



ISSN: 2448 - 6574

Una aproximación a las competencias profesionales del formador de docentes

Elia Gutiérrez Hernández¹
Cecilia del Carmen Aguilar Vidal¹
eliadelfin14@gmail.com

Resumen

Este trabajo es apenas un planteamiento conceptual que tiene como propósito iniciar nuevas líneas de investigación, que desde el trabajo académico que se desarrolla en el marco de la Escuela Normal de Especialización (ENE) puede crear conocimiento y a su vez, mejorar los procesos de profesionalización docente de su personal académico. Se describe brevemente la historia de la ENE, que explica los cambios del perfil profesional de los formadores que han transitado. Se define el concepto de formador de docente y se inicia la construcción de un marco de competencias profesionales que le son propias.

Palabras clave: formador de docentes, competencias docentes, perfil profesional. mejora institucional.

Planteamiento del problema

La (ENE), es una escuela formadora de licenciados en educación especial en cuatro áreas diferentes; el campo laboral de sus egresados son los servicios de educación especial para que desarrollen una de sus funciones principales: la docencia para la atención de los alumnos con discapacidad en los diferentes niveles de educación básica. Por lo anterior, se requiere que los docentes de educación especial, sean formados por profesores que, desde una mirada interdisciplinar coadyuven en la construcción un conocimiento basto sobre la persona con discapacidad y sus procesos de aprendizaje.

Tradicionalmente se le han dado muchos nombres a la figura del docente formador de profesionales de la educación y se complejiza más, cuando esta formación tiene como contexto una escuela normalista. En este trabajo, consideramos de manera arbitraria, por lo pronto, el

¹ Escuela Normal de Especialización



ISSN: 2448 - 6574

termino formador de docentes para referirnos al personal académico adscrito a la escuela normal, que cumple con las funciones sustantivas que le son propias a la institución, como escuela de educación superior: la docencia, la investigación y la difusión y extensión educativa.

Esta arbitrariedad responde al proceso histórico que, en general todas las normales del país ha experimentado, y en particular la ENE por sus características específicas, por ejemplo, la contratación de diversos profesionales afines al campo de la educación especial, para atender la diversidad de asignaturas que implicó en su momento, cada una de las diferentes reformas al plan de estudios.

En 1935 se creó el Instituto Médico pedagógico, como centro de atención de “anormales mentales” y de formación de docentes, la ENE tiene su origen en el año de 1943, cuando se legitima la formación del docente en educación especial. Estos periodos tuvieron un enfoque claramente médico-rehabilitatorio, por lo que el personal académico encargado de formar a los docentes, eran fundamentalmente médicos.

Entre 1945 y 1964, se crearon las carreras de Maestro Especialista en diferentes áreas de atención. Durante ese período (casi 20 años) las especialidades tenían una duración de dos años y estaban dirigidas a profesores de educación primaria en servicio con dos años de experiencia en el campo; su plan de estudios no presentó cambios sustanciales (SEP, 2004) y su planta docente tampoco, ya que como señala Güemes (año) trabajaba el personal de lo que era “...antes la Clínica Anexa (médicos psiquiatras y maestros) y, sobre todo, con maestros normalistas ya capacitados y perfeccionados en la extinta Normal Superior.” (p. 9).

Gracias a la reforma educativa de 1971, en 1974 la ENE ofreció estudios con duración de cuatro años, para dar respuesta y cobertura a los servicios de educación especial en ese momento creados, con seis áreas de atención. Desde este periodo, la contratación del personal académico, se amplía e inicia la contratación de diversos profesionales afines a la educación especial, pero prioritariamente a egresados del mismo subsistema.

Para 1985 como requisito para el ingreso a las escuelas normales fue el bachillerato concluido, por la política de profesionalización del magisterio. Desde 2004 hasta el día de hoy, se ofertan la formación del docente de educación especial a través de la Licenciatura de Educación Especial en el área de: Auditiva y de Lenguaje, Intelectual, Motriz y Visual.



ISSN: 2448 - 6574

De esta manera la necesidad de contratación del personal académico, se ha transformado, y actualmente la planta docente de la ENE está conformada en su mayoría por licenciados en educación especial, egresados de la misma institución y algunos universitarios egresados de carreras afines a la educación especial (psicólogos, pedagogos, sociólogos, abogados, médicos), por lo que el perfil del formador de docentes es sui generis y dificulta la definición de un perfil profesional del mismo.

Por lo anterior, en este trabajo partimos de la idea que la formación docente de los maestros de la licenciatura en educación especial está conformada por una serie de prácticas académicas las cuales requieren del trabajo teórico y analítico dentro de las aulas, así como de observación, práctica y trabajo docente en instituciones de educación especial. Por lo que los formadores de docentes requieren de una compleja red de competencias que les permitan responder a los diferentes aspectos que la formación del docente de educación especial requiere, por lo que intentamos responder a las siguientes preguntas:

¿Quiénes son los formadores de docentes?, ¿Cuáles son las competencias que conforman el perfil profesional del formador de docentes?, ¿Cómo se forman los formadores de docentes?

Justificación

En la actualidad se habla de los docentes desde una mirada poco realista, superficial, se considera una profesión poco profesional. Así mismo, al abordar el tema de las normales y de los formadores de docentes la mirada no cambia, sigue teniendo un especial rigor y reclamo social. Sin embargo, es necesario conocer la opinión de los propios formadores, tal vez sea muy similar, como si no se necesitara una formación especial para ejercer la labor docente en las normales, y más aún, para formar docentes.

Lo anterior se agrava más, si consideramos que los docentes encargados de la formación de los licenciados en las diferentes especialidades de educación especial están a cargo de egresados de la misma institución, son docentes noveles en su mayoría, y no cuentan con una formación en docencia superior.

Sabemos que el normalismo afronta retos y exigencias: “ante una cultura magisterial acuñada y alimentada desde un imaginario institucional —entendiéndolo como depositario de algo producido en otro lugar— se le demanda estar a la altura de los cambios científicos, tecnológicos y sociales”



ISSN: 2448 - 6574

(Galván, 1999, p. 95)., con los alcances de una institución de enseñanza superior universitaria, pero sin sus recursos. Así, se observa claramente una crisis para el normalismo, desde la poca claridad para nombrar a los formadores de docentes, hasta el reconocimiento de sus saberes y funciones como docentes de educación superior.

En este documento se pretende entender la función del formador de docentes, consideramos necesario abrir el debate al respecto, encontrar respuestas ante el compromiso que tenemos en la enseñanza superior, conocer si basta con la experiencia de enseñar o se requiere una formación; así mismo sabemos el descenso en la matrícula, situación que cuestiona y pone en riesgo nuestra labor en la sociedad. Con esto consideramos necesario conocer las competencias de los formadores de docentes, entendiendo la estrecha relación de éstas con el perfil profesional de nuestros egresados.

Por lo anterior, prestamos atención en analizar las prácticas que se desarrollan al interior de la escuela, como una forma de cumplir con las funciones sociales de una escuela normal, de comprender la existencia del normalismo, implicando así una mejora institucional.

Fundamentación teórica

Qué significa ser profesor en la ENE, es una pregunta que poco nos plateamos por la vertiginosa cotidianidad, enfrascados en las diferentes actividades a las que tenemos que responder cada día. Sin embargo, es innegable la acción docente como uno de los factores de mayor influencia, relativos al logro de los objetivos de las escuelas (Noriega, *et. al.*, 2014). Debido a ello, entonces, se vuelve imprescindible construir un marco de referencia sobre las competencias que le permite al docente de la escuela normal, actuar como un formador de docentes.

Al plantearnos la pregunta ¿Cuáles son estas competencias del formador de docentes? Sabemos que la respuesta no es simple, aunque la práctica docente tiene una relación directa con el logro de los estudiantes, existe una multiplicidad de variables asociadas a esta actividad. Algunos autores (Bain, 2007; Zabalza, 2007; Montenegro, 2009) consideran que lo fundamental del docente efectivo no se puede condicionar solo a sus habilidades de enseñanza, ni a la opinión de sus estudiantes, involucra también aspectos multifacéticos del docente, por ejemplo, su condición como persona.



ISSN: 2448 - 6574

Sin duda un concepto controvertido, el formador de docentes resulta ser análogo a docente, puede entonces ser definido como toda persona que se dedique profesionalmente a la formación de maestros en sus diferentes niveles y modalidades. Sin embargo, en este trabajo consideramos la importancia del concepto dado que en México mucho se ha escrito, el tema, pero la claridad del concepto no ha llegado a la aceptación de su función. Se considera para esta definición, la fundamentación axiológica del formador, así como el fin social que la determina como el saber hacer o saber ser en beneficio primeramente del sistema de vida y de la cultura.

Así pues, el formador tiene una implicación en la operación de programas educativos que tienen que ver con la formación de maestros (de un determinado nivel educativo), con el contexto nacional, con los procesos de formación de los estudiantes normalistas, con las políticas actuales y el desarrollo de cada institución. (Shön, 1987).

Desde la mirada de Paulo Freire tenemos que considerar una premisa en este hacer e considerar al estudiante normalista como un adulto con un conjunto de saberes, creencias y conocimientos; así desde la postura de Freire pensamos que “quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado” (1997, p. 25).

Para el desarrollo de este trabajo se consideran los planteamientos de Montenegro (2007) y Zabalza (2009) sobre la profesión docente y sobre el docente universitario, para esto se retoman algunos conceptos que el primer autor desarrolla entorno al profesional docente y los campos de dominio en donde ejerce su profesión. De Zabalza (2009) retomamos las diez competencias docentes que propone, debido a que la tarea del docente formador no dista de la planteada para el docente universitario.

La profesión docente la entendemos como lo refiere Montenegro (2007), desde dos aspectos, el primero se refiere a los fundamentos teóricos, o como lo señala el autor mismo, como lo mejor del patrimonio cultural: con fundamentos filosóficos, desde el arte, la ciencia, la tecnología y el deporte; y el segundo aspecto se refiere a la acción sistemática en donde se consideran procesos de planeación, desarrollo, evaluación y control de los procesos curriculares.

Por lo anterior el perfil profesional lo entendemos como los rasgos que caracterizan al profesional de la educación. Así mismo se entiende al profesional docente, como un ser integral dotado de competencias básicas. Este carácter de persona se adquiere desde una perspectiva integral,



ISSN: 2448 - 6574

como lo señalaba el tercer Constitucional antes de la reforma, el desarrollo biopsicosocial. Y el ser profesional se asocia al ejercicio de las competencias específicas propias del ser educador.

Estas competencias están relacionadas a determinadas dimensiones en las cuales el docente ejerce su labor, estas son intrapersonal, pedagógico, Institucional y entorno (Montenegro, 2007). Cada una de estas dimensiones, se conforma a través de los espacios donde se desarrolla la actividad, actores que intervienen, el tipo de relaciones y los objetivos que el docente establece, además de las competencias que el mismo docente requiere para el desempeño de actividades y tareas propias de cada dimensión. La relación entre los componentes de cada dimensión que proponemos en este trabajo, se esquematiza en la siguiente tabla:

Tabla 1. Estructura de las dimensiones del desempeño docente.

| Dimensión | Espacios | Actores | Relación | Objetivo |
|----------------|--|---|------------------|---|
| Intra personal | Privado. | Docente | Consigo mismo | Calidad de vida |
| Pedagógico. | Aula y otros ambientes de aprendizaje (escuelas de práctica) | Estudiantes | Pedagógica | Efectividad en el aprendizaje de los estudiantes. |
| Institucional | Institución educativa. (investigación, difusión y extensión) | Docentes, directivos, otros docentes, personal de apoyo a la educación. | Institucional | Desarrollo coherente con el Proyecto Institucional. |
| Entorno | Colonia, municipio, país. | Sociedad en general. | Social, cultural | Aportes al desarrollo social y cultural. |

Estructura de cada dimensión en las que se ejerce el desempeño docente. Adaptado de Montenegro (2007).

Con esta organización, las dimensiones que consideramos más importantes en las que el docente actúa, identifica los aspectos básicos para responder a la necesidad que la actividad le crea y articula de manera coherente las diversas tareas a desarrollar en función de los procesos que realiza. De ninguna manera intentamos realizar un análisis exhaustivo de estas tareas, sino la articulación que estas dimensiones tienen entre sí y las competencias que se movilizan en cada una, desde la mirada de algunos autores (Perrenoud, 2004; Cano, 2008; Zabalza, 2009).

Entendemos a la competencia como la enmarca Perrenoud, como una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a cualquier tipo de situaciones; así la competencia incluye conocimientos, habilidades y actitudes aplicables a situaciones determinadas,



ISSN: 2448 - 6574

relacionadas a la docencia y tan variadas como la experiencia misma, y requiere de operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento las cuales permitan establecer y ejecutar acciones relativamente inmediatas a una situación.

Dentro de la acción docente la competencia se define desde las experiencias vividas en este campo y de las cuales tenemos cierto control; considerando constantemente una teoría del pensamiento y de la acción situados que nos permite tomar decisiones y aplicar a cada decisión cierto dominio de conocimiento a posteriori. Esta aplicación de conocimientos, saberes y experiencias permiten la movilización de los mismos conocimientos teóricos y metodológicos, las actitudes, las habilidades y competencias más específicas; movilizar así mismo los esquemas motores, los perceptivos, los referentes a la evaluación, anticipación y decisión (Perrenoud, 2004).

Consideramos las 10 competencias propuestas por Zabalza (2007), que responde a las cuatro dimensiones antes señaladas, En la tabla 2, se esquematiza la organización de las competencias docentes, se incluyen también, las actividades sustantivas (docencia, investigación, difusión y extensión educativa) que en toda escuela de educación superior los docentes realizan.

Tabla 2. Competencias generales por dimensión del desempeño docente.

| Dimensión | Competencias generales | Fuentes de información |
|--|--|--|
| Personal | Organización de la vida personal. Formación y cualificación profesional. | Docente (Auto evaluación). |
| Aula y otros ambientes de aprendizaje. | Realización de actividades previas. Desarrollo de las experiencias de aprendizaje. Realización de actividades posteriores. Planificar el proceso de enseñanza–aprendizaje. Seleccionar y presentar contenidos disciplinares. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles. Manejar didácticamente las TIC. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; Relacionarse constructivamente con los alumnos; Tutorizar a los alumnos y, en su caso, a los colegas; Evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos); | Estudiantes y otros docentes (Cuestionarios, observación no participante). Programas de evaluación institucional internos. Evaluación externa |
| Institucional | Enriquecimiento del ambiente institucional. Apoyo al proyecto institucional. | Autoridades educativas (Informe). |



ISSN: 2448 - 6574

| | | |
|---------|---|---|
| | Implicarse institucionalmente | |
| Entorno | Relaciones interinstitucionales. Interacción cultural. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. | Docente (Autoinforme). Autoridades educativas (Informe). |

Relación por dimensión de desempeño docente, competencias generales y fuentes de las que se puede obtener información. Adaptado de Montenegro (2007) y Zabalza (2009).

A partir de lo anterior, este trabajo tiene el siguiente

Objetivo

Definir el concepto de formador de docentes, sus características específicas y sus funciones, para explicar el conjunto de competencias profesionales que les son propias y con ello iniciar una ruta de profesionalización docente en la Escuela Normal de Especialización.

Metodología

Dado que en la ENE durante los últimos años se ha intentado implementar un proyecto de mejora institucional, se han desarrollado distintos programas que ofrecen información que puede parecer desarticulada y parcial; en este trabajo se retomaran cuatro de estos programas, con el fin de articular sus propósitos y resultados. Estos programas son: 1) Evaluación del aprendizaje de los estudiantes; 2) Evaluación del desempeño docente de los estudiantes en las prácticas escolares; 3) Análisis de los planes de curso que realizan los formadores; 4) Evaluación docente a través de la opinión de los estudiantes.

Esta articulación, tiene como propósito iniciar un proyecto con bases sólidas para la profesionalización docente, desde la propuesta de Imbernón (2007) del concepto de Profesor – Investigador que aporta propuestas de mejora profesional mediante la docencia reflexiva, desde un enfoque de investigación-acción. La propuesta concreta se centra en los siguientes principios:

- El formador como investigador de su práctica profesional.
- El formador investigador como profesional reflexivo y crítico.
- La formación y el desarrollo de la institución: la escuela como núcleo del desarrollo profesional.
- La formación para la escuela: autónoma y colaborativa.



ISSN: 2448 - 6574

Los resultados de esta articulación tienen como propósito construir una propuesta de profesionalización de los formadores de docentes de la ENE, que se concibe como un proceso continuo de mediación que atenderá a diferentes etapas del desarrollo profesional (Cáceres, s/f).

Se pretende que este proyecto favorezca la vida académica de la ENE, construyendo las condiciones necesarias para la participación activa en distintos foros académicos y potenciar así, el intercambio con otros profesores y contraponer sus ideas, creencias, opiniones sobre la formación de los formadores de docentes.

Resultados

Se cuenta con los resultados parciales de tres de los programas señalados, que dan cuenta del aprendizaje de los estudiantes, del desempeño docente que los estudiantes manifiestan en las escuelas de práctica y de los procesos de construcción del plan de clase de los formadores, es necesario reactivar el programa de opinión de los estudiantes sobre el desempeño docente, para que con los resultados de dichos programas se defina de manera clara: quién es el formador de docentes en la ENE, cuál es el perfil profesional que cubra las necesidades de formación del docente de educación especial, y de esa forma construir líneas para la mejora institucional.

Conclusiones

A modo de cierre y como formadoras de docentes en la ENE, consideramos este trabajo como una oportunidad de análisis de la propia práctica curricular desde nuestra actuación en el desarrollo del mismo currículum, de esta manera se pretende utilizar la reflexión individual y colectiva como una oportunidad de aprendizaje; y como una herramienta para establecer acciones de innovación y mejora para lograr que ésta sea una práctica intencional, organizada y sistemática; la cual conceda importancia tanto a los resultados como a los procesos en nuestro hacer cotidiano; y por qué no, establecer una nueva cultura de la evaluación.

Confiamos en que este trabajo motivara a realizar una estimación sistemática y reflexiva de nuestros propios enfoques y estrategias docentes, cuestionándonos por qué hacemos algunas cosas y no otras, ¿Cómo sabemos lo que aprenden nuestros estudiantes? ¿Cuáles son nuestras evidencias de que ello suceda? ¿Qué guía nuestra toma de decisiones? Los formadores de docentes, sin duda, tratamos nuestra profesión como todas nuestras creaciones, como un trabajo intelectual, creativo, serio e importante. Como una práctica que es susceptible a ser mejor,



ISSN: 2448 - 6574

excelente a través de nuestra propia observación cuidadosa, del diálogo con los colegas, de la crítica, análisis, revisión y ajuste.

Referencias bibliográficas.

- Aldana, I. A. M. (2003). Evaluación del desempeño docente: fundamentos, modelos e instrumentos. Colombia, Coop. Editorial Magisterio.
- Bain, K. (2006). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Provincia de Valencia. Universitat de València.
- Cáceres M., Maritza (s/f) La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. Universidad de Cienfuegos. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Educativas y Material Didáctico.
- Cano García, M^a Elena; (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Sin mes, 1-16.
- Carranza, García y Loredó (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, número especial. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido.garcialoredocarranza.html>
- Cisneros-Cohernour, E. & Stake, R. (2010), La evaluación de la docencia en educación superior: De evaluaciones basadas en opiniones de estudiantes a modelos por competencias. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3 (1), 219-131.
- Figuroa, L. (2000). *La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición*, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 30 (1), 117–142.
- Freire, P. (2006). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México, Siglo XXI.
- Güemes García, Carmela R. (año) *Una mirada en la historia. El proceso de Institucionalización de la formación del docente en educación especial. Escuela Normal de Especialización XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 9. Historia e Historiografía de la Educación / Ponencia*, México.
- Imbernón, F. (2000) La formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona, Editorial Graó.
- Marchesi, Álvaro. (2007). Sobre las competencias de los docentes. En: Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores. España, Alianza Editorial.



ISSN: 2448 - 6574

Mercado, E. (2007). *Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los profesores y tutores en una escuela normal*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12 (33), 487–512.

Noriega, J. Á. V., Verdugo, G. M., & Cuervo, Á. A. V. (2014). *Perfiles de docentes en escuelas normales del estado de Sonora*. Praxis Investigativa REDIE, 6 (10), 99.

Zabalza, M. Á. (2016). Ser profesor universitario hoy. La cuestión universitaria, (5), 68-80.