



# Requisitos de admisión a la carrera de pedagogía

## *Los casos de Finlandia, Inglaterra y Uruguay*

### Autores

---

Mario Poblete

Email: [mpoblete@bcn.cl](mailto:mpoblete@bcn.cl)

Pamela Cifuentes

Email: [pcifuentes@bcn.cl](mailto:pcifuentes@bcn.cl)

Pedro Guerra

Email: [pguerra@bcn.cl](mailto:pguerra@bcn.cl)

Nº SUP: 130845

### Comisión

---

Elaborado para la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, en el marco del estudio del proyecto de ley originado en mensaje, que modifica los requisitos de ingreso a carreras de pedagogía, establecidos en el artículo 27 bis de la ley N° 20.129 y en el artículo trigésimo sexto transitorio de la ley N° 20.903 (boletín N° 14151-04), en primer trámite constitucional.

### Resumen

---

Los requisitos de ingreso a la carrera de pedagogía son diversos y se enmarcan en diferentes modelos de creación de vacantes y atracción de postulantes, dependiendo del país. Así, se han analizado 3 casos, siendo Inglaterra el país que dispuso medidas específicas de estímulo y diversificación del acceso a la carrera de pedagogía a causa de una situación de déficit de postulantes.

**Inglaterra.** En efecto, este caso corresponde a un modelo que controla las vacantes a través del financiamiento, aunque sin existir un mecanismo centralizado de control de vacantes. El problema que padeció Inglaterra fue la atracción de postulantes a la carrera de pedagogía. Para enfrentar este problema, se crearon una serie de incentivos con el fin de atraer a más postulantes. Además, no solo se los buscó desde la educación secundaria, sino que también a través de otras vías, como son los cupos para postulantes con experiencia profesional y/o académica previas. En el caso inglés, en particular, no se observa la variedad de los requisitos de ingreso que sí encontramos en Finlandia.

**Finlandia.** Responde a un modelo de reclutamiento más bien unificado, y en un contexto de alto prestigio de la profesión docente. Es por ello que en este país se han creado una serie de requisitos extra para acceder a un programa de pedagogía, que van más allá de la mera obtención de un título de educación secundaria. Entre los requisitos se encuentran pruebas estandarizadas, entrevistas, notas, tests psicológicos, de aptitudes, entre otros. Estos requisitos son elegidos por las propias universidades y administrados por ellas mismas, o bien por la red VAKAVA creada por las propias instituciones formadoras.

**Uruguay.** A diferencia de los dos casos anteriores, donde existe un modelo selectivo de acceso a las carreras de pedagogía, en Uruguay no se observa ello. Así y todo, existe un control centralizado de las vacantes que se ofrecen, en Institutos de Formación Docente terciarios no universitarios. Además, como la mayoría de las instituciones que ofrecen la carrera son públicas, estas son coordinadas por el Consejo de Formación en Educación. Se destaca asimismo que, para promover el acceso a la docencia, especialmente en educación media, donde hay un mayor déficit, se creó la posibilidad de una formación semipresencial. Además, existen también incentivos para la atracción de postulantes. En un sistema de educación principalmente público y gratuito como el uruguayo, estos incentivos se concentran en los apoyos monetarios para la manutención de estudiantes mientras cursan los estudios superiores.

## Introducción

---

El presente informe se enmarca en torno a la discusión por la modificación de ciertos requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía establecidos en las Leyes N° 20.129 y N° 20.903. Lo anterior debido a las dificultades proyectadas del déficit de docentes en el sistema escolar en los próximos años y las medidas propuestas para su solución.

Los requisitos de ingreso para estudiar alguna carrera de pedagogía son diversos y varían de acuerdo a los países. Por ello, para poder abordar esta temática, una buena clasificación la proporcionan Barber y Mourshed (2008) quienes distinguen entre los ingresos selectivos y no selectivos. Dentro de los primeros, está el 'reclutamiento unificado', modelo seguido por Finlandia o Singapur. En estos países, son instituciones públicas las encargadas de gestionar el proceso de selección de estudiantes para las carreras de pedagogía. Por ejemplo, en Singapur, los potenciales docentes son seleccionados y empleados por el Ministerio de Educación, incluso antes de comenzar su capacitación docente. En segundo lugar está el 'control de vacantes mediante financiamiento', modelo seguido por países como Inglaterra o Corea del Sur, donde el gobierno hace uso de su control del financiamiento para limitar la cantidad de aspirantes. Bajo este modelo, se asume el supuesto de que, al restringir la oferta, las universidades serán más rigurosas al seleccionar, captando los mejores postulantes. Finalmente, se encuentra el 'modelo selectivo de ingreso de candidatos con experiencia' que busca atraer a estudiantes ya graduados. El problema a solucionar bajo este modelo es el incentivo a completar la formación docente sin incentivo económico, de modo que aliviar la carga financiera de postulantes que ya poseen un carrera en otra disciplina resulta un aspecto central para aumentar el número de postulantes. Este modelo también ha sido implementado en países como Inglaterra y Singapur.

Bajo este panorama, en el presente informe se han seleccionado tres casos, buscando dar cuenta de estos modelos de selección y atracción de postulantes que buscan estudiar la carrera de pedagogía. En ellos, junto con dar un contexto general de la materia para cada país, se indaga en los enfoques de selección de postulantes y los requisitos de ingreso que los países han puesto para el ingreso a esta carrera. De esta forma, se describe, en primer lugar, el caso de Finlandia, donde la carrera de pedagogía puede ser dictada casi exclusivamente por universidades públicas, y donde la ley delega en ellas los requisitos de admisión. Este modelo correspondería, en gran medida, a un tipo de reclutamiento unificado, ya que son solo un grupo específico de instituciones, establecidas por ley, las que pueden establecer requisitos, seleccionar y formar docentes. En segundo lugar, se ha seleccionado el caso de Inglaterra que responde al modelo de control de vacante vía financiamiento, pero también a un modelo de selección de candidatos con experiencia. En efecto, y debido al **déficit de docentes** que tuvo Inglaterra hace unas décadas atrás, se buscó incentivar el ingreso a la carrera con mejoras diversas a los salarios o mediante el apoyo de becas para el estudio, complementándolo con el ingreso de postulantes con formación previa en otra disciplina. Finalmente, se ha elegido el caso de Uruguay, donde se observa un sistema de admisión a la carrera de pedagogía fundamentalmente no selectivo y sin requisitos específicos de ingreso, salvo el egreso de la escuela secundaria u otro grado secundario, aunque con control de vacantes desde una autoridad central.

Para el estudio de los casos, se han utilizado fuentes académicas, así como fuentes oficiales de cada país y de organismos internacionales.

## I. Finlandia<sup>1</sup>

---

Debido a que la profesión docente es una carrera muy popular en Finlandia, el ingreso a estos programas profesionales es muy competitivo. Se estima que, por ejemplo, para 2017, solo el 13% de los postulantes era admitido en programas para formar docentes de educación primaria. Así, Finlandia, que es un país de poco más de 5 millones y medio de personas, cuenta con más de 56 mil quinientos docentes, donde casi 49 mil trabajan en colegios que entregan todos los niveles de la enseñanza escolar, mientras que los casi 8 mil restantes trabajan en establecimientos que dan educación secundaria de su último ciclo (STATISTA).

Ahora bien, el ingreso de los estudiantes a la carrera de pedagogía en Finlandia está regulado por la Sección 36 de la Ley de Universidades de 2009 (Universities Act 558/2009), comprendiendo a 14 instituciones de educación superior, 12 de las cuales son universidades públicas y 2 son universidades dirigidas por fundaciones. Esta norma, sin embargo, no precisa los requisitos de ingreso a la carrera de pedagogía, sino que los delega en las propias universidades. De hecho, el número 3 de dicha sección señala, explícitamente, que: “las universidades deciden los criterios de admisión”<sup>2</sup>.

### 1. Formación del *staff* docente y duración de la carrera

Toda la formación del *staff* educativo es impartida por instituciones de educación superior, las cuales son principalmente universidades –las 14 IES aludidas más arriba–, aunque para ciertos roles docentes las denominadas universidades de ciencias aplicadas son las que les forman<sup>3</sup>. Así, las universidades propiamente tal son las que forman tanto a docentes de educación preescolar (*Early Childhood Education and Care* o ECEC) como a los docentes de educación escolar.

En el caso de la educación preescolar, a los docentes se les exige un grado de bachiller o *bachelor* impartido por universidades, correspondiente a 3 años académicos de formación de acuerdo a la norma europea<sup>4</sup>. En ellas, las facultades de educación son responsables de proveer educación para docentes de ECEC. Estas, evidentemente, tiene un rol central en la formación de docentes del ciclo escolar, al igual que en los docentes de aula, de necesidades especiales y consejeros guías, así como para profesores en economía del hogar, manualidades y, en alguna medida, a docentes de música.

Las otras dos funciones docentes en la educación preescolar son los ‘pedagogos sociales’ y los ‘cuidadores’. En el caso de los primeros, se exige el grado de bachiller en la materia, proporcionado por una universidad de ciencias aplicadas; mientras que para cuidadores es requerido un grado de la educación vocacional o postsecundaria<sup>5</sup>.

A docentes de educación escolar, tanto de primaria como de secundaria, en general, se les exige tener un grado de máster. Pero en el caso de la educación vocacional, los docentes pueden tener un grado de máster o solamente de bachiller. Cabe agregar que la formación a este nivel puede ser ‘concurrente’, es decir, que se integra la práctica profesional dentro del programa de magíster; o bien ‘consecutiva’, dicho de otra manera, el entrenamiento profesional comienza luego de haber finalizado el grado académico inicial.

Como se señaló, docentes escolares son educados en las universidades, por las facultades de educación. Sin embargo, la formación de los demás docentes de otras materias y/o disciplinas es organizada, en cooperación mutua, esto es entre departamentos de educación y departamentos de dichas disciplinas, todas pertenecientes a universidades –no a universidades de ciencias aplicadas–, así como academias de arte, según sea el caso.

Los estudios universitarios con foco en lo pedagógico, en específico, constan de 60 créditos estudiantiles europeos (ECTS<sup>6</sup>), esto corresponde, en líneas generales, a un año académico. Estos estudios son obligatorios para todos quienes busquen seguir la carrera docente. Así, estos 60 ECTS le conceden el derecho para trabajar a cualquier nivel o tipo de educación. Cabe señalar que esto no solo corresponde a estudios teóricos, sino que también prácticos que se desarrollan en las llamadas escuelas de preparación de profesores. Sin embargo, esto no quiere decir que un docente escolar o preescolar se forme en tan solo un año. Como se señaló arriba, es indispensable poseer grado académico para ser docente y ello implica más años de estudio.

En efecto, y si bien las IES tienen cierta autonomía en relación a la duración y el ámbito de la formación docente, la duración de la educación de docentes ECEC, por lo general, son 3 años o 180 ECTS, es decir, como se indicó, el equivalente al grado de bachiller; mientras que la de un docente de aula escolar es 5 años o 300 ECTS, lo equivalente a un grado de bachiller más el de magister.

En el caso de los docentes de alguna materia específica, estos primero postulan a estudiar la disciplina en específico, y luego de uno o dos años de estudio, postulan a la formación en docencia. Aunque se da el caso que en algunas universidades se postula directo a las facultades de educación. En dicha situación, la formación, como se indicó más arriba, es entregada en conjunto con departamentos de educación y de otras disciplinas, todo ello dependiendo de la especialidad de que se trate. En general, la duración de los estudios para docente de aula escolar, con alguna especialidad en alguna temática, toma de 5 a 6 años.

## **2. Requisitos de admisión**

En la mayoría de los casos, hay un examen de admisión y una evaluación de aptitudes. Las IES que forman docentes, sin embargo, son autónomas a la hora de decidir sobre el tipo del proceso de admisión. Aunque, actualmente, hay también muchas otras instituciones que cooperan en los procesos de selección de estudiantes para la carrera de pedagogía.

Por ejemplo, los estudiantes de la carrera de docente de educación primaria son seleccionados sobre la base de un examen de admisión. Este a menudo incluye un examen escrito, un test de aptitudes y una entrevista. Algunas universidades incluyen más requisitos como son los *group situational test*, una especie de test psicológico que simula dilemas a enfrentar en la docencia posterior, junto con otras evaluaciones donde concurren la demostración de capacidades y destrezas referentes a la docencia.

En lo relativo a la selección de postulantes para pedagogía, tanto en escolar como en preescolar, se han intensificado formas de cooperación entre instituciones. Por ejemplo, la red VAKAVA<sup>7</sup> ha contribuido enormemente a simplificar los procesos de selección de postulaciones, incrementando con

ello la cooperación entre las propias universidades. En el caso de la ECEC, VAKAVA administra la selección para 6 programas e universidades diferentes; mientras que para la educación escolar, esta red administra 9 programas en distintas universidades. En este último caso, aspirantes podrán postular a un máximo de tres programas, ordenados según preferencia. Primero, el personal de VAKAVA evalúa el perfil del postulante, y en caso de ser seleccionado, le asigna un programa dentro de sus tres preferencias. Luego, en una segunda etapa, a la o el postulante se le invita a participar de un test de aptitud para el programa asignado.

En el último tiempo, la selección se ha vuelto también más amigable para los postulantes. Si a estos les va bien en el examen de admisión, reciben una invitación, de la propia universidad a la que postulan, para que prosigan este test de aptitudes de modo de orientar la especialidad que podrían proseguir en el futuro. También, aquellos que buscan ser profesores de alguna materia, pueden desde el comienzo postular a las facultades y departamentos donde se dicta la materia en particular. Generalmente, aquellos que son admitidos en algún programa académico y que quieren ser docentes con posterioridad, deben postular separadamente para proseguir estudios conducentes a docencia escolar. Este modo de admisión también está sujeto a un test de aptitudes, pudiendo incluirse además las calificaciones obtenidas previamente por el postulante. Además, puede darse el caso que un estudiante universitario, luego de terminar sus estudios en algún área del conocimiento, postula a un programa de educación, buscando titularse de docente. En este último caso, los estudios son organizados de tal forma que los estudiantes completarían la pedagogía en un año académico extra. La admisión, en estos casos, no dista respecto de la requerida en los anteriores. Efectivamente, las exigencias de ingreso o prosecución de estudios en pedagogía son similares para cada nivel de la formación escolar.

## II. Inglaterra

---

En el caso de Inglaterra, se ha evidenciado, desde hace un tiempo a esta parte, una preocupación por las condiciones de ingreso a la carrera docente, la cual se ha tendido a resolver mediante la instalación de dispositivos de captación de futuros docentes. En efecto, a diferencia de lo observado en Finlandia, el caso de Inglaterra padeció históricamente del problema de atracción de futuros docentes. No obstante ello, en la actualidad, y de acuerdo con un reporte de 2019<sup>8</sup> del Gobierno Británico, la fuerza de trabajo docente de las escuelas financiadas por el Estado a jornada completa, actualizada a noviembre de 2020, es de 453.813 docentes (con un incremento de 400 en el período 2018 – 2019) en un país de más de 55 millones de personas como Inglaterra. En 2019, por su parte, ingresaron 43.405 a la enseñanza (un 3% menos que en 2018); mientras que la tasa de docentes que abandonan la educación fue, en 2019, un 3,8% menor que en 2018, llegando a los 39.675.

### 1. Cambios en los incentivos al ingreso

Inglaterra enfrentó problemas para atraer estudiantes a la carrera docente. Tal como documenta la OCDE (Schleicher, 2011), a fines de la década del noventa, Inglaterra, anualmente, padecía un déficit de docentes. Es decir, el sistema poseía poco menos de 28 mil docentes para un sistema que requería de aproximadamente 35 mil. Sin embargo, cuatro años más tarde, y tras desarrollar una extensa

campaña de reclutamiento, se habían superado los 40 mil. Schleicher (2011: 16) apunta que dicho auge se debió a un aumento de los salarios de los profesores, que vino acompañado de un cambio en el ambiente del trabajo docente, junto con un proceso de reclutamiento más sofisticado. En este proceso, se consideraron estudios de mercado, así como la participación de agencias internacionales de reclutamiento. También, los salarios de inserción o becas de ayuda libres de impuestos, para quienes desearan seguir las carreras de pedagogía, fueron un incentivo importante. De la misma forma, a través de incentivos salariales, se promovió el ingreso de docentes en áreas especialmente desprovistas de *staff*, como fueron las matemáticas y la física.

En cuanto a los incentivos no monetarios, el mismo autor (Schleicher 2011: 16) apunta que estos consistieron en una campaña publicitaria que enaltecía el rol de los docentes como 'hacedores de diferencia', elevando con ello el estatus de la profesión docente. En general, la agencia a cargo de las campañas, la Training and Development Agency, o TDA, desarrolló una estrategia de captación de los intereses y necesidades de las personas que estaban interesándose en ingresar a la carrera docente, pero a la vez advertieron ciertas desventajas, como por ejemplo las financieras.

Así, la carrera de pedagogía se nutrió de docentes a través de tres vías:

- Personas que ya tenían una carrera y que podrían desarrollar otra en la educación.
- Personas que buscaban una carrera por primera vez.
- Personas que ya estaban en proceso de estudio de una carrera, pero querían desarrollar otra, con mayores satisfacciones.

Estos dos últimos grupos fueron los que mayor peso tuvieron en el aumento de las personas en carreras docentes (Schleicher 2011: 16). Es relevante señalar que las estrategias que se desarrollaron fueron fundamentalmente de mercado, procurando identificar con claridad cuáles eran los grupos de población posibles de ser captados hacia la carrera docente.

En este mismo marco, Inglaterra y Gales implementaron desde 1998 la carrera de grado *Advanced Skills Teacher* (AST). La AST permite que los docentes que alcanzan cierto nivel de habilidades pedagógicas puedan acceder a una posición de excelencia. Como señala la guía práctica del Departamento de Infancia, hasta la introducción de AST, el curso habitual de una carrera docente exitosa era el ingreso de los maestros al área de administración educativa. Dicho de otro modo, los profesores eran 'premiados' con puestos administrativos fuera del aula. La AST, en cambio, promovió que los docentes de excelencia se mantengan en las aulas y que desarrollen redes de apoyo y colaboración entre IES (Department of Children). Como señala Fuller (2017), la AST fue propuesta como un modelo de identificación de los mejores profesores, de estímulo para su permanencia en las aulas, ya que se mejoran sus salarios al nivel de los puestos administrativos del sistema, así como para que las mejores prácticas fueran compartidas entre las escuelas.

El proceso de determinación de los postulantes a un puesto AST implica la medición de una serie de variables en torno a las habilidades de los docentes que postulan, tanto en los aspectos propios de la enseñanza como en las habilidades de trabajo en equipo y la capacidad de aprendizaje (véase Fuller, 2017: 7-8).

## 2. Requisitos de ingreso

El Departamento de Educación del Gobierno Británico provee de una guía<sup>9</sup> por pasos que describe su sistema de ingreso a la carrera docente (Department of Education, 2021).

En general, para ejercer como docente en Inglaterra se requiere de un grado académico o una calificación equivalente. El requisito previo esencial es haber obtenido un *General Certificate of Secondary Education (GCSE)*, o certificación de escuela secundaria en inglés o matemáticas, con calificación C<sup>10</sup> o superior. A ello, debe sumarse un grado secundario en ciencias, si lo que se busca es enseñar en la escuela primaria. Cabe agregar que es posible ingresar a programas de pedagogía directamente desde la escuela secundaria.

Al comienzo, estudiantes de pedagogía inician un entrenamiento en enseñanza primaria, secundaria, primera infancia y educación especial. Este proceso conduce a la obtención de un *Qualified Teacher Status (QTS)* que permite enseñar en escuelas, siendo el grado más bajo con que se puede enseñar en una de tipo primaria o secundaria. Para obtenerlo existen distintos caminos, con una variedad de programas, dependiendo de la formación previa del estudiante, y conducentes a distintas titulaciones. En la Tabla 1 del Anexo, se puede observar un esquema que sistematiza esta información<sup>11</sup>.

## III. Uruguay

---

El sistema educativo uruguayo, es diferente en relación con otros casos en América Latina, ya que se funda en un modelo históricamente liderado por el Estado (Vaillant 2008). Pero si bien existe un Ministerio de Educación y Cultura, quienes gestionan el sistema educativo público son dos órganos autónomos: la Universidad de la República (UDELAR) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)<sup>12</sup>.

Respecto de la población docente, el último Informe del Censo Docente de 2018, efectuado por la ANEP, indicó que eran 64.106 docentes los que conformaban el marco censal en un país de 3 millones y medio de personas<sup>13</sup>. Lo primero que se observa en este censo es que el 71,3 % de ellos (43.778) se desempeñaba exclusivamente en la educación pública, mientras que 14,7% lo hacía en instituciones privadas (9.028). El 14 % restante trabajaba tanto en centros educativos públicos como privados a la vez (8.609). Por otra parte, del total de docentes censados, el 93,9% son profesionales con funciones de docencia directa, es decir, son profesores de básica (primaria) y profesores de asignatura, y esta proporción es mayor en los establecimientos públicos que en los privados (80% de los docentes realiza docencia directa). Por último, el informe da cuenta que la estructura docente es predominantemente feminizada, ocho de cada diez docentes (78,1%) se identifican con el sexo femenino, y un poco más de dos de cada diez docentes (21,5%) se identifican con el masculino, registrándose también un bajo porcentaje (0,4%) de docentes que se identifica con la opción "otro"<sup>14</sup>.

Estos datos, deben contrastarse con la matrícula de estudiantes de la educación pública y la privada, de la educación inicial, primaria y secundaria. Por ejemplo, el año 2019 la matrícula total en la

educación inicial, primaria y secundaria, fue de 778.339 y el 2020 de 775.144. En la Tabla 2 del Anexo, se puede apreciar de forma precisa la matrícula pública y privada en 2019, según subsistema y tipo de administración.

## 1. Formación docente

En Uruguay, a partir del año 2008 se inician grandes reformas para transformar la formación docente, destacándose a lo menos 3 grandes hitos, todos ellos aún vigentes. Primero, la transformación de la formación docente a través de la creación de un plan único a nivel nacional llamado **Sistema Único Nacional de Formación Docente** (SUNFD); la aprobación de la Ley N° 18.347 de 2018 General de Educación cuyo objetivo era que la formación inicial docente fuera universitaria; y la creación del Consejo de Formación en Educación (CFE).

Respecto a SUNFD, también conocido como Plan 2008, se planteó que existía una fragmentación, especialmente curricular en el sector. Por tanto, en este plan se ha trabajado, principalmente, en tres ejes estructurantes de la carrera: el de las asignaturas denominadas específicas, vinculadas a los conocimientos disciplinares propios de cada especialidad de profesorado; el de las Ciencias de la Educación, llamado en el Plan Núcleo de Formación Profesional Común; y finalmente, el de la Didáctica, entendida tanto en su dimensión teórica como práctica (Rodríguez Z., Eduardo; Grilli S., Javier; Rodríguez R., Soledad, 2019). A su vez, el Plan 2008 estableció una propuesta integrada de todas las carreras de profesorado, magisterio y maestros técnicos.

Por otro lado, la Ley N° 18.437 General de Educación, entre sus principales modificaciones, planteó la creación del Instituto Universitario de Educación, un ente autónomo que debía integrarse al Sistema Nacional de Educación Pública como institución de enseñanza terciaria universitaria. Sin embargo, hasta la fecha, esta no se ha creado.

En ese contexto, entonces, puede señalarse que actualmente, en Uruguay, la formación docente se sigue efectuando a nivel terciario no universitario, con oferta pública y privada. En el caso de la oferta pública, esta funciona de acuerdo con lo establecido por el Consejo de Formación en Educación (CFE) que es el organismo encargado de la formación de profesionales en la educación, conforme a lo establecido por la Ley N° 18.437. En la actualidad, de acuerdo con los datos del Censo de Docente de 2018, este cuenta con 33 institutos de formación docente, distribuidos en todo el país. En Montevideo existen 4 instituciones<sup>15</sup>, mientras que en el interior del país funcionan 22 Institutos de Formación Docente (IFD) y 6 Centros Regionales de Profesores (CERP). El CFE da formación magisterial y magisterial inicial, la de profesorado (con 19 especialidades) y profesorado técnico (dos especialidades) de educación media, y la de maestros/as técnicos/as (con doce especialidades). El Plan Nacional Integrado de Formación Docente (Plan 2008) incorporó también la carrera de Educador Social en el año 2011 y de Asistente Técnico en Primera Infancia, en el año 2014.

Respecto a la oferta privada de formación docente, esta es también ofrecida por universidades privadas e institutos: la Universidad Católica del Uruguay, la Universidad de la Empresa, la Universidad de Montevideo y el Instituto de Formación docente Elbio Fernández.



Además, respecto a la oferta de carreras en pedagogía, se debe distinguir entre: (a) Maestros de Primera Infancia, que dura 4 años, realizándose un sorteo entre aspirantes que no tengan carreras previas. Al finalizar el segundo año de la carrera se puede obtener un título intermedio: Asistente Técnico de Primera Infancia. (b) Magisterio o docentes de primaria, que dura también 4 años, pudiendo cursarse en todos los Institutos de Formación Docente del interior y en los Institutos Normales de Montevideo. (c) Profesor/a de Educación Media en una especialidad, que dura 4 años, existiendo especialidades en Educación Media Básica y Educación Media Superior<sup>16</sup>. (d) Maestro Técnico/Profesor Técnico, que también dura 4 años, correspondiendo a docentes para la Enseñanza Media Pública, con especial énfasis en la Enseñanza Tecnológica, Técnica, Científica y Profesional.

Finalmente, cabe señalar que existen tres modalidades para cursar estas carreras, de acuerdo con el ofrecimiento del centro donde se postula: presencial, Semipresencial y semilibre<sup>17</sup>. Las cuales también están apoyadas por incentivos para el estudio de estas carreras como son las becas<sup>18</sup>.

Ahora bien, a pesar de estas reformas para transformar la formación docente, se siguen detectando problemas que la afectan, en especial el déficit de docentes. El Informe de la OCDE de Revisión de Recursos Educativos de Uruguay de 2016, señalaba que la falta de titulación de docentes afectaba la calidad de la docencia, específicamente en la educación media técnica profesional<sup>19</sup>.

Una de las medidas tomadas para enfrentar esto data de 2003, año en que comienza a desarrollarse la modalidad de formación semipresencial para la formación docente, iniciativa impulsada por el Consejo Directivo Central (CODICEN), y que el CFE sigue promoviendo como una política clave para garantizar el derecho a la educación<sup>20</sup>. El objetivo de la medida fue descentralizar la formación docente, generando posibilidades de acceso para jóvenes y adultos que no pueden acceder, por diferentes motivos, a los centros creados para tal fin que existen en el país. Esta modalidad posibilitaría la formación de jóvenes recién egresados de educación media, así como de personas que ejercen la docencia sin titulación. De esta forma quien ingresa a estudiar cursa las asignaturas comunes a todas las carreras docentes junto con los alumnos de magisterio (docentes de primaria), utilizando la red de los institutos magisteriales, que están presentes en todos los Departamentos del país. Mientras que las asignaturas específicas propias de cada profesorado (educación media), se cursan mediante una plataforma virtual, teniendo el mismo currículo que se imparte en la modalidad presencial.

Desde esa fecha, la formación semipresencial ha tenido un crecimiento constante, abarcando en la actualidad a un conjunto amplio de especialidades y formando parte del formato curricular en todos los Institutos de Formación Docente del interior, lo que sumado con el Sistema Unificado de Formación Docente ha facilitado esta tarea (CFE, 2018).

## **2. Requisitos de ingreso**

Los requisitos de ingreso son establecidos por el CFE de acuerdo con el Plan Nacional de Formación Docente 2008<sup>21</sup>. Todo el proceso de inscripción está centralizado en el CFE y se efectúa mediante un formulario online (Sistema de Gestión Estudiantil) y en las fechas que establece el mismo Consejo.

Para ingresar a un Instituto de Formación Docente se exige ser egresado de educación secundaria, bajos sus modalidades de: Bachillerato de Educación Media Superior (CES), Bachillerato Tecnológico (CETP) o su equivalente legal; o bien poseer título o grado de la Escuela Militar, la Escuela Naval, la Escuela Militar de Aeronáutica o la Escuela Nacional de Policía.

Para Maestro de Primera Infancia las admisiones se realizan según disponibilidad de cupo en cada centro donde se dicte la carrera. Mientras que para Maestro de Educación Primaria, Maestro Técnico, Profesorado Técnico, Educador Social y el resto de los Profesorados, no tienen prueba de ingreso. En cambio, los profesorados de Lenguas Extranjeras (Inglés, Italiano y Portugués), Educación Musical y Danza tienen pruebas de ingreso y deben acreditar conocimientos específicos.

## Conclusión

---

Este informe buscó dar cuenta de la diversidad de formas que existen para acceder a un programa de estudios superiores en pedagogía. Los requisitos que van más allá de la mera obtención de un grado de la escuela secundaria surgen, por lo general, en sistemas de formación donde existe una gran atracción de postulantes hacia la carrera. Este es el caso de **Finlandia**, donde gracias al gran prestigio que significa ser docente, el ingreso a los estudios de pedagogía se vuelve altamente selectivo, llegando a implementar diversas pruebas y entrevistas, incluso a ser estas administradas a través de una red interuniversitaria para facilitar el funcionamiento de los mecanismos de ingreso.

Situación diferente se observa en **Inglaterra**, toda vez que el ingreso a la carrera de pedagogía tuvo que ser fuertemente estimulada y diversificada. Sin existir un control estatal de las vacantes, lo que se implementó fueron incentivos económicos, sociales y simbólicos para atraer a postulantes, tales como: un aumento de los salarios de los docentes, un cambio en el ambiente laboral docente, junto con enaltecer el rol de la docencia. Pero, en conjunto con los factores de atracción, los procesos de reclutamiento fueron también más sofisticados –con estrategias de mercado, por ejemplo— y por diferentes vías, sin ser exclusivamente de postulantes que habían recientemente terminado la secundaria. Como corolario, se subraya que las estrategias usadas en Inglaterra se basaban en entregar ventajas comparativas, tanto materiales como de estatus, a la profesión docente.

En contraste con los casos anteriores, el caso de **Uruguay** tiene un control estatal y centralizado de las vacantes, a través de instituciones formadoras de docentes. Es interesante también el caso uruguayo ya que no posee mayores requisitos de ingreso, salvo tener un certificado de enseñanza secundaria. Pero, cabe destacar que esto no quiere decir que exista una ausencia de estímulos para ingresar a un programa de pedagogía. Por el contrario, existe también un sistema de becas –solo para la manutención estudiantil, ya que en Uruguay la educación pública es gratuita— lo que contribuye a hacer la carrera más atractiva.

## Notas

---

- 1 Este capítulo fue elaborado en base a EURIDYCE. Disponible en: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-24\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-24_en)
- 2 Respecto de esta ley, véase Finlex. Disponible en: <https://finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2009/en20090558.pdf>
- 3 No existe un paralelo para este tipo de instituciones en Chile. Una universidad de ciencias aplicadas, por ejemplo, no puede entregar el título de doctor, sino solo hasta el magister, y su orientación se dirige más hacia las áreas productivas y de servicios. Al respecto, véase Studyinfo.fi. Disponible en: <https://studyinfo.fi/wp2/en/higher-education/polytechnics-universities-of-applied-sciences/>
- 4 Véase European Comission, disponible en: [https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects\\_en](https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects_en)
- 5 Al respecto, véase Studyinfo.fi. Disponible en: <https://studyinfo.fi/wp2/en/vocational-education-and-training/>
- 6 European Credit Transfer and Accumultaion System (ECTS). Al respecto, véase: [https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects\\_en](https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects_en)
- 7 Véase: <https://www2.helsinki.fi/en/networks/national-selection-cooperation-network-in-the-field-of-education/about-vakava#section-26566>
- 8 Véase en <http://bcn.cl/2ph0u>
- 9 Véase en <http://bcn.cl/2ph0s>
- 10 Las calificaciones de la licencia de escuela secundaria van de mejor rendimiento (A\*) a peor (G). El puntaje numérico asignado corresponde a 8,5 (A\*) y 1 (G). Véase en <http://bcn.cl/2ph7j>
- 11 Véase en <http://bcn.cl/2ph8d>
- 12 Organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en todos los niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación en educación terciaria (Ley N° 15.739 de 1985).
- 13 Sin embargo, finalmente fueron 61.420 los docentes censados, lo que representa una cobertura del 95,8%.
- 14 De esta forma señala el informe se buscó habilitar opciones no contempladas tradicionalmente al relevar la variable “sexo”. Además, se indicó que el censo docente se relevó con anterioridad a la entrada en vigencia de la Ley N° 19.684 Integral para Personas Trans, que establece en su artículo 5° la incorporación de la variable identidad de género en todos los sistemas oficiales de información estadística, incluidos los censos.
- 15 Instituto Nacional de Educación Técnica (INET), el Instituto de Profesores Artigas (IPA), los Institutos Normales (II. NN.) de Montevideo y el Instituto de Formación en Educación Social (IFES).
- 16 Astronomía, Ciencias Biológicas, Ciencias Geográficas, Comunicación Visual, Derecho, Educación Musical, Español, Filosofía, Física, Historia, Literatura, Matemática, Química y Sociología, Informática, Inglés, Francés, Italiano, Portugués.
- 17 El estudiante cursa las asignaturas del Núcleo de Formación Profesional Común en el Instituto de su Departamento (en forma presencial) y rinde libre las asignaturas específicas. Las

especialidades que se pueden cursar en este régimen son aquellas que no existen en la modalidad semipresencial.

- <sup>18</sup> Becas Julio Castro: Es una beca financiada por el Ministerio de Educación y Cultura, y cuya selección de los estudiantes la efectúa el CFE. Se otorga exclusivamente para los estudiantes de Magisterio, maestros de educación primaria, y consiste en un apoyo económico que se otorgan por un máximo de 8 meses con posibilidad de renovación. Para mantener la beca debe aprobarse el 60% de las materias cada año.

Beca de asistencia económica del CFE: Para estudiantes de las carreras de Profesorado, Educador Social, Maestro/Profesor Técnico, Asistente Técnico en Primera Infancia y Asistente Técnico en Laboratorios Digitales.

Beca de residencia, alimentación y transporte: Para estudiantes de 1° año de las carreras los Centros Regionales de Profesores. Esta beca se podrá solicitar: Total (residencia, alimentación y transporte) o Parcial (alimentación, transporte, alimentación y transporte o residencia).

- <sup>19</sup> En 2014, la proporción de profesores sin título era de aproximadamente un 42% y 31% en primer y segundo ciclo de secundaria, respectivamente, mientras que, en 2007, la proporción de docentes sin título en los programas de educación media técnico profesional era de aproximadamente un 55% (OCDE, 2016).
- <sup>20</sup> Ver en especial Estudio sobre la modalidad de formación semipresencial del Consejo de Formación en Educación (CFE).
- <sup>21</sup> Más información en: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/plan-nacional-integrado-de-f-d-2008>

## Anexo

Tabla N° 1. Inglaterra. Cuadro resumen de certificaciones y titulaciones en educación.

	Duración	Costo	Titulación que otorga	Salario de entrenamiento
Programa de Certificación para postgraduados	1 año académico, con 24 semanas de entrenamiento en escuelas	Hasta GBP 9.250 <sup>1</sup>	PGCE y/o PGDE <sup>2</sup>	No.
Programa desde la Escuela	1 año académico	Hasta GBP 9.250	QTS, PGCE.	No. El programa tiene lugar principalmente en la escuela
Programa desde la escuela, con salario	1 año académico	No	QTS, PGCE	Sí. El estudiante es empleado en la escuela, mientras obtiene su calificación
Enseña Primero ( <i>Teach First</i> )	2 años	No	PGDE) y QTS. Otorga 120 créditos y equivale a un grado de master.	Sí. Combina entrenamiento en enseñanza y desarrollo de liderazgo
Pregrado en enseñanza	De 1 a 4 años	Alrededor de GBP 9.250	Varían según el programa: pueden ir desde un Bachelor of Arts (BA), un Bachelor in Education (BE) o un Bachelor of Science (BS), todos con QTS	No
Programa de Evaluación	X	X	Se obtiene un QTS	Es un programa para profesores experimentados con título, que pueden obtener un QTS.

Fuente: elaboración propia en base a información del Departamento de Educación

Tabla N° 2. Matrícula pública y privada en Uruguay

Subsistema escolar	2019	2020
<b>Educación inicial Total</b>	<b>118.992</b>	<b>116.880</b>
Pública	91.592	92.340
Privada	27.330	24.540
<b>Educación Primaria Total</b>	<b>300.743</b>	<b>300.729</b>
Pública	248.684	249.942
Privada	52.059	50.787
<b>Educación Media Total</b>	<b>358.604</b>	<b>357.535</b>
Pública	318.412	318.760
Privada	40.192	38.775

Fuente: Elaboración propia en base a Estadísticas de la ANEP

<sup>1</sup> Algo más de USD 13.000.-<sup>2</sup> Respectivamente, *Postgraduate Certificate in Education* y *Postgraduate Diploma in Education* (otorga créditos para el grado de *master*).

## Referencias

---

BARBER, M., & MOURSHED, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* (No. 371 B234c). Santiago de Chile: PREAL.

### Finlandia

EURIDYCE. *Finland. Teachers and Education Staff*. Disponible en: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-24\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-24_en)

EUROPEAN COMMISSION. *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)*. Disponible en: [https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects\\_en](https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects_en)

FINLEX. *Universities Act 558/2009*. Disponible en: <https://finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2009/en20090558.pdf>

STATISTA. *Number of teachers in educational institutions in Finland in 2018, type of institution*. Disponible en: <https://www.statista.com/statistics/528843/finland-number-of-teachers-in-educational-institutions-by-type-of-institution/>

STUDYINFO.FI. *Finnish universities of applied sciences*. Disponible en: <https://studyinfo.fi/wp2/en/higher-education/polytechnics-universities-of-applied-sciences/>

STUDYINFO.FI. *Vocational education and training*. Disponible en: <https://studyinfo.fi/wp2/en/vocational-education-and-training/>

VAKAVA. *National Selection Cooperation Network in the Field of Education*. Disponible en: <https://www2.helsinki.fi/en/networks/national-selection-cooperation-network-in-the-field-of-education/about-vakava#section-26566>

### Inglaterra

DEPARTMENT OF CHILDREN, (s.f.). *Advanced Skills Teachers; Promoting excellence*.

DEPARTMENT OF EDUCATION, (17 de mayo de 2021). *Steps to Become a Teacher*. Disponible en: <http://bcn.cl/2ph0s>.

FULLER, C. (2017). The advanced skills teacher in England. En A. Goodwyn (Ed.), *Expert Teachers: An International Perspective*. (págs. 69 - 89). Abingdon, U.K.: Routledge.

SCHLEICHER, A. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. París: OCDE Publishing.

### Uruguay

Censo Nacional Docente 2018. Disponible en: <http://bcn.cl/2phuf>

CFE (2008). *Sistema Único Nacional de Formación Docente de 2008*. Disponible en: <http://bcn.cl/2phu0>

CFE (2018) Estudio sobre la modalidad de formación semipresencial del Consejo de Formación en Educación (CFE). Disponible en: <http://bcn.cl/2pmcx>

Ley N° 18.437 de 2008 General de Educación. Disponible en: <http://bcn.cl/2pmdo>

- RODRÍGUEZ Z., Eduardo; GRILLI S., Javier; RODRÍGUEZ R., Soledad (2019). *Formación de profesores en Uruguay. Tensiones y desafíos en el proceso de transición hacia un modelo universitario de la formación docente*. Disponible en: <http://bcn.cl/2phu5>
- MANCEBO, María Ester. Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: la institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005-2019). *Cuad. Investig. Educ.* [online]. 2019, vol.10, n.1 pp.85-104. Disponible en: <http://bcn.cl/2phwh>
- OCDE (2016) Revisión de recursos educativos: Uruguay. Disponible en: <http://bcn.cl/2pmd0>
- VAILLANT, Denise (2008). *Los sindicatos y la educación pública en América Latina: El caso Uruguay en Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina*. Uruguay, Rio de Janeiro: Fundación Konrad Adenauer.

---

### Nota aclaratoria

Asesoría Técnica Parlamentaria, está enfocada en apoyar preferentemente el trabajo de las Comisiones Legislativas de ambas Cámaras, con especial atención al seguimiento de los proyectos de ley. Con lo cual se pretende contribuir a la certeza legislativa y a disminuir la brecha de disponibilidad de información y análisis entre Legislativo y Ejecutivo.



Creative Commons Atribución 3.0  
(CC BY 3.0 CL)