Resignificación de las prácticas pedagógicas de educadores en el territorio colombiano. (Colombia) 4. Programa todos a aprender: Hacia la excelencia docente. (Colombia)
Formación atención de la primera infancia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Programa de formación docente: Hacia una pedagogía de frontera. (Brasil)
Atracción y retención de buenos estudiantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. La formación docente de profesionales: Una propuesta innovadora sobre la base de la reflexión, la acción y la investigación didáctica. (Argentina)

Tabla 3
Análisis de las 13 innovaciones destacadas
en función de 4 criterios

Innovación	Criterios			
	Practicidad	Especificidad	Continuidad	Responsabilidad
FID en física y matemática - Chile	Diseño curricular para formación docente	Física/matemática	Varios años de implementación	Universidad/ Comité de Carrera
Experiencias formativas innovadoras- Brasil	Desarrollo/capacidades investigativas	Matemática	Sostenibilidad en el tiempo	Docentes escuela y Universidad
Liderazgo/innovación educativa- Argentina	Desarrollo de estrategias formativas	Directivos escolares	Desarrollo incipiente	Ministerios provinciales y diversos grupos de actores
Movilizando creencias- Chile	Talleres de reflexión/ creencias previas sobre enseñanza	Estudiantes de pedagogía	Desarrollo incipiente	Equipos con expertise en dinámica de juegos
Acompañamiento pedagógico en territorio- Ecuador	Metodologías para enseñanza de escritura y de lectura	Docentes mentores, asesores y directivos	Desarrollo incipiente	Universidades y organizaciones multilaterales
Entornos creativos- Argentina	Contenidos curriculares arte y creatividad	Escuelas con alta vulnerabilidad	Desarrollo incipiente	Gobiernos locales y Organizaciones sociedad civil
Procesos tutoriales- México	Mentorazgo para la mejora de la práctica docente	Formación continua de docentes	Varios años de implementación	Equipos Escuela Normal de Estado
Programa de liderazgo- México	Desarrollo profesional docente	Jóvenes profesionales de diversas disciplinas	Varias año de implementación	Red internacional Teach for all
Futuros maestros- Paraguay	Aprendizaje de tecnología	Futuros docentes	Desarrollo incipiente	Red internacional Red global de aprendizajes
Expedición experiencias educativas- República Dominicana	Calidad de la formación	Estudiantes, familia y comunicad	Desarrollo incipiente	Ministerio de Educación, Gobierno y organización multilateral
Resignificación de prácticas pedagógicas- Colombia	Formación de formadores	Educadores en territorio	Sostenibilidad en el tiempo	Ministerio de Educación
Programa Todos a aprender- Colombia	Acompañamiento situado en lenguaje y matemática	Docentes, tutores y estudiantes	Ciclos de tres años	Secretarías de Educación, Universidades y OSC
Ruedas en red de investigación- Brasil	Reflexión sobre la práctica	Docentes en servicio de diversos niveles educativos	Desarrollo incipiente	Secretarías de Educación y Universidades

Un análisis más en profundidad de las innovaciones seleccionadas puede realizarse a partir de 4 principios clave (2016): *practicidad*; *especificidad*; *continuidad* y *responsabilidad mutua*. Al examinar las propuestas en relación al criterio de *practicidad*, observamos que los proyectos innovadores enfatizan acciones concretas que tienden lazos dentro y fuera de la comunidad educativa mediante acciones específicas que se acompañan en algunos casos de indicadores éxito.

El estudio de las propuestas a partir del criterio de *especificidad* nos indica que existen dos principales líneas: la especificidad como área de contenido y la especificidad en cuanto a la población objeto de la innovación. Si nos referimos al criterio de *continuidad*, la marca distintiva de muchos proyectos es que algunos son incipientes y otros se han mantenido durante un largo periodo de tiempo pero con reformulaciones en diversas ocasiones. Por

último, muy pocas propuestas se vinculan con el criterio de responsabilidad mutua de manera explícita y establecen contrapartes bien delimitadas que den cuenta de esa característica.

El análisis de experiencias destacadas

En el apartado que sigue se realiza un examen en profundidad de las 13 propuestas destacadas en base a la matriz de análisis de Popova, A.; Evans, D. K., Breeding, M.E. y Arancibia, V. (2016) y los criterios de practicidad, especificidad, continuidad y responsabilidad. En la tabla 3 se sintetiza muy sucintamente la información disponible.

Una lectura exhaustiva de cada una de las 13 propuestas destacadas presentadas en el cuadro 3, nos permite identificar cinco proyectos que se inscriben en la categoría modalidades de formación tal ha podido apreciarse previamente en el cuadro 2. El primero de ellos es el proyecto *Fid en física y matemática: Una experiencia innovadora de una comunidad de práctica de aprendizaje*, realizado en Chile, se centra en la mejora de la formación de docentes de Física y Matemática. La propuesta no indica de manera explícita si puede ser aplicada a otros contextos, pero su diseño e implementación indican que son posibles adaptaciones que habiliten su replicabilidad. En lo que refiere a la practicidad, se trata de un modelo de formación inicial curricular que ha respondido a las necesidades de los docentes. Su especificidad radica en la innovación en el área de física y de matemática, dos áreas de contenido de suma importancia para la coyuntura actual. El proyecto tiene sostenibilidad en el tiempo ya que lleva varios años de implementación y cuenta con el respaldo de un comité de carrera integrado por múltiples actores de la comunidad (académicos, funcionarios, estudiantes) por lo cumple ampliamente con el criterio de responsabilidad compartida mencionado por Popova, A.; Evans, D. K., Breeding, Mary E. y Arancibia, V. (2016).

Una segunda experiencia refiere también al área de matemática. Se trata del proyecto,

Experiencias formativas innovadoras de docencia en matemáticas a través de un programa interinstitucional entre escuela y universidad, llevado adelante en Brasil. Durante un periodo de 5 años se implementó una propuesta de formación docente por parte de la Universidad Federal de Juiz de Fora en conjunto con tres escuelas públicas de la misma localidad. El programa se orientó hacia tres líneas de acción llevadas adelante con los futuros docentes: conocimiento de las realidades de las escuelas; participación en el día a día de la escuela y desarrollo de las capacidades investigativas de los estudiantes en formación. Se trata de una innovación que cumple con los criterios de practicidad, especificidad y continuidad. Es además altamente replicable y sostenible, pues exige condiciones mínimas de apoyo institucional académico y financiero en la medida que se garantice la participación del equipo docente de la escuela y de los académicos universitarios.

De manera similar el *Programa de liderazgo e innovación educativa (PILE)*, que tiene lugar en Argentina, y cuyo objetivo es mejorar las modalidades de formación tiene un claro enfoque práctico. La metodología de este programa promueve el intercambio de ideas y reflexión entre participantes, a partir de estrategias tales como la resolución de problemas, el estudio de casos y debates. La propuesta impulsa competencias e indicadores de desarrollo en tres ámbitos: personal, pedagógico e institucional. En cuanto a su especificidad, se trata de un proyecto enfocado a directivos escolares con una duración de 6 semanas consecutivas e intensivas (8 hs diarias durante los 5 días de la semana). El programa forma parte de la política educativa de algunos ministerios provinciales de Argentina. El seguimiento de los PIE, las instancias virtuales y los encuentros post programa han sido factores determinantes en el éxito de la innovación. También es de destacar la intervención de distintos grupos de actores que articulan en torno a un objetivo común y tienen una responsabilidad mutua en el proceso.

La innovación titulada *Movilizando creencias en estudiantes de pedagogía mediante lego serious play*, que tiene lugar en Chile, tiene como propósito incidir en las creencias negativas que potencialmente tienen estudiantes en

formación acerca de los procesos de enseñanza y en los procesos de aprendizaje. La innovación se desarrolla con foco en los estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia y Básica del Campus Villarrica de la Universidad Pontificia Católica de Chile. La especificidad del proyecto radica en la toma de conciencia de futuros docentes acerca de sus preconcepciones y su compromiso con los procesos de equidad. Se trata de una experiencia con alto destaque y potencialidad para aquellos contextos que buscan interpelar los discursos y prácticas de los estudiantes en formación. La docencia es quizás la profesión en el mundo en la cual las vivencias como alumno, tienen un importante impacto en la práctica profesional. De ahí la importancia de la reflexión acerca de las creencias de cada estudiante en formación. Se trata de una propuesta que cuenta con respaldo institucional y la intervención de diversos equipos con expertise en la dinámica de juegos basada en los materiales *Lego play*.

El *Programa de acompañamiento pedagógico en territorio (PAPT)*, desarrollado en Ecuador, posee altos componentes de practicidad y se caracteriza por un proceso de implementación en modalidad dual. El proyecto es específico para docentes mentores, asesores y directivos a quienes prepara profesionalmente in situ, en la propia aula. El programa focaliza en metodologías efectivas para el aprendizaje de la lectura y la escritura por parte de niños de educación básica a partir de un enfoque comunicativo-semántico. Ya se han realizado varias acciones de formación en territorio tanto para mentores como para asesores educativos. Diversas entidades tienen la responsabilidad compartida en el desarrollo del PAPT: la Universidad Andina Simón Bolívar, la UNICEF, Desarrollo y Autogestión (DYA) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

En la categoría desarrollo de marcos de competencias orientadores de la formación, se encuentran cuatro proyectos destacados, uno de Argentina, dos de México y uno de Paraguay. El primero de ellos se denomina *Entornos creativos: Arte y aprendizaje para la inclusión* de Argentina. La especificidad del proyecto radica en presencia del arte y la creatividad en forma transversal a los contenidos curriculares para la mejora de la calidad educativa, así como de la convivencia

escolar en contextos socialmente vulnerables. Por sus características, la propuesta tiene alta replicabilidad ya que atiende a las situaciones de vulnerabilidad que afectan a muchas escuelas de la región. La responsabilidad del programa es compartida por Ministerios de Educación Provinciales, Gobiernos locales y OSC, con socios tales como CAF, Fundación Banco Nación y Creative Scotland. La sostenibilidad del proyecto se basa en la alineación de consorcios nacionales y locales, que forman agentes transformadores en la escuela, y en consecuencia potencian modelos institucionales inclusivos, y afianzan la alianza entre escuelas, organizaciones y el Estado.

La innovación denominada *Procesos tutoriales en la formación continua de docentes*, que tiene lugar en México, se centra en el desarrollo de capacidades y competencias a nivel del mentorazgo como herramienta para la mejora y la reflexión acerca de la práctica docente. La replicabilidad de la propuesta se encuentra facilitada por la minuciosa descripción del proyecto y sus fases. La segunda propuesta destacada de México es el *Programa de liderazgo - Enseña por México*, que se enmarca en el proyecto internacional denominado *Teach for All*, el cual reúne a 48 países y tiene como propósito promover el liderazgo de jóvenes profesionales de la educación para transformarlos en agentes de cambio. Su contribución es altamente significativa pues apunta a combatir las desigualdades sociales que existen en el país en materia de educación. Dado su importante social y educativa constituye una experiencia cuya replicabilidad no solamente es posible, sino deseable y necesaria en otros contextos de la región.

Otra de las innovaciones que busca fortalecer marcos de competencias para la formación es la denominada *Futuros maestros en redes globales de aprendizaje*, implementada en Paraguay y enmarcada en un proyecto internacional en el que participan diversos países. Es innovadora pues utiliza una plataforma, en este caso, el trabajo por proyectos como herramienta para el aprendizaje de futuros docentes en el área de la tecnología. Cuenta con el apoyo de ISE y FACEN Asunción, Paraguay, de la Universidad de Puerto Rico, del Instituto de Formación Docente Salomé Ureña y

Juan Vicente Moscoso de República Dominicana y de la Universidad de San Carlos Chimaltenango, Guatemala. Tiene alto potencial de replicabilidad por los bajos costos y las posibilidades de adaptación a diversos contextos.

Por su parte el proyecto *Expedición por experiencias educativas significativas de docentes con buenas prácticas de República Dominicana*, es una innovación que apunta al aseguramiento de la calidad de la formación mediante el desarrollo de un espacio áulico innovador, que se adecue a las necesidades educativas de estudiantes, familias y comunidades. Como eje de sostenibilidad y responsabilidad compartida el proyecto forma parte del Plan Operativo Anual del INAFOCAM, a la vez la Oficina de Relaciones Internacionales y el Banco Mundial apoyan con el financiamiento a esta iniciativa.

En la categoría referida desarrollo de capacidades del personal docente formador encontramos tres proyectos, dos de Colombia y un tercero de Brasil. El proyecto *Resignificación de las prácticas pedagógicas de educadores en el territorio colombiano* es específico a la formación de formadores de diversa índole entre los cuales docentes de aula, rectores, directores rurales, coordinadores, orientadores, tutores y líderes sindicales de Colombia. Se trata de una innovación que responde de manera original la necesidad de desarrollar capacidades y competencias en formadores para favorecer la reflexión en torno a la práctica pedagógica. La propuesta ha sido implementada con el apoyo del Ministerio de Educación y ha tenido sostenibilidad en el tiempo.

El segundo proyecto de Colombia es *El Programa todos a aprender: Hacia la excelencia docente* el cual opera mediante un esquema de acompañamiento situado, centrado en el aula. Su especificidad está dada en el énfasis en la enseñanza de lenguaje y matemáticas y en el trabajo continuo y colaborativo, entre docentes, tutores y estudiantes. El programa se desarrolla en ciclos de máximo 3 años en escuelas en las que se busca que docentes se apropien de estrategias pedagógicas promovidas por tutores de excelencia. Las entidades concertadas para el desarrollo del proyecto incluyen Secretarías de

Educación Territorial e instituciones tales como la Universidad de los Andes, la Universidad de Antioquia y Alianza Educativa con las cuáles se llevan adelante las acciones de carácter pedagógico.

El tercer proyecto en la categoría personal docente formador, se denomina *Cirandar: Ruedas en red de investigación desde la escuela* y ha sido implementado en Brasil para profundizar en el conocimiento acerca de lo que sucede dentro del aula. La propuesta se basa en la escritura e intercambio de relatos docentes para dar visibilidad a prácticas educativas en diversos niveles educativos. El proyecto es poco específico en cuanto a la diversidad de niveles abordados (básico, tecnológico y universitario). Sin embargo, aborda una temática extremadamente específica referida al divorcio entre escuela y universidad. La responsabilidad de la propuesta es compartida ya que múltiples actores se han involucrado en el proyecto lo que propicia su sostenibilidad y replicabilidad. El proyecto podría impactar de forma positiva en las formas de organización de los cursos iniciales y universitarios de formación docente, y de docentes en servicio.

En síntesis, el examen exhaustivo de las 13 innovaciones destacadas evidencia un interés creciente por operar cambios tanto a nivel del nodo pedagógico como de las reglas y normas que pautan el funcionamiento de la formación inicial y continua de docentes. Algunas iniciativas son incipientes, otras tienen mayor sostenibilidad en el tiempo pero en todas se constata una preocupación por atender el *sentido práctico* de la preparación de docentes así como la necesidad de atender la responsabilidad de los diversos grupos de actores en el diseño e implementación de la innovación.

Algunas reflexiones para las políticas

Las propuestas presentadas en la primera Convocatoria 2018 a Innovaciones en el ámbito de la formación docente de PREDALC evidencian un panorama alentador en cuanto al interés que ha despertado la temática en la región. También demuestra la necesidad de las organizaciones postulantes, en hacer conocer y diseminar las experiencias innovadoras de sus respectivos países.

Los proyectos inscritos en la Convocatoria son de diversa naturaleza y pertenencia socio-política pero al mismo tiempo denotan necesidades y tendencias similares en cuanto a la problemática tratadas entre las cuales las modalidades de formación y los marcos de competencias en la preparación de futuros docentes y docentes en ejercicio. El alentar y dar reconocimiento a tal tipo de iniciativas es un paso clave para promover la innovación, compartirla y replicarla.

El examen global de los proyectos inscritos en la Convocatoria da cuenta que aún persisten áreas que requieren de mayor atención a nivel de políticas y en las cuales la innovación no es moneda corriente. Nos referimos entre otros a las modalidades y marcos de competencias innovadores para preparar docentes para la primera infancia y también a mecanismos transformadores para atraer a estudiantes con buenas calificaciones para carreras docentes. Se debe pensar en estímulos para que organismos que promueven tal tipo de innovaciones, las den a conocer y diseminen la información sobre propuestas exitosas en la materia.

Lo que ocurre con la formación del docente, repercute profundamente en la vida de los niños y adolescentes que hoy están en las aulas y en los de las décadas venideras. Sin embargo, la formación inicial y continua trata de solucionar situaciones inmediatas o busca mantener la práctica establecida. Son aún escasos los espacios para la innovación, el cambio y la transformación en los procesos de preparación de futuros docentes y profesorado en ejercicio. Los resultados de la Convocatoria de PREDALC, dan esperanza pero al mismo tiempo evidencian que aún queda mucho por hacer.

El cambio que requiere la preparación de maestros y profesores es drástico por el agotamiento del modelo tradicional. Hoy más que nunca se debe reflexionar en la necesidad de generar y construir una visión alternativa. La actividad educativa requiere que los docentes estén en contacto, que intercambien y compartan conocimiento, experiencia e innovación. Para lograr este objetivo se deben potenciar en las propuestas formativas, la capacidad de intercambio y colaboración con otros. Asimismo, se debería dar un necesario y muchas veces postergado reconocimiento a los aprendizajes informales y a los procesos de autoformación. También tendríamos que examinar los procesos formativos a la luz de las redes sociales y de la web 3.0 y 4.0.

¿Cuáles son las condiciones para incorporar la innovación en la formación docente? En primer lugar, se requiere una política docente de apoyo y compromiso con la innovación. Si bien son personas las que diseñan e implementan innovaciones, son las instituciones las que permiten su desarrollo y sostenibilidad.

Deben crearse espacios de innovación para que los futuros docentes y los docentes en ejercicio, se asocien y planteen proyectos inspiradores. Además, es importante asegurar el apoyo económico y dotar de recursos los proyectos de innovación. La difusión y el reconocimiento público de las iniciativas innovadoras, es otro paso importante para su sostenimiento en el tiempo.

Al inicio de este informe nos preguntábamos por qué, en qué y cómo impulsar la innovación en la formación del docente. En las secciones anteriores hemos buscado evidenciar que el escenario es complejo pero que sí es posible impulsar políticas, metodologías y actividades de aprendizaje que permitan incorporar la innovación en la preparación de futuros profesores y docentes en ejercicio.

En el examen del caso de la 1era Convocatoria 2018 de PREDALC, se han sistematizado innovaciones con alta potencialidad para transformar la formación inicial y continua de docentes. Pero al mismo tiempo, es necesario reconocer que es mucho lo que queda por hacer para afianzar las innovaciones.

La región de América Latina y el Caribe ha sido prolífica en cuanto a innovaciones que han surgido “por aquí y por allá” sin que las visiones hegemónicas les presten debida atención. Futuras investigaciones podrán determinar sin duda, si esos procesos emergentes tienen sostenimiento en el tiempo a nivel de las políticas, las metodologías y las actividades de formación.

A casi dos décadas del comienzo de un nuevo siglo, los actores que forman al docente deberían reflexionar acerca de los escenarios futuros y en la necesidad de hacer de la innovación “un estilo de vida” que impulse en maestros y profesores el desarrollo de nuevas ideas y prácticas que inviten a pensar más allá de lo tradicional.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. y Vaillant, D (2015). El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. Editorial: UNICEF, Panamá
- Ávalos, B. (2013). La Formación Inicial Docente. En UNESCO-OREALC. Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top, McKinsey & Company, Social Sector Office.
- Bourgeois, E. (2009). Les dispositifs d'apprentissage en formation. Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Chappelle, G. & Ruano-Borbolan J-C. Encyclopédie de la formation, 507-536. Ramonvielle Sainte-Agne, Erès.
- Carbonell, J. (2001). La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Madrid: Morata
- Christensen, C. y Eyring, H. (2011). The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out. Massachusetts: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., y Lieberman, A. (2012). Teacher Education Around the World: Changing Policies and Practices (Teacher Quality and School Development). Routledge.
- Grewal, S. (2016) Innovative Practices in Teacher Education. Researchpaedia Vol. 3 No. 1, January.
- Goodnough, K., Galway, G., Badenhorst, C., y Kelly, R. (2013). Inspiration and Innovation in Teaching and Teacher Education. Toronto, ON: Lexington Books.
- Hiebert, J., y Morris, A. K. (2012). Teaching, rather than teachers, as a path toward improving classroom instruction. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 92–102.
- Lampert, M., Franke, M., Kazemi, E., Ghouseini, H., Turrou, A., Beasley, H., y Crowe, K. (2013). Keeping it complex: Using rehearsals to support novice teacher learning of ambitious teaching. *Journal of Teacher Education*, (64), 226–243.
- McDonald, M., Kazemi, E., y Schneider Kavanagh, S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378–386.
- Marcelo, C y Vaillant, D. (2018). Hacia una Formación Disruptiva de Docentes. 10 Claves para el Cambio. Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea.
- Popova, A.; Evans, D. K., Breeding, Mary E. y Arancibia, V. Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice. Policy Research Working Paper 8572. Washington D.C. : The World Bank Group.

Salleh, H. (2006). Action research in Singapore education: Constraints and sustainability. *Educational Action Research*, 14(4), 513-523.

UNESCO-OREALC (2013). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*, Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.

UNESCO-OREALC (2014). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO

Vaillant, D. (2016 a). Desarrollo profesional, evaluación y políticas docentes en Latinoamérica. *Organización y gestión educativa*, v.: 07-08 4, p.: 16–20.

Vaillant, D. (2016 b). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, v.: 5.

Vaillant, D. (2005) *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*, Barcelona, Editorial Octaedro.

Vaillant, D y Cardozo-Gaibisso, L. (2016). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, Vol. 13, núm. 26.

Vaillant, D y Marcelo, C (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Narcea: Madrid.

