



Biblioteca Digital

Organización
de Estados
Iberoamericanos

para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Revista Iberoamericana de Educación

Número 19

Enero - Abril 1999

Monográfico: **Formación Docente**

Datos Artículo

Título: Informe de la formación de profesores de pre y postgrado desde las instituciones formadoras más importantes en América Latina.

Autor: Enrique Pascual K.

Informe de la formación de profesores de pre y postgrado desde las instituciones formadoras más importantes en América Latina

Enrique Pascual K. (*)

Este estudio pretende describir la institucionalidad de la formación de profesores y caracterizar algunas tendencias sobre la tipología institucional, la cobertura y los planes de formación, la investigación educacional realizada y su relación con la docencia, la producción y difusión académica respecto de la formación, el tipo de vinculaciones interinstitucionales y los sistemas e indicadores de calidad existentes.

El informe se ha organizado en tres puntos principales. En el primero se hace una breve descripción de la obtención de información en función del procedimiento seguido para su recopilación, como también de su naturaleza. En el segundo se presenta un análisis y discusión de los resultados, lo que constituye la parte central de este informe y, por último, se hacen algunos comentarios en relación con aquellas tendencias importantes que pueden derivarse de los resultados descritos.

229

1. Descripción de la obtención de información

Ante todo, se solicitó a varias instituciones formadoras la elaboración y entrega de un informe escrito conforme a una pauta¹ estructurada que solicitaba información respecto de estos aspectos: a) características de la institución; b) niveles de formación atendidos y su cobertura en términos

(*) Enrique Pascual Kelly es investigador y docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

del número de estudiantes de pre y postgrado; c) características principales de los planes de formación; d) investigaciones desarrolladas; e) tipo y cantidad de publicaciones; f) eventos académicos realizados con respecto a la formación de profesores; g) vinculaciones interinstitucionales con otros organismos, como el Ministerio de Educación; y h) evaluación de la calidad institucional.

Sobre los aspectos indicados, la pauta solicitaba información tanto de tipo cuantitativo como cualitativo, sobre un período de 3 años de vida institucional (1995 a 1997).

Se lograron informes de 25 instituciones formadoras. Por distintas razones, no se pudo contar con informes de Bolivia, Cuba, Portugal y Venezuela. A su vez, de los 25 informes recopilados se descartaron 4, porque la información no se refería a los aspectos solicitados en la pauta, con lo que los datos corresponden a un total de 21 instituciones².

Con la lectura de cada uno de estos informes se extrajo la información sobre cada aspecto solicitado en la pauta, reuniéndose la información en planillas globales por aspecto y por institución. Dado que lo que interesa en el presente informe no es el detalle de cada institución, sino la descripción de las tendencias generales del conjunto para el procesamiento de los datos cuantitativos, se utilizó una estadística descriptiva simple, en términos de promedios, rangos y porcentajes, y, para la descripción cualitativa, las frecuencias predominantes.

2. Resultados, discusión y análisis

La descripción de los resultados obtenidos, para su mejor análisis y discusión, se presenta organizada por cada uno de los aspectos principales de la pauta, siguiendo en la discusión un tratamiento de la información, desde las categorías más generales a las más específicas, y haciendo una inferencia final, a modo de conclusión parcial, por cada aspecto descrito.

2.1. Características de las instituciones formadoras

En primer término, como información general, parece importante conocer qué tipo de instituciones formadoras constituye el grupo que entregó la comunicación sobre la formación de profesores. Por ejemplo, saber el número de ellas por país, su naturaleza institucional y su carácter estatal o privado.

En el cuadro que sigue se puede observar la distribución numérica por países de las distintas instituciones encuestadas.

CUADRO n° 1
Instituciones formadoras encuestadas por países

País	N° de instituciones formadoras
México	3
Argentina	2
Brasil	2
Chile	2
España	2
Perú	2
Colombia	1
Costa Rica	1
El Salvador	1
Honduras	1
Panamá	1
Paraguay	1
República Dominicana	1
Uruguay	1
Total = 14 países	21 Instituciones

231

De acuerdo con el cuadro, las 21 instituciones son de 14 países distintos de la región. Hay 6 países de los 14 representados con 2 o más instituciones y los 8 restantes con 1 sola. Es decir, al 42.9% de los países (6) pertenece el 61.9% de las instituciones (13) y al 57.1% (8 países) pertenece el 38.1% de las instituciones (8).

En cuanto a la distribución de estas instituciones, de acuerdo con su tipología, se puede observar en el cuadro siguiente:

CUADRO n° 2
Distribución de las instituciones formadoras
según tipología institucional

Tipología institucional	N° de instituciones	%
Universitaria	14	66.7%
No Universitaria	7	33.3%
Total	21	100%

Basándonos en el cuadro, la mayoría de las instituciones formadoras es de rango universitario (66.7%). El resto (33.3%) corresponde a instituciones no universitarias. Es decir, instituciones superiores de rango terciario y escuelas normales.

CUADRO n° 3
Especificaciones del rango institucional
de las instituciones formadoras

Rango	N°	%
Universitaria Pluridisciplinaria	12	57.1%
Universitaria Pedagógica	2	9.5%
Normal e Institutos de formación profesional	7	33.4%
Total	21	100%

En este cuadro se puede observar con más detalle que el rango universitario de las instituciones formadoras corresponde mayoritariamente al tipo de universidades pluridisciplinarias, entre cuyas carreras y facultades una corresponde a la unidad académica de educación responsable del control de la formación de profesores. En tal caso, corresponde al 57.1% de las instituciones formadoras encuestadas³. De ellas sólo un 9.5% (2) son universidades exclusivamente pedagógicas⁴, y el 33.4% (7) corresponde a instituciones de rango superior terciario, no universitario, entre las cuales están institutos profesionales, centros y escuelas normales.

Si dentro de esta variedad se analiza el carácter de las unidades de educación directamente encargadas de la formación de profesores, y sobre las cuales cada una de estas instituciones informa, aumenta la cantidad

de unidades de educación a un total de 29 y también la variabilidad de tipos de estas unidades, ya que se refieren a facultades de distintas características o a escuelas, institutos de investigación, departamentos y a escuelas normales o institutos profesionales de carácter terciario⁵.

En el cuadro que sigue se puede advertir la variedad de tipos de las 29 unidades de educación dentro de las 21 instituciones formadoras encuestadas:

CUADRO n° 4
Tipos de unidades de educación
de las instituciones formadoras

Rango de instituciones formadoras	N° de inst.	Tipología de las unidades de educación	N° de unidades de educación
universitario	14	Facultades de Educación	8
		Facultades de otro tipo: Ciencias, Humanidades, Tecnología.	3
		Escuelas profesionales	3
		Institutos y/o centros especializados de Educación	4
		Área de Educación	1
		Departamentos de Educación	1
no universitario	7	Institutos y/o centros de formación profesional de carácter superior	3
		Escuelas Normales	6
Totales	21 Inst.	8 Tipos	29 Unidades

El cuadro es elocuente porque muestra el carácter de las unidades de educación responsables de la formación de profesores dentro de las instituciones formadoras, que a su vez presentan también diversos rangos institucionales. Así, entre las diversas unidades encargadas de la formación existen facultades de educación o de otro tipo, escuelas profesionales, institutos y centros, departamentos, etc., que aun dentro de la misma tipología universitaria adquieren distintas categorías.

En el análisis de las características de estas instituciones formadoras se puede describir el carácter estatal o privado de ellas. Los datos se indican en el siguiente cuadro:

CUADRO n° 5
Carácter de las instituciones formadoras

Carácter	N°	%
Estatal	16	76.2%
Privado	5	23.8%
Total	21	100%

De aquí se desprende que dichas instituciones son, mayoritariamente, de carácter estatal (76.2%). Aun cuando las de carácter privado tienen un peso menor (23.8%), en ellas predomina el componente confesional católico: 4 de las 5 son universidades pontificias, y una un instituto profesional terciario católico.

En resumen, de los datos de los cuadros anteriores se deduce que:

El conjunto de instituciones formadoras encuestadas presenta gran variabilidad institucional. Tal variabilidad no sólo se refiere a instituciones de distinto rango (universidades pluridisciplinarias o pedagógicas, institutos profesionales de educación superior de nivel terciario y escuelas normales), sino que dentro de ellas las unidades académicas responsables de la formación de profesores corresponden indistintamente a facultades de educación o de otro tipo, a escuelas profesionales, a institutos o centros de ciencias de la educación, a departamentos o áreas de educación, así como a institutos profesionales y escuelas normales tanto de carácter estatal como privado. Predominan en esta variedad las universidades pluridisciplinarias y las facultades de educación de índole estatal.

234

2.2. Cobertura en relación con los niveles de formación atendidos

Sobre este aspecto interesa conocer, en primer término, qué niveles de formación de profesores de pregrado (preescolar, primaria y secundaria) y qué niveles de formación de postgrado (licenciatura, maestría y doctorado) fueron cubiertos por estas instituciones formadoras en el trienio 1995-

1997, a fin de tener una panorámica general al respecto. Los datos se pueden apreciar en el cuadro que sigue:

CUADRO nº 6
Niveles de formación y grado en que son cubiertos
por las instituciones formadoras

Niveles de formación cubiertos	Nº de instituciones	%
Instituciones que cubren todos o casi todos los niveles de pre y postgrado	6	28.6%
Instituciones que no cubren todos los niveles de pre y postgrado	15	71.4%
Total	21	100%

Se puede inferir que predominan las instituciones que no cubren todos los niveles de pregrado y postgrado. El 71.4% de las 21 instituciones (15), sólo atiende los 3 niveles de pregrado, o los 3 de postgrado, o sólo algunos de pregrado o postgrado. El 28.6% (sólo 6 de las 21) abarca prácticamente todos o casi todos los 3 niveles de pregrado y de postgrado. Para una mayor especificación, en el cuadro que sigue se detalla la cobertura de las 15 instituciones que no comprenden todos los niveles de formación de pre y postgrado.

235

CUADRO nº 7
Nº de instituciones según niveles cubiertos

Niveles cubiertos	Nº de instituciones	%
Sólo los 3 niveles de pregrado	4	26.6%
Los 3 niveles de pregrado y licenciatura	1	6.7%
Algunos niveles de pre y de postgrado cubiertos	9	60.0%
Sólo niveles de postgrado	1	6.7%
Total	15	100%

Con los datos de este cuadro se confirma que la mayoría de las instituciones tiende a cubrir sólo algunos de los 3 niveles de formación de pregrado y algunos de postgrado.

También interesa conocer, en términos de cantidad o número de alumnos promedio, los que alcanzó la cobertura de los programas de pre y postgrado de estas instituciones en el período 1995-1997.

Para ello se calculó el promedio general de los promedios de alumnos atendidos en todos los niveles de pregrado y de postgrado por todas las instituciones a lo largo de los 3 años (1995-1997). Estos datos son los que se presentan en el cuadro siguiente:

CUADRO n° 8
Promedios generales de cobertura 95-97 en los niveles de pre y postgrado de las instituciones

Niveles de formación	Promedio general de los promedios de cobertura entre 1995 y 1997	Representación de los Mx en términos porcentuales	Rangos de fluctuación
Pregrado	Mx = 551	71%	7 a 9.523 alumnos
Postgrado	Mx = 225	29%	1 a 2.269 alumnos
Sumatoria (Σ) de promedios generales	Σ Mx = 776	100%	1 a 9.523 alumnos

Los promedios generales de los promedios de cobertura de los distintos niveles de formación de pre y postgrado de las instituciones son comparativamente mayores en el pregrado en su conjunto, en el período 95-97, que en el postgrado. Los rangos mínimos y máximos del número de alumnos atendidos por las instituciones tienen grandes fluctuaciones, que van, en el caso del conjunto del pregrado, desde 7 a 9.523, y en el caso del conjunto del postgrado, desde 1 a 2.269. Eso significa que, en el primer caso, la institución que atiende al menor número de alumnos en algunos de los niveles de pregrado (preescolar o primaria o media) es de 7 alumnos, y la que atiende al mayor alcanza a 9.523 alumnos. Del mismo modo, en el caso del postgrado, la que atiende al menor número en alguno de los niveles alcanza a 1 alumno, y la que atiende al mayor llega a 2.269 alumnos en ciertos otros.

Para analizar en forma más específica la cobertura de la formación en estas instituciones, conviene separar el análisis focalizándolo primero en

los distintos niveles de formación del pregrado y, después, sobre los del postgrado.

No obstante, antes de iniciar estos análisis, conviene resumir brevemente el panorama general de la cobertura descrito hasta aquí.

La mayoría de estas instituciones (60%) tiene una cobertura incompleta de los distintos niveles de formación de pregrado (preescolar, primaria y secundaria) y de postgrado (licenciatura, maestría y doctorado) en el período 95-97. En términos de cantidades brutas de alumnos atendidos por todas las instituciones como de los promedios de cobertura, ésta tiene mayor amplitud (71%) en los niveles de pregrado que de postgrado, presentando además grandes fluctuaciones de sus rangos.

a) Cobertura en la formación de pregrado entre 1995 y 1997

La cobertura de cada uno de los niveles de formación de pregrado se distribuye a través de las instituciones como sigue:

CUADRO n° 9
N° de instituciones que cubren los distintos niveles de formación de pregrado

237

Niveles de formación en pregrado	N° de instituciones que las cubren por año			%
	95	96	97	
Preescolar	11	12	12	57.1%
Primaria	17	17	17	81%
Secundaria	16	16	17	76.2%

El análisis de los datos de este cuadro permite señalar que 12 de las 21 instituciones consideradas tienen formación en el nivel de preescolar o inicial (lo que corresponde a un porcentaje aproximado del 57.1%), aumentando en una las que cubrían este nivel en el bienio 96-97 (12 instituciones) con respecto al año 95, que lo cubrían sólo 11. Por su parte, 17 de las 21 instituciones tienen formación en primaria (81%), nivel que comparativamente tiene la cobertura mayor con respecto a preescolar y

secundaria. Aquí el número de instituciones que cubre este nivel se mantiene constante durante el trienio.

El nivel de secundaria es atendido por 17 instituciones en 1997, una más que en el bienio 95-96, que corresponde a 16 de las 21 estudiadas. De este modo, mientras en los niveles de preescolar y secundaria el número de instituciones que los cubren aumentó levemente entre 1995 y 1997, en el nivel de primaria se ha mantenido constante, representando porcentualmente el más alto de los tres niveles.

En cuanto a la cantidad total de alumnos atendidos en cada uno de los niveles señalados entre los años 95 y 97, se observa en el cuadro siguiente:

CUADRO n° 10
Cantidad total de alumnos, por nivel, atendidos
por todas las instituciones entre 95-97

Niveles de formación de pregrado	N° total de alumnos por el conjunto de instituciones			Incremento entre los 3 años
	1995	1996	1997	
Preescolar	2.552	2.844	3.071	519
Primaria	8.643	8.436	8.861	11
Secundaria	16.589	18.305	19.870	3.281
Total de alumnos pregrado	27.784	29.585	31.802	4.018

238

En el cuadro puede observarse que, en cifras brutas, el número de alumnos atendidos en el pregrado en su conjunto, por el total de instituciones formadoras consideradas, ha tenido un incremento sostenido durante el trienio 95-97, experimentando un aumento bruto de la cantidad de alumnos por año de aproximadamente 2.000, considerando el pregrado en su conjunto.

Si se analizan los datos por los niveles de formación de pregrado durante el mismo período, se observa que tanto en preescolar como en secundaria se da un incremento sostenido de la cantidad de alumnos cubiertos, a través de los 3 años, incremento que es mucho más modesto en el caso de primaria. También puede observarse que el nivel de pregrado que comparativamente tiene la mayor cantidad de estudiantes es el de secundaria (más del doble que la cubierta por el de primaria), y la menor

cantidad el de preescolar (entre la tercera y la cuarta parte de la cantidad de primaria).

Si estos mismos datos se expresan en promedios de alumnos cubiertos por institución, por cada uno de los niveles de formación de pregrado, se obtiene el siguiente cuadro:

CUADRO n° 11
Cobertura promedio por institución
en los niveles de formación de pregrado 95-97

Niveles de formación de pregrado	Promedio de cobertura por años			Promedio general en el trienio (Mx General)	Rangos generales
	1995	1996	1997		
Preescolar	232	237	256	242	7 a 446
Primaria	508	496	521	508	59 a 2.228
Secundaria	1.037	1.144	1.169	1.117	101 a 9.523

239

Estos datos sólo reafirman las tendencias descritas con respecto al cuadro anterior, y también las fluctuaciones de rango señaladas en el cuadro número 8. En tal caso, por tratarse de promedios y no de cantidades brutas de alumnos, es decir, la cifra atendida por todas las instituciones consideradas, los incrementos de cobertura señalados entre 1995 y 1997 se atenúan, pero igualmente se mantienen las tendencias. Del mismo modo, al observar las fluctuaciones que experimentan los rangos de cobertura, se observa la misma tendencia a tener grandes fluctuaciones entre las instituciones. Se confirma también que la mayor cobertura de ellas se da para la formación de secundaria y la menor para el nivel de preescolar, con un evidente predominio del primero sobre los otros dos niveles. Así, la cobertura de secundaria supera la suma de los otros dos niveles: primaria y preescolar juntos. Esto último puede deberse al rango predominantemente universitario de dichas instituciones (66.7%), como se analizó en el punto anterior, en las cuales por tradición se han formado los profesores de secundaria, siendo mucho más reciente la incorporación de los niveles de formación de primaria y de preescolar.

Hasta aquí no se ha considerado en este análisis la existencia entre los niveles de formación de pregrado de la carrera de educación especial, a veces denominada educación diferencial o también psicopedagogía, aun

cuando estas denominaciones encierran matices y énfasis distintos. El auge reciente de este nivel de formación aparece como respuesta a la necesidad de atender en las escuelas, especialmente de primaria, las dificultades y trastornos del aprendizaje (dislexia, discalculia, etc.), así como el acceso de niños con discapacidades (sordera, ceguera, retardo intelectual, problemas motrices, etc.), lo que se ha denominado la atención de la diferencia o de los niños diferentes. Esta especialización, que comienza a emerger por los datos entregados por las instituciones encuestadas, no se sitúa solamente en el nivel de pregrado, sino que aparece también en los de postgrado en algunas de ellas. En el cuadro que sigue puede observarse la distribución con que esta especialidad aparece en las instituciones en los niveles de formación de pre y de postgrado:

CUADRO n° 12
N° de instituciones que cubren la carrera de educación
especial o diferencial en los niveles de formación

Especificación de nivel de formación en que se imparte la carrera	N° de instituciones que la ofrecen	Porcentaje relativo respecto al total de 21 instituciones como 100%
Sólo en el nivel de pregrado	3	14.3%
Como postítulo y como maestría	1	4.8%
Como un postgrado sin indicación específica de nivel preciso	2	9.5%
Total de instituciones	6	28.6%

240

Por los datos se puede apreciar que dicha especialización se ofrece indistintamente en estas instituciones en los niveles de pregrado y de postgrado, no encontrando todavía una ubicación precisa en algún nivel determinado, lo que, aparte de mostrar la variabilidad en cuanto a las concepciones existentes respecto de esta especialidad, constituye igualmente una muestra de la heterogeneidad de los niveles y planes de formación de profesores.

Del cuadro también se desprende que la cobertura general de esta especialidad, en el total de las instituciones consideradas en lo referente al número de instituciones que la ofrecen, no alcanza todavía un volumen importante.

Para lo que se está analizando aquí, interesa conocer la cobertura de las instituciones (3) que ofrecen esta especialidad en el nivel de pregrado durante el trienio 95-97.

Los datos se muestran en el cuadro que sigue:

CUADRO n° 13
Cantidad total de alumnos en la carrera de educación especial a nivel de pregrado durante 1995-1997

	Años			Incremento en los 3 años
	1995	1996	1997	
N° total de alumnos	846	793	836	-10

En el cuadro se observa que, en términos del número total de alumnos atendidos, comparándolo con los demás niveles de formación de pregrado más tradicionales, esta especialidad tiene una cobertura todavía muy marginal en las instituciones encuestadas. Por otra parte, a diferencia también de los otros niveles de formación de pregrado, en su cobertura no se aprecia un incremento en el número de alumnos entre 1995 y 1997, sino que, por el contrario, se observa un leve descenso. En el cuadro se registra un incremento negativo en el trienio de -10.

241

Antes de iniciar el análisis de la cobertura en los niveles de postgrado, conviene hacer un breve resumen de lo analizado respecto a los niveles de formación del pregrado:

Según lo informado por las instituciones encuestadas, la cobertura en los niveles de formación de pregrado, en el período 95-97, presenta un comportamiento diferente tanto en cuanto al número de instituciones que los cubren como al número de alumnos atendidos en cada uno de estos niveles. El de formación de primaria es cubierto por un mayor número de instituciones (81%) en este período, aun cuando el número de las que cubren los niveles de preescolar y secundaria experimentan un leve aumento. Sin embargo, el nivel de secundaria es el que tiene la cobertura mayor en términos de la cantidad de alumnos, superando a la suma de los cubiertos por los otros dos niveles de preescolar y primaria. Emerge como otro nivel de formación de pregrado en este período la carrera de educación especial o de educador diferencial, sin que todavía ni en cuanto al número de instituciones que la cubren (14.3%), como a la cobertura alcanzada

en número de alumnos, tenga volumen significativo. Por otra parte, durante el trienio 95-97 predomina la tendencia a un incremento sostenido de la cobertura, en cuanto al número de alumnos, en los tres niveles de formación de pregrado, sin que haya un aumento importante en el número de instituciones que ofertan dichos niveles, siendo en el conjunto del pregrado un incremento aproximado de 2.000 alumnos por año. Por último, se reiteran las grandes fluctuaciones del rango, en cuanto a la cantidad de alumnos atendidos en estas instituciones en cada uno de los niveles de formación indicados.

b) Cobertura en la formación de postgrado entre 1995 y 1997

La cantidad de instituciones que cubre los distintos niveles de formación de postgrado durante el trienio se indica en el cuadro que sigue:

CUADRO n° 14
N° de instituciones que cubre los niveles de formación de postgrado

Niveles de formación de postgrado	N° de instituciones que los cubre por año			Porcentajes Promedio
	1995	1996	1997	
Licenciatura como postgrado	8 (38%)	7 (33.3%)	8 (38%)	36.4%
Licenciatura ligada al pregrado	3 (14.3%)	3 (14.3%)	4 (19%)	15.9%
Maestrías	9 (42.9%)	9 (42.9%)	10 (47.6%)	44.5%
Doctorado	4 (19%)	4 (19%)	6 (28.6%)	22.2%

Los datos de este cuadro permiten destacar lo siguiente:

- Comparando la cobertura de los niveles de pregrado de las instituciones, los de postgrado son cubiertos por un número menor de instituciones. En el caso en que la cobertura llega al número más alto de instituciones (nivel de maestría en 1997), éste no supera el 48% de ellas (10 de las 21 cubren este nivel).

- Existe un problema en cuanto a estimar la cobertura alcanzada en el nivel de la licenciatura, por cuanto no parece haber una concepción común respecto de este nivel de formación. Así, para un grupo mayoritario de instituciones (36.4% en promedio en los 3 años) la licenciatura en educación constituye un nivel de postgrado, mientras que para otro menor se conceptualiza como el grado en el que culmina la formación inicial de profesores y, por tanto, se la visualiza ligada o como simple nivel de pregrado. Por ello, tal vez algunas instituciones que no tienen rango universitario, como institutos superiores y algunas normales, la han incluido en la formación de profesores de pregrado. Esta es una señal más de la existencia de una heterogeneidad en dichas instituciones en cuanto a los niveles de formación de profesores, que coincide con datos aportados por la investigación en la literatura sobre formación docente.
- En 1997 se experimenta un aumento en el número de instituciones que cubre los niveles de postgrado en todos los de formación considerados.

La cobertura en términos de la cantidad total de alumnos en cada uno de estos niveles de postgrado, cubiertos por el total de instituciones, se describe en el siguiente cuadro:

CUADRO n° 15

Cantidad total de alumnos por nivel de postgrado, atendidos por el conjunto de instituciones por año, entre 95-97

Niveles de formación de postgrado	N° total de alumnos cubiertos por las instituciones por año			Incremento en los 3 años
	1995	1996	1997	
Licenciatura como postgrado	2.947	2.987	3.910	963
Licenciatura ligada al pregrado	2.904	3.270	3.596	692
Maestrías	2.025	2.561	2.621	596
Doctorado	242	252	283	41
Total de alumnos postgrado sin considerar las licenciaturas como pregrado	5.214	5.800	6.814	1.600

Si estos datos se expresan en términos de promedios, se obtiene el cuadro siguiente:

CUADRO n° 16
Cobertura promedio de las instituciones en los niveles de postgrado entre 1995-1997

Niveles de formación de postgrado	Promedio de cobertura por años			Mx General en el trienio	Rangos generales
	1995	1996	1997		
Licenciatura como postgrado	368	427	489	428	1 a 2.269
Licenciatura ligada al pregrado	968	1.090	899	986	877 a 1.600
Maestrías	225	285	262	257	5 a 1.736
Doctorado	61	63	47	57	1 a 205

La observación de los datos de ambos cuadros permite advertir que:

- Los incrementos sostenidos en el número total de alumnos en cada uno de los niveles de formación de postgrado, que se advierten a lo largo de los 3 años en el cuadro número 15, no se ven igualmente corroborados, exceptuando el caso de la licenciatura a través de los promedios del cuadro número 16, debido aquí al incremento en el año 1997 del número de instituciones que cubre estos niveles, especialmente en el caso de los de maestría y doctorado.
- Los incrementos cuantitativos de cobertura más altos, teniendo en cuenta el número total de alumnos, se producen en los niveles de licenciatura y maestría durante el período considerado. El incremento para todo el nivel de postgrado en los 3 años es de 1.600 alumnos en cifras brutas, descartando en el de licenciatura los de la ligada con el pregrado.
- La fluctuación de los rangos generales en los que se mueve la cobertura para estos niveles de formación es alta.
- Comparándolas con las tendencias observadas de la cobertura en los niveles de formación de pregrado, en estos del postgrado se mantienen de forma similar.

- Por último, sorprende la cantidad de alumnos que cubren estas instituciones en el nivel de maestría. Tanto en número total como en promedio, se asemejan a los obtenidos en el nivel de formación de preescolar en el pregrado. De igual modo, también la cobertura parece elevada (promedio general de 57 alumnos por institución) para el nivel de doctorado durante los 3 años estudiados.

Falta considerar en este análisis un conjunto de programas de formación que aportan algunas de estas instituciones, que denominan con el nombre general de postgrados, sin especificar a cuál de los rangos de licenciatura, maestría o doctorado equivalen. Con todos estos programas se puede establecer una categoría o nivel de formación adicional a los tres niveles de formación de postgrado considerados. Los llamaremos «postgrados y post-títulos» para el análisis de su cobertura, en el mismo período. Los datos se describen en el cuadro que sigue:

CUADRO n° 17
Cobertura de postgrados y posttítulos entre 1995 y 1997
en términos de cantidad de alumnos y de instituciones

	Años			Incremento en los 3 años
	1995	1996	1997	
Nº total de alumnos	239	300	370	131
Nº de instituciones que ofrecen este nivel	3	3	3	0
Mx anuales	80	100	123	43

245

En el cuadro puede verse que, a pesar de que el número de instituciones que cubre este nivel de formación es escaso, su cobertura en cuanto al número de alumnos es levemente superior al nivel de doctorado, pero con un incremento de la cobertura a lo largo de los 3 años mucho más fuerte. Comparativa y proporcionalmente, este nivel de formación tiene, en cuanto a su cobertura, una importancia más significativa en el de postgrado que el que alcanza en el de pregrado la formación de educación especial y diferencial que se analizó anteriormente.

En resumen, en cuanto a la cobertura de las instituciones en los niveles de formación de postgrado, se puede inferir que:

La cobertura en términos de número de alumnos totales por los diferentes niveles entre 1995 y 1997 y también en cuanto al número de instituciones en que estos niveles se dan, mantiene las mismas tendencias de incremento sostenido observadas para la cobertura en el nivel de pregrado. Es decir, se observa un aumento anual en los 3 niveles de licenciatura, maestría y doctorado en el número total de alumnos y, especialmente, en el último año se produce también un aumento en cuanto al número de instituciones formadoras que cubre dichos niveles. Los niveles de maestría y doctorado, especialmente, muestran coberturas comparativamente elevadas en relación con algunos de formación de pregrado, lo que podría significar una gran facilidad de acceso a estos niveles de formación o una tendencia de estas instituciones a programas masivos de formación de maestrías y doctorados. Por último, la existencia de rangos distintos en el nivel de formación de licenciatura, como así mismo de otro de formación de postgrado indiferenciado y post-título, con valores de cobertura proporcionalmente importantes, parecen indicadores de una heterogeneidad en cuanto a las concepciones que dichas instituciones tienen sobre estos niveles de formación de profesores.

2.3. Características de los planes de formación de pregrado y postgrado

246

Para el análisis de este aspecto la información se basa fundamentalmente en la descripción cualitativa que al respecto entregaron las instituciones. Es necesario advertir que, sea porque la pauta con que se recogió la información era poco explícita en cuanto a los tópicos específicos sobre los que se solicitaba información, o porque las instituciones no comprendieron cabalmente lo solicitado o no contaban con una información lo suficientemente precisa y clara al respecto, el caso es que, en general, el procesamiento de ésta se hizo muy difícil, debido a la omisión de aspectos importantes, referencias a aspectos distintos en cada caso, formatos muy diversos, etc. Todo esto imposibilitó en muchos aspectos establecer frecuencias claras; en otros casos, dificultó enormemente poder instaurar algunos lineamientos y parámetros de comparación, como asimismo derivar tendencias con alguna seguridad. Sin embargo, a pesar de los vacíos de información, es posible recuperar algunas tendencias interesantes.

a) Características de los planes de pregrado

Para sistematizar la descripción de las características de los planes se hará referencia, y en el mismo orden, a los siguientes aspectos:

condiciones y requisitos de ingreso, duración de los estudios, lineamiento y estructura de los planes, áreas de formación predominantes y, por último, a algunos lineamientos innovadores de los mismos.

Antes de entrar en el propio análisis de los tópicos señalados, parece necesario establecer que una buena mayoría de las instituciones declara encontrarse en proceso de reforma de sus planes de formación de profesores, en el contexto de las reformas de los sistemas educativos en que se encuentran la mayoría de los países de la región. Dentro de ellas, una mayoría dio inicio, a su vez, a estos procesos de cambio de la formación y, quizá por lo incipiente del mismo, no ha logrado advertirse todavía un proceso orgánico de transformaciones que obedezca a concepciones y enfoques de formación o a convicciones firmes respecto a su orientación, sino que más bien da la impresión de que responde a aspectos coyunturales del devenir institucional interno o a las presiones del contexto de reforma del sistema escolar. En las menos, que corresponden a instituciones que llevan ya un tiempo en procesos de cambio, se observan lineamientos más claros y consolidados de elementos de innovación.

En cuanto a las condiciones y requisitos de admisión e ingreso a los planes de formación de pregrado, llama la atención que sólo 4 de las instituciones se refieren a ellos. Una, para señalar la inexistencia de mecanismos de selección, y las otras para referirse a algún tipo de prueba o examen de ingreso a la carrera, aunque indican que el requisito central es haber terminado la educación secundaria o el «bachillerato».

247

En cuanto a la duración de los estudios de la carrera de profesor de preescolar o inicial, primaria y secundaria, entre las instituciones que lo explicitan, ésta presenta una gran variabilidad. La duración fluctúa desde 2 años y medio como mínimo, con carreras de 3, 4, 4 años y medio y de 5 años como máximo, para algunas carreras de profesor de secundaria en alguna institución. Con todo, tienden a tener un cierto predominio los 4 años de duración. Al mismo tiempo, es posible advertir dentro de una misma institución carreras con títulos similares que tienen diferente duración.

En el conjunto de instituciones existe una proliferación de denominación de títulos y de especialidades diferentes para niveles similares de formación o aparentemente similares, pero esto no es realmente posible establecerlo. Tal circunstancia se presenta particularmente en las carreras de profesor de secundaria y en las de psicopedagogo, profesor de educación especial y/o profesor diferencial, en aquellas instituciones en que esta especialidad o especialidades corresponden al nivel de formación de pregrado.

Mención aparte merece la gran disparidad de criterios que se puede observar en las instituciones respecto a la forma de estipular o valorar las horas asignadas en los planes, o a las diferentes actividades curriculares que los conforman. Ora se habla de horas lectivas, ora de presenciales o pedagógicas, ora de créditos, etc., además de la disparidad en cuanto a los tipos de régimen curricular: cuatrimestrales, semestrales, anuales, etc. Todo lo cual dificulta enormemente cualquier tipo de comparación efectiva y de establecer posibles equivalencias de estudios entre las instituciones.

Respecto a los lineamientos y estructuras de los planes de estudio, existe también gran disparidad en cuanto a la descripción que de ellos presentan las distintas instituciones. En algunos casos, la información sobre la estructura es excesivamente escueta como para formarse una idea cabal de la misma; en otros, se hace un detalle excesivamente minucioso de las asignaturas comprometidas semestre a semestre, año por año, nivel por nivel; y, en otros, se presentan detallados y frondosos perfiles profesionales genéricos, plagados de características ideales de lo que debe ser un profesor, incluyendo términos frecuentes en la literatura reciente, como profesional autónomo, reflexivo y autocrítico de su propio quehacer, creativo, etc., pero que no guardan relación ni se observa cómo estas declaraciones pueden articularse y concretarse, dada la estructura de los planes de formación que se describen: fragmentados y con un marcado énfasis academicista.

En general, tiende a predominar una estructura de los planes de formación con muchas asignaturas, fragmentada y parcelada en múltiples cursos lectivos sobre una gran diversidad de materias propiamente pedagógicas, profesionales, culturales y con contenidos de otros saberes. Además, son planes bastante rígidos, tanto en cuanto a la variedad de la oferta de distintos tipos de actividades curriculares (por ej.: ausencia de seminarios, talleres, actividades de campo, etc.), como al margen de opciones que dejan a los estudiantes. Casi todas las actividades son obligatorias o mínimas; son escasas las materias electivas. Las áreas o materias de estudio que aparecen configurando más frecuentemente estos planes de formación son: la psicología evolutiva y del aprendizaje, la didáctica con sus distintas variantes según las especialidades y los medios de enseñanza-aprendizaje, la práctica profesional, la práctica pedagógica o «*practicum*», y un área de formación que se denomina de varias formas: cursos de formación general, formación general o estudios generales, que se refieren a materias que tienen que ver con una formación cultural básica. En algunos planes se advierte la presencia de la Filosofía educacional, la Historia educativa, el Desarrollo del currículo y la presencia de la Investigación educacional. Especialmente en los planes de formación

del nivel secundario y también en algunos de primaria, estos contenidos del plan se comparten con materias de diversas disciplinas: Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Música, etc.

Otro rasgo de estos planes es que no se advierte una articulación o vinculación entre los distintos niveles de formación de pregrado, que tienden a aparecer como conjuntos cerrados y autosuficientes en sí mismos.

En varias instituciones los planes de formación de secundaria corresponden sólo a una formación pedagógica breve, pues a ellos acceden licenciados de otras especialidades sobre cuyos planes la unidad de educación no tiene ingerencia alguna, pues se cursan en otras facultades o, en otros casos, sólo se encarga a través del plan de otorgar una habilitación para el ejercicio docente. Llama la atención la casi inexistencia en los planes de secundaria de especialidades de formación en los campos tecnológicos y profesionales.

No obstante, es posible advertir, junto a estas características de los planes, intentos y esfuerzos en algunos de ellos en el sentido de focalizar su orientación hacia las realidades del sistema escolar y su contexto y a práctica profesional. Así, se observa el intento por introducir una práctica pedagógica progresiva y transversal al plan, con diferentes instancias de acercamiento e intervención de los estudiantes en el sistema escolar. En algunas instituciones, por desgracia las menos, se ha logrado una buena articulación entre teoría y práctica, acompañada de investigación-acción en campo, en la que los estudiantes culminan el proceso con trabajos o productos concretos.

En otras instituciones, especialmente aquellas en las que los procesos de reforma están más avanzados, se observa que hay espacios de tiempo importantes del plan dedicados a la práctica, que tiene definidas distintas etapas e instancias en su desarrollo a lo largo del currículo de formación.

Igualmente, se pueden rescatar en los planes de estas instituciones, además de la vinculación entre teoría y práctica pedagógica, otros elementos de innovación como la definición de un «corpus» o área común de formación para los distintos niveles de pregrado (preescolar, primaria y secundaria), definiendo en otros casos un conjunto de materias denominadas «troncales», esenciales para la formación de un maestro, cualquiera sea el nivel en que ejerza. Así mismo, la incorporación del grado de licenciatura en educación, como requisito del plan de formación del pregrado y la incorporación de temas y procedimientos de investigación

educacional en el plan y, finalmente, de áreas problemáticas contextuales como educación para la diferencia, educación ambiental, informática educativa, educación para la paz, derechos humanos y ciudadanía, etc.

b. Características de los planes de postgrado

Si en el caso de los planes del pregrado la información disponible era escasa, en el postgrado es todavía más escueta, dado que, como se señaló, es menor el número de instituciones que tiene formación de postgrado.

En cuanto a los requisitos de ingreso, sólo en muy pocas se señala como tal el grado de licenciatura en educación. Esto es así para aquellas en las que la licenciatura se vincula al pregrado. En otras hay un examen de selección de los postulantes y, en otras, se accede desde el campo profesional directamente, situación en la que el postgrado parece tener más la característica de una actualización o perfeccionamiento que la intención de la formación de un investigador en el área de la educación.

En este sentido las licenciaturas en educación constituyen un caso singular, que puede ser compartido por algunos programas denominados de postgrado que algunas instituciones ofrecen, sin especificar ningún tipo de equivalencia con maestrías o con las mismas licenciaturas. Aparte de aquellas licenciaturas vinculadas con el nivel de pregrado, desde el postgrado se advierten dos situaciones diferentes en cuanto a su concepción. En algunas instituciones tiene carácter de postgrado propiamente tal, porque se orienta a la formación de un nivel de investigación en el campo de la educación. En otras, más bien parece una instancia de actualización o perfeccionamiento en el campo pedagógico que complementa los vacíos de la formación de pregrado, cuyos planes suelen no tener más de un año de duración.

En cuanto a la duración de los otros niveles de formación de postgrado —maestría y doctorado—, las instituciones que lo indican explicitan una duración de entre 2 años y medio y 3.

En relación con la estructura de los planes de formación de maestría y doctorado, es posible advertir dos enfoques o lineamientos distintos. Uno, de carácter más clásico, centrado en un conjunto de cursos referidos a las ciencias de la educación, seguido de la elaboración de una tesis, y otro centrado de lleno en la investigación, en contacto con grupos de investigadores o de equipos interdisciplinarios, bajo cuya asesoría el estudiante prepara un proyecto de tesis y lo desarrolla.

Las instituciones dan cuenta de la existencia de diversos programas de maestría, entre los que están los de Administración educacional y Gestión pedagógica, Educación Superior, Políticas e Investigación educacional, Psicopedagogía y Constructivismo, Desarrollo de Curriculum y Tecnología educativa.

En resumen, la información recopilada acerca de las características de los planes de formación de pre y postgrado, en el conjunto de las instituciones formadoras, muestra como rasgo destacado una gran disparidad junto a un escaso perfilamiento en cuanto a enfoques formativos y estructura de estos planes. No se advierten criterios con alguna similitud en cuanto a la duración de la formación, en los aparentemente mismos niveles formativos, ni en cuanto a los requisitos de ingreso, o en la orientación de la formación y las competencias de egreso. Existe una gran variedad de títulos y especialidades de pre y postgrado, con distintas denominaciones y equivalencias: diferentes licenciaturas, programas de postgrado y especialidades de E. Secundaria. Predomina en los niveles de pregrado la escasa flexibilidad de los planes, la poca articulación existente entre ellos, la proliferación de asignaturas distintas en los currículos, que atomizan los planes de formación. A nivel de postgrado es posible advertir dos grupos de planes: aquellos más centrados en cursos y otros en la investigación. Dentro de este panorama, es posible rescatar, como elementos de innovación, la existencia de un espacio de vinculación teórico-práctica y una práctica progresiva, un área común de formación para todos los niveles, la licenciatura en el pregrado, y la creciente incorporación de la investigación educacional.

2.4. Investigaciones en el período 95-97

Sobre este aspecto interesa analizar la relación entre el espacio dado a la investigación y a la docencia, la cantidad de investigaciones realizadas en el período 95-97 y las temáticas predominantes seguidas en la investigación.

En relación con el primer punto, las instituciones entregaron información respecto al número de horas de contratación anuales en cada uno de los años, y la distribución de las mismas para las actividades de docencia y de investigación. La descripción de los datos aparece en el cuadro que sigue:

CUADRO n° 18

Distribución de las horas de contratación en horas docencia e investigación de las instituciones entre 1995 y 1997

Distribución de las horas anuales	Período			N° de instituciones consideradas
	1995	1996	1997	
Total hrs. de contratación	77.552	73.786	84.488	17
Total hrs. de docencia	43.232	37.438	40.069	17
Total hrs. de investigación	23.018	29.209	35.017	17

Antes de entrar en el análisis de los datos del cuadro, es conveniente advertir que, sobre este aspecto, de las 21 instituciones consideradas al comienzo, sólo se pudo rescatar información de 17 de ellas. Más aún, respecto de algunas de estas instituciones, ya sea por déficit de especificación de la pauta o por interpretación errónea de la información solicitada en términos de horas anuales, fue necesario modificar los datos originales entregados sobre el cálculo de las horas, normalizándolos bajo un criterio común.

En los datos del cuadro se puede observar que las horas totales de contratación anuales sufrieron una pequeña baja en el 96 con respecto al 95, pero experimentaron un alza notoria el 97, superando con creces los valores del 95. En ese año las 17 instituciones contrataron un total de 6.936 horas más que en el 95 y 10.702 más que en el 96.

Por otra parte, en cuanto a la relación entre las horas destinadas a la docencia y a la investigación en el mismo período, se observa que, si bien durante los 3 años son siempre más las destinadas a la docencia que a la investigación, las diferencias tienden a estrecharse notoriamente en el 97. Así, mientras se observa en el 96 una notoria baja en las horas dedicadas a la docencia respecto del 95, el alza experimentada en el 97 no logra alcanzar la cifra del 95; en cambio, las horas dedicadas a la investigación experimentan un aumento sostenido a lo largo de los 3 años.

Este aumento en el número de horas de contratación en 1997 podría vincularse con el aumento de la cobertura en los niveles de formación, tanto de pregrado como de postgrado experimentados en el mismo año, tal como se analizó en los puntos anteriores, y vincularse así mismo a los procesos de reforma de la educación y de la formación de profesores en que aparecen comprometidos los países de la región, todo lo cual, junto con una mayor

disponibilidad de financiamiento para estas instituciones, podría conducir a una expansión del número de horas de contratación.

Si los datos en términos de horas totales del cuadro anterior se expresan como promedios de horas, entonces se tiene un cuadro como el que sigue:

CUADRO n° 19
Horas promedio de contratación, docencia
e investigación 95-97

	Período			Mx General 95-97	Rangos generales 95-97
	1995	1996	1997		
Hrs. de contratación	4.562	4.340	4.970	4.624	1.424 a 12.040
Hrs. de docencia	2.543	2.202	2.357	2.367	214 a 6.108
Hrs. de investigación	1.354	1.718	2.060	1.711	0 a 10.320

Los datos de este cuadro, aparte de confirmar las tendencias observadas en el anterior, indican que las 17 instituciones, sobre un promedio anual de 4.624 horas de contratación, dedicaron 2.367 a la docencia y 1.711 a la investigación como promedio durante el período 95-97. También, que durante este mismo período la tendencia fue ir destinando progresivamente una mayor parte del tiempo de contratación a la investigación. En tal sentido, al observar las fluctuaciones de los rangos mínimos y máximos en el empleo de las horas, mientras el máximo en investigación llegó a 10.320, el destinado a docencia no sobrepasó las 6.108, aunque, no obstante, el rango mínimo en investigación mostró igualmente que hubo alguna institución que no destinó tiempo para las actividades de investigación.

Si se expresan estos promedios en términos de porcentajes, para estimar qué representan los promedios de horas dedicados a la investigación y a la docencia en relación con los promedios de horas de contratación, considerando éstos como 100%, se tiene el cuadro n° 20.

Estos datos permiten inferir que sobre el promedio anual de tiempo de contratación de las instituciones de 4.624 horas como 100%, éstas destinaron en ese período un porcentaje promedio del 51.2% a docencia y un 37% a la investigación, y que los porcentajes destinados a investigación fueron anualmente de un sostenido crecimiento, de modo que el porcentaje de incremento en los 3 años considerados alcanzó un 11.7%. La docencia,

CUADRO n° 20
Porcentajes de horas docencia y horas de investigación durante
el período 95-97

	Período			% Promedio general 95-97	Incremento en los 3 años
	1995	1996	1997		
Hrs. de docencia	55.7%	50.7%	47.4%	51.2%	-8.3%
Hrs. de investigación	29.7%	39.6%	41.4%	37%	+11.7%

en cambio, experimentó en el mismo período un decrecimiento porcentual, que en los 3 años cayó en -8.3%.

De cualquier modo, en tales instituciones las actividades de investigación representaron un volumen que fue poco más de la tercera parte del tiempo de contratación, como promedio del trienio 95-97.

Interesa conocer igualmente las características de volumen y tipo de producción investigadora de las instituciones, como traducción del tiempo dedicado. Sería importante conocer la cantidad de investigaciones realizadas (finalizadas) durante ese período. Su descripción aparece en el cuadro que sigue:

CUADRO n° 21
N° de investigaciones terminadas entre 1995 y 1997

Años	N° total de investigaciones finalizadas	N° promedio de investigaciones
1995	270	16
1996	313	18
1997	377	22
Mx (95-97)	320	19

De los datos del cuadro se puede desprender que, de acuerdo con el aumento de horas dedicadas a la investigación que ya se analizó, se produce también un aumento en el número de investigaciones en ese lapso. Así, el aumento bruto experimentado en el número de investigaciones entre

el 95 y el 97 corresponde a 107, con un promedio total (considerándolas en su conjunto) de 320, con un promedio por institución de 19 investigaciones en el trienio. El rango fluctúa en los 3 años entre 0 investigación como mínimo y 91 como máximo. Sin embargo, estas cifras alentadoras habría que tomarlas con alguna cautela, dado que es posible que en ellas las instituciones hayan considerado las tesis de postgrado de los alumnos de estos niveles de formación. Surge esta duda por cuanto durante el procesamiento de la información hubo que eliminar en algunas instituciones aquellas que figuraban como tesis, pero al darse la cantidad no todas fueron tan explícitas, con lo que quedó la duda de que pudieran haberse incluido algunas en el volumen investigador realizado.

Por último, la fluctuación entre estos rangos mínimos (0 investigación) y máximos (91) de producción investigadora que se da entre las instituciones, sugiere una gran diversidad entre ellas respecto a este punto, y reafirma la consideración, muy diferente, que tal actividad tiene en las instituciones.

En cuanto a las temáticas y líneas de investigación predominantes, la descripción suministrada por las instituciones presenta una amplitud y variedad de temas que fluctúa desde el señalamiento de materias amplias y genéricas como «Mejoramiento de la calidad de la educación», «Epistemología genética y constructivismo en educación», «Formación docente» o «Historia de la educación», hasta aspectos tan concretos, específicos y particulares como «Investigación sobre el uso y lectura en la biblioteca» de una institución específica.

Por otra parte, tampoco contribuye a facilitar la tarea la distinta interpretación semántica que las instituciones hacen respecto al concepto de líneas temáticas de investigación. Parece haber una confusión entre líneas de investigación y proyectos o investigaciones específicas y concretas. Así, unas pocas instituciones no señalan investigaciones, mientras otra declara directamente que allí no se realizan investigaciones en educación. Otras citan como investigaciones o líneas temáticas «los trabajos finales de graduación» de licenciaturas y postgrados, y también las tesis de las maestrías. La mayoría, sin embargo, menciona desde 4 como mínimo hasta un máximo de 14 líneas de investigación, con temáticas muy diversas. En la mayoría de las instituciones no se advierte con claridad el predominio de focos temáticos de investigación.

En cuanto a las materias de investigación que en el conjunto de las instituciones aparecen como predominantes, las más frecuentes son: a) en el área de la Psicología educacional, es posible apreciar dos vertientes: la que indica los enfoques cognitivos, las estrategias de aprendizaje y las

dificultades de aprendizaje, y la que sigue la línea de las actitudes como posturas de los adolescentes, autoestima, orientación, valores y ética y, en una línea similar, ética y valores en educación. b) Otra área se refiere a la introducción de medios tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente la informática y, también relacionada con ella, diversos estudios sobre didácticas y metodologías de enseñanza-aprendizaje, focalizadas especialmente en la educación inicial y en el 1^{er} ciclo de primaria. c) Otra, recurrentemente señalada se refiere a la formación de profesores, mencionada así de forma tan amplia y, también, como currículos de formación de profesores. d) Por último, dos áreas que predominan son la administración y gestión educativa, y la medición del aprendizaje y evaluación institucional y de programas diversos.

Materias interesantes, pero poco citadas, son: «culturas juveniles y escolares en contextos de pobreza», «educación intercultural», «proyectos educativos y cultura de paz», «educadores de niños trabajadores y de la calle», «educación rural» y «actitud frente al bilingüismo (español-guaraní) de docentes, padres y alumnos». Todas ellas aluden a aspectos de investigación más contextuales a nuestras realidades latinoamericanas.

Sintetizando el análisis realizado sobre la investigación, se puede concluir que *aunque los datos cuantitativos respecto al número de horas destinado a la investigación y al número de investigaciones desarrolladas por las instituciones formadoras caracterizadas, muestran un crecimiento sostenido entre 1995 y 1997 de un 11.7%, éste no supera el 37% en promedio de las horas de contratación, en tanto que las horas de docencia con un decrecimiento de un 8.3% en el mismo período, alcanza un promedio de 51.2%. Todo eso demuestra el carácter más docente que investigador de estas instituciones. Por su parte, la descripción cualitativa de las líneas temáticas de investigación muestra una gran dispersión y una carencia de focalización de las mismas hacia asuntos relevantes del contexto latinoamericano, y también contextuales a los procesos de reforma educativa en que la mayoría de los países está empeñada, como consecuencia de la crisis de nuestros sistemas escolares.*

2.5. Producciones académicas: publicaciones y eventos desarrollados por las instituciones

En este aspecto interesaba conocer el volumen y tipo de publicaciones editadas por las instituciones durante el período 95-97, y también los

actos académicos organizados respecto a la problemática de la formación de profesores en el mismo período.

En relación con las publicaciones, se pidió a las instituciones informar sobre las impresas por cada institución: revistas, documentos o artículos de estudio para la docencia y libros o textos elaborados por los académicos. La cantidad de publicaciones editadas por las instituciones en el período 95-97 se describe en el siguiente cuadro:

CUADRO n° 22
N° de publicaciones editadas por las instituciones
entre 1995 y 1997

Años	Carácter de las publicaciones		
	Revistas	Documentos	Libros
1995	37	117	59
1996	41	171	92
1997	39	141	113
Mx Total (95-97)	39	143	88
Mx por institución (95-97)	2.0	8.1	4.9
Rangos	0-14	0-70	0-50
Incrementos en los 3 años	2	24	54
N° de instituciones consideradas	19	16	18

257

En el cuadro se puede observar lo siguiente:

- Se incluyó al final el número de instituciones, de las 21 consideradas, que entregaron información respecto de cada uno de los tipos de publicaciones requeridas. Como se puede ver, fue distinto en cada caso, debido a que éstas omitían en sus informes la referencia a la cantidad de algunas de estas publicaciones. Así, de las 21, 19 indican el número de revistas editadas (0 a 14 por institución), 16 se refieren a la edición de documentos (0 a 70), y 18 indican editar libros (0 a 50).
- El promedio total en los 3 años de todas las instituciones consideradas, es de 39 revistas editadas, 143 documentos y 88

libros, que significan un promedio aproximado, en ese mismo período, de 2 revistas, 8.1 documentos y 4.9 libros por institución.

- Si se observa la progresión de estas producciones en los años descritos, puede verse que destaca la edición de libros, que manifiesta un incremento sostenido durante el período. La elaboración de revistas y de documentos, si bien cuenta con un aumento importante en el 96 con respecto al 95, experimenta una disminución en el 97. Con todo, los tres tipos de publicaciones logran un incremento en este período. Se podría decir, entonces, que la tendencia en las instituciones parece inclinarse hacia la edición de libros y de textos, que a la de revistas y documentos.
- Las grandes fluctuaciones entre los rangos, en los tres tipos de publicaciones, muestran una gran diversidad entre las instituciones respecto a su capacidad de producción, confirmando el rasgo de heterogeneidad básica entre ellas.

En cuanto a la información sobre otro tipo de realizaciones académicas como reuniones, encuentros, seminarios, paneles, etc. desarrollados en el mismo período sobre la temática de la formación de profesores, presenta el siguiente cuadro:

CUADRO n° 23

N° de actos desarrollados por las instituciones en el período 95-97 sobre la temática de formación docente

	Período			Mx General total (95-97) y por institución
	1995	1996	1997	
N° total de actos desarrollados sobre formación docente	40	48	55	47.7
Mx anual por instituciones	2.4	2.8	3.1	2.8

N = 17 instituciones

Rango general = de 0 a 12 en el trienio

En relación con este cuadro conviene señalar que, por razones de imprecisión de la información recopilada, no existe total certeza de que el total de reuniones, seminarios, etc., de las que se da cuenta, esté referido exclusivamente al tema de formación de profesores. De cualquier modo,

importa destacar de los datos del cuadro que, en el período 95-97, el promedio de eventos por institución es de casi 3 (2.8) por año y de casi 48 (47.7) en 17 de las 21 instituciones. También, que existe un sostenido incremento en el período en el número de actos de este tipo desarrollados por aquellas. Nuevamente, al observar los valores de los rangos generales mínimos y máximos, se advierten grandes fluctuaciones (0 a 12), lo que indica diferencias importantes entre las instituciones.

Resumiendo el análisis realizado sobre este aspecto, se puede inferir que *las producciones académicas: distintos tipos de publicaciones y eventos llevados a cabo por las instituciones en el período 1995-1997, alcanzan un volumen promedio general en los 3 años de 39 revistas, 143 documentos y 88 libros editados, y de 47.7 eventos: seminarios, encuentros, reuniones, etc. sobre formación de profesores, los que, por institución, significan un promedio al año de 2 revistas, 8.1 documentos, 4.9 libros editados y 2.8 eventos académicos desarrollados. Dado que no existen estándares, no se pueden emitir juicios respecto de la productividad en sí que estos volúmenes significan; no obstante, parece más importante destacar la tendencia general en el período de un incremento general sostenido de las producciones señaladas, siendo en este sentido especialmente destacadas las relativas a la edición de libros, en primer término, y también el número de eventos académicos desarrollados.*

2.6. Vinculaciones interinstitucionales con otras instituciones formadoras y con el Ministerio de Educación

La información solicitada a este respecto especificaba la existencia y tipo de convenios y de estructuras formales de vinculación.

De la descripción recopilada es posible constatar que, en cuanto a las vinculaciones con otras instituciones formadoras, predomina el establecimiento de convenios de colaboración con distintas instituciones del mismo género del país y del extranjero, especialmente, en este caso, de Europa y U.S.A. para el desarrollo de programas de postgrado y de determinadas especialidades y alianzas institucionales, con el fin de realizar proyectos de evaluación de aspectos de la reforma educativa en el país y, también, lazos formales destinados al desarrollo de investigaciones conjuntas cuando las hay con instituciones nacionales, y, en el caso de haberla con extranjeras, convenios de apoyo para la acreditación y desarrollo de programas de doctorado, seminarios, visitas y estadías de profesores e intercambio de académicos.

En este aspecto, aunque se dan vinculaciones formales y de cierta continuidad por medio de los convenios señalados, no se aprecia de forma clara la constitución de redes de instituciones con una colaboración estable.

En cuanto a la vinculación con el Ministerio de Educación, sería necesario diferenciar aquella de carácter estatal de la de carácter privado. En la primera, los institutos profesionales y las escuelas normales dependen directamente del Ministerio, o en algunos casos, de algún organismo específico de coordinación y regulación. En estos últimos, el Ministerio fija las políticas y normativas a seguir, y coordina y supervisa esas instituciones. Para las universidades estatales suele existir un organismo coordinador específico (por ej.: Consejo Nacional de Rectores) que, además, establece generalmente un conjunto de regulaciones.

Por lo común, tanto las universidades estatales como las privadas establecen convenios con el Ministerio, dirigidos sobre todo a la capacitación y perfeccionamiento de los profesores en servicio y de los equipos técnicos de gestión ministerial.

No se aprecia la existencia de mecanismos u organismos de vinculación entre el Ministerio y las instituciones formadoras en su conjunto para el análisis y debate de políticas educativas, para sacar adelante proyectos de intervención y desarrollo educativo conjuntos, o para requerimientos de investigación o producción de conocimientos que sustenten la toma de decisiones de política educativa.

260

En resumen, se puede señalar que existen convenios inter-institucionales de colaboración académica mutua entre las instituciones formadoras, tanto del país como con las del extranjero, aunque éstas se circunscriben a proyectos muy específicos y a mantener circuitos restringidos entre unas pocas instituciones. No se aprecia todavía la constitución de redes extensas de colaboración entre las instituciones formadoras. En cuanto a las vinculaciones con el Ministerio de Educación, predominan los convenios específicos para el perfeccionamiento y capacitación docente en servicio. Falta n mecanismos de articulación más amplios referentes al apoyo a la creación de políticas educativas e intercambios respecto a la producción de información y conocimientos.

2.7. Existencia de sistemas o indicadores de evaluación de la calidad en las instituciones

Sobre este aspecto se solicitó a las instituciones que apuntaran qué indicadores utilizaban y en qué niveles, y qué aspectos o campos se emplean.

De la información procesada es posible concluir que casi no existen sistemas o indicadores para la evaluación del quehacer institucional o éstos están todavía en un nivel muy incipiente de instalación.

Algunas instituciones apuntan que están en proceso de estudio o de revisión de estos indicadores. La mayoría señala indicadores para la evaluación de la docencia y más precisamente del desempeño docente de los académicos. En otros casos, la fuente principal de información de la evaluación la constituyen los estudiantes; en otros, ésta se complementa con una evaluación de pares, de los directivos y con una autoevaluación del mismo académico.

Sólo en cuatro de las instituciones es posible advertir un sistema de evaluación institucional. En dos de los casos se indica un conjunto de dimensiones que abarca aspectos organizativos y de políticas, aspectos académicos como docencia, investigación, programas de formación, actores e impacto externo en términos de seguimiento de egresados, etc. También, dentro de cada una de estas dimensiones se señalan indicadores específicos.

En los otros casos existen organismos de evaluación externa destinados específicamente a la evaluación institucional, que se completa con un proceso de autoevaluación interna de la misma institución; en tal situación, los indicadores abarcan dimensiones como la gestión institucional, la docencia y la investigación.

En conclusión, se puede inferir que, al parecer, la cultura de la evaluación institucional no está muy extendida entre estas instituciones. No se observan sistemas e indicadores muy consolidados ni formalmente establecidos más allá del predominio de la evaluación del docente. No obstante, de forma minoritaria, algunas instituciones han logrado definir e implementar sistemas de evaluación institucional, señalando dimensiones e indicadores que cubren variados aspectos y también sistemas evaluativos, que combinan la evaluación de organismos externos con la autoevaluación interna de la institución.

3. Comentarios finales

En la discusión de la información que se ha ido desarrollando hasta aquí, al término del análisis de cada uno de los aspectos abarcados, se han señalado conclusiones parciales. Más que intentar sintetizarlas en una conclusión final o en un conjunto de conclusiones, se ha estimado más

adecuado hacer algunas reflexiones y comentarios que surgen al observar en perspectiva esta información en su conjunto.

En tal sentido puede ser importante ver, en el conjunto de las conclusiones parciales señaladas, las proyecciones que de ellas pueden derivarse respecto de los procesos de cambio en la formación y profesionalización de los profesores, en el escenario de las transformaciones de los sistemas educativos que se efectúan en los países de América Latina.

Si bien los datos recopilados no constituyen en rigor una muestra representativa de la situación de las instituciones formadoras de profesores de la región, en el panorama descrito pueden advertirse, no obstante, algunas tendencias indicativas, dada la reconocida importancia de ellas en sus respectivos países, que hay que relevar en el horizonte de las transformaciones educativas requeridas.

De los análisis anteriores se observa un conjunto de instituciones formadoras de profesores que puede ubicarse en distintos momentos o instancias de procesos de cambio de la formación. Algunas, en procesos muy incipientes; las menos, en procesos avanzados en los que se advierte la consolidación de algunas innovaciones, tratando de ajustarse o de responder a los desafíos y requerimientos de las reformas educativas impulsadas en la mayoría de los países de la región.

Esta disparidad en cuanto al avance de los procesos de cambio en la formación de profesores, es también expresión o reflejo de la gran heterogeneidad de sus características institucionales, pues se trata de instituciones de muy diverso rango, y de la variedad de los contextos educativos y de las realidades sociales, económicas, políticas y culturales de los países a que pertenecen.

El análisis de los datos cuantitativos sobre cobertura de los niveles de formación en pre y postgrado, del número de investigaciones y de cantidad de tiempo destinado a las mismas, así como de la cantidad de sus producciones académicas, contrasta con las descripciones cualitativas acerca de las concepciones y estructura de los planes de formación, características de su producción académica y de las vinculaciones interinstitucionales. Mientras los primeros sugieren una situación general de avance positivo en cuanto a incrementos sostenidos en los niveles de cobertura de la formación de pregrado, y, especialmente, en los de postgrado y de investigación y producción académica en general, los segundos muestran casi siempre una situación que no logra superar los problemas de insuficiencia e inadecuación de la formación de profesores,

reiteradamente aportados por la investigación, ni tampoco la precariedad institucional en la que se debate la formación de profesores respecto de la de otros profesionales.

El balance entre los aspectos positivos y negativos que el panorama conjunto de estas instituciones muestra a tenor de los cambios y transformaciones en los distintos aspectos de su quehacer, parece no tener todavía la suficiente organicidad y profundidad en relación con la magnitud, complejidad y velocidad de las transformaciones que se requieren, en cuanto a las características de la formación profesional de los docentes en un contexto de reforma educativa de vastas proporciones.

La enorme disparidad observada entre las instituciones formadoras encuestadas por lo que se refiere al nivel y precisión de la información acerca de su propio quehacer, como también la carencia, en la mayoría de los casos, de sistemas e indicadores de evaluación de su calidad, la poca articulación y amplitud de las vinculaciones y comunicaciones inter-institucionales y la aún escasa focalización de los planes de formación y de la investigación educativa que se realiza, ponen un signo de inquietud ante el contraste entre el volumen y la velocidad de las modificaciones necesarias de afrontar y la urgencia en la implantación de las mismas desde la perspectiva de la innovación de la formación de profesores.

263

En efecto, no deja de sorprender que, siendo estas instituciones en su mayoría universidades de carácter estatal, no se aprecie una apertura, una focalización y una sensibilidad más intensas hacia los problemas educativos que plantea la reforma del sistema escolar, que el mismo Estado promueve para superar la crisis en que la escuela se encuentra en los distintos países de la región. Así, provoca inquietud constatar, a pesar de las señales positivas anotadas, el peso importante que parece seguir teniendo la arraigada tendencia a la autorreferencia institucional de las entidades formadoras de profesores, lo que dificulta la apertura y la vinculación suficiente con las necesidades sociales del contexto y con las soluciones a los problemas que plantea la realidad educativa.

Parece evidente la necesidad de impulsar políticas de educación superior a escala regional, destinadas al fortalecimiento de las instituciones formadoras de profesores para el mejoramiento de la calidad de su quehacer y de la formación profesional que imparten, y para el éxito de los procesos de transformación educativa en que los países de la región están empeñados.

Notas

(1) En el anexo 1 se detalla la pauta utilizada para orientar los informes elaborados por las instituciones formadoras.

(2) El detalle del nombre, tipología de las instituciones formadoras, así como su distribución por países, se presenta en el anexo 2.

(3) En esta tipología de instituciones se incluyó a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), de Argentina, por ser de rango universitario y estar conformada por áreas dedicadas académicamente al desarrollo de campos del conocimiento distintos.

(4) El bajo número de universidades pedagógicas podría haberse incrementado al doble, si justamente dos de las instituciones, que eran de este tipo, correspondieran a las que por distintas razones no hicieron llegar sus informes.

(5) Un detalle de esto se encuentra en el anexo número 3, referido al nombre de las instituciones formadoras y de sus respectivas unidades de educación encargadas de la formación.

ANEXOS

ANEXO nº 1 Pauta para elaboración de informe

Su objetivo es recopilar información básica sobre instituciones que desarrollan programas en el área de la formación de maestros y profesores de educación preescolar, básica o primaria y media o secundaria, y que son consideradas, a su vez, como instituciones de importancia en sus respectivos países.

0. Identificación institucional

- 0.1. *Nombre de la institución*
0.2. *Nombre de la Facultad o Unidad encargada de la formación*
0.3. *Tipo de institución*

Normal	
Universitaria pluridisciplinaria	
Universitaria Pedagógica	

1. Niveles de formación

La información se refiere a la cobertura de la formación de maestros y profesores que tiene su institución, indicando el número de alumnos.

- 1.1. *Cobertura en la formación de pregrado entre los años 1995-1997*

Nº Alumnos	Año 1995	Año 1996	Año 1997
Preescolar			
Básica o Primaria			
Media o Secundaria			

- 1.2. *Cobertura en la formación de postgrado entre los años 1995-1997*

Nº Alumnos	Año 1995	Año 1996	Año 1997
Licenciatura			
Magister			
Doctorado			

2. Características de la formación

- 2.1. *Principales características de los planes de formación a escala de pregrado en educación preescolar, básica o primaria y media o secundaria.*
- 2.2. *Principales características de los planes de formación a escala de postgrado en Licenciatura, Master y Doctorado.*

3. Investigaciones

La información se refiere al grado de desarrollo de la investigación y de las líneas temáticas más importantes.

3.1. Horas del personal académico

Personal Académico	Año 1995	Año 1996	Año 1997
Total horas contratadas anuales			
Total anual de horas dedicadas a la docencia			
Total anual de horas dedicadas a la investigación			

3.2. Número de investigaciones en desarrollo o terminadas en los últimos tres años

Personal Académico	Año 1995	Año 1996	Año 1997
número de investigaciones en desarrollo o terminadas			

3.3. Principales líneas temáticas de investigación

4. Publicaciones

La información se refiere a las publicaciones editadas por su institución.

Publicaciones	Año 1995	Año 1996	Año 1997
Revistas			
Documentos			
Libros			

5. Reuniones, seminarios, paneles, etc. desarrollados sobre el tema de la formación de maestros y profesores en los últimos 3 años

La información se refiere a los aspectos más relevantes que se han desarrollado y al número de actividades realizadas por año (1995-1997).

6. Vinculación con otras instituciones formadoras

La información se refiere a convenios con instituciones similares en su país y a estructuras de vinculación entre las instituciones formadoras.

7. Vinculación con el Ministerio de Educación

La información se refiere a convenios con el Ministerio de Educación de su país para programas de formación y estructuras formales de vinculación con éste.

8. Evaluación de la calidad

La información se refiere a la existencia de indicadores sobre la calidad y a los resultados de la aplicación en un programa evaluativo institucional.

8.1. Qué indicadores de calidad son utilizados

8.2. En qué niveles, aspectos o campos se utilizan, por ej.: para evaluar al personal académico, la docencia, etc.

ANEXO nº 2

Tipología y carácter de las instituciones formadoras participantes por países

País	Nombre Institución	Tipo Institución	Carácter	Informe	
				Existencia	Carácter
Argentina	Flacso	Univ. Pluridisciplin.	Estatal	Sí	Completo
	Instituto del Profesor del Sagrado Corazón	Instituto terciario no Universitario	Privado	Sí	Completo
Bolivia	Escuelas Normales	Normal	Estatal	Sí	Incompleto
	Pontificia Univ. Católica	Univ. Pluridisciplin.	Privado	No	---
Brasil	Universidad de São Paulo	Univ. Pluridisciplin.	Estatal	Sí	Completo
	Pontificia Univ. Católica de São Paulo	Univ. Pluridisciplin.	Privado	Sí	Completo
Chile	Univ. de Playa Ancha de CCEE	Univ. Pedagógica	Estatal	Sí	Completo
	Pontificia Universidad Católica de Chile	Univ. Pluridisciplin.	Privado	Sí	Completo
Colombia	Universidad del Valle	Univ. Pluridisciplin.	Estatal	Sí	Completo
Costa Rica	Universidad de Costa Rica	Univ. Pluridisciplin.	Estatal	Sí	Completo
Cuba	Instituto Pedagógico	Instituto de Formación Superior	Estatal	No	---
Ecuador	Pontificia Univ. Católica del Ecuador	Univ. Pluridisciplin.	Privado	Sí	Incompleto
El Salvador	Universidad de El Salvador	Univ. Pluridisciplin.	Estatal	Sí	Completo
España	Universidad de Extremadura	Univ. Pluridisciplin.	Estatal	Sí	Completo
	Universidad Autónoma de Madrid	Univ. Pluridisciplin.	Estatal	Sí	Completo
Guatemala	Universidad Rafael Landívar	Univ. Pluridisciplin.	Privado	Sí	Incompleto
Honduras	Univ. Pedagógica Nac. Fco. Morazán	Univ. Pedagógica	Estatal	Sí	Completo
	Esc. Normal J. Guadalupe Aguilera	Normal	Estatal	Sí	Completo
México	Esc. Normal de Chalco	Normal	Estatal	Sí	Completo
	Benemérita Esc. Normal de Jalisco	Normal	Estatal	Sí	Completo
Nicaragua	Univ. Nac. Autónoma de Nicaragua	Univ. Pluridisciplin.	Estatal	Sí	Incompleto
Panamá	Univ. de Panamá	Univ. Pluridisciplin.	Estatal	Sí	Completo
Paraguay	Centro de Formación Docente de Caaguazú	Instituto de Form. Superior	Estatal	Sí	Completo
Perú	Pontificia Univ. Católica del Perú	Univ. Pluridisciplin.	Privado	Sí	Completo
	Inst. Pedag. Nac. Monterrico	Instituto Profesional	Estatal	Sí	Completo
Portugal	Instituto Pedagógico	Instituto Profesional Superior	Estatal	No	---
Rep. Dominicana	Pontif. Univ. Católica Madre y Maestra	Univ. Pluridisciplin.	Privado	Sí	Completo
Uruguay	Instituto de Profesores Artigas	Instituto de Educación Superior	Estatal	Sí	Completo
Venezuela	Univ. Pedagógica El Libertador	Universidad Pedagógica	Estatal	No	---
Totales 21 países	29 instituciones	16 Univ. Pluridiscip. 3 Univ. Pedagógicas 10 Institutos de Formación Superior no univers. y Normales	21 estatales 8 privados	25 Sí 4 No	21 inf. com. 4 incomp. 4 inexist.

ANEXO n° 3

Nombre de las instituciones formadoras y de las unidades de educación encuestadas por países

País	Nombre Institución Formadora	Nombre Unidades de Educación consideradas para el informe
Argentina	Fiacso	Área de Educación y Sociedad
	Instituto del Profesor del Sagrado Corazón	Instituto Profesional Sagrado Corazón
Brasil	Universidad de São Paulo	Facultad de Educación
	Pontificia Universidad Católica de São Paulo	Facultad de Educación
Chile	Univ. de Playa Ancha de CCEE	Facultad de Ciencias de la Educación
	Pontificia Universidad Católica de Chile	Facultad de Educación
Colombia	Universidad del Valle	Instituto de Educación y Pedagogía
Costa Rica	Universidad de Costa Rica	Facultad de Educación
El Salvador	Universidad de El Salvador	Fac. de Ciencias y Humanidades - Dpto. de CC.EE.
España	Universidad de Extremadura	Facultad de Educación
		Escuela Universitaria de Formación del Profesorado
		Instituto de Ciencias de la Educación
	Universidad Autónoma de Madrid	Escuela de Formación del Profesorado Santa María
		Escuela de Formación del Profesorado La Salle
		Instituto de C.C. de la E.E.
Honduras	Univ. Pedagógica Nac. Fco.Morazán	Facultad de Ciencias y Tecnología
		Facultad de Humanidades
		Centro Universitario de Educación a Distancia
México	Esc. Normal J. Guadalupe Aguilera	Esc. Normal J. Guadalupe Aguilera
	Escuela Normal de Chalco	Escuela Normal de Chalco
	Escuela Normal Benemérita de Jalisco	Escuela Normal de Jalisco
Panamá	Universidad de Panamá	Facultad de Ciencias de la Educación
Paraguay	Centro de Form. Docente de Caaguazú	Centro de Formación Docente de Caaguazú
Perú	Pontificia Univ. Católica del Perú	Facultad de Educación
	Instituto Nacional Pedagógico Nacional Monterrico	Escuela Profesional de Educación Inicial
		Escuela Profesional de Educación Primaria
		Escuela Pedagógica Especial
Rep. Dominicana	Pontificia Univ. Católica Madre y Maestra	Departamento de Educación
Uruguay	Instituto de Profesores Artigas	Instituto de Profesores Artigas
Totales 14 países	21 Instituciones Formadora 14 Instituciones de rango Universitario 7 Instituciones no Universit.	8 Facultades de Educación y/o de C.C. E.E. 1 Facultad de Ciencias y Humanidades 1 Facultad de Ciencias y Tecnología 1 Facultad de Humanidades 3 Escuelas de Formación en Educación 4 Institutos y/o Centros de Educación 1 Área de Educación y Sociedad y 1 Dpto. de Educación 9 Institutos de Formación Superior y Escuelas Normales