

Graciela Cordero Arroyo
Paulino Carnicero Duque (coords.)

¿Quién forma a los futuros docentes?

Un estudio conjunto
en cuatro países

Graciela Cordero Arroyo y Paulino
Carnicero Duque (coords.)

¿Quién forma a los futuros docentes?

Un estudio conjunto en cuatro países

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto en cuatro países*

Este libro ha sido sometido a dos dictámenes externos conforme a los criterios académicos de la Universidad Autónoma de Baja California.

Primera edición (papel): febrero de 2021

Primera edición (epub): marzo de 2021

© Graciela Cordero Arroyo y Paulino Carnicero Duque (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

http: www.octaedro.com

e-mail: octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18348-69-3

ISBN (epub): 978-84-18615-27-6

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Sumario

Prólogo: La formación de formadores del magisterio. Un cambio necesario para la mejora de la educación

FRANCISCO IMBERNÓN

Introducción

GRACIELA CORDERO ARROYO; PAULINO CARNICERO DUQUE

BLOQUE I: APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA FORMACIÓN DE FORMADORES

1. El cambio en la formación de formadores: un reto en la formación inicial del profesorado

BEATRIZ JARAUTA BORRASCA; GABRIEL HERVÁS NICOLÁS; ISAAC CALDUCH PÉREZ; FRANCISCO IMBERNÓN MUÑOZ

2. Claves para repensar el perfil del formador de maestros de Educación Primaria en España

CECILIA INÉS SUÁREZ RIVAROLA; JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN

BLOQUE II: LOS FORMADORES DE FORMADORES EN DIFERENTES CONTEXTOS INSTITUCIONALES Y PAÍSES

3. Perfil del formador de maestros de Educación Primaria en la Universidad de León (España)

RAQUEL POY CASTRO

4. El académico normalista de las escuelas normales de Baja California (México)
JIHAN GARCÍA-POYATO FALCÓN; GRACIELA CORDERO ARROYO;
KAREN PATRICIA RIVERA CESEÑA

5. Satisfacción laboral y necesidades de formación del profesorado de escuelas normales públicas de Veracruz (México)
ROMÁN CASTRO MIRANDA; REYNALDO CASTILLO AGUILAR;
CELITA ISABEL PINOS RODRÍGUEZ; MARÍA GUADALUPE ÑECO REYNA

6. Diagnóstico de necesidades para el fortalecimiento de la práctica educativa en profesores de la Normal de Educación Primaria (ENEP) en Yucatán (México)
PEDRO JOSÉ CANTO HERRERA; SERGIO HUMBERTO QUIÑONEZ PECH; HUGO SALVADOR FLORES

7. ¿Quiénes forman al profesorado de Primaria en Chile?
JOSÉ MIGUEL GARRIDO MIRANDA; MARCELA JARPA AZAGRA

8. Competência docente e satisfação profissional na ótica de professores -formadores da Universidade Pública Brasileira
SOLANGE MARTINS OLIVEIRA MAGALHÃES; RICARDO ANTÔNIO GONÇALVES TEIXEIRA; GEOVANA FERREIRA MELO; LUELI NOGUEIRA DUARTE E SILVA

9. Profesores formadores de Educación Preescolar y Educación Primaria del curso de Pedagogía en la Universidad Estatal de Goiás (Brasil)
JOÃO HENRIQUE SUANNO; MARILZA VANESSA ROSA SUANNO

Autores por orden alfabético

Prólogo: La formación de formadores del magisterio. Un cambio necesario para la mejora de la educación

FRANCISCO IMBERNÓN

Director del Observatorio Internacional de la Profesión Docente de la Universitat de Barcelona (España)

Se coincide con que necesitaremos una nueva forma de enseñanza en unas nuevas estructuras didácticas y organizativas en las escuelas. Esto requiere una reconceptualización importante de la profesión docente y de su formación, así como una asunción de nuevas competencias profesionales y una nueva manera de ejercer la profesión y de formar al profesorado en esta compleja sociedad del futuro. Es decir, los nuevos tiempos requieren una enseñanza y un profesional de la educación muy diferente, puesto que la profesión docente asume nuevas funciones en una realidad vertiginosamente cambiante. Pero ¿se está haciendo en la formación del magisterio? ¿Con qué obstáculos nos encontramos?

Se repite hasta la saciedad que el proceso de aprendizaje ha de estar basado en el alumnado, que ellos son el centro, y que, debido a muchas circunstancias, es un proceso educativo más complejo que el del pasado y ello implica superar la fase en la cual la enseñanza se consideraba una simple transmisión de conocimientos. Hace tiempo que esta idea ya no funciona. Las investigaciones y experiencias nos vienen a decir que, en

esta época, el profesorado tiene que ser competente para realizar diversidad de tareas como ser mediador y estimulador en el proceso de enseñanza-aprendizaje individual y de grupos y, por supuesto, un conocedor disciplinar además de planificador y proyectista curricular, teniendo en cuenta la diversidad de componentes que intervienen en el proceso de enseñanza, la realidad institucional donde ejerce la docencia y los obstáculos que los acondicionamientos contextuales comportan. Sin olvidar la necesaria actitud colaborativa para trabajar con un equipo de personas (equipos docentes) y en un contexto específico muy diferente del que vivimos hace años (ecosistema cultural o ecología del aprendizaje).

Todo ello comporta que sea necesaria una mirada diferente de la formación inicial del profesorado para proporcionar herramientas que favorezcan la comprensión de la tarea docente y hacer un proceso formativo que no tenga una mirada de la enseñanza y aprendizaje como una cuestión conceptual, repetitiva y únicamente libresco y teórica que viven los futuros maestros como receptores pasivos, pero sin reflexionar sobre cómo llevarla a cabo en la práctica educativa.

Por tanto, en la formación inicial donde se forman los futuros maestros y maestras es preciso, por parte del formador de formadores, de un conocimiento más personal y profundo de sí mismo (valores, actitudes, creencias, supuestos), del entorno a su trabajo (social, educativo, político, cultural), de la reflexión sobre el conocimiento y las destrezas y habilidades que tiene que transmitir y compartir con los futuros docentes, del conocimiento de los actuales constructos teóricos y prácticos de la enseñanza-aprendizaje y de los componentes del currículum (planificación, metodología, organización, materiales, etc.).

Y en sus clases, cuando está con el alumnado se debería replantearse los cambios y ofrecer una nueva mirada para ayudar a formar a los futuros docentes en un nuevo papel como agentes de cambio educativo, cultural y social, coincidente con muchos informes en los que se dice que la formación inicial de los docentes, su socialización profesional, sigue siendo uno de los factores críticos en el momento de analizar la relación entre calidad de la educación y el desempeño profesional del profesorado. De lo que se trata es de actuar e incidir en los factores del cambio, la innovación, y pensar que la formación inicial es una fase propedéutica que proporciona los fundamentos para el desarrollo profesional posterior. Esa formación inicial es muy importante y marca el futuro desarrollo profesional.

Se precisa una buena formación de formadores de magisterio, más allá de enseñar a elaborar planes docentes, programaciones estándar, rutinas administrativas o estrategias de enseñanza y de evaluación elementales y clásicas. Y para ello es fundamental analizar la forma de trabajar del profesorado que forma a los futuros maestros en la formación inicial.

La formación inicial del magisterio no puede permitirse el desconocimiento, por parte del profesorado que forma futuros maestros del funcionamiento de las escuelas, de los contextos escolares y de la tarea actual del profesorado en las escuelas, limitándose a una elevada teoría y desvinculándose de la práctica sin proporcionar orientaciones y reflexiones para la mejora de la práctica docente de las materias que enseñan.

Para los formadores de maestros y maestras de formación inicial, el eje de la formación debería ser la práctica educativa real mediante un proceso de adquisición de teoría y de reflexión sobre la práctica analizando qué

teoría o evidencia la ampara. Por eso, los formadores de docentes deberían fomentar la investigación sobre la práctica, el aprender a tomar decisiones, la reflexión sobre cómo se hace lo que se hace, y la crítica, el desarrollo de los saberes y competencias requeridos para la enseñanza y que aprendan cómo desenvolverse en la atención a la diversidad y todo lo que ello implica (justicia educativa), acercar la relación teoría-práctica, sabiendo lo que se hace con conocimiento de causa, y situar la práctica docente (la escuela) como eje nuclear de la formación, entre otras cosas.

Este enfoque sobre la práctica docente en la formación inicial concibe la enseñanza del magisterio como un proceso de investigación que analiza un problema de la experiencia inmediata o pasada, inspecciona la información existente para darle una solución, plantea situaciones problemáticas a partir de esta y las pone a prueba. Una reflexión activa, efectuada con el fin de resolver esas situaciones problemáticas (investigaciones, observaciones, casos, incidentes críticos, de problemas, proyectos, etc.), para ir creando el pensamiento crítico, la resolución y la teorización en y para la práctica real, que permitan hacer frente a los imponderables de la profesión de enseñar que se encontrarán en poco tiempo. Hace falta una actitud y una metodología diferentes, dialógicas, colaborativas y de estructuras organizativas que posibiliten un modelo de formación más cercano a los desafíos actuales de la función docente. Se promueve, así, una actitud científica, abierta y comprensiva al futuro profesorado. Aquí cobra relevancia, pues, la preparación para un profesorado como un profesional práctico, reflexivo y crítico, un profesor investigador reivindicado hace muchos años, que se pregunta por qué hace lo que hace.

Pero, para todo ello, el profesorado que forma futuros maestros necesita adquirir competencias que lo ayuden a gestionar el proceso de aprendizaje del alumnado motivándolos y entusiasmándolos en su futuro trabajo y una actitud constante de aproximarse a las fuentes de nuevos conocimientos. Un aprendizaje diferente en la sociedad actual cuando el futuro profesor o profesora está anidado de tecnologías de la información y la comunicación y de contextos sociales muy diversos. Sin olvidar a los que forman a los maestros en el modelaje que supone su actuación con los futuros maestros, ya que el método de su trabajo condiciona la forma de enseñar. El método forma parte del contenido que se trabaja con el alumnado de formación. Ya sabemos que, muchas veces, los maestros no enseñan de la forma que les dijeron que tenían que enseñar, sino como vieron y vivieron su enseñanza.

Es importante delimitar la figura del formador de maestros sobre todo su formación, su conocimiento y competencias y la manera concreta en que trabaja la metodología, el conocimiento y la relación con el alumnado en las aulas, puesto que se convierte en un tema nuclear en momentos como el actual. La formación es un camino que se ha de ir construyendo constantemente. Debemos analizar qué es lo que se transmite y se comparte en la formación inicial del profesorado en una época de cambios vertiginosos y con una nueva concepción del aprendizaje.

Y de todo esto trata este libro. Un buen texto lleno de ideas, retos y experiencias para continuar reflexionando sobre un componente tan importante para la educación de un país como es la formación inicial de sus maestros y la de aquellos que los forman.

Introducción

GRACIELA CORDERO ARROYO
PAULINO CARNICERO DUQUE

La calidad de un sistema educativo no puede ser mejor que la de sus profesores.

Informe McKinsey, 2007

1. Origen de la idea

En el mes de junio de 2019, se realizó en la Universitat de Barcelona el VIII Seminario Internacional organizado por el Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIDP), el Grupo Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP) y la Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente-RELFIDO, con la colaboración del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, dedicado monográficamente al tema «¿Quién forma a los futuros maestros de Educación Primaria? Marco profesional y competencias del formador de formadores».

El evento concitó en Barcelona la presencia de académicos de 11 países: cuatro europeos (España, Francia, Italia, Portugal) y siete latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Paraguay y Uruguay).

Naturalmente, profundizar en el conocimiento de la identidad y funciones de los denominados *formadores de*

formadores es un tema central y de gran importancia para una institución como el OBIPD, dado que implica a una de las temáticas vertebradoras de su actividad como tal observatorio. Aun partiendo de considerar que *formador de formadores* es todo aquel docente que trabaja en una institución de educación superior dedicada a la formación del profesorado, esta delimitación inicial y general adquiere diversos matices cuando se analizan más detalladamente las particularidades de la formación de docentes en diversos países y en contextos institucionales particulares.

Más allá de esta identificación inicial sobre los formadores de formadores, surgen preguntas importantes relativas a la delimitación de sus roles, funciones y trabajo que conforman su marco profesional: ¿cómo se caracteriza el trabajo del formador de docentes?, ¿qué tipo de experiencias y prácticas han definido su quehacer?, ¿qué formación ha recibido?, ¿cuáles son sus necesidades en la preparación de docentes?, ¿qué competencias tiene para formar al profesorado en el siglo XXI?

Esto facilita reflexionar, también, sobre las características profesionales que debería cumplir quien pueda ser calificado como formador de formadores y cuáles son las demandas y conocimientos propios de su función. La complejidad del análisis se multiplica cuando se ubica en el ámbito internacional, ya que existe una gran diversidad de modelos de formación de profesores y también de procesos para llegar a desempeñarse profesionalmente en la formación de docentes o formación de formadores.

Con carácter general, los programas de Formación Inicial Docente (FID) se ubican en el nivel de educación terciaria, en la educación superior o universitaria según los diferentes sistemas educativos de los países. También con

carácter general, la duración de los estudios de Formación Inicial Docente oscila entre los tres y los seis años, en función del país, incluyendo los diferentes niveles formativos (grado o licenciatura, posgrado y máster).

En la mayoría de los casos, dicha FID se desarrolla en facultades y centros de educación universitaria. Pero, en algunos países de América latina, se mantienen las llamadas *escuelas normales*. En el caso de México, son instituciones de educación superior encargadas de formar a los docentes, en otros países son instituciones no universitarias.

En muchos países, las facultades de educación o similares (de pedagogía o de formación del profesorado) forman a todos los docentes de los diferentes niveles educativos (Inicial o Infantil, Primaria o Básica, Secundaria Obligatoria y posobligatoria o Bachillerato, etc.), a veces con denominaciones diferenciadas (habitualmente maestros de Educación Infantil y Primaria, y profesores de Educación Secundaria), pero con programas de formación específica docente (por ejemplo, licenciatura en Educación Primaria o licenciatura en Biología).

Por el contrario, en algunos países, como es el caso de España, la formación de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria se desarrolla en facultades de educación y es formación inicial docente, con componentes pedagógicos y didácticos, mientras que la formación de los futuros profesores de Educación Secundaria, no. En España, para acceder a la condición de docente de Educación Secundaria (12-18 años) hay que ser licenciado o graduado en alguna disciplina y, posteriormente, superar un máster de formación pedagógica-didáctica, en dos etapas claramente diferenciadas: una primera etapa formativa puramente disciplinar, sin ningún componente de formación docente, que se cursa en las facultades

disciplinarias generales (matemáticas, geología, biología, lengua y literatura, geografía, historia, etc.) y una segunda etapa formativa de máster que capacita para el ejercicio de la función docente. En síntesis, los estudios que conducen al título de maestro de Infantil o Primaria son estudios de grado (cuatro años) y para acceder a profesor de Educación Secundaria es preciso tener un grado disciplinar (cuatro años) y, además, un máster en educación (un año más).

En cuanto a la estructura de los programas de FID, desde el punto de vista de estructura curricular, son muy diversos, pero destaca un elemento común: la gran importancia que se otorga a las prácticas profesionales.

Como es obvio, en estas estructuras tan diversas de FID, la figura profesional de formador de formadores y su identidad también serán muy variables, según contextos institucionales y sociales.

Para indagar y profundizar en el conocimientos de estas cuestiones, el OBIPD propuso a sus entidades participantes, de diferentes países europeos y latinoamericanos, realizar una investigación coordinada que permitiera conocer la identidad, describir y caracterizar la trayectoria laboral, competencias, necesidades formativas y niveles de satisfacción profesional que tienen los docentes que se desempeñan como formadores de formadores en las carreras o titulaciones que forman a los futuros profesores en los distintos países, con especial atención a los países de las personas que integramos el Observatorio.

Para desarrollar esa investigación en torno a parámetros homologables y comparables, se propuso a los socios utilizar como herramienta un cuestionario elaborado *ad hoc* y denominado *Cuestionario de valoración del marco profesional del profesorado del grado de Educación Primaria*.¹ Partiendo de una primera versión genérica, los

socios del OBIPD lo revisaron y lo adaptaron al contexto de sus respectivos países, de acuerdo con el lenguaje, normativa y condiciones de la formación inicial, en cada caso. Posteriormente, cada socio aplicó el cuestionario según sus posibilidades y de acuerdo con sus autoridades institucionales.

Los resultados de la aplicación del cuestionario en los diversos países e instituciones fueron presentados, revisados, valorados y discutidos ampliamente en el seminario realizado en junio de 2019 en Barcelona.

Dada la relevancia de los resultados obtenidos para el cabal conocimiento del profesorado formador de formadores, en ese mismo encuentro los miembros del Observatorio Internacional de la Profesión Docente consideramos conveniente articular e impulsar una publicación con los resultados de esas investigaciones, con el objeto de dar a conocer los trabajos realizados y los hallazgos obtenidos, por su posible contribución a la mejora del conocimiento sobre dicha figura profesional y los procesos implicados de formación inicial de docentes.

En este libro se presentan y analizan los resultados de la aplicación del cuestionario en diversos países e instituciones de educación, aportando mayor y mejor conocimiento de la manera en que los formadores de formadores desarrollan su trabajo y con la esperanza de contribuir a la mejora de la formación inicial de docentes.

2. Descripción y estructura del instrumento de investigación

El Cuestionario de valoración del marco profesional del profesorado del grado de Educación Primaria fue enviado a

los socios del Observatorio para su validación, quienes lo revisaron y adaptaron al lenguaje y condiciones de las instituciones formadores de sus respectivos países.

El instrumento se integró en seis dimensiones. Los socios no ajustaron o adaptaron las dimensiones, pero sí los reactivos que las integraban, por lo que el número total de reactivos tuvo ligeras variaciones. En la tabla 1 se presenta la estructura general del instrumento y el número de reactivos que integraron las distintas versiones.

Las primeras cuatro dimensiones contienen preguntas abiertas y cerradas. La quinta dimensión, competencias profesionales, incluye tres preguntas con escala de respuesta de tipo Likert de cinco opciones, de 0 a 4, donde 4 equivale al grado máximo para valorar las competencias del profesorado normalista, las modalidades de formación preferidas y las necesidades de formación detectadas. La sexta dimensión, satisfacción profesional, incluye una pregunta de tipo Likert también con cinco opciones de respuesta que va de muy satisfecho a nada satisfecho para que los maestros valoren las opciones presentadas en su ámbito laboral y profesional.

El procedimiento de aplicación del instrumento fue definido por cada uno de los equipos que se constituyeron para esta tarea. De los diversos casos en los que se aplicó el cuestionario, cuatro fueron en línea, a través de plataformas como Monkeysurvey, Limesurvey y Google Forms, uno vía correo electrónico y dos se aplicaron en formato papel. En dos investigaciones se complementó la metodología con la implementación de grupos focales.

Tabla 1. Dimensiones y descriptores del cuestionario utilizado.

Dimensión	Descripción	Números de reactivos
Información	Caracterización sociodemográfica y formativa del informante.	3/5

general		
Acceso a la función docente	Motivación y tipo de contrato por el que se accedió a la docencia en educación superior.	2/3
Experiencia profesional	Experiencia profesional previa al desempeño como formador de formadores en Educación Primaria.	1/2
Situación actual	Tipo de contrato, áreas de conocimiento que imparte, carreras en las que trabaja y tipo de contacto profesional con el sistema de educación básica.	6/10
Competencias profesionales	Competencias consideradas relevantes como formador. Se incluyen dos subdimensiones: 1) necesidades de formación que los formadores identifican como importantes para el ejercicio de su función y 2) las modalidades de formación preferidas.	7
Satisfacción profesional	Dimensiones y grados de satisfacción en su ejercicio profesional como formador de formadores en la titulación de Educación Primaria.	2

3. Estructura del libro

El libro se compone de nueve capítulos integrados en dos secciones. En la primera sección se incluyen los capítulos primero y segundo, de carácter genérico, que presentan una reflexión general sobre las características de los formadores de formadores. En la segunda sección se articulan los otros siete capítulos, del tercero al noveno y último, en los que se presentan las experiencias de investigación en diversas instituciones y de diferentes países, como se verá ampliamente más adelante.

En el primer capítulo, «El cambio en la formación de formadores: un reto en la formación inicial del profesorado», de Beatriz Jarauta, Gabriel Hervás, Isaac Calduch y Francisco Imbernón, miembros del Grup Formació Docent i Innovació Pedagògica (FODIP) de la Universitat de Barcelona, se abordan tres temáticas centrales. En primera instancia se hace un breve recorrido histórico de la formación inicial del profesorado y, posteriormente, se presenta la conceptualización e importancia del formador del profesorado. A manera de

conclusión se mencionan una serie de propuestas para la mejora de la formación de formadores.

El segundo capítulo, «Claves para repensar el perfil del formador de maestros de Educación Primaria en España», está escrito por Cecilia Inés Suárez y Joaquín Gairín, miembros del Equipo de Desarrollo Organizacional de la Universidad Autónoma de Barcelona. Los autores presentan una caracterización acerca de la formación de maestros de Educación Primaria en España, de la cual parten para plantear tres claves para repensar el perfil del formador de maestros de este nivel educativo: 1) la experiencia docente en el nivel; 2) el uso de las evidencias y el formador como investigador, y 3) la formación y actualización en temáticas de inclusión y diversidad.

A continuación, la segunda sección integra los siete trabajos de investigación que aplicaron el instrumento diseñado por el equipo del OBIPD de la Universitat de Barcelona. Los resultados presentan la opinión de los formadores de formadores de cuatro países: España, México, Chile y Brasil y de un total de 22 instituciones. A continuación, se reseñan brevemente.

En el tercer capítulo, «Perfil del formador de maestros de Educación Primaria en la Universidad de León», Raquel Poy Castro describe los resultados de la aplicación del cuestionario a 40 profesores de la Facultad de Educación de León (España). La autora reporta dos dimensiones del instrumento: competencias profesionales, que incluye necesidades formativas, y satisfacción profesional.

Uno de los principales hallazgos respecto a las competencias profesionales es que las valoradas como más importantes por los participantes son: expresión y comunicación en la lengua propia y comprensión de las características en que se produce el aprendizaje escolar. Referente a las necesidades formativas señaladas por los

profesores de la Facultad, se encontró que la que tiene más demanda es la integración de las TIC a la docencia. Respecto a la satisfacción profesional, el factor valorado con un mayor puntaje fue el de la autonomía de la que goza el colectivo docente.

Los tres capítulos siguientes se aportan desde diferentes instancias de México. La formación inicial en este país se imparte en escuelas normales (EN), no en instituciones universitarias. Las EN son instituciones de educación superior que tienen como característica principal que dependen de la normativa federal y la de la autoridad de su entidad federativa. Los capítulos de México representan dos regiones del país: el noroeste (Baja California) y sursureste (Veracruz y Yucatán).

El capítulo cuarto se titula «El académico normalista de las escuelas normales de Baja California (México)» y lo presentan Jihan García-Poyato, Graciela Cordero y Karen Rivera, en un trabajo colaborativo entre la Universidad Autónoma de Baja California y la Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna, ambas instituciones localizadas en el noroeste del país. En este texto se presentan los resultados de la subdimensión necesidades formativas y de la dimensión satisfacción profesional. Los participantes fueron 107 formadores de formadores de Educación Primaria de todo el estado de Baja California, siendo este el único estudio del libro que abarca la población de formadores de una entidad federativa y no solo de una institución.

Las necesidades de formación que los profesores reportaron en los primeros lugares fueron las relativas a contenidos de investigación educativa, integración de las TIC a la docencia, y atención a la diversidad. En relación con la satisfacción profesional, se encontró que los aspectos en los que los docentes reportan mayor

satisfacción son: la relación con los estudiantes y el promedio de alumnos que atiende en sus grupos.

En el quinto capítulo, «Satisfacción laboral y necesidades de formación del profesorado de escuelas normales públicas de Veracruz (México)», Román Castro Miranda, Reynaldo Castillo Aguilar, Celita Isabel Pinos Rodríguez y María Guadalupe Neco Reyna, de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, presentan los resultados de las encuestas aplicadas a formadores mexicanos de otro estado del país, Veracruz. En esta investigación participaron 50 profesores de cuatro escuelas normales. El capítulo reporta los resultados de la dimensión satisfacción profesional y la subdimensión necesidades formativas.

Los resultados presentados en este capítulo indican que las necesidades formativas que los participantes consideran prioritarias son: planeación de la enseñanza, metodología docente y evaluación de los aprendizajes. En cuanto a la satisfacción profesional, el aspecto en el que los profesores veracruzanos señalaron que tienen mayor grado de satisfacción es la relación con los estudiantes.

En el sexto capítulo, «Diagnóstico de necesidades para el fortalecimiento de la práctica educativa en profesores de la Normal de Educación Primaria (ENEP) en Yucatán (México)», desarrollado por Pedro José Canto Herrera, Sergio Humberto Quiñonez Pech y Hugo Salvador Flores de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), ambas instituciones ubicadas en el sureste de México, los autores reportan los resultados de la aplicación del Cuestionario a 25 profesores de la Normal de Educación Primaria Rodolfo Menéndez de la Peña (ENEP). Se abordan dos dimensiones del instrumento: competencias profesionales, incluyendo necesidades formativas, y satisfacción profesional.

Las competencias profesionales valoradas como más importantes por los participantes fueron: expresión y comunicación en la lengua propia y planificación de la actividad docente. En cuanto a las necesidades de formación, se encontraron como principales la metodología docente, las habilidades intrapersonales (autodisciplina, autoconocimiento, autocontrol, etc.), atención a la diversidad, planificación de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes. Referente a la satisfacción profesional, los docentes expresaron que el factor con el que tienen mayor satisfacción es la relación con los estudiantes.

El capítulo séptimo, «¿Quiénes forman al profesorado de Primaria en Chile?», es un estudio de casos presentado por José Miguel Garrido Miranda y Marcela Jarpa Azagra, de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile. En esta investigación participaron 37 profesores que imparten la carrera de Pedagogía en Educación Primaria en siete universidades de las regiones de Valparaíso: Metropolitana de Santiago, Bío-Bío, Ñuble, Los Lagos, Aysén y Magallanes. En el capítulo se analizó una dimensión: competencias profesionales, y dos subdimensiones: necesidades formativas y modalidad de formación de preferencia.

Los profesores chilenos indicaron cinco competencias importantes para el formador de profesores: expresión y comunicación en lengua materna, evaluación de los aprendizajes, creación de un clima social positivo en el aula, relación con los estudiantes y gestión de la interacción didáctica. Se identificó que la necesidad formativa más importante es la atención a la diversidad y la modalidad de formación que estos profesores prefieren es la colaboración con pares.

En el octavo capítulo, «Competência docente e satisfação o profissional na ótica de professores-formadores

da Universidade Pública Brasileira», Solange Martins Oliveira Magalhães, Ricardo Antônio Gonçalves, Teixeira, Geovana Ferreira Melo y Lueli Nogueira Duarte e Silva, de la Universidad Estatal de Goiás (UEG) (Brasil), presentan los resultados de la aplicación del cuestionario a 20 formadores de formadores de dos instituciones públicas: Universidad Federal de Goiás y UEG. Los autores analizaron dos dimensiones del instrumento: competencias profesionales (y necesidades formativas) y satisfacción profesional.

Las tres competencias profesionales que fueron valoradas como más importantes por los formadores son: relación con alumnos, comprensión de las características y condiciones en que se produce el aprendizaje escolar y expresión y comunicación en lengua propia. Junto a ello, se concluye que la necesidad formativa más relevante para los participantes es todo aquello que tiene que ver con educación inclusiva. En cuanto a la satisfacción profesional, se identificó que el factor con el que los profesores se encuentran más satisfechos es la relación profesor-profesor.

En el noveno y último capítulo, «Profesores formadores de Educación Preescolar y Educación Primaria del curso de Pedagogía en la Universidad Estatal de Goiás (Brasil)», escrito por João Henrique Suanno y Marilza Vanessa Rosa Suanno, se presenta otro trabajo de la UEG. En la aplicación del cuestionario se contó con la participación de nueve docentes de un curso de Pedagogía de la UEG. Se reportaron resultados de una dimensión del instrumento: competencias profesionales, en la que se incluyen necesidades de formación y modalidad de formación preferida.

De acuerdo con los datos de esta investigación, se identificaron cinco competencias profesionales valoradas

con mayor importancia por los participantes: expresión y comunicación en su propio idioma, comprender las características y condiciones en las que tiene lugar el aprendizaje escolar, planificación de la actividad docente, evaluación del aprendizaje y trabajo en equipo con colegas profesionales. La necesidad formativa indicada con mayor frecuencia por los profesores es la integración de las TIC a la docencia, y, en cuanto a la modalidad formativa, la presencialidad es la preferida por este grupo.

4. Algunas consideraciones y hallazgos de carácter general

En general, todos los capítulos estudiaron dos o tres dimensiones del instrumento. Las dos dimensiones: competencias y satisfacción profesionales se analizaron en cinco estudios. En los siete capítulos de investigación empírica se reportan los resultados correspondientes a la subdimensión del cuestionario necesidades formativas. Con menos frecuencia se encuentra que solo dos investigaciones abordaron la subdimensión modalidad de formación preferida por los formadores.

En relación con las necesidades de formación, estudiadas en todos los capítulos, se indica que la más frecuente es la integración de las TIC a la docencia (mencionada como una necesidad principal en cuatro estudios), le sigue la atención a la diversidad o educación inclusiva (identificada como una necesidad principal en tres capítulos) y el interés por formarse en investigación educativa (reportada como una necesidad principal en dos de las investigaciones).

En los cinco estudios que exploraron las competencias profesionales, se encontró que una de las competencias valoradas como más importantes es la expresión y comunicación en su idioma, y en tres de los cinco capítulos se menciona que la comprensión de las características y condiciones en que se produce el aprendizaje escolar también es una de las competencias relevantes en la opinión de los formadores participantes en la encuesta.

Respecto a la satisfacción profesional, tres investigaciones coinciden que el factor con mayor grado de satisfacción que reportan los docentes se vincula con la relación que mantienen con los estudiantes. Cabe destacar que estos tres estudios corresponden a los trabajos mexicanos. En el resto de los estudios se mencionan factores como la relación profesor-profesor y la autonomía que goza el colectivo.

En referencia a la modalidad formativa de preferencia, en las dos investigaciones que reportaron esta subdimensión se encontraron modalidades de preferencia distintas: colaboración con pares y cursos presenciales de formación continua.

Se hizo un análisis comparativo de los resultados de los cuatro capítulos donde la formación inicial se imparte en universidades (caso de España, Chile y Brasil) y de los capítulos donde la formación se ofrece en escuelas normales (caso de México).

Se encontró que los estudios mexicanos reportan resultados de las necesidades formativas y de la satisfacción profesional. Además, uno de los textos también aborda las competencias profesionales. En relación con los resultados obtenidos en estos estudios, se encuentra que las tres investigaciones coinciden en que uno de los factores con los que los docentes se encuentran más satisfechos es la relación con sus estudiantes. Asimismo, en

dos textos se presentan la investigación educativa y la integración de las TIC a la docencia como unas de las principales necesidades de formación.

Las cuatro investigaciones que indagaron acerca de profesores universitarios (España, Chile y Brasil) reportaron resultados de las dos dimensiones. Los cuatro capítulos abordaron tanto las competencias profesionales como su subdimensión necesidades de formación, pero solo dos analizaron la modalidad de formación preferida. Dos capítulos investigaron también acerca de la satisfacción profesional. La totalidad de las investigaciones desarrolladas en contextos universitarios reportan coincidir en que una de las competencias profesionales que valoran los docentes como más importante es expresión y comunicación en su idioma. Aunado a ello, el 75 % de los estudios mencionan que otra de las competencias importantes para los formadores es la comprensión de las características en que se produce el aprendizaje escolar. En referencia a las necesidades formativas, dos investigaciones reportan la integración de las TIC a la docencia como primordial y las otras dos indican la atención a la diversidad (o educación inclusiva). Respecto a la satisfacción profesional y a la modalidad de formación de preferencia, no se encontraron coincidencias.

Tanto normalistas como universitarios coinciden en que una de las necesidades formativas que consideran más importante es la integración de las TIC a la docencia; sin embargo, mientras que los docentes mexicanos también coinciden (en dos investigaciones) en indicar la investigación educativa como una necesidad primordial, los universitarios (estudio de Chile y un estudio de Brasil) coinciden en la atención a la diversidad (o educación inclusiva) como uno de los temas más relevantes en cuanto a sus necesidades formativas.

Con esta publicación se pretende aportar datos e informaciones, también reflexiones y valoraciones, en un primer acercamiento al tema del formador de formadores de formación inicial del profesorado. Naturalmente, quedan muchas más temáticas y preguntas pendientes, como: ¿quién decide, y por qué, ser formador de formadores? ¿Los profesores de las escuelas o facultades de educación tienen características particulares y distintas a los profesores de otras titulaciones? ¿Qué tipo de relación establece el profesorado de las escuelas o facultades de educación con las escuelas de educación básica o secundaria? ¿Hay un marco profesional ideal, que pudiera resultar más adecuado, de formador de formadores?

Desde el OBIPD, todas las entidades participantes animamos a seguir indagando en estas y otras cuestiones relacionadas con la mejora de la FID, y nos comprometemos a impulsarlo.

1. Este cuestionario procede del proyecto de investigación REDICE 18-2265 «¿Quién forma a los futuros maestros de Educación Primaria? Marco profesional y metodología docente en la formación inicial», financiado por la Convocatoria de Ayudas a la Investigación en Docencia Universitaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona REDICE-18.