

Formación de docentes para los niveles inicial y primario

Edit-Susana Alberto-Aimaretti

RESUMEN

Este trabajo profundiza en el desarrollo de las competencias profesionales en la formación inicial del profesorado para los niveles inicial y primario, señalando las características profesionales de los egresados de esas carreras, en términos de fortalezas y debilidades. Proponemos a los institutos de formación docente un dispositivo para pensar la construcción de propuestas alternativas en el interior de los mismos, que atiendan a lo que se perciba como carencias en el trayecto de formación, y faciliten un mejor aprovechamiento de las potencialidades de los noveles formadores. A partir del análisis funcional de la formación de docentes, sugerimos pautas para la construcción colaborativa de un mapa de las competencias docentes necesarias sobre las cuales pensar institucionalmente alternativas para la formación del profesorado que ejercerá en los niveles inicial y primario.

Palabras clave: competencias docentes, formación inicial, fortalezas y debilidades, análisis funcional, identidad profesional.

Edit-Susana Alberto-Aimaretti

esalberto12@gmail.com

Argentina. Doctora en Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Argentina. Capacitadora de Docentes UTN, Facultad Regional San Francisco, Argentina; Secretaria Académica en instituto superior FASTA "Inmaculada Concepción", Consultora y asesora independiente en Educación y Gestión Educativa. Temas de investigación: reconstrucción y resignificación de la práctica docente, articulación interniveles para docentes de nivel inicial y primario, institucionalización de la cultura colaborativa en las escuelas.



Formação de docentes para os níveis inicial e primário

RESUMO

Este trabalho aprofunda no desenvolvimento das competências profissionais na formação inicial do professorado para os níveis inicial e primário, salientando as características profissionais dos formados dessas carreiras, em termos de fortalezas e debilidades. Nós propomos aos institutos de formação docente um dispositivo para pensarem na construção de propostas alternativas no interior deles, que atendam aquilo que seja percebido como carências no trajeto de formação e facilitem o melhor aproveitamento das potencialidades dos novos formadores. A partir da análise funcional da formação de docentes, sugerimos diretrizes para a construção colaborativa de um mapa das competências docentes necessárias, sobre as quais seja possível pensar institucionalmente em alternativas para a formação do professorado que irá exercer nos níveis inicial e primário.

Palavras chave: competências docentes, formação inicial, fortalezas e debilidades, análise funcional, identidade profissional.

Teacher education for beginning and primary levels

ABSTRACT

This paper delves into the development of professional competencies in early teacher education for beginning and primary levels. It mentions the professional features of graduates from such careers, in terms of strengths and weaknesses. Our proposition for teacher education institutions is to have a device that will enable the construction of alternative proposals within, so that they may address what is perceived as a gap in the professional path, facilitating taking better advantage of the potential of new instructors. By providing functional analysis of teacher education, we suggest patterns for the construction of collaborative maps of the competencies needed by teachers, to be thought of institutionally as an alternative for teacher training for beginning and primary levels.

Key words: teacher competencies, initial education, strengths and weaknesses, functional analysis, professional identity.

Recepción: 11/06/14. **Aprobación:** 13/03/15.

Introducción

Con posterioridad al difundido informe SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills) en 1992, la UNESCO mencionó las competencias en educación en documentos e informes y las especificó desde mediados de los noventa. Argentina produjo su propio informe (Catalano y otros, 1997) en el que dio cuenta de una amplia consulta a la sociedad acerca de las demandas del mundo del trabajo al sistema educativo. Autores de reconocimiento internacional realizaron aportes resultantes de estudios e investigaciones. Destacamos los informes *Tuning* para América Latina (2007) y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL, 2008), por la proximidad que tienen las inquietudes y problemáticas allí abordadas, con respecto a nuestro proyecto de investigación. Ambos son la síntesis del esfuerzo coordinado entre especialistas de diferentes países, cuya mirada está puesta en la mejora de los sistemas educativos y por lo tanto en la calidad de sus egresados.

Resulta relevante un señalamiento inicial del informe PREAL (Barber, y Mourshed, 2008), a saber, que los sistemas educativos más exitosos destacan la importancia de conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia; desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes; y garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños. En otras palabras, los profesores que egresan de los institutos de formación docente, deberían desarrollar durante su formación inicial, de manera óptima, las competencias que los identifiquen como idóneos para ejercer el rol y también asumir un compromiso personal de formación profesional continua. De esta manera el sistema educativo podría garantizar la profesionalidad de los formadores de los estudiantes que sucesivamente ingresen al mismo. Recuperando las conclusiones del estudio ya mencionado, puede señalarse que de acuerdo con las evidencias que en el mismo se reúnen, uno de los elementos que hacen la

diferencia entre sistemas educativos, es la calidad del profesorado.

En cuanto al informe *Tuning*, se recuperan las dos primeras líneas de trabajo de su metodología para América Latina: la reflexión sobre las competencias y los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las competencias. Desde esta perspectiva, puede inferirse que resulta necesario diseñar y ejecutar programas que aseguren resultados de aprendizaje y competencias que den cuenta del perfil particular de los titulados.

Los diferentes estudios y reflexiones acerca del desarrollo de competencias en la formación inicial de los estudiantes, ponen el foco en la capacidad del estudiante para aprender y comprometerse con ese proceso y, sostenemos, requiere del protagonismo no sólo del futuro profesor sino de quienes intervienen en su formación, que también deben colaborativamente acuñar un compromiso y sostenerlo en el tiempo. Esto interpela las matrices de formación del profesorado, y requiere revisión colaborativa y sistemática de las propias prácticas al interior de las instituciones formadoras.

Formación en competencias

El concepto de competencia no es unívoco, pero puede reconocerse una aceptación generalizada acerca de que las competencias son dispositivos que los sujetos construyen y reconstruyen a partir de su interacción con el medio y que les permiten funcionar en el mundo resolviendo situaciones cotidianas de manera autónoma; además, debieran estar en permanente proceso de revisión crítica y de recreación. En el ámbito educativo, establecen qué se espera que la persona logre como resultado del proceso educativo, al mismo tiempo que definen cómo se espera que lo logre.

Las competencias se sostienen, como ya se mencionara en el informe Delors (1997), en cuatro ámbitos de saberes entrelazados y dinámicos, cuya aplicación excede los muros de la escuela, ya que son



transferibles a diferentes contextos y situaciones en los que la vida de los estudiantes se desarrolla.

Recuperando a Cullen (1996), podemos mencionar también que en consecuencia, es tarea de los formadores propiciar que los estudiantes a su cargo puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal.

El enfoque de formación en competencias promueve un nuevo paradigma docente en el que el profesor es un facilitador de la construcción del conocimiento por parte del sujeto que aprende y diseña situaciones didácticas, que permiten que el alumno construya explicaciones y conocimientos de manera autónoma. El estudiante habla, argumenta, propone, discute, y el docente cuestiona. En este contexto, la evaluación es un proceso colaborativo: la hacen el maestro, los pares y el propio estudiante, que encuentra sus aciertos y errores.

Competencias docentes

La formación de formadores para distintos niveles en las instituciones educativas en Argentina, se encuentra atravesada actualmente por la revisión de los resultados del cambio curricular instalado en los últimos cinco años, no obstante, el contexto de la investigación se circunscribe a los profesorados para Educación Inicial y Primaria en el Departamento San Justo de la Provincia de Córdoba,¹ Argentina, en particular en la ciudad de San Francisco.

En nuestro trabajo, la pregunta por las competencias docentes es también la pregunta por la identidad profesional del profesorado. Se intenta develar cómo la perciben los estudiantes del último año de profesorado, los egresados recientes² y los docentes/tutores, y cómo se perciben a sí mismos y en el devenir de su vida profesional.

Recuperando la clasificación³ presentada por los especialistas en el informe *Tuning*, puede señalarse que se intenta profundizar en las competencias específicas del profesorado, o sea en las que caracterizan a este campo especial de formación, las que refieren a habilidades particulares en el desempeño de esa profesión y también a la acuñación de un compromiso ético. La pregunta central es ¿qué competencias docentes evidencian los egresados de los institutos de formación docente (IFD)? Planteamos además otros interrogantes: ¿qué tipo de competencias se requieren para que la tarea docente se constituya en una práctica profesional reconocida y legitimada? ¿Qué resultados arrojan los procedimientos empleados en los IFD para acercar a estos alumnos al perfil de egresados que proponen? ¿Qué trayectos pueden diseñarse para que los alumnos construyan los procedimientos necesarios para desarrollar las competencias que el contexto reclama y las actitudes que sostengan al ejercicio consciente de la formación permanente?

Mapa funcional de la formación docente

Acercando a la metodología empleada, se realizó un estudio descriptivo-cualitativo, centrado en estudio de caso (pero no caso único), desarrollando una estrategia plurimetódica, ya que consideramos que el uso de métodos múltiples permite explicar, comprender, e incluso transformar las prácticas educativas, superando la dicotomía métodos cuantitativos *versus* cualitativos y, además, hace posible alcanzar mejores resultados en el proceso de investigación.

Como paso previo al diseño de los instrumentos y luego de haber revisado las ideas más significativas del marco teórico, se trabajó sobre un mapa para la formación de profesores, basado en la identificación

¹ Ubicación geográfica en Google: http://maps.google.com/maps?hl=es&cr=countryAR&q=san+francisco+cordoba&um=1&ie=UTF-8&split=0&gl=ar&ei=d1S6SYu9DNWDtwfAhqTiDw&sa=X&oi=geocode_result&resnum=1&ct=title

² Los que completaron la carrera entre diciembre de 2010 hasta Diciembre de 2012

³ Hemos trabajado con diferentes clasificaciones. Nos remitimos en este informe a la división entre genéricas y específicas, profundizando en las últimas.

de las competencias (véase Vargas, 2002; Simons, 1999; Rockwell, 1987), que pudiera operar como herramienta orientadora para la formación básica de profesores, basado en las competencias que un egresado debiera poner en evidencia en su desempeño cotidiano en los centros educativos.

Este mapa de la formación docente, se constituyó en el eje del diseño de todos los instrumentos del trabajo de campo, para así realizar las indagaciones, profundizaciones y reflexiones que mostraran las fortalezas y debilidades en el proceso de formación inicial o básica de los futuros profesores.

Se dispuso de instrumentos tradicionales del tipo de los que utilizan los diseños más experimentales, en este caso la encuesta, para eliminar las influencias de quien investiga, y se usaron metodologías cualitativas, con el fin de captar datos cualitativos. Utilizamos entrevista, observación y análisis documental, y accedimos a cómo fue experimentada e interpretada en la formación en competencias, desde la perspectiva y con las palabras de los participantes.

Para documentar lo no documentado sobre las prácticas institucionales y sobre las distintas asignaciones de sentido que los agentes construyen acerca de las mismas, se utilizaron la entrevista estructurada y semiestructurada y la observación de rutinas de la vida cotidiana de la escuela, que permitieron complementar el análisis. A partir de la información provista por estos informantes se confeccionó un registro de las características fundamentales de la atención al desarrollo de las competencias y el aprovechamiento de las mismas en las instituciones escolares.

Pudimos acceder también a relatos pedagógicos y a historias de vida profesional de informantes de distinta antigüedad y conocimiento de la historia de la escuela. El propósito se centró en que el formador se describe como docente y/o formador de docentes, valorando el proceso de conocimiento, el desarrollo profesional seguido y sus experiencias acerca del trabajo en equipo. Entendemos que la construcción que

el sujeto hace de sí mismo y del rol que debe desempeñar es profundamente determinante en la acción y la relación con los otros.

La estrategia global de triangulación de datos y de métodos aseguró mayor grado de confiabilidad en la información recogida y de validez de las interpretaciones a que se arriben.

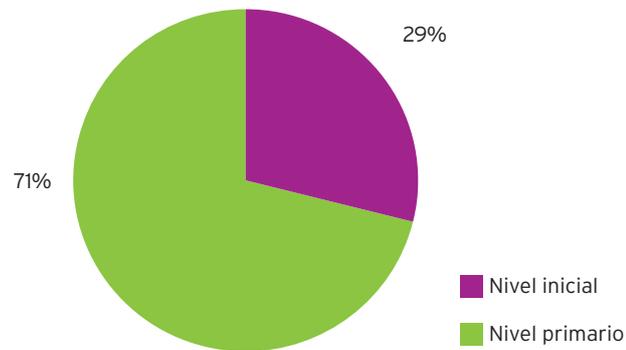
Seleccionamos una muestra aleatoria de todos los institutos formadores del departamento San Justo, Provincia de Córdoba y para el estudio de caso elegimos uno que reunía los siguientes criterios de selección: que haya acordado un perfil de egresado en el que se especifiquen las competencias “de salida” consideradas necesarias para el ejercicio profesional; que cuente con registros institucionales sobre las producciones y proyectos llevados a cabo en un periodo de varios años, para la elaboración de ese perfil de egresado y, finalmente, la autorización para ingresar a la escuela para realizar el estudio. En todos los casos la muestra estuvo compuesta por estudiantes que cursaban el último año académico y egresados recientes; docentes de cada carrera y docentes tutores de estudiantes practicantes.

Competencias requeridas para que la tarea docente se constituya en una práctica profesional reconocida y legitimada

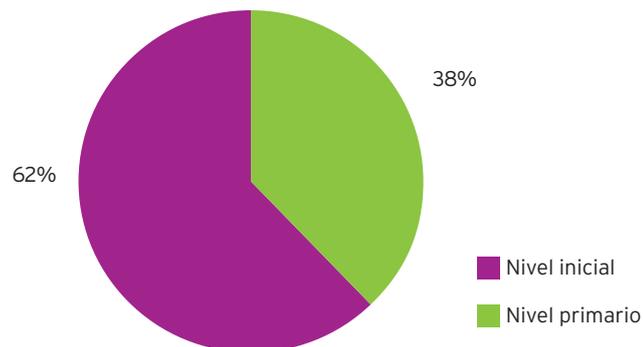
La profesionalización docente supone el dominio de un saber específico propio de una comunidad de trabajadores que los distingue de otros, al permitirles intervenir con pericia en contextos diversos, para grupos de alumnos singulares y en instituciones peculiares. Una de sus prioridades es el conocimiento de la disciplina y su didáctica, en tanto acción deliberada y constante en los diferentes ámbitos de desempeño. No obstante, la realidad de los últimos años y particularmente el actual contexto, ha incorporado a los sistemas educativos y a los docentes un conjunto de problemas para los cuales no hay tradición, puesto que se trata de nuevos fenómenos sociales que



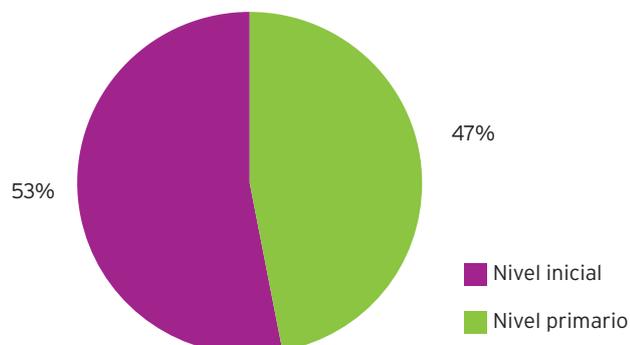
Gráfica 1. Docentes y tutores



Gráfica 2: Profesores de práctica docente



Gráfica 3: Estudiantes cursando el último año y egresados



emergen en la escuela y no siempre los profesores cuentan con las herramientas suficientes para su superación. Simultáneamente, los docentes reciben la influencia del pensamiento de los padres, de los directores de las escuelas, de los técnicos del *currículum*, de los expertos y de sus propias opiniones como ciudadanos y como profesionales de la educación.

Desde esta perspectiva, entonces, puede señalarse que el presente reclama una formación continua que interprete aquellas demandas válidas para los profesores y maestros desde la inmediatez de las situaciones cotidianas y en relación con la consolidación de estrategias institucionales y colectivas que otorguen coherencia y sinergia a las acciones pedagógicas que se desarrollen. Este escenario requiere del desarrollo de competencias profesionales que permitan implementar esquemas flexibles de intervención pedagógica para actuar en una realidad concreta, con un grupo de alumnos singulares y en un contexto social determinado. El análisis y la indagación crítica acerca de la formación docente habilitan a la investigación didáctica como herramienta necesaria, dado que la misma busca como primera meta la introducción de cambios que son evaluados como mejoras posibles para la realidad que se constata en las sucesivas aproximaciones. La reflexión acerca del proceso de formación inicial de los educadores se sostiene en el establecimiento de un verdadero diálogo que debe permanecer en el tiempo y sobre el que es necesario volver periódicamente, entre esa formación y la investigación educativa.

En nuestro trabajo la pregunta por los sujetos se especifica en qué habilidades específicas logran ellos desarrollar en el tiempo de cursado de la carrera docente, mismas que pueden ser observadas por los que supervisan y evalúan su desempeño en la escuela asociada. A estas habilidades, denominamos

competencias docentes; la constatación de su presencia o no en el ejercicio de la tarea de enseñar en situaciones de práctica;⁴ la mención de ellas en los instrumentos de evaluación; su clasificación y jerarquización en la documentación institucional que regula el desempeño de estudiantes y profesores tutores, constituye el centro de análisis e investigación de este estudio y por lo tanto de los instrumentos utilizados en el trabajo de campo del mismo.

¿Cuáles son, entonces, las competencias profesionales necesarias para la docencia? Sostenemos, recuperando entre otros a Duschatzky (1993); Braslavsky (2004), Perrenoud (2005), Le Boterf (2010), Zabalza (2010) y Medina (2013), así como los aportes del informe *Tuning* (2007),⁵ que el docente debiera haber desarrollado habilidades para: la multiplicidad de tareas que supone el rol de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje; selección y preparación de los contenidos disciplinares; ofrecimiento de información y explicaciones comprensibles y organizadas; manejo de las nuevas tecnologías; diseño de la metodología y organización de las actividades; tutorización, evaluación y comunicación con los estudiantes. Todo ello en la variedad de contextos y situaciones imprevistas en que estas tareas pueden desempeñarse.

La reflexión e investigación sobre sus propias prácticas y la complejidad del acto pedagógico. La implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea docente y el trabajo colaborativo.

Asimismo, toda aproximación a alguna instancia de investigación didáctica, perfeccionamiento, actualización o formación docente, lleva implícita la inquietud de adquirir información y habilidades que permitan resolver, más provechosamente, las situaciones áulicas. Es decir, mejorar las propias estrategias didácticas y saber más sobre cómo enseñar.

⁴ Práctica docente es la unidad curricular del Plan de Estudios en cuyo marco se desarrollan las prácticas en escuelas asociadas.

⁵ En las conclusiones del informe *Tuning* se señala que las competencias específicas con valoraciones más altas (tanto en el colectivo de los académicos como en el de los graduados) son aquellas relacionadas con la profesionalización en general: las habilidades requeridas en relación con aspectos de desarrollo personal, intelectual, valorativo, profesional, disciplinar y didáctico.



En consecuencia, si el propósito institucional es la formación de profesores que evidencien competencias que den cuenta de su identidad profesional, en la construcción de un mapa funcional de la formación que articule y oriente todo el proceso formativo, debieran señalarse las funciones y unidades de competencias, y consensuar las desagregaciones correspondientes.

Competencias desarrolladas por los estudiantes y egresados recientes de los institutos de profesorado

En una primera aproximación, sintetizamos los resultados de las encuestas aplicadas; en ellas se detallaron las siguientes definiciones operacionales:

- N: nunca. Ausencia absoluta del indicador presentado.
- AV: a veces. Presencia del indicador en muy pocas ocasiones.
- CS: casi siempre. Presencia del indicador en la mayoría de las ocasiones.

- S: siempre. Presencia del indicador en todas las ocasiones posibles.
- NS: no sabe. No conoce si el indicador estuvo presente o ausente.

En el análisis de los resultados se consideraron indicadores de las fortalezas en evidencia de competencias docentes, a los índices superiores al 50% en S; los que alcanzan en la sumatoria de S y CS el 70%; y también los que obtienen porcentajes superiores al 65% en CS.

Indicadores de las debilidades, los que obtienen en la sumatoria de N y AV más del 50%; también los que obtienen porcentajes superiores al 60% sumando N, AV y NS y aquellos que en N obtienen 20% y en la sumatoria con AV o AV y NS, valores superiores a 40%.

En cuanto a estos primeros resultados, podemos compartir que los profesores destacan que los estudiantes de profesorado logran desarrollar habilidades para la planificación didáctica, especialmente respecto a:

Cuadro 1. Primeras desagregaciones

Formación de profesores competentes	
Funciones	Unidades de competencia
Construir visión de sentido de la educación y del rol docente	Saber ser educador en diferentes contextos y situaciones institucionales; saber ser miembro de un equipo
Actuar con saberes propios del quehacer docente que es necesario desarrollar en la formación inicial y continua	Saber qué enseñar; a quién; cómo enseñarlo; para qué y cómo actualizarse
Articular los modos del quehacer docente con la formación continua	Saber reconocerse en proceso de formación continua; elegir modalidades y espacios de formación (capacitación, especialización, perfeccionamiento); establecer criterios para valorar la calidad de los egresados; evaluar las propuestas de enseñanza

- Diagnóstico basado en las características de la comunidad, la escuela, las familias y los alumnos.
- Implementación de la propuesta curricular de la provincia y los núcleos de aprendizaje prioritarios.
- Presentación en tiempo y forma de las planificaciones.
- Propuesta de objetivos de diferentes grados de alcance y complejidad.
- Selección de contenidos acorde con el grupo destinatario, el tiempo disponible y los saberes propuestos.
- Diseño de actividades pertinentes a los objetivos por alcanzar, los contenidos por aprender, y a la disposición de recursos, tiempo y espacio.
- Propuesta de evaluación mediante estrategias que posibilitan el diagnóstico acerca de los saberes previos, el seguimiento y el control cuantitativo y cualitativo de los mismos.

Señalan también que en los desempeños áulicos esas habilidades no logran transferirse completamente en intervenciones profesionales de la misma calidad.⁶

Los estudiantes y egresados recientes se autoevalúan y evalúan a sus parejas pedagógicas de manera similar y coincidente con los docentes, pero también participan con respecto a las habilidades relacionadas con el diseño de la enseñanza:

- Planteo de objetivos explicitando claramente lo que se espera del alumno, y observando diferente grado de alcance y complejidad.
- Propuesta de distintas actividades para los alumnos, pertinentes a los objetivos por

alcanzar, los contenidos por aprender y a la disposición de recursos, tiempo y espacio.

En cuanto a sus desempeños en el aula rescatan:

- Comunicación a estudiantes y sus familias acerca de las metas que los niños deberán alcanzar y sobre las que serán evaluados, así como de las pautas de comportamiento que deberán ser respetadas.
- Establecimiento de relaciones entre diferentes contenidos cuando las situaciones lo permiten y jerarquización de los conceptos y procedimientos y sus modos de construcción.
- Explicación a los estudiantes sobre la importancia y aplicación de los contenidos por aprender.
- Propuesta de trabajos de complejidad creciente, individuales y grupales, que hacen posible y necesaria la interacción basada en el respeto por la pluralidad entre los miembros del grupo.

Resulta interesante también identificar algunas carencias cuyo señalamiento comparte el colectivo con el que se trabajó:⁷

- Análisis del proyecto educativo institucional de la escuela en la que realiza la práctica docente.
- Incorporación de aportes de la investigación social.
- Introducción de innovaciones como resultado de acuerdos con el colectivo docente con el que realizan la práctica docente.
- Y, finalmente, no hay acuerdo acerca de si los estudiantes practicantes incluyen en sus diseños didácticos y desempeños áulicos recursos diversos y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

⁶ Estos resultados y observaciones están en sintonía con la importancia que según el informe *Tuning* (2008), los formadores (académicos) otorgan a los aspectos profesionalizantes en relación con la disciplina y con los aspectos didácticos.

⁷ Los resultados obtenidos con el colectivo de graduados presentan similitud con los que se presentan en el informe *Tuning* (2008) en cuanto a la mayor realización de las competencias referidas al desarrollo profesional, disciplinar y didáctico y menos en las que refieren a la proyección social, cultural y al uso de tecnologías.



Una aproximación más amplia a la información resultante de la triangulación de todo el trabajo de campo realizado, permite organizar los resultados

en torno a cuatro tópicos: fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.

Cuadro 2. Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas

Fortalezas	Debilidades
<p>Diseño y ejecución de proyectos nacionales, jurisdiccionales e institucionales para la mejora y fortalecimiento de la formación docente inicial.</p> <p>Creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba (DGES) con oferta sostenida de asesoramiento y capacitación presencial y virtual a los actores institucionales.</p> <p>Convocatoria a talleres de reflexión sobre las prácticas, el desarrollo de proyectos propios de mejora e innovación.</p> <p>Reconocimiento sobre la importancia de institucionalizar la reflexión compartida, en el trabajo colaborativo, la modificación de ritos, la explicitación de los acuerdos con las escuelas asociadas basados en el reconocimiento de la responsabilidad compartida en la formación del estudiante.</p> <p>Colectivos (estudiantil y profesorado) portadores de conocimiento y habilidades para la indagación crítica individual y colectiva respecto a las directrices de la política educacional y la realidad institucional.</p> <p>Uso de información relativa a los lineamientos curriculares de nación y provincia (estudiantes).</p> <p>Institucionalización de las tutorías y la extensión del periodo de práctica de residencia.</p> <p>Afirmación de la práctica docente como una práctica social que requiere de una mirada amplia, crítica y reflexiva sobre ellas, su historia, y un saber contextualizado acerca de la institución asociada, para la propuesta de cambios, innovaciones, mejoras.</p> <p>La construcción colaborativa de un reglamento institucional marco para la práctica docente.</p> <p>Organización creciente de los estudiantes, los formadores y los de los centros asociados y demás actores involucrados en la práctica, propicia un clima de mayor compromiso y disposición por parte de todos.</p> <p>Disposición de docentes de los centros asociados para la colaboración con la formación de practicantes, facilitando la inclusión de los mismos.</p>	<p>Las propuestas de asesoramiento, tutorías, acompañamiento y financiamiento de acciones formativas, se intensifican al inicio de una gestión ministerial y se superponen, para luego diluirse sin estar los procesos finalizados y debidamente evaluados.</p> <p>Cuando el financiamiento depende de la transferencia de fondos, es frecuente la demora, retrasando los cronogramas previstos y disminuyendo el compromiso y el interés y compromiso de los actores involucrados, a futuro.</p> <p>Baja iniciativa para la autoconvocatoria y dificultades para organizarse y actuar como colectivo en la institución aprovechando la expertez de los propios actores.</p> <p>Autojustificación del aislamiento e individualismo.</p> <p>Inseguridades y descontentos, originados en la falta de acuerdos entre los actores del instituto y las escuelas asociadas.</p> <p>Depósito del "protagonismo" de la instalación de innovaciones, en el equipo directivo.</p> <p>Algunos vacíos en la formación inicial, sobre todo en las estrategias de enseñanza en las didácticas especiales (Lengua; Matemática; Ciencias Naturales; Ciencias Sociales); gestión de grupos; trabajo con estudiantes con N.E.E. integrados; aspectos relativos a la administración y organización escolar.</p> <p>Ausencia de propuestas para abordar colectivamente la modificación de las rutinas escolares de aislamiento en la tarea docente y alcanzar la institucionalización del trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades para el mismo.</p> <p>Desconocimiento del proyecto educativo institucional (pei) de la escuela asociada y carencia de acuerdos de trabajo en el colectivo docente que facilite la integración.</p> <p>Ausencia de propuestas y recursos nuevos y de implementación de TIC. Desconocimiento de los aportes de la investigación social.</p> <p>Dificultad para elaborar propuestas que impliquen actividades de interacción y colaboración entre los estudiantes y el seguimiento de las mismas.</p>

<i>Oportunidades</i>	<i>Amenazas</i>
<p>La extensión de la carrera a 4 años de cursada académica, la mayor carga horaria para la práctica docente y la ampliación del campo de la formación general.</p> <p>Apertura de nuevas unidades curriculares por modificación de los planes de estudios, generan espacios propicios para generar propuestas alternativas de formación, que atiendan a las debilidades mencionadas anteriormente.</p> <p>Apertura de los estudiantes para recibir críticas y sugerencias.</p> <p>Reconocimiento del ejercicio del rol como en permanente construcción, asociado a la necesidad de formarse continuamente.</p> <p>Trabajo por parejas pedagógicas.</p> <p>Incorporación de los tutores de las escuelas asociadas al proceso de evaluación del estudiante.</p> <p>Reconocimiento de la figura de profesor tutor/orientador en el marco jurídico político de la provincia de Córdoba.</p> <p>Incorporación del tutor a tareas de capacitación y extensión.</p> <p>Los formadores del campo de la práctica docente, comparten la convicción acerca de la necesidad de institucionalizar la revisión crítica y colaborativa de la práctica, ello como paso necesario a la introducción de propuestas alternativas superadoras de cada situación que se analice.</p>	<p>Abandono por parte de los estudiantes en formación.</p> <p>Autoevaluación negativa de las propias competencias profesionales para el desempeño docente.</p> <p>Desinterés por el aprendizaje permanente y la formación continua.</p> <p>La evaluación de los practicantes centrada en los aspectos negativos o carencias socava la autoestima del practicante, obstaculizando el crecimiento profesional.</p> <p>Desentendimiento por los resultados de la formación profesional de los futuros formadores.</p> <p>Reforzamiento de prácticas docentes rutinarias.</p>

Conclusiones

Retomamos la pregunta central por las competencias docentes y proponemos alternativas para pensar colaborativamente nuevos diseños institucionales para que docentes y estudiantes se involucren en la construcción de los procedimientos necesarios para el desarrollo de las competencias que identifican su profesión y las actitudes que sostengan el ejercicio consciente de la formación permanente.

La formación en competencias de los profesores constituye el núcleo central alrededor del cual se debe poner el énfasis tanto en la estructuración de

la formación inicial de los docentes como en los procesos de capacitación permanente, ya que la formación docente es siempre inconclusa y requiere que los formadores se sitúen también en el lugar de aprendices permanentes del oficio de enseñar.

Institucionalmente debieran pensarse simultáneamente estrategias para el mediano y el largo plazo, a fin de atender las cuestiones más urgentes, pero también proponer innovaciones que sean sustentables más allá de las personas que las lleven adelante.

Los evaluadores (tutores y la pareja pedagógica) de cada estudiante practicante, podrían utilizar un

⁸ En el ciclo didáctico 2010 se inició el dictado de un Seminario de Educación Rural en el Profesorado de Educación Primaria, debido a que en la implementación del nuevo plan de estudios, las Institución optó por la orientación en Educación Rural, dado que el Departamento San Justo —del cual San Francisco es cabecera— es la zona con mayor número de escuelas de esta modalidad en la provincia.



instrumento confeccionado con una estructura común, con base en las competencias profesionales que el estudiante debería evidenciar, tanto para la planificación didáctica y para el desempeño en la tarea áulica. Este dispositivo puede operar como un organizador de la discusión y construcción de acuerdos en el IFD acerca de las responsabilidades, compromisos y acciones a asumir en cada campo de formación y en cada unidad curricular en particular, en el diseño del perfil de egresado y la identificación, en consecuencia, de las competencias profesionales y sus desagregaciones en cada espacio particular de formación. Las evidencias deberían identificarse de manera precisa al interior del IFD como resultado del análisis, discusión, reflexión y construcción de consenso por parte de los formadores involucrados en el proceso. En este sentido, los talleres

institucionales constituyen un ámbito muy aprovechable para la sensibilización de los formadores en función de institucionalizar la revisión de las propias prácticas y pensar y proponer alternativas desde cada unidad curricular, para superar las debilidades encontradas, disminuir los riesgos de las amenazas, y orientar la reflexión acerca de la formación y desarrollo de competencias.

Finalmente, recuperamos la recomendación del informe *Tuning* para América Latina, en cuanto a que los próximos pasos estén centrados en cómo implementar un enfoque basado en competencias, identificando modos de implementación, y difundirlos como referentes que orienten iniciativas de mejoras. Para ello proponemos un dispositivo para la reflexión y construcción de acuerdos que incidan en la formación inicial del profesorado. ■

Cuadro 3. Dispositivo para acordar colaborativamente la formación en competencias

Diseño curricular		Perfil profesional					
Campo de formación	Unidades curriculares	Competencias	U. de C	Elementos	Criterios de desempeño	Evidencias	Evidencias específicas

Referencias

- Barber, M. y M. Mourshed (2008), “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”, en *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)*, núm. 41, <www.preal.org> [Consulta: mayo de 2014]
- Braslavsky, C. (2004), *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI: documento básico*, Madrid, Fundación Santillana.
- Cullen, Carlos, (1997), *El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal*, Buenos Aires, Paidós.
- Delors, J. (1997), *La educación encierra un tesoro*, Santillana/ Ediciones UNESCO.
- Departamento de Trabajo de los Estados Unidos (1992), *Lo que el trabajo requiere de las escuelas. Informe de la Comisión SCANS para América 2000*, Washington.
- Duschatzky, S. (1993), *Una aproximación crítica al concepto de competencias educativas*, Buenos Aires, FLACSO.
- Gardner, Howard (1995), *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós.
- IBERFOP-OEI (1999), “Programa de cooperación Iberoamericana para el diseño de la formación profesional basada en competencias. Metodología para definir competencias”, <<http://www.oei.es/iberfop27.htm>> [Consulta: mayo 2010].
- Le Boterf, Guy (2010), *Construire les compétences individuelles et collectives: Agir et réussir avec compétence*, París, Eyrolles.
- Medina, Antonio y otros (2011), “Formación del profesorado universitario en las competencias docentes”, en *Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 13, núm 17, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 119-138.
- Perrenoud, Philippe (2005), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- Rojas, E., A. M. Catalano, D. Hernández y otros (1997), *Fuentes para la transformación curricular. Consulta a la sociedad. La educación desestabilizada por la competitividad. Las demandas del mundo del trabajo al sistema educativo*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, República Argentina.
- Tuning (Proyecto) (2004-2007), “Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina”, en *Proyecto Tuning América Latina*, <http://tuning.unideusto.org/tuningal/> [Consulta: junio de 2014].
- UNESCO (1998), “La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción”, Documento de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>> [Consulta: diciembre de 2010].
- Vargas Zuñiga, Fernando (2002), “Competencia en la formación y competencia en la gestión del talento humano. Convergencias y desafíos”, Documento presentado en el V Congreso Latinoamericano de Desarrollo de Recursos Humanos, http://www.ilo.org/public//spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/pre_cint/index.htm [Consulta: mayo 2010].
- Zabalza, M.A. (2003), *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

Cómo citar este artículo:

Alberto-Aimaretti, Edit-Susana (2016), “Formación de docentes para los niveles inicial y primario”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VII, núm. 19, pp. 181-193, <https://ries.universia.net/article/view/1117/formacion-docentes-niveles-inicial-primario> [consulta: fecha de última consulta].