

La práctica Pre- Profesional en la Formación de Licenciados en Educación



La práctica Pre- Profesional en la Formación de Licenciados en Educación

Autores

López Farfán Rómulo Silvino

Moreira Macías Beatriz

Zambrano Cedeño Víctor Geovanny

Álava Naranjo Marjorie Karina

La práctica Pre- Profesional en la Formación
de Licenciados en Educación

Autores

López Farfán Rómulo Silvino
Moreira Macías Beatriz
Zambrano Cedeño Víctor Geovanny
Álava Naranjo Marjorie Karina

Primera edición: febrero 2018

Diseño de portada y diagramación:

Grupo Compás

Equipo Editorial

ISBN: 978-9942-770-51-6

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.

Prólogo

En este libro los autores buscan resaltar la importancia de la práctica pre-profesional en la formación de los futuros maestros de las carreras que oferta la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Uleam), con el propósito de orientar a docentes y estudiantes durante la ejecución de las prácticas, ya que este es el espacio que tiene el alumno para construir y re-construir los aprendizajes adquiridos coherentes con los principios éticos de la profesión.

Somos conscientes que las experiencias que adquieren los estudiantes en contextos reales durante las prácticas, les permite adquirir conocimientos, técnicas y habilidades de enseñanza, así como también reflexionar críticamente sobre la actitud que debe tener un maestro para poder enfrentar y solucionar los problemas de su profesión. En este sentido, las prácticas se convierten en la relación permanente que debe tener la institución con la comunidad para poder articularse activamente con ella.

Las prácticas deben convertirse en un espacio de diálogo continuo entre todos los actores del proceso, para que los estudiantes puedan nutrirse de los conocimientos que se dan a través de la relación mutua que existe entre la teoría y la práctica; es decir un aprendizaje en función de una interacción entre la experiencia y la competencia que va desarrollando gradualmente durante sus prácticas.

La relevancia de la temática abordada en este libro, no se agota con la investigación realizada

por los autores del mismo, por el contrario la obra pueda dar origen a nuevas investigaciones que permitan seguir fortaleciendo las prácticas pre-profesionales desde una visión holística para mejorar la formación profesional de los futuros educadores de nuestro país.

Los autores

Introducción

El actual libro presenta una de las complicaciones que se vienen dando en los procesos de formación académica, que nos ha llevado a investigar sobre la incidencia de la Práctica Docente en la Formación Profesional de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Documento que servirá como parte de la reingeniería educativa que hoy es una realidad en nuestro país, profundizando en la planificación como elemento primordial en el nuevo quehacer educativo ecuatoriano, latinoamericano y mundial.

Este trabajo de investigación elaborado bajo un proceso de exploración descriptiva, se diseñó con el propósito de demostrar que en la formación profesional la práctica es un elemento sustancial para formar un adecuado conocimiento, basado en principios universales constituyéndose en los pilares de una formación integral de nuestros nuevos docentes.

Al comenzar a desarrollar cada uno de los capítulos el compromiso fue conseguir los mejores exponentes de esta temática, por lo que fue muy beneficioso el escudriñar conceptos y teorías que hoy son simplemente necesarias en la construcción del nuevo profesional en educación.

ÍNDICE

Prólogo	2
Introducción.....	4
ÍNDICE.....	5
¿Cómo se desarrolla la investigación?	7
Revisión de antecedentes	17
Definiciones desde la teoría.....	31
Práctica Docente	31
Formación Inicial Docente.....	32
Calidad y Formación Inicial Docente	35
El Acompañamiento Del Supervisor Universitario.	38
Competencias de la Profesión Docente.....	39
La Formación Continua y la Profesionalización del Maestro.	39
La Formación Profesional Vista Desde el Enfoque de Competencias.	40
Aspectos Asociados a la Relación Supervisor-Supervisado	41
La Profesionalización de la Práctica.....	42
Dimensiones de la Práctica Docente.....	43
La Práctica Desde Tres Miradas Convergentes.	49
Formación profesional.	51
El Profesor como Profesional.....	52
El Rol del Profesor en Función de la Formación Por Competencias.....	53
La Formación Docente Hoy: los Desafíos	56
Una Prioridad en el Campo de la Formación Docente: Su Necesaria Relación con la Práctica Escolar.....	58
Formación y Profesionalización del Docente.....	58
Un Mundo de Cambios Frente a los Procesos de Formación Docente	65
Tradiciones y Estilos en la Formación Docente.....	65
Dificultad de los Futuros Docentes para Actuar como "Profesionales Adaptativos" y Desarrollar Razonamiento Pedagógico.....	67
Principios Básicos de la Formación Docente.....	69
La Formación del Profesorado: Aspectos Generales.	69

Elementos Contextuales a Considerar en los Procesos de Formación Docente.....	70
Principios que deben estar Presentes en el Proceso Formativo de los Profesores.....	74
Importancia de la Formación Práctica.....	77
Conexión entre Teoría y Práctica en la Formación Docente	80
La Formación del Profesorado como un Proceso Gradual.....	81
La Iniciación Profesional en la Enseñanza.....	82
La Formación Permanente	83
Diferentes Perspectivas sobre la Formación Docente.....	84
Estructura del Nuevo Modelo de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria.....	85
La Formación del Profesorado: un Elemento Clave para el Desarrollo de la Identidad Profesional Docente.....	88
BIBLIOGRAFÍA.....	92



¿Cómo se desarrolla la investigación?

En los actuales momentos el compromiso ineludible de los maestros de las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación es dotar de herramientas propias del siglo XXI a los estudiantes que les permitan contribuir con la formación integral de las generaciones nuevas con una visión del buen vivir, entendiendo este como la oportunidad de entablar relaciones internacionales con resultados que trasciendan las fronteras patrias.

En este marco educativo, social y del conocimiento nos exigen integrar sujetos competentes para enfrentarse a los retos de la sociedad del conocimiento y con ello la profesionalización efectiva y eficaz de los futuros docentes, por lo que las instituciones educativas deben adaptarse a los nuevos modelos de gestión educativa y así ofrecer una verdadera educación de calidad y calidez.

“El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema educativo (con una oferta curricular y organizativa determinada), y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara” (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999)

En los Estados Unidos y Canadá se cuentan actualmente varios millares de investigaciones efectuadas en las escuelas. Este movimiento (de Investigación) se basa en el reconocimiento de que los maestros de oficio son poseedores de saberes (conocimientos, competencias, actitudes) que la investigación debe esforzarse en actualizar y en integrar a los programas de formación inicial. (Tardif, 2000)

Esto conlleva a establecer dos posiciones que son puntos de partida dentro del proceso educativo; la primera consiste en concebir a la formación de docentes en tanto proceso continuo, lo cual implica actuar desde una visión integral y sistémica sobre los programas de formación docente. La segunda posición cuestiona las grandes y cíclicas reformas con las que se pretenden cambios radicales en subsistemas educativos nacionales y cuyas indeseables consecuencias se describen en los estudios del campo. La discusión central del trabajo remite al papel de las prácticas preprofesionales en la formación inicial de docentes y está apoyada en literatura internacional sobre ese tema. Destacando la construcción de conocimiento sobre la escuela y la docencia que desarrollan los sujetos involucrados en las prácticas. Profesores de escuelas, docentes de instituciones formadoras y estudiantes. Se plantea para el análisis la noción de “encuentro de dos culturas” la de escuelas de práctica y de las instituciones formadoras, señalando tanto dificultades como beneficios reconocidos por estudiantes y profesores. (Tomado de Un debate actual sobre la

formación inicial de docentes en México (Mercado R. , 2010)

Esto sostiene el principio educativo que lo están manejando todas las sociedades del mundo en la búsqueda permanente de preparar a el talento humano con bases cognitivas y actitudinales que lleve a formar una generación con bases sólidas y en donde la paz y la armonía sean los pilares para el desarrollo integral del ser humano.

En el caso de los futuros docentes, se trata de la cercanía con la práctica profesional que tiene lugar en las escuelas. Para los profesores en servicio, esta postura implica que los programas dirigidos a este sector, consideren la experiencia y conocimiento que ellos desarrollan en el ejercicio cotidiano de la docencia, en lugar de suponer de antemano su incompetencia profesional, (Encinas & Suoza, 2005)

Por lo tanto La observación y la práctica de los estudiantes no se realizan con el fin de calificar o criticar lo que sucede en el aula, ni de identificar un modelo de docencia que se deba imitar; sino de registrar información para analizar y explicar las formas de proceder de los maestros y para reconocer prácticas escolares adecuadas a las características de los grupos y de cada uno de los alumnos SEP, (Pública, 2004)

Esta participación, señalan dichos autores, deja de ser periférica, cuando los profesionistas se integran a una comunidad de práctica y se van convirtiendo, paulatinamente, en participantes centrales de la práctica profesional. La participación en las comunidades de práctica se puede dar de manera periférica mediante distintos niveles de aproximación; Por medio de las prácticas se tiene acceso a un espacio que no se encuentra completamente dentro, ni totalmente fuera de la comunidad de práctica, (Wagner, 1998)

Esto nos lleva a entender que los supervisores de práctica docente, deben de constituirse en verdaderos especialistas en las funciones académicas pues tendrán la capacidad de solucionar y conciliar acuerdos que conduzcan a los estudiantes hacia el desarrollo de excelentes estrategias metodológicas. Igualmente como asesores se debe manejar los distintos procesos didácticos que posibiliten la participación de los estudiantes en la práctica de la enseñanza bajo condiciones actuales y de acuerdo al nuevo modelo de gestión educativa.

Por lo que toca a los tutores, muchas veces involucrarse en las prácticas de los futuros docentes de manera cercana, apoyándolos en sus dificultades ante los grupos. Encuentran entre los repertorios de su experiencia, recursos que compartir con los estudiantes en términos de que se inicien en la acción docente; por ejemplo, para ser capaces de construir con los niños acuerdos de convivencia y trabajo en el aula. (Estrada R. , 2009)

En Latinoamérica, Chile, particularmente, es en este aspecto, uno de los países de la región, que cuenta con una experiencia más consolidada y documentada desde la instauración entre 1996 y 1997 del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. Se crearon ése y otros muchos programas y políticas como la emisión de los Estándares de Desempeño para la Formación Docente.

Así mismo, se desarrollaron programas de profesionalización para todos los profesores universitarios dedicados a la formación docente, que salieron al mundo a realizar posgrados. También se conformaron organismos que velaran por la calidad de los procesos de formación y se ha promovido la discusión nacional sostenida en diferentes ámbitos del país; todo lo cual ha permitido la consolidación de la reforma. Ello ha sido así, pese a los necesarios debates, ajustes y tal vez algunos desencuentros, inevitables, cuando se trata de un campo tan estratégico socialmente. En general, las reformas educativas se plantean grandes y cíclicos cambios bajo el supuesto de que todo lo anterior debe ser sustituido por diferentes e innovadoras prácticas. (Viñao, 2001)

En nuestro país Tradicionalmente la educación ha sido uno de los sectores más postergados en el desarrollo del país, a pesar de las múltiples declaraciones constantes en los planes nacionales, así como las que formulan las autoridades, los políticos y los estrategas sociales y económicos; en la práctica no ha recibido el impulso

necesario para su fortalecimiento. Según las pruebas de evaluación aplicadas por la UNESCO con su Laboratorio de Evaluación de la Calidad de la Educación y también según las pruebas SER tomadas por el propio Ministerio de Educación en los últimos años, los resultados de los aprendizajes no son los más satisfactorios, el Ecuador está entre los últimos países de América Latina.

Sin embargo, en el último quinquenio se han aplicado varias políticas públicas destinadas a cambiar esta situación, a veces oprobiosa. Desde el año 2006 hasta la presente fecha se han implementado varios programas de desarrollo educativo destinados a superar los altos déficits existentes. Así, se elaboró y se puso en vigencia el Plan Decenal de Educación (Ecuador, 2006-2015) destinado a mejorar la calidad de la educación y a fortalecer la institucionalidad educativa. Se expidió, en el año 2011, la Ley Orgánica de Educación Intercultural, la misma que trae radicales modificaciones en la organización docente de los establecimientos educativos. Se elaboraron los estándares de calidad para el desempeño directivo y para el desempeño docente, los cuales se están aplicando para la evaluación docente y para la formación continua. Se han implementado los procesos de evaluación para los estudiantes, los docentes, los directivos y las instituciones (2010). Se ha implementado el programa SIPROFE que es un Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo, mediante el cual se espera ofrecer formación continua a todos los docentes en ejercicio y se ha planificado la creación de la

Universidad Nacional de Educación (UNAE). (Educación, 2010)

Es importante mencionar que se hace necesario crear mecanismos que nos permitan contribuir con una adecuada práctica docente dentro de las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación cumpliendo con lo establecido en el reglamento de Régimen Académico Universitario, esto permitirá el desarrollo profesional acorde a las innovaciones actuales y de acuerdo a los que los pedagogos están manifestando una verdadera formación Integral.

En conclusión el nuevo docente en el Ecuador, Latinoamérica y el mundo necesita estar dotado no solo de habilidades y destrezas académicas y pedagógicas sino estar comprometidos con el cambio generacional en donde los modelos ya no son nacionales sino globales pues la exigencias actuales es de formar al ciudadano del mundo presto, contribuir con el engrandecimiento y la paz universal, es por esta razón que como docente innovador y deseoso que estas transformaciones iniciadas por el régimen y amparadas en muchos contexto legales sea la panacea que transforme la sociedad ecuatoriana en los próximos años y desde nuestro lugar de trabajo contribuir hacia una mejor formación académica de los estudiantes y así tener excelentes profesionales en todos los niveles educativo de nuestro país.

Esto conlleva a poner mucho énfasis en esta investigación, pues comprometido con el desarrollo académico y a las exigencias de la recategorización de las carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación y a sabiendas que el propósito es indagar sobre la Deficiente Formación preprofesional de los estudiantes de las carreras de Bachillerato, motivo el iniciar este proceso investigativo para contribuir en lo que sea posible a un mejor desenvolvimiento de los estudiantes en la vida práctica, conociendo que hoy contamos con un considerable número de estudiantes, posteriormente docentes.

Este trabajo contará con una población de ciento setenta y ocho involucrados, entre estudiantes, directivos y supervisores de prácticas preprofesional que aportaran con sus respuestas a interrogantes planteadas a través de encuesta y entrevistas lo que se convertirá en un indicador elemental para esta investigación.

Y con ello contribuir hacia una formación profesional de los estudiantes con fundamentos precisos y en coordinación con los estándares de calidad que hoy se necesitan para aspirar a un vivir.

La presente investigación tiene como elemento fundamental demostrar la necesidad de potenciar la práctica profesional educativa y así alcanzar mejores estrategias cognitivas, praxiológica y actitudinales. Esto implica un compromiso institucional que contribuya al desarrollo sostenido de nuestra sociedad, a sabiendas que

esta sociedad del conocimiento necesita maestros/as netamente preparados, comprometidos, motivados con vocación y mística en el desempeño docente, para enfrentar los retos de esta nueva época, y solo será posible a través de una buena formación académica de los futuros docentes, esto con el asesoramiento de los maestros de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, con las Instituciones educativas que mantiene convenios suscrito con la coordinación zonal 4 de educación de Manabí.

Con este proceso de investigación se pretende también obtener información desde la misma fuente para que se conviertan en la base estructural de nuestro modulo, pues tendremos el apoyo de estudiantes, supervisores de las prácticas profesionales y directivos de los establecimientos educativos, criterios que nos servirán para ir estructurando hipótesis sobre posibles estrategias que viabilicen un mejor desarrollo de la práctica profesional y por ende un gran profesionalismo.

La presente investigación buscara mediante la Operacionalización de las variables encontrar una relación que nos de luces para que nuestro modulo tenga la eficacia que sea aspira, sin lugar a dudas que nuestro objetivo será siempre la búsqueda constante de una eficaz práctica profesional llevada con responsabilidad y con conocimiento pleno que nuestro trabajo es fundamental para el desarrolla de la sociedad.



Revisión de antecedentes

La reingeniería educativa promulgada en el Ecuador a partir de la publicación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su reglamento, permitieron el desarrollo de una práctica integral con connotaciones profesionales, todo esto sirve de insumo para que las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación de nuestro país consideraran la revisión de las prácticas pre profesionales de sus estudiantes.

Estos procesos académicos junto al ejercicio profesional, se convierte en la herramienta indispensable para potenciar el desarrollo integral de los futuros docentes, lo que se convertiría en el eje formador del desempeño profesional, asumiendo que el éxito de estos nuevos procesos dependerá exclusivamente de la metodología cualitativa pues será la que permita aprehender y estar acorde con los nuevos requerimientos y exigencias actuales asumiendo con mayor responsabilidad las necesidades de los educandos.

(Urrutia, 2011).manifestaba, la directora de Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica, (Arancibia, 2011), en su intervención en la Jornada de Presentación de los Estándares de Lenguaje y Matemática para Enseñanza Media a los Decanos y Autoridades de las instituciones formadoras Chilenas, indicaba como uno de los desafíos para el diseño curricular en la formación inicial el tema de las “prácticas .Al parecer existe consenso en el tiempo presente,

Como lo fuera en el pasado, acerca de la importancia de las llamadas “Prácticas en la formación de los futuros profesores”

Las instituciones formadoras de docentes tienen un gran desafío que debe de iniciarse desde el diseño curricular actual pues será el que les permita a los futuros docentes identificarse de primera fuente con estudiantes del siglo XXI con todas sus potencialidades.

“Al parecer existe consenso en el tiempo presente, como lo fuera en el pasado, acerca de la importancia de las llamadas “Prácticas” en la formación de los futuros profesores.” (Arancibia, 2011)

Las prácticas en la formación profesional siempre ha sido un elemento fundamental en el pasado y en el presente, que hoy es una necesidad imperiosa en todas las facultades de filosofía dotar a los estudiantes de una buena formación profesional en la práctica docente.

“Así, resulta importante que sea el propio estudiante quien en el proceso de enseñar, junto con la mediación de su profesor supervisor y colaborador, logre identificar lo cierto y lo errado de estos prejuicios, asumiendo la complejidad de la enseñanza y del aprendizaje.” (Arancibia, 2011)

En este proceso se considera importante que el estudiante dentro de la práctica siempre este

acompañado de su supervisor colaborador quien tendrá la responsabilidad de identificar las debilidades y fortalezas de los procesos académicos e inmediatamente realizar las correcciones.

Según la opinión de los docentes, (Correa, 2011), el aprendizaje de la docencia se realiza en y por medio del ejercicio profesional y, en general, ellos consideran las prácticas como los únicos momentos pertinentes de su formación. Sin embargo, algunos resultados de investigaciones en el área conducen a pensar que, durante sus prácticas, los estudiantes más bien desarrollan estrategias para sobrevivir esta etapa, evitan tomar riesgos o iniciativas para evitar poner en evidencia sus puntos débiles y que, en consecuencia, no desarrollan realmente las competencias profesionales que se espera desarrollen durante su formación. (Paquay, 1996)

(Andreucci, 2013). Sostiene que indudablemente el ejercicio profesional depende en gran medida de los procesos de investigación que desarrolle durante la práctica docente, pues es lo que le permitirá pensar en estrategias innovadoras que potencien los aprendizajes significativos de los nuevos estudiantes.

” Uno de los aspectos centrales, por lo tanto, que requiere una revisión profunda en los sistemas educativos de Latinoamérica es la profesionalización docente “ (Correa R. , 2008) y (Vaillant, 2008)

Un docente debe estar provisto de cualidades en este nuevo modelo educativo con una visión y un pensamiento universal dotado de competencias no solo locales sino universales.

En este contexto los autores manifiestan que la educación chilena ha sufrido una serie de procesos de formación, hasta alcanzar una mejor alineación permanente con un alto grado innovador con proyecciones globales y esto solo seguirá siendo posible manifiestan los autores si se logra transformar completamente la formación docente.

Los escritores sostienen que la sociedad requiere por lo tanto de profesionales en educación con pensamientos universales, dotados de alternativas cognitivas para un gran desempeño docente en el aula privilegiando su pensamiento crítico y emprendedor, capaz de ir contribuyendo de manera efectiva en la estructuración del proyecto de vida de cada educando insertando las competencias pedagógicas necesarias para una formación con visión global de los futuros profesores.

Es evidente que los autores dejan clara la idea que realmente el éxito de una buena formación profesional va depender de la buena práctica docente a que se sometió entendiendo como la asimilación duradera de los procesos académicos y sus innovaciones diarias.

La formación docente, de acuerdo a esta visión predominante, debería estar orientada al desarrollo de profesores autónomos, críticos, reflexivos e investigadores con competencias comunicativas, tanto en el lenguaje oral como escrito, con capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre. Así lo exigiría la multiplicidad de elementos que confluyen en los espacios educativos. Vista desde la complejidad del escenario escolar, surge la necesidad de un educador competente para potenciar las capacidades de cada ser humano desde una perspectiva reflexiva y crítica ante la diversidad. Por tanto, el docente debe poseer competencias para pensar de manera crítica y reflexiva y, desde una mirada problematizadora, exponer situaciones y proponer soluciones (Asensio – Aguilera, 2000); (Chacón, 2006); (Chacón M. A., 2008); (Chacón M. Y., 2006), (Lee, 2005); (Sales-Ciges, 2006)

Es evidente que los autores en sus estudios ratifican la necesidad de formar docentes con criterios propios de la época es decir reflexivos críticos que posean competencias comunicativas extraordinarias esto permitirá una visión macro de los escenarios de cada ser humano y proponer soluciones inmediatas en busca del desarrollo académico.

Mejorando la escuela desde la sala de clases, (Elmore, 2010), (Feiman-Nemser, 2008), “es necesario

reparar en las instancias procesales y contextuales en que la formación inicial se modela. La instancia de las prácticas profesionales -el prácticum- se constituye en un lugar-espacio-tiempo privilegiado para que, a través, de la guía y orientación del/de la supervisor/a de prácticas se vayan modernizado, desarrollando y promoviendo las competencias pedagógicas de las y los profesores en formación “ (González – Sanmamed & Fuentes-Abeledo, 2011), (Latorre-Medina, 2007); (Martínez-Serrano, 2006)

(Andreucci, 2013), establece que esta región los cambios en los procesos de formación académica de los futuros docentes debe ser inmediata en todos los países de América Latina que es imperativo revisar todos los procesos académicos – pedagógicos estableciendo guías que permitan una buena orientación de los nuevos pedagogos con la supervisión constante de supervisores.

(Mercado, 2010) En su obra *Un debate actual sobre la formación inicial del docente en México* sostiene Es conocida la perspectiva que en la formación de los profesionales propone la importancia que para ésta tiene la proximidad con la práctica. En el caso de los futuros docentes, se trata de la cercanía con la práctica profesional que tiene lugar en las escuelas. Para los profesores en servicio, esta postura implica que los programas dirigidos a este sector, consideren la experiencia y conocimiento que ellos desarrollan en el ejercicio cotidiano de la docencia, en lugar de suponer

de antemano su incompetencia profesional (Encinas, 2005), (Souza, 2007)

Considera el autor que la formación profesional de los docentes será exitosa siempre y cuando tenga una buena formación constante en la escuela por lo que la teoría y la práctica contribuirán a desarrollar los programas de forma integral.

Ahora (Cornejo, 2014), este debe comprenderse como un desempeño de carácter individual orientado a cumplir estándares e incrementar resultados en mediciones de indicadores establecidos por los diseñadores de las políticas... He aquí que podemos apreciar el despliegue del llamado Nuevo Management Público, un enfoque administrativo que instala a la empresa privada como el principal modelo de eficiencia y eficacia a imitar por los servicios públicos. Su implementación desafía directamente a los modos con los cuales se había construido tradicionalmente (veremos en otra cita su sentido) el vínculo entre empleador (Estado) y trabajador (empleado público). Hoy los salarios y estabilidad laboral se están haciendo crecientemente dependientes del ajuste a estándares y logro de resultados, instalándose modelos de desarrollo profesional basados en competencia individual y emprendimiento. Las políticas de evaluación e incentivo al desempeño docente para profesores del sistema público municipalizado en Chile constituyen un ejemplo de ello" (Sisto, 2012).

Los enfoques educativos actuales están ligados a los nuevos modelos educativos y a las políticas que en materia de educación se han cambiado es por ello expresa el autor que los estándares son fundamentales en la nueva formación docente e incluso la relación estado- empleado obedecen a una nueva forma de hacer educación con constante evaluación de los procesos establecidos.

La Carrera de Pedagogía se crea en 1998 y atiende a una población mayoritariamente mestiza y que habita en el sector urbano y, la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe por su parte, surge por la necesidad de contar con una instancia que forme a los docentes que laborarán en las Instituciones de Educación Intercultural Bilingüe [...] atiende a un importante número de estudiantes en su mayoría indígenas y campesinos de las provincias de Cotopaxi, Chimborazo, Pichincha, Bolívar, Imbabura y Morona Santiago. Las cinco primeras con un alto número de población kichwa y la última con población mayoritariamente achuar. (Villagomez, 2012)

En nuestro país la transformación de nuestra educación es una realidad manifiesta el autor hoy el ingreso a la escuela es mayoritario en el sector urbano y rural por lo que se hace necesario de contar con profesores competentes e incluso que sean bilingües

pues nuestra regiones así lo ameritan y las exigencias académicas se convierten en universales.

La apreciación del autor al respecto es que los futuros profesionales en docencia día a día el trabajo en el aula debe de tener un enfoque diferente es decir la necesidad de interactuar varios procesos pedagógicos y culturales que apunten a una perspectiva pedagógica diferente por ello es imprescindible que los nuevo docentes estén provisto de un bue acervo cultural.

(Villagomez M. S., 2012) En su artículo Nuevos desafíos para repensar la formación del profesorado cita, El Buen Vivir es un principio constitucional basado en el Sumak Kawsay [...] El Buen Vivir y la Educación interactúan de dos modos. Por una parte el derecho a la educación es un componente esencial del Buen Vivir, en la medida en que permite el desarrollo de las potencialidades humanas y como tal garantiza la igualdad de oportunidades para todas las personas. Por otra parte, El Buen Vivir es eje esencial de la educación, en la medida en que el proceso educativo debe contemplar la preparación de los futuros ciudadanos para una sociedad inspirada en los principios del Buen Vivir, es decir, Una señal significativa es la revalorización del sector educativo, después de un diagnóstico crítico a su calidad y equidad. Pocas veces la educación aparece tan nítidamente valorada como clave del desarrollo y la vocación social. La apuesta es total, y supera al sector para integrar un discurso de Gobierno. La opción por la

educación se acompaña de nueva normativa, Plan Decenal, respaldo y estabilidad de autoridades, y dotación de recursos. (Luna, 2011)

En nuestro país es una norma constitucional el desarrollo de una educación basada en el buen vivir en donde el maestro debe entender que la interacción entre los actores educativos es necesario pues esto potencializará al ser humano es por ello que la nueva formación docente está inspirada en el nuevo modelo de Gestión Educativa cuyo objetivo principal es la preparación del nuevo ciudadano, el compromiso entonces de las facultades de filosofía y ciencias de la educación es efectuar una buena práctica preprofesional de sus estudiantes.

“La crisis que se hizo parte de todas las esferas de la civilización Moderna, también se ha hecho sentir en la Educación, ya que, naturalmente, factores políticos, económicos, culturales e ideológicos son parte del contexto donde se desarrolla la realidad educativa. Como consecuencia, los viejos modelos de formación docente, “atrapados en las lógicas del pensamiento moderno o pensamiento clásico” y anclados “... en unos referentes externos “universales” (Peñalver, 2000),

La crisis de la civilización moderna también se hizo sentir en la educación que un sin número de factores hoy son parte del contexto en donde se desarrolla la educación, aun así el compromisos de todos los estados

del mundo es desterrar los modelos viejos y reemplazarlos con sistemas innovadores con tendencias universales.

(Bondarenko, 2009) Desde el punto de vista de este nuevo enfoque, la sociedad del conocimiento plantea la formación de los docentes no para acumular conocimientos sino para investigar, pensar, comunicarse, tener iniciativa, aprender a trabajar por su propia cuenta y de esta manera contribuir al desarrollo comunitario. De acuerdo con este planteamiento, el docente debe asumir su papel protagónico en la transformación del sistema educativo; para eso, se requiere de un futuro docente que rompa con la concepción de una simple transmisión del saber y que participe activamente en la investigación de su propia práctica y en la resolución de los problemas que le plantea su entorno social. Como también lo señala (Barrios, 2000).

A través de este punto de vista se sostiene que la sociedad del conocimiento, plantea una nueva estrategia para la formación de los nuevos maestros en educación, con un nivel cognitivo que le permita investigar, aclarar hacia un desarrollo con protagonismo y compromiso en busca de la transformación del sistema educativo, por ello se requiere de un docente que rompa la forma como se trasmite los conocimientos para resolver los problemas de su entorno es entonces la gran responsabilidad de los futuros docentes.

En la actualidad los procesos de profesionalización docente poseen nuevas condiciones entre las que se destacan potenciar el uso del lenguaje el que nos permite interrelacionar la experiencia y el conocimiento.

Título: Hacia un Nuevo Perfil Profesional del Docente para el Mundo de Hoy, C Cervantes, Docencia, Quito- Ecuador- 2009.

El perfil del docente incluye rasgos peculiares que inciden en su labor profesional. ¿Qué nuevo perfil se requiere para el docente de hoy?

El perfil necesario es aquel que promueve el espíritu crítico del maestro y fortalece su compromiso para transformar la realidad. Es un docente con mentalidad científica y social, que asume y practica valores morales y éticos destinados a acabar con el 'Establishment'. La nueva era de la información, del conocimiento y de las comunicaciones generan una multitud de escenarios de aprendizaje más dinámicos.

Este antecedente impone la necesidad de un docente que maneje las nuevas tecnologías para logren sus estudiantes diversas posibilidades de desarrollarse. También vivimos en una sociedad conflictiva y problemática, que se refleja al interior de la comunidad educativa. Se dan focos de tensión con padres, con estudiantes, con autoridades. Son temas frecuentes y complejos de tratar con los alumnos de las minorías, los estudiantes especiales y los escenarios de

violencia. Se requiere, por lo tanto, un docente negociador de conflictos, un facilitador capaz de crear un clima sinérgico. Un docente educa así a sus estudiantes y privilegia su formación integral como seres humanos críticos, propositivos, creativos y comprometidos con la transformación. Personas que utilizan la preparación adquirida en la producción de nuevos conocimientos de utilidad social para integrar a la sociedad a los sectores marginados; que están provistos de herramientas para generar una mayor productividad económica en beneficio de todos. Obviamente, hay que aclarar que la construcción del nuevo perfil docente, sin un acompañamiento de una política de equidad social y económica, es estéril. (Cervantes, 2009).

Ya se ha indicado que el desarrollo profesional docente se identifica como un proceso de avance de una etapa a otra, con crecimiento, cambio progresivo e incremento. En este proceso influyen, en mayor o menor medida, una serie amplia de factores entre los que podemos destacar la intervención externa del sistema educativo (a través por ejemplo de la legislación educativa o la estructura del currículum), los factores ambientales (por ejemplo la organización de la escuela y la cultura de los alumnos) y las cualidades personales (liderazgo, valores, habilidades,...) que se filtran culturalmente a través de la escuela como institución. También influyen el estado de vida y otros factores personales (niveles de reflexión, oportunidades, cualidades de desarrollo personal) que además de la

escuela se filtran culturalmente a través del profesor como individuo intervienen en el desarrollo o incremento de la efectividad del pensamiento y de la práctica docente. (Muriel, 2008).

Se insiste en el hecho que el docente contribuye directamente en el estado de vida y en muchos factores que se van convirtiendo en ejes esenciales de desarrollo actitudinal y por ende en el desarrollo del pensamiento hacia una práctica sustentable.



Definiciones desde la teoría

En el contexto de la sociedad del conocimiento, (Liliana M. Pedraja-Rejas C. A.-G.-P.-P., 2012), las universidades han cobrado un importante rol en la formación de capital humano avanzado y en la generación de nuevos conocimientos producto de las innovaciones y la investigación, encontrándose por tanto muy en el centro del crecimiento económico y cultural. (Altbach, 1998). A causa de esto resulta crucial resguardar su calidad, particularmente dentro de los procesos formadores de capital humano, en este caso de la formación docente. En este sentido se puede establecer que las escuelas son también un elemento relevante, ya que el mayor impacto sobre el aprendizaje de los alumnos radica en los docentes, siendo crucial la calidad de su formación inicial, su desempeño y su efectividad al interior de la sala de clases. (Brunner, 2003).

Es indudable que las universidades poseen dentro de su rediseño curricular un especial interés por fortalecer su talento humano, los autores sostienen que es imprescindible que las nuevas generaciones poseen innovaciones investigativas que les sirvan de insumo para desarrollar los nuevos procesos en formación docente privilegiando su efectividad y desempeño en la práctica docente.

Práctica Docente

(Mendoza, 2007), en su artículo sobre práctica docentes modelos educativos y evaluación manifiesta que practica docente es Conjunto de estrategias y acciones empleadas por

el profesor en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Este binomio puede descomponerse en proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje. La diferencia es sutil y analítica pues en la realidad, salvo por la autodidáctica, son procesos ensamblados. Pero la distinción es necesaria porque fundamenta el cambio de énfasis que hacen las nuevas teorías pedagógicas. Mientras que las anteriores tenían como eje activo al profesor – la enseñanza-, las actuales postulan que el proceso educativo debe centrarse en el alumno –el aprendizaje-.

El vertiginoso avance y las innovaciones en la sociedad del conocimiento junto con las exigencias de los centros de educación superior y ligado al desarrollo tecnológicos y la globalización establecen un escenario de profunda reflexión sobre los aspectos a considerar en el nuevo modelo educativo, esto promueve que se establezcan nuevos enfoques en la formación docente combinados a procesos didácticos innovadores que contribuyan a formar seres humanos creativos listos a participar en varios contextos sociales.

Formación Inicial Docente

Los modelos tradicionales de formación inicial docente se encuentran en una profunda crisis a causa del cuestionamiento de sus bases paradigmáticas y la aparición de nuevas formas de interpretar los procesos de conocimiento y sus repercusiones en el desarrollo multidimensional de los países (Oliva, 2010). Situación que hace necesaria una revisión y análisis de la calidad de la formación de los futuros docentes.

La formación docente en la universidad aparentemente falla en la práctica y en la promoción de competencias, (Liliana M. Pedraja-Rejas C. A.-G.-P.-P., 2012), mientras tanto la sociedad demanda una nueva y competente forma de educación. Al mismo tiempo, las escuelas apuntan al reconocimiento social, que muchas veces se les niega, siendo muy pocos aquellos que logran efectuar proyectos pedagógicos inclusivos. La política educacional insiste sobre un cambio moderno, no obstante encuentra dificultades para entregar el soporte necesario, (Villani, 2009).

Cabe consignar que los problemas en el mundo occidental respecto al rol de la universidad en la formación inicial docente han sido aparentes durante décadas. Todo lo logrado en la universidad, como lo son las prácticas docentes y las actitudes que los estudiantes de pedagogía usualmente aprenden a adoptar, son los elementos que frecuentemente dominan en las escuelas. Por esta razón, muchas veces se dificulta la introducción de innovaciones tales como las pedagogías inclusivas a través de los programas convencionales de formación inicial docente, siendo estos los problemas del modelo anglosajón de Formación Inicial Docente, el cual se encuentra basado principalmente en las instituciones de educación superior, con periodos muy restringidos en las escuelas para la práctica docente. (McIntyre, 2009).

(Liliana M. Pedraja-Rejas C. A.-G.-P.-P., 2012) De acuerdo a un estudio realizado por (Ávalos B. , 2003) los contenidos de los

programas de formación docente en Chile, pueden identificarse áreas de formación, en torno a las cuales se organiza el currículum.

En primera instancia se puede hablar del área de formación general donde se consideran contenidos vinculados a las bases sociales y filosóficas de la educación y de la profesión docente, el sistema educativo, fundamentos históricos y ética profesional.

La segunda área es de especialidad, cuyos contenidos específicos del nivel y carrera incluyendo menciones para la educación General Básica y de conocimiento disciplinar para la educación media.

Como tercera área se encuentra la profesional, donde se ubica el conocimiento de los educados, es decir, desarrollo psicológico y de aprendizaje, su diversidad, considerando también el conocimiento del proceso de enseñanza, donde se contempla la organización curricular, las estrategias de enseñanza como las tecnologías de la información y comunicación y mecanismos de investigación.

Por último es posible identificar el área práctica, que incluye actividades que contemplan el aprendizaje docente propiamente tal, desde los primeros vínculos con las escuelas y salas de clases, así como la inmersión continua y responsable en la enseñanza. A este respecto, (Ávalos B. , 2003) señala que cada

una de estas áreas está compuesta por actividades curriculares que pueden ser recursos, seminarios o talleres.

Resulta necesario, entonces, que los estudiantes de pedagogía que son conscientes logren desarrollar comprensión, actitudes y formas académicas al pensar lo que la universidad les entregó, no obstante generalmente encontrar dichos elementos no les ayuda a lograr un buen desempeño como profesores en las escuelas, por lo menos a los ojos de los mismos profesores y estudiantes de dichos establecimientos (McIntyre, 2009).

La práctica docente desde sus inicios en la formación docente deben de comenzar manejando los diferentes paradigmas que les permita un desarrollo multidimensional, esto conlleva a manejar varias competencias vinculadas con proyectos pedagógicos de acuerdo a las políticas de las instituciones educativas y direccionando su accionar a un gran desarrollo profesional. Otro elemento que consideran los autores es la ética pues esto debe responder a los nuevos modelos de gestión educativa en donde las relaciones interpersonales son prioridad

Calidad y Formación Inicial Docente

Sostiene los autores que en la práctica docente, evidentemente el manejo de los programas son fundamentales para un buen desarrollo profesional en cualquier área del conocimiento pues es el que va a provocar y genera ideas en busca de una transformación en el magisterio.

Esto, debido a que en términos generales, se reconoce que la promoción de docencia de calidad es el elemento clave en la entrega de educación primaria y secundaria, pues la docencia de calidad tiene un rol fundamental en la promoción del éxito entre los estudiantes (Harris, 2011).

La Docencia de calidad es un elemento que está presente en el nuevo modelo de gestión educativa, se considera clave para la profesionalización de los nuevos docentes, considerando que el rol innovador a desarrollar será en beneficio de esta nueva generación de docentes. Por consiguiente, el desarrollo de una formación inicial docente de calidad se genera como producto del vínculo y el compromiso de los formadores docentes con ideas extraídas tanto de la práctica docente en educación como de la investigación (Blake, 2000)

Resultante que la práctica docente inicial debe de estar dotado de fortalezas que generen un gran vínculo y siempre comprometidos a contribuir con las exigencias del sistema actual educativo complementado por los procesos de investigación manifestaban los autores.

“Mejorar la calidad de la formación inicial docente es prioritario, siendo fundamental que no sea tratado como un asunto secundario para lograr el éxito, como ha venido sucediendo” (McIntyre, 2009), sino que muy por el contrario, debe ser considerado como un asunto prioritario en las instituciones de educación superior.

La práctica docente manifiesta, (McIntyre, 2009) es prioritario en los nuevos modelos pedagógicos y debe ser manejado desde el inicio de la carrera docente esto permitirá a los futuros profesores identificarse con las teorías educativas e incluso con el desarrollo de estrategias base para la formación integral de los estudiantes. Es así como mejorar los resultados educativos es una preocupación en el mundo actual, razón por la cual se debe poner acento en la entrega de una educación de calidad a todos los estudiantes. A este respecto, los representantes políticos y los líderes educacionales hacen un llamado en pos de los objetivos más complejos y ambiciosos con el fin de preparar a los jóvenes para las demandas del siglo XXI.

En este sentido, los docentes son un elemento clave en el aprendizaje estudiantil, por ende, los esfuerzos por mejorar la calidad de su formación se han incrementado (Loewenberg, 2009). Una mejora significativa de la formación inicial docente es necesaria, y se puede lograr a través de una mayor colaboración entre los docentes formadores en las instituciones de educación superior y los profesores de las escuelas. No obstante, estas iniciativas dependen a su vez del incremento de recursos a las escuelas para dar tiempo a este trabajo y cumplir dicho objetivo (McIntyre, 2009). Por tanto, los problemas de la formación inicial docente se relacionan estrechamente con la calidad y la equidad en los sistemas educativos.

Las políticas educativas deben ir encaminadas a cubrir las necesidades educativas del siglo XXI, pues la demanda de objetivos universales en los jóvenes de hoy, ameritan de

docentes dotado de fortalezas cognitivas que desde el inicio se empoderen de iniciativas e innovaciones en la formación significativa de los estudiantes, para ello sigue manifestando el autor se necesita la colaboración de docentes formadores en las instituciones superiores.

El Acompañamiento Del Supervisor Universitario.

El acompañamiento de los estudiantes, realizado por profesionales expertos, aparece como un elemento esencial de la formación. Esto, según (Gervais, 2008), pone en evidencia tanto la cuestión de poder y saber reconocer lo que puede ser manifestado por un estudiante en diversos momentos de su formación, como la de los puntos de referencia que el programa de formación les entrega a los formadores para guiar y evaluar cada una de las prácticas. De acuerdo a estos autores, «la sola observación de las acciones de un estudiante durante su práctica, no es suficiente para dar cuenta del desarrollo de sus competencias» (Gervais, 2008). Como participantes de la triada, junto a los estudiantes y profesores colaboradores, los supervisores han debido o deben desarrollar nuevos saberes, nuevas competencias para asumir el rol de formadores de las nuevas generaciones de docentes.

En este proceso de la práctica docente se hace imprescindible dejar claro que el acompañamiento de supervisores constantemente en la formación docente es un indicador a cumplir, él se convertirá en la clave para que el

proceso de formación se lleve a cabo cumpliendo con lo establecido en las políticas educativas en cuanto al currículo. Los autores dejan claro que con la sola observación no se puede guiar un adecuado proceso de formación que los supervisores deben de ser el apoyo constante para que los futuros profesionales vayan adquiriendo y practicando las nuevas formas de enseñar y a la vez cumpliendo con su verdadero rol de maestro en educación.

Competencias de la Profesión Docente.

(Serés, 2011), El perfil profesional es la descripción detallada y precisa que muestra los rasgos más característicos de un grupo profesional. Ello supone delimitar los ámbitos de actuación, las funciones y las competencias profesionales. La función hace referencia al conjunto de tareas que se especifican y se concretan formando un proceso de trabajo coherente, complejo y con sentido en sí mismo. Desde este punto de vista, el referente global de las actuaciones de un profesional y su conjunto permite caracterizar y definir un perfil y diferenciarlo con otros.

La Formación Continua y la Profesionalización del Maestro.

Aquello que constituye una profesión ha sido objeto de numerosos estudios que han intentado clarificar el alcance del carácter profesional de una ocupación, es decir la manera de llegar a delimitar las competencias necesarias para su ejercicio, teniendo una incidencia notable en las representaciones que se han forjado en torno a la demanda de profesionalización de los docente. (Serés, 2011)

El autor expresa en su trabajo de investigación que el perfil profesional supone una serie de procesos, que permiten delimitar las competencias y estas a su vez serán indispensables para la profesionalización del docente, con connotaciones universales.

La Formación Profesional Vista Desde el Enfoque de Competencias.

(Barraza, 2007) La formación profesional por competencias se presenta bajo una dualidad, por una parte se habla de elaboración de programas de formación que tienen a la competencia como elemento central, mientras que por otra se habla de un proceso instruccional que sirve para mejorar la enseñanza y el aprendizaje y que tiene como elemento central la habilidad de aprender a aprender. En el primer caso se puede hablar del enfoque por competencias como un modelo curricular, mientras que en el segundo caso se le puede identificar como un modelo instruccional centrado en el aprendizaje. Ante esta clasificación se hace necesario aclarar, aunque para algunos lectores resulte bastante obvio, que los dos modelos abordan tanto lo curricular como lo instruccional y su identificación en uno u otro modelo corresponde al énfasis que le otorgan a uno u otro aspecto; en el modelo curricular, a pesar de la centración en la elaboración de programas, se observan preocupaciones específicas sobre el aprendizaje (Malpica Jiménez, 2000) y en el modelo instruccional centrado en el aprendizaje, más allá de los principios, ideas rectoras o estrategias que se esbozan, se hace referencia a lo curricular (Ruiz Iglesias, 2005).

Desde el inicio la práctica docente los autores manifiestan que es necesario dejar claro que se considere dos elementos sustanciales uno el currículo y otro el proyecto educativo institucional en el primer caso no se debe de apartar lo que establece el organismo rector es decir el estado con sus políticas educativas hoy establecidas en el nuevo modelo de gestión educativa, en segundo lugar es el proyecto institucional en donde se establece el modelo de aprendizaje, y las estrategias a seguir con lo que los estudiantes – maestros se deben de identificar desde un primer momento.

Aspectos Asociados a la Relación Supervisor-Supervisado

(Feiman-Nemser, Teacher learning. How do teachers learn to teach? En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Eds.), Handbook of Research on Teacher Education. , 2008) Consideran que las expectativas que tienen tanto el supervisor como el supervisado respecto de la tarea a desarrollar, determinará la forma en que se puede abordar la relación de la tutoría y como cada una de estas expectativas interactúa con la otra. Además, (Lucas, 2001), en su estudio sobre relaciones de tutoría entre estudiantes de pregrado y educación primaria, constató que las funciones se habían redefinido de manera continua, informa que el «tiempo, la experiencia conjunta y las percepciones e interpretaciones de cada persona redefinen continuamente las funciones del tutor y del tutorado». La tutoría sería un proceso interactivo en el cual el tutor y el alumno reaccionan de acuerdo a la función que están cumpliendo y las

funciones de ambos participantes están interconectadas. (Ambrosetti, 2010)

Se consideran que entre el supervisor y el supervisado debe de existir una gran interacción de conceptos y definiciones que se convertirán en los ejes fundamentales para el desarrollo e interpretación de las funciones que ambos deben desarrollar en el cumplimiento de los procesos educativos.

La Profesionalización de la Práctica

(Eirín, 2009), Sobre la profesionalización de la docencia; (Schön, 2008) al sugerir la necesidad de aprender de las competencias de profesionales que se manejan adecuadamente en zonas indeterminadas de la práctica, superando la aplicación de técnicas que prescriben respuestas a conflictos supuestamente estáticos ya que no pueden anticipar las particularidades del contexto en que se ejerce. La propuesta indica que a pesar de las definiciones sistémicas que determinan parte del campo de actuación del docente y la complejidad que se deriva de la evolución constante de la profesión (Tejada, 2009), éste sí puede determinar su rol y dirigir su propia actuación en el contexto específico en que ejerce la acción docente, al respecto (Gimeno, 1997) sostiene:

La competencia docente no es tanto una técnica compuesta por una serie de destrezas asentadas en conocimientos concretos o creados y transmitidos a través de la experiencia, como tampoco es puro descubrimiento personal,

aunque algo de todo ello se da en la realidad. El docente no es un técnico ni un improvisador, sino un trabajador que puede utilizar su conocimiento y su experiencia para desenvolverse en contextos pedagógicos prácticos preexistentes. (p.102)

En este sentido los autores manifiestan que la profesionalización de la práctica docente debe ser abordada desde la investigación, solo así se proyecta la necesidad de aprender competencias profesionales esto permitirá identificar su rol en la acción docente, por lo tanto en la docencia se debe ir desarrollando una serie de destrezas que permitirán la formación personal convirtiéndose en un verdadero docente que a través de su conocimiento y experiencia llega a desenvolverse en el contexto cognitivo y praxiológica.

Dimensiones de la Práctica Docente

(FIERRO, 2003), Al considerar la práctica docente como una trama compleja de relaciones, se hace necesario distinguir algunas dimensiones para un mejor análisis y reflexión sobre ésta:

- Dimensión Personal: El profesor ante todo es un ser humano, por tanto, la práctica docente es una práctica humana. El docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones. Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional adquieren un carácter particular. En este ámbito, la reflexión se dirige a la concepción del profesor como ser histórico, capaz de analizar su

presente con miras a la construcción de su futuro. Es importante mirar la propia historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana y el trabajo, las razones que motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso, su proyección profesional hacia el futuro (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999)

En la práctica docente las dimensiones a desarrollar se convierten en un parámetro indiscutible, en lo personal se debe de entender que el docente es un ser humano dotado de cualidades e individualidades que convierten su hacer profesional dotado de acción reflexión capaz de ir contribuyendo a la formación integral de los estudiantes hacia la buena elección vocacional, lo que representara un éxito en su labor futurista.

- Dimensión institucional: La escuela constituye una organización donde se despliegan las prácticas docentes. Constituye el escenario más importante de socialización profesional, pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres de oficio. En este sentido, "la escuela es una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común" (op. cit). La reflexión sobre esta dimensión enfatiza las características institucionales que influyen en las prácticas, a saber: las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos;

modelos de gestión directiva y condiciones laborales, normativas laborales y provenientes del sistema más amplio y que penetran en la cultura escolar. (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999)

La dimensión institucional. Consideran los autores de gran valía en este proceso de formación docente pues representa el escenario de transformación académica en ese sentido sostienen los autores los fundamentos culturales son indispensables y aportaran para ir diseñando el proyecto de vida de nuestros docentes sin dejar de lado nuestra idiosincrasia hoy tan necesaria de mantener vivas nuestras costumbres y tradiciones por lo que siguen insistiendo que hoy el profesor debe estar dotado de un gran bagaje de conocimiento.

- Dimensión interpersonal: La práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directores, madres y padres de familia. Estas relaciones son complejas, pues los distintos actores educativos poseen una gran diversidad de características, metas, intereses, concepciones, creencias, etc. La manera en que estas relaciones se entretajan, constituyendo un ambiente de trabajo, representa el clima institucional que cada día se va construyendo dentro del establecimiento educativo.

El análisis de esta dimensión supone una reflexión sobre el clima institucional, los espacios de participación interna y los estilos de comunicación; los tipos de conflictos que emergen y los modos de resolverlos, el tipo de convivencia de la escuela y

el grado de satisfacción de los distintos actores respecto a las relaciones que mantienen. Finalmente, es fundamental analizar la repercusión que tiene el clima escolar en la disposición de los distintos miembros de la institución: docentes, directivos, administrativos, apoderados y estudiantes (op. cit.). (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999)

Una de las dimensiones hoy necesarias en la transformación docente es la relaciones interpersonales en la comunidad educativa esto permitirá desarrollar las actividades curriculares y extracurriculares en armonía y familiaridad e ir construyendo una identidad institucional en donde la fortaleza será la disposición de todos los actores de la comunidad educativa por conseguir un desarrollo sustentado y permanente siendo los beneficiados nuestros estudiantes.

Dimensión social: La dimensión social de la práctica docente refiere a "el conjunto de relaciones que se refiere a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales" (op. cit., p.33).

Además de esto, se relaciona con la demanda social hacia el quehacer docente, con el contexto socio-histórico y político, con las variables geográfica y culturas particulares. Por otro lado, es esencial rescatar "el alcance social que las prácticas pedagógicas que ocurren en el aula tienen desde el punto de vista de la equidad" (op. cit., p 33). El análisis de esta dimensión implica la reflexión sobre el sentido del quehacer

docente, en el momento histórico en que vive y desde su entorno de desempeño. También, es necesario reflexionar sobre las propias expectativas y las que recaen en la figura del maestro, junto con las presiones desde el sistema y las familias. Es necesario, asimismo, reflexionar sobre la forma que en el aula se expresa la distribución desigual de oportunidades, buscando alternativas de manejo diferentes a las tradicionales. (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999)

En esta dimensión social los autores expresan que la labor docente debe estar encaminada a los diversos sectores sociales y que el quehacer docente debe estar vinculado con los contextos socio - Históricos y políticos esto permitirá rescatar a través de la práctica pedagógica el quehacer histórico y a la vez reflexionar sobre el momento social que viven nuestros pueblos e ir entendiendo las repercusiones sociales.

- Dimensión Didáctica: Esta dimensión se refiere "al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento".

En este sentido, la función del profesor, en lugar de transmitir, es la de facilitar los aprendizajes que los mismos estudiantes construyan en la sala de clases. El análisis de esta dimensión se relaciona con la reflexión sobre la forma en que el conocimiento es presentado a los estudiantes para que lo recreen, y con las formas de enseñar y concebir en proceso

educativo. Con este fin, es necesario analizar: los métodos de enseñanza que se utilizan, la forma de organizar el trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que poseen, las normas del trabajo en aula, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar problemas académicos y, finalmente, los aprendizajes que van logrando los alumnos (op. Cit.). (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999)

La dimensión didáctica manifiesta el autor conlleva a la formación docente hacia la acción de facilitar y guiar los procesos académicos hacia la construcción de los conocimientos, en este sentido el nuevo profesor no solo debe de transmitir información sino que debe de ser un motivador autentico hacia una excelente reflexión, para lo que debe de desarrollar una metodología acorde con los indicadores y perfiles académicos a desarrollar esto permitirá lograr aprendizajes significativos.

- Dimensión Valoral (valórica): La práctica docente no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores. Cada profesor, en su práctica educativa, manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. En definitiva, el maestro va mostrando sus visiones de mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa (op. cit.).

La dimensión valórica sostienen los autores que es una de los aspectos a resaltar por la incidencia en la formación personal,

esto permite al maestro ir mostrando al mundo su desarrollo como profesional guiado por los valores e incluso la oportunidad de ir guiando sus propias acciones con visión global sin dejar de lado la propia escuela pues es un pilar en los procesos de formación docente, esto implica sostienen los autores entender nuestras propias practicas desde el rol en la comunidad educativa.

La Práctica Desde Tres Miradas Convergentes.

El profesor reflexivo, el profesor investigador y el profesor mediador Stephen Kemis, en su introducción al trabajo de (w, 1988), señala la imposibilidad de comprender el significado y la importancia de una práctica si no nos referimos a las intenciones de quien la realiza, pero también indica que dicho significado e importancia son una construcción social, histórica y política. Entonces la práctica pedagógica no es solo una acción observable, un hacer verificable ni solo un conjunto de creencias, visiones y percepciones, un pensar y sentir de los profesores no siempre explícito; es, en realidad, la integración de los sistemas explícito e implícito de representación.

Esto constituye el punto de partida para fortalecer la figura de un profesor que ya no sea consumidor pasivo de políticas y modelos, sino un actor crítico y competente para enfrentar los retos pedagógicos y sociales que le presenta la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Si se reconocen las concepciones espontáneas, los profesores podrán recrear sus acciones a partir de sí mismos, de sus interlocuciones, sus

interlocutores y sus contextos, revalorando identidades y estilos particulares de percibir, sentir, realizar y proponer la realidad, dando surgimiento a una nueva cultura profesional que, según lo concibe, (Latorre, 2003) implica una práctica pedagógica reflexiva, investigadora y transformadora, en oposición a la práctica guiada por concepciones y creencias producto de la tradición cultural que permanecen implícitas. Dentro de esta cultura debe emerger un profesorado autónomo, que piensa la educación a través de la reflexión sobre lo que hace en las aulas de clase; que toma decisiones con base en su interpretación de la realidad y crea situaciones nuevas a partir de los problemas de la práctica cotidiana con la finalidad de mejorarla o transformarla. Esta visión del profesor proviene de un enfoque alternativo que es también de naturaleza cognitiva-constructivista, pero que se enriquece con perspectivas crítico social, como la Teoría del Currículo, la Sociología Crítica y el Interaccionismo Simbólico, entre otras.

El profesor debería ser consumidor y generador de conocimientos. Las propuestas de Dewey son retomadas por (Schön, 1992) quien logra un avance significativo en la comprensión de las relaciones entre la práctica y el conocimiento. Schön plantea una epistemología de la práctica que surge a raíz de la crisis de las profesiones, pues considera que el conocimiento producido por la racionalidad técnica y adquirida en la educación formal no permite responder de manera rápida a los problemas prácticos que se presentan a menudo, como la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad y el conflicto de valores. Las mencionadas son situaciones

divergentes en contextos singulares, que en este caso enfrentaría el profesor en su práctica cotidiana; por lo tanto, el autor sugiere un cambio de estructura en el conocimiento del profesor que lo lleve a tomar decisiones desde o en la acción para, a posteriori, reflexionar sobre ellas y alcanzar un conocimiento práctico.

La práctica profesional es considerada por los autores citados como una necesidad en el actuar educativo manifestando que se debe de considerar en el desarrollo de la práctica tres modelos de profesores el profesor reflexivo necesario en los nuevos educativos pues tendrá la estabilidad para la toma de decisiones en beneficio de la nueva generación de maestros, el profesor investigador complemento indiscutido para los avances cognitivos y la práctica autentica de formación integral, y el profesor mediador indispensable en el nuevo modelo de gestión educativa, los autores sostienen que un docente formado desde estas perspectivas será capaz de solucionar los conflictos cognitivos, praxiológico y actitudinales que se presente en los procesos de formación

Formación profesional.

Discusión conceptual sobre el término formación. La formación ha sido, y es, objeto de diversas conceptualizaciones y referencias teóricas; esta situación se refleja en la multiplicidad de significados que presenta, por lo que la formación puede ser entendida como conjunto de actividades;

como derecho de todo sujeto; dinámica de desarrollo personal; ponerse en forma; adquisición de conocimientos profesionales; proceso unificador de la evolución humana; proceso activo que requiere la mediación de otros; proceso de transformación; proceso social de desarrollo personal; un proceso eminentemente personal, etc. (Souto, 1999)

En la presente investigación el autor manifiesta que dentro de las conceptualizaciones la formación debe ser entendida hoy como una serie de estrategias capaces de desarrollar una labor significativa que este encaminada al desarrollo del conocimiento que promueva la transformación social y cultural de los nuevos profesionales en educación

El Profesor como Profesional.

(Pavie, 2011), La creciente importancia dada al enfoque de competencias en la formación del profesorado se deriva de la mayor consideración de su trabajo como una profesión que posee un perfil profesional específico y distinto al de otros profesionales. Una aportación importante para conceptualizar lo que significa entender la práctica de la enseñanza como una profesión, y derivar de ahí las implicaciones para la formación, procede de los estudios hechos a partir del trabajo de (Schón, 1992).

Sobre el profesional reflexivo. ¿Qué hace que una determinada práctica laboral (en este caso, la docencia) pueda tener el calificativo de profesional? Un profesional es alguien que aísla un

problema, lo plantea, concibe y elabora una solución y se asegura su aplicación. Además de lo anterior, no tiene un conocimiento previo sobre la solución a los problemas que eventualmente de su práctica habitual y cada vez que aparece uno debe elaborar una solución sobre la marcha. Los profesionales o el ser profesional, incluye la construcción de repertorios de ejemplos, imágenes, conocimientos y acciones (Schón, 1992). El profesional se ve obligado a "centrar el problema", a tratar de descubrir aquello que resulta inadecuado en la situación y cómo actuar a continuación (Liston & Zeichner, 1993). Citado por (Pavie, 2011)

Las competencias en la formación profesional docente manifiestan los autores posee una consideración especial pues su profesionalización se centra en desarrollar un perfil especial dotado de fortalezas en la práctica habitual esto asegurara que cada problema que planteen tendrá la solución eficaz hacia la construcción permanente del conocimiento es por esta razón que sostienen los autores la nueva generación de profesores deben de ser verdaderos profesionales en educación.

El Rol del Profesor en Función de la Formación Por Competencias.

No es nada nuevo decir que el rol del profesional de la educación está cambiando, ya que permanentemente estamos escuchando acerca de las nuevas demandas al perfil profesional del docente. Demandas que se ven influenciadas por un contexto marcado por lo intercultural, el aumento de la heterogeneidad del alumnado, una creciente importancia

hacia el dominio de varios idiomas, el progresivo aumento de las dificultades de aprendizaje de las materias científicas o la inclusión de las nuevas tecnologías de la información, por nombrar sólo algunos elementos. De lo anterior se desprende, por ejemplo, que los docentes deberían ejercer un compromiso social abierto con los más necesitados.

En definitiva, las visiones de la escuela y de su papel social en cada momento histórico y en cada país van variando y eso obliga a reorientar, también, la idea de docente que sirva de base a la formación. Otro factor que se puede considerar como un buen ejemplo de lo que afirmamos es lo que sucede en Europa ahora desde el punto de vista burocrático, ya que en la actualidad se está diseñando un nuevo modelo de formación inicial para el profesorado, de acuerdo con el complicado proceso de adaptación de los títulos al llamado Espacio Europeo de Educación Superior, y atendiendo al peso creciente que tienen las decisiones tomadas en el seno de la Unión Europea. (Pavie, 2011, pág. 69)

El papel de nuevo docente ha sufrido una serie de cambios desde el desarrollo de sus competencias, marcado por la influencia de la interculturalidad, y el desarrollo de la tecnología, a esto el autor sigue expresando que el docente en la práctica debe ejercer un compromiso social abierto hacia la vinculación cultural, histórica que las ideas transmitidas sirvan de base para una formación con un diseño global con trascendencias universales "ciudadano del Mundo".

La formación basada en competencias. Es reciente, en el medio educativo, la introducción y el uso del término 'competencia' en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen dentro de los diversos niveles del sistema educativo. En el ámbito universitario, se comenzó a utilizar este término desde que se inició el proceso de convergencia promovido por las correspondientes instancias políticas de la Unión Europea. (Pavie, 2011, pág. 69)

La formación basada en competencia expresa el autor ha sido introducida en los últimos años con relación a los procesos de enseñanza aprendizaje y depende del nivel esto conlleva a que se desarrollen sistemas nuevos en donde los actores principales seguirán siendo los estudiantes, sin descartar la contribución del profesor, esta es otra de las razones para contribuir a la formación del nuevo docente.

Nos encontramos, pues, con una novedad conceptual y terminológica que afecta a los currículos oficiales y que afecta también a la formación del profesorado. Como ha sucedido tantas veces en la historia de la educación, periódicamente se producen movimientos que acusan, dentro del terreno educativo, los avances o novedades que se han producido o están produciéndose en otros ámbitos, como puede ser el terreno político, psicológico, etc. Así sucedió con los 'objetivos', con la 'programación', con los contenidos 'procedimentales', o con los 'temas transversales', por aludir sólo a algunas modas terminológicas de aparición no muy lejana a nuestro contexto. Tales novedades no suelen ser gratuitas, sino que obedecen a

razones que es importante conocer para comprender tanto su sentido como las implicaciones que se derivan de su uso. Es este el caso de las 'competencias'. Un término que está de moda en todos los niveles educativos, y cuya implantación tiene razones que lo justifican e implicaciones importantes. (Pavie, 2011, pág. 69).

El nuevo docente nos enfrenta a novedades conceptuales que afectan a la calidad de formación docente, siempre han existidos movimientos que buscan producir movimientos que pueden ser políticos, psicológicos estas novedades nos da a conocer a través de las implicaciones importante.

La Formación Docente Hoy: los Desafíos

¿Cómo mejorar la calidad de la formación? ¿Cómo convertir a la carrera docente en una opción profesional válida y con prestigio académico, capaz de atraer a los mejores jóvenes? ¿Cómo evitar la fragmentación de la formación docente inicial y la creación de circuitos con desiguales niveles académicos y grados de exigencia? ¿Cómo lograr una mayor articulación entre formación docente inicial, formación continua y el mejoramiento de la calidad de la educación y de las experiencias escolares de los niños? ¿De qué manera elevar la formación de los formadores y los requisitos de ingreso al nivel superior? ¿Cómo enlazar el desarrollo profesional con el ascenso en la carrera docente y la mejora de las condiciones laborales de los maestros en América Latina?

Estas preguntas resumen los principales desafíos que se le plantean a la formación docente en relación con la calidad de la educación. A continuación nos detendremos en algunos de ellos con más en detalle. (Vezub, 2007)

Estas interrogantes planteadas por el autor, deja clara la idea que el nuevos docentes debe de estar provisto de muchas fortalezas académicas como también las instituciones de educación superior crear verdaderas expectativas en la admisión de estudiantes estableciendo modelos de práctica docente, comprometido con las exigencias de estas nuevas generaciones determinando que la práctica docente debe de realizarse desde los primeros semestres.

Superar la fragmentación y desarticulación de la formación docente continua Frente a la diversificación y proliferación de instituciones que ofrecen formación continua los gobiernos han intentado establecer parámetros de calidad y criterios comunes para su evaluación y financiamiento. También se han creado redes y diversos sistemas de información y certificación centralizados para coordinar los esfuerzos dispersos. Sin embargo, "aún no está clara la base institucional del desarrollo profesional docente (...) y la mayoría de los países revela iniciativas espasmódicas, con tendencia a la discontinuidad y amenazadas por la falta de recursos" (Terigi, 2006) citado por (Vezub, 2007)

La formación docente continúa con un enfrentamiento entre la fragmentación y desarticulación frente a la oferta de los

organismos del estado por formar docentes dotados de estrategias de enseñanza acorde con la realidad vigente e incluso creando redes y fuentes de información universales que viabilicen el proceso de interaprendizaje.

Una Prioridad en el Campo de la Formación Docente: Su Necesaria Relación con la Práctica Escolar.

(Mercado R. , 2010), “Es conocida la perspectiva que en la formación de los profesionales propone la importancia que para ésta tiene la proximidad con la práctica. En el caso de los futuros docentes, se trata de la cercanía con la práctica profesional que tiene lugar en las escuelas. Para los profesores en servicio, esta postura implica que los programas dirigidos a este sector, consideren la experiencia y conocimiento que ellos desarrollan en el ejercicio cotidiano de la docencia, en lugar de suponer de antemano su incompetencia profesional” (Encinas, 2005); (Souza, 2007).citado por (Mercado R. , 2010).

Es evidente que para que exista una buena formación docente la práctica escolar incide en la implementación de estrategias educativas a acorde con la nueva escuela, sostienen que la cercanía entre la formación y la práctica promueve el desarrollo activo de los programas establecidos por los organismos escolares.

Formación y Profesionalización del Docente.

(González – Sanmamed & Fuentes-Abeledo, 2011), Los cambios que se vienen dando en la sociedad actual, tienen una

decidida repercusión en la organización del trabajo, así como en la formación profesional; puesto que con ellos surgen nuevas demandas en el contexto, que exigen responder a otros retos, integrar saberes y ampliar la visión del horizonte. En educación, como en todas las disciplinas, la configuración como profesional pasa necesariamente por un proceso de formación, tanto teórico como práctico, que permite al docente asumir ese rol con pertinencia. Ahora bien, en este escenario de cambios, el proceso de formación va más allá que la preparación para el empleo o para el puesto de trabajo, se requiere poner el énfasis en la mejora de las competencias personales y profesionales, de modo tal que el docente sea capaz, entre otras cosas de innovar y aportar soluciones adecuadas ante los problemas; dentro de este marco, (Tejada F. & Navío G., 2005)

La profesionalización del docente en la sociedad actual surge de las nuevas demandas existentes pues permite integrar nuevos saberes ampliando los horizontes hacia una formación teórica práctica de excelencia, este trabajo requiere de profundos cambios cuyo énfasis es la mejora de la práctica docente bajo innovaciones adecuadas.

(Gonzales Nuñez, 2010), Desde la perspectiva de (Meinardi, 2009), el desarrollo profesional del docente, debe estar centrado en acciones estrechamente ligadas a la escuela, y orientadas a integrar las dimensiones teóricas y prácticas, ya que las nuevas y crecientes demandas que se plantean tornan más complejas las necesidades de formación del docente. (Meinardi, 2009), que el desarrollo profesional docente busca

identificarse íntegramente con la escuela convirtiéndose en un centro del saber con nuevas perspectivas en busca de un desarrollo de las dimensiones crecientes de acuerdo a las necesidades formativas.

(Feixas, 2002), "el desarrollo del profesorado es un proceso altamente individual, sigue un ritmo particular, por lo que no se puede pensar en el colectivo de profesores, como un colectivo homogéneo, sino compuesto por diferentes niveles de madurez personal y profesional"

Considera (Feixas, 2002), "al desarrollo docente como elemento académico individual con proyecciones altamente pedagógicas, y académica complementada con varias facetas de madurez profesional coincide con algunos autores al expresar que la formación docente debe de ser un proceso netamente formativo".

Dentro de este orden de ideas, (Ferrerres & Imbernón, 1999), afirman que la formación es parte del desarrollo profesional, pero no todo desarrollo profesional se da como consecuencia de la formación. Para argumentar este hecho describen una serie de condiciones sociales, laborales y ambientales que sin duda tienen una influencia directa en el desarrollo profesional y que no necesariamente tienen que ver con el proceso de formación. Por lo que conciben el desarrollo profesional del docente orientado hacia la comunicación, el trabajo colaborativo, toma de decisiones y la elaboración de proyectos en común, es decir, se

reconoce al docente como un práctico reflexivo, que trabaja en cooperación con su grupo profesional.

En este sentido estos autores sostiene que la formación es parte del desarrollo profesional, en la que sobresalen una serie de condiciones que influyen directamente en las etapas de profesionalización esto nos lleva a entender los proyectos que permiten reconocer lo práctico hacia el trabajo colaborativo.

Estas tendencias pueden organizarse en paradigmas, perspectivas o modelos. Y tal como detalla, (Villar, 1990) se pueden describir cuatro tradiciones formativas, que resumen cada uno de los paradigmas que les sirve de fundamento y enmarca los planes formativos y el sustento ideológico que la respalda:

a) Formación del profesorado basado en competencias, donde el centro del programa está compuesto de una serie de competencias o acciones que definen la filosofía del planificador o política educativa.

b) Modelo personalista enmarcado en el paradigma humanista y que se apoya en la epistemología fenomenológica y en las psicologías del desarrollo y perceptual, donde se concibe el sí mismo como el origen de toda conducta. Así lo que el individuo crea de sí mismo va a tener influencia en todos los aspectos de la vida, por ello este modelo de formación se preocupa por la madurez de la persona que se forma.

c) Modelo tradicional, ve la formación del profesor como un proceso de adquisición de un oficio y para ello el alumno observa e intercambia con el docente quien le sirve de modelo.

d) Modelo indagador que pretende formar un profesor reflexivo, lo concibe como un innovador, investigador activo, observador participante o tutor de sí mismo.

(Villar, 1990). En su análisis sobre formación docente establece paradigmas o modelos que tendrán la misión de diseñar el nuevo modelo de formadores partiendo de las competencias, hasta desarrollar el modelo indagador descrito como el investigador activo.

Para (Bar, (1999, Septiembre).), existe consenso entre los expertos respecto al perfil profesional que deben tener los docentes en la sociedad de las próximas décadas, caracterizado por una actitud democrática, con convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas y grupos humanos; principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores; sólida formación pedagógica y académica; autonomía personal y profesional; amplia formación cultural, capacidad de innovación y creatividad con una real comprensión de su tiempo y de su medio que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales de la sociedad. En este momento muchos investigadores coinciden. Que el perfil del nuevo docente debe estar provisto de una cualidad democrática con ideología universal pensando y actuando no como nativo sino como seres del mundo deseosos

de mantener la paz expresando una auténtico Buen Vivir, sostenida bajo principios creativos que sean la base para enfrentar con seguridad los retos de esta sociedad del conocimiento.

Según (Tejada F. & Navío G., 2005), en el momento actual el perfil profesional adquiere un fuerte protagonismo en la formación profesional, ya que, es un referente e instrumento útil, en un contexto en el que el cambio y las necesidades de formación permanente, se constituyen en motivos prioritarios de análisis y evaluación, en la perspectiva de pertinencia para garantizar el desarrollo pleno del país.

El autor considera que el perfil profesional en este modelo adquiere un gran protagonismo en la formación profesional, convirtiéndose en un instrumento necesario y permanente hacia una perspectiva de pertinencia que garantice el desarrollo sostenido de los nuevos docentes.

En armonía plena con esta propuesta se encuentran los planteamientos realizados por (Marchesi, 2007), al referirse a los valores y competencias adecuadas en un maestro a la hora de trabajar, estas son:

a.- Capacidad de gestionar un aula en la cual los estudiantes aprendan lo que se espera que aprendan, además, debe ser capaz de despertar el deseo de aprender, de modo que pueda incorporar los elementos pedagógicos e

informativos, que permitan incrementar el conocimiento de los alumnos en y para el siglo XXI.

b) Capacidad de organizar el aula para que todos los alumnos aprendan, esto se refiere a la atención a la diversidad, para lo cual hay que ser sensible a la diferencia entre ellos, trabajar en grupos diferenciados, donde puedan nutrirse unos con otros, donde cada uno va progresando de acuerdo al contexto y a sus posibilidades.

c) Generar entornos de convivencia armónicos, de crecimiento mutuo, al favorecer el desarrollo social y emocional de los estudiantes y supone participación activa, diálogo y representación de cada uno.

d) Disposición a trabajar en equipo, más que hacer un trabajo cooperativo que implique compartir ideas, charlar, establecer puntos de encuentro; la labor del aula debe implicar desarrollar entre todos un proyecto, una estrategia, implica ponerse de acuerdo, ser solidario, construir juntos.

e) Disposición a trabajar con la familia, para ello, debe estar preparado para entender la complejidad de la familia, cooperar con ellas, e incorporarlas como elemento fundamental en el progreso educativo.

A todo lo manifestado surge, (Marchesi, 2007), a referirse al uso de competencias que debe reunir un maestro de este siglo, manifestando que la formación del nuevo docente debe tener

cualidades de gestor, organizador de procesos individuales y grupales que permitan generar entornos nuevos con habilidades y destrezas nuevas capaces de promover aprendizajes interactivos, esto contribuirá al trabajo colaborativo y por ende a desarrollar su proyecto de vida, dispuestos a alcanzar el progreso individual y familiar.

Un Mundo de Cambios Frente a los Procesos de Formación Docente

Los últimos cambios, por su potencia e importancia, conducen a la necesaria revisión del proyecto educacional, de la orientación del movimiento escolar, del sentido de las instituciones. Los sistemas educacionales comenzaron a experimentar — de a poco inicialmente pero en los últimos tiempos con notoriedad — el desajuste, la des-actualización, el alejamiento de sus bases fundacionales, normativa y objetivos de permanencia (Brunet & Valero, 1997); de allí la necesidad de su reformulación.

Lo manifestado por Brunet en torno a la revisión de los proyectos educativos debe ser una exigencia en los actuales momentos, las instituciones han comenzado a ver su verdadero potencial humano y ajustar las bases de funcionamiento a través de objetivos pertinentes por lo que se hace necesario de contar con verdaderos profesionales en educación con perfiles establecidos hacia el desarrollo.

Tradiciones y Estilos en la Formación Docente

Para poder interpretar el tipo de Formación Docente que se experimenta en nuestro medio conviene efectuar una rápida ubicación de los fundamentos ideológicos que la sostienen y de las formas organizativas que asume en los períodos socio históricos considerados, de modo a advertir el grado de adecuación o pertinencia de los programas formativos con los cambios que se experimentan a nivel social. Se interpreta a la Formación Docente como el "elemento estratégico en que las regulaciones sociales y las relaciones de poder se llevan a efecto" (Popkewitz, 1994.), correspondiéndose con "múltiples conexiones socioeconómicas e ideológicas que median entre las escuelas y la estructura social general" (Giroux, 1987) Dichas conexiones armarían las estructuras superficial y profunda de significado (Popkewitz T. , 1986.) Que permiten interpretar cómo el profesor (así como el niño o el conocimiento) "son concebidos como productos históricos y como el espacio en que tienen lugar ciertas prácticas, tecnologías y procedimientos institucionales de subjetivación" (Popkewitz T. , 1994.). Dicho de otro modo, "las cuestiones relacionadas con el significado y el objetivo de los programas de formación del profesorado son de naturaleza política" (Giroux, 1987). Se traducen en forma de supuestos, creencias y reglas implícitas, legitimando las acciones y prácticas adoptadas en el programa formativo. Impregnan los comportamientos, pautas de lenguaje y acciones que configuran al futuro docente, respondiendo a códigos culturales propios de las estructuras de poder. Trasuntan ideología en tanto grupo de conceptos, creencias y valores, organizados en ciertos códigos lingüísticos como los mensajes de autoridades

educacionales, el plan de estudios, la selección bibliográfica, entre otros. Citado por (Chaila, 2007).

En los procesos de formación docente se han dado estilos y tradiciones que se han ido mejorando a través de los cambios estructurales y sociales como producto de los descubrimientos socio históricos sostiene los autores insiste en que estos nuevos formadores debe tener conexiones que les permitan interpretar programas de formación integral en la que siempre valoraran códigos lingüísticos.

Dificultad de los Futuros Docentes para Actuar como “Profesionales Adaptativos” y Desarrollar Razonamiento Pedagógico

Los estudios coinciden en cuanto al peso y valoración que adquiere la formación práctica dentro del currículo de formación inicial (Bobadilla, Cárdenas, Dobbs, & Soto, 2009), (Nocetti de la Barra, Mendoza, Contreras, Sanhueza, & Herrera, 2005). Los futuros docentes consideran que favorece el desarrollo de dos competencias principales: las pedagógicas y disciplinares. También, que las experiencias tempranas en los centros educativos fortalecen la vocación docente, la motivación por la carrera y el compromiso con su propia formación profesional (Nocetti de la Barra, Mendoza, Contreras, Sanhueza, & Herrera, 2005).

Asimismo, aumenta el porcentaje de estudiantes que declara sentirse bien o muy bien preparado para implementar procesos de enseñanza, en temas pedagógicos y didácticos

(Montesinos, 2010) Los tópicos cubiertos en los currículos de formación práctica; (Contreras, 2010) (Montesinos, 2010)) se clasificaron en los siguientes tipos: procesos e interacciones en el aula, actores, contexto escolar, investigación, contrastación teoría - práctica. Se observan algunas diferencias en la etapa en que se abordan los temas entre las carreras de básica y media.

En ambas carreras, los resultados del estudio muestran que se invisibiliza o se relega a un segundo plano el desarrollar conocimiento respecto a los alumnos y a cómo ellos aprenden. De hecho, temas como aprendizaje y motivación de los estudiantes prácticamente están ausentes en los currículos analiza. (Contreras, 2010)

Esto contrasta con el mayor interés de los futuros profesores, que es conocer a los estudiantes y aprender a establecer relaciones interpersonales que posibiliten el aprendizaje en el aula. La definición acerca de qué se entiende por "saber docente" y cuál es el saber docente que se propone construir a través de la formación práctica, constituye un tema escasamente analizado.

De acuerdo con las teorías que conciben el saber de la docencia como desarrollo de razonamiento pedagógico (Shulman, 1987), la conclusión es que la formación práctica no propicia procesos sistemáticos de apoyo al razonamiento sobre qué, cómo y con qué fin enseñar (Ready, 2014)

Los autores referidos sostienen que una de las complicaciones que se enfrenta los profesores de hoy es la

dificultad de actuar como profesionales adaptativos y desarrollar razonamientos pedagógicos, sostiene que para realizar una labor auténtica en los actuales momentos debe desarrollar dos competencias principales las pedagógicas y las disciplinares que serán la base hacia la construcción de saberes que permitan un desarrollo del razonamiento lógico.

Principios Básicos de la Formación Docente.

La propia naturaleza de la enseñanza exige que los docentes se comprometan en su formación y desarrollo profesional durante toda la carrera, las necesidades concretas y las formas de llevar la práctica variarán según las circunstancias, las historias personales y profesionales y las disposiciones vigentes del momento (Guerrero, 2010), (Day, 2005) considera que la carrera profesional docente es un desarrollo profesional continuo que, partiendo de una formación inicial, va evolucionando, mejorando y adaptándose a la realidad.

La Formación del Profesorado: Aspectos Generales.

(Serrano, 2013) Para que los docentes alcancen las competencias relacionadas con el perfil docente, es necesario implementar dispositivos de formación que los comprometan a aumentar sus capacidades de observación, de agudizar prácticas reflexivas, de fortalecer el sentido de su propia capacitación, de atender a los valores, etc. Los docentes del siglo XXI, no pueden permanecer estancados en los modelos de formación que se han venido desarrollando, en los que se forman esencialmente en la adquisición de capacidades, de

contenidos curriculares de las distintas áreas de conocimiento y de las didácticas específicas de cada materia, sino que la profesión docente tiene que aceptar el desafío de ampliar el horizonte cultural, de intervenir activamente en el mundo actual y de formar ciudadanos para ese mundo cambiante que les ha tocado vivir.

La formación docente según el autor, debe estar relacionados con el perfil, esto servirá para desarrollar competencia académicas, en este sentido señalan los autores los docente de este nuevo siglo no deben de estancarse bajo modelos anteriores, pues el momento exige una revisión total del currículo en diferentes áreas del conocimiento es tarea entonces de los nuevos docentes formar ciudadanos para este mundo lleno de cambio.

Elementos Contextuales a Considerar en los Procesos de Formación Docente.

Hemos comentado las carencias que el profesorado encuentra en su formación, como consecuencia de los nuevos retos a los que esta profesión se enfrenta, donde los profesores y profesoras no pueden seguir ejerciendo su tarea docente como meros transmisores de contenidos y calificadores de rendimientos (Estebaranz, 2012). Sin embargo, a pesar de estos retos contextuales y sociales, (Macelo, 2009) recoge seis condiciones que se deben de tener en cuenta en cualquier plan de formación de profesorado.

En este contexto manifiesta (Serrano, 2013) “que el ejercicio profesional docente no es la simple tarea de transmitir

conocimiento sino es el análisis reflexivo del contexto actual, es así que el autor señala Condiciones que deben ser incondicionales en el momento de formar docentes".

1º La burocratización del trabajo del profesor. El docente no solo trabaja intelectualmente. En los últimos años se ha burocratizado mucho la enseñanza, sometiendo al profesor a múltiples tareas de realización de informes, estadísticas y evaluaciones, que restan tiempo a las labores educativas y además no facilitan el trabajo del profesor sino que lo hacen más estresante y menos satisfactorio.

2º La intensificación del trabajo. Al profesor en la actualidad se le demandan muchas responsabilidades, lo que implica que tenga que especializarse y ampliar sus destrezas para responder a estas demandas, (Gil, 1991); (Perrenoud, 2004), (Garin, 2011). Sin embargo, autores como, (Fernandez, 1990) o (Handal, 1992) consideran que este proceso no profesionaliza, sino que proletariza las condiciones de trabajo del profesorado. El docente, a la vez que intensifica su tarea, pierde autonomía al verse sometido cada vez a mayores presiones y peores condiciones de trabajo. (Hargreaves, 1992)

3º La profesión docente tiene una progresiva feminización, sobre todo en la Educación Infantil y en la Educación Primaria, y aunque al aumentar el nivel educativo la presencia de mujeres es menor, ésta sigue siendo importante.

4º Aislamiento del profesorado. La actuación profesional de los docentes, desde un carácter individualista provoca el

aislamiento en la profesión docente. Este aislamiento de los profesores es más propio, en nuestra sociedad, del docente de Secundaria y el Universitario, porque en la educación infantil y en la primaria los profesores trabajan desde una filosofía colaborativa, (Leon, e, & c, 2011). Es interesante en este sentido el trabajo de, (Rivas, m, & p, 2005) en el que, desde una investigación sobre distintas biografías de profesores de secundaria, caracterizan a la cultura profesional desde diferentes ejes, destacando el aislamiento en el trabajo de los profesores.

5° La falta de promoción. La profesión docente se caracteriza por ofrecer pocos incentivos a los profesores que supongan evolución y motivación para la mejora. Esto hace de la docencia una carrera plana, donde los distintos niveles educativos no están relacionados entre sí como deberían, porque no se recompensa la competencia del profesor.

6° Los riesgos psicológicos. Es la docencia una profesión de riesgos, y no sólo de riesgos físicos (agresiones y violencia), sino sobre todo psicológicos. Desde los años 80 y especialmente en la actualidad, expresiones como estrés, ansiedad o malestar están presentes en la vida de los centros educativos. El estrés del docente se produce por la experiencia de vivir emociones desagradables, como la cólera, la tensión, la frustración, la ansiedad, etc.

Dentro de los elementos contextuales a considerar en la formación docente los autores citados expresan que son base en

la instrucción del nuevo docente, destacándose en primera instancia la burocratización del aprendizaje pues debe de ser un auténtico negociador de situaciones investigativas, el docente de hoy debe ser preparado para actuar a tiempo competo la cantidad de situaciones a solucionar son innumerables por lo que requiere de dotes de estadista, otro de los aspectos fundamentales señalan los autores es el manejo de las relaciones interpersonales con los diferentes sexo, es importante inculcar a los futuros docente el trabajo colaborativo que surja desde la catedra solo así se desarrollara un auténtico proceso formativo; uno de los aspectos a considerar en la nueva práctica docente es la promoción e incentivos a los docentes esto permitirá contribuir a una buena formación, el elemento psicológico es oportuno considerar hay los docentes deben de tener una gran estabilidad emocional para tomar adecuadas decisiones.

En este sentido los autores manifiestan que dentro del proceso de formación son indispensable elementos como la burocratización del trabajo docente que permite la libertad de catedra con lo que la planificación es producto de las circunstancias e idiosincrasia de la comunidad educativa, a todo esto la labor del nuevo docente es totalmente democrática, en donde la inclusión es indispensable sin distinción de géneros, obviamente este trabajo debe ir a la par con los reconocimientos a que debe estar expuesto el nuevo profesional de educación.

Principios que deben estar Presentes en el Proceso Formativo de los Profesores.

Por este motivo como lo señala, (Serrano, 2013), se debe prestar atención a una serie de principios que deben estar presente en el proceso formativo de profesores. Estos son:

1. La formación del profesorado se debe concebir como un proceso continuo. La formación del profesorado es un proceso que, aunque compuesto por fases claramente diferenciadas por su contenido curricular, ha de mantener unos principios éticos, didácticos y pedagógicos comunes, independientemente del nivel de formación del profesorado a que nos refiramos.

2. Integrar la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular. La formación del profesorado debe contemplarse en relación al desarrollo curricular, y debe ser concebida como una estrategia para facilitar la mejora de la enseñanza.

3. Relacionar los procesos de formación del profesorado con las demandas del profesorado. Es necesario adoptar una perspectiva organizativa en los procesos de desarrollo profesional de los docentes. Es evidente la potencialidad que posee el centro educativo como entorno favorable para el aprendizaje de los profesores.

4. Integrar los contenidos de la formación previa del profesorado (académicos y disciplinares) con la formación pedagógica y didáctica. Este conocimiento didáctico del contenido debe ser destacado por su importancia como estructurador del pensamiento pedagógico del profesor.

5. Integración entre la teoría y la práctica docente. La formación del profesorado, tanto inicial como permanente, ha de tener en cuenta la importancia de la práctica docente, de forma que aprender a enseñar se realice mediante un proceso reflexivo en el que conocimiento práctico y el conocimiento teórico puedan integrarse en un currículum orientado a la acción.

6. Coherencia entre formación docente y el tipo de educación que el profesorado debe desarrollar. En la formación del profesorado resulta de gran importancia la congruencia entre el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento pedagógico transmitido, y la forma cómo ese conocimiento se transmite.

7. Individualización y cooperación. El proceso de individualización ha de entenderse no sólo referido al profesor como individuo, como persona, sino que se amplía para abarcar unidades mayores como pueden ser los equipos de profesores o los grupos de investigación. Entendiendo que la formación del profesorado debe estar basada en las necesidades e intereses de los participantes, debe estar adaptada al contexto en el que estos trabajan, y fomentar la participación y reflexión.

8. La formación del profesorado como un proceso de indagación-reflexión. La indagación reflexiva es una estrategia para entrenar al profesor, no sólo en formación sino también en ejercicio, a que sea consciente de la problemática de su

práctica de enseñanza, ya que analiza las causas y consecuencias de la conducta.

En este contexto los principios que deben estar presente en los procesos formativos de los profesores, requieren ser continuos en donde lo cognitivo va a la par con principios éticos, didácticos y pedagógicos, integrando estos procesos a cambios estructurales, que vallan a la par con el desarrollo curricular; esto permitirá a su vez relacionar las demandas permanentes del desarrollo profesional docente a través de constantes evaluaciones todo esto según el autora en un marco de disciplina y con procesos reflexivos capaz de conseguir una buena trasmisión de conocimiento con fortaleza académica y profundizando la cooperación individual y colectiva en el proceso de interaprendizaje.

En la nueva concepción del profesor (Serrano, 2013) sostiene que existen varios principios que viabilizan el desarrollo formativo del nuevo docente, sostienen los autores que la profesionalización de los maestros es y debe ser continua por las exigencias a que se somete la sociedad, que la innovación será herramienta diaria para crear un mejor desenvolvimiento académico, que los procesos deben ir a la par con las exigencias de los docentes, que la práctica y la teoría deben estar integrados, que debe de existir coherencia entre lo que se planifica con lo que se actúa, que la formación profesional no solo es individualización sino cooperación diaria hacia la conquista del conocimiento, otro principio es la indagación

reflexiva como estrategia de concienciación hacia la conquista de una educación integral para los nuevos estudiantes.

Importancia de la Formación Práctica

Los futuros docentes deben adquirir, durante su etapa de formación, los conocimientos y capacidades profesionales que les permitan afrontar adecuadamente los problemas prácticos que se les pueden presentar en su futura actividad profesional y les facilite la toma de decisiones de forma racional. Para formar a un profesional con este perfil es necesaria una formación inicial del profesor como.

“un profesional cuyo conocimiento y capacidades le posibilite seleccionar, organizar y elaborar la información que le permita ir evolucionando en la planificación y desarrollo de su labor profesional como docente”. (Azcarate, 1997).

La práctica en la formación docente va muy encaminada hacia el contacto con la realidad de la enseñanza y los centros educativos. Una formación encaminada hacia la interpretación y la intervención educativa a través del análisis y reflexión de la misma.

La importancia de la formación docente es dotarles de conocimientos y capacidades a los futuros docentes que les permitan enfrentarse a los retos de este siglo y a las exigencias de la sociedad del conocimiento y les permita tomar decisiones en la planificación como docente, sin deslindarse de la realidad y acorde a la concepción actual.

(Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999) , definen la práctica como un complejo de relaciones o dimensiones donde fluyen distintas dimensiones como:

1. Una dimensión personal: Reflexión sobre la representación que supone para el docente el trabajo en su vida diaria y de qué manera se hace presente en el aula. Lo constituyen ideas sobre: las circunstancias que le hicieron elegir la docencia, los proyectos realizados, las situaciones de éxito o fracaso, las expectativas de logro futuras, las experiencias más significativas etc.

2. Una dimensión institucional: Atiende a lo que la institución educativa representa en la práctica individual de cada profesor y profesora. Supone como la institución determina el puesto de trabajo, el comportamiento y la comunicación entre los compañeros y compañeras, los estilos de relación, los modelos de gestión etc.

2. Una dimensión interpersonal: Por la que la tarea del docente en la institución escolar se fundamenta en las relaciones entre todas las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, docente y familia.

3. Una dimensión social: Porque el trabajo docente se desarrolla en un entorno histórico, político, social, cultural y económico concreto, que le imprime ciertas exigencias y marca el entorno más inmediato de su labor.

4. Una dimensión didáctica: Concibe al docente como un agente en los procesos de enseñanza, ocupado de tomar un conjunto de decisiones y guiar el aprendizaje de su alumnado. De tal forma que la planificación y la práctica de cada profesor o profesora determinará que su labor se reduzca a una simple transmisión de la información o que constituya una experiencia constructiva.
5. Una dimensión ideológica: En cuanto que el proceso educativo nunca es neutral. La acción docente es intencional, está dirigida al logro de unos fines educativos y contiene un conjunto de valores.

Los autores manifiestan que para que una práctica sea eficaz debe de establecerse varias dimensiones que complementen el proceso educativo. Una dimensión personal que identifique los proyectos que permitirán construir de manera continua el gran proyecto de vida; una dimensión institucional en donde los educandos realicen sus tareas con absoluta normalidad; una dimensión interpersonal que fundamente las relaciones entre los actores de la comunidad educativa; la dimensión social que permita mantener la idiosincrasia de los pueblos a que se pertenecen los educandos ; didácticamente cumplir con los procesos establecidos sin desviarse de la hoja de ruta; complementada con la ideología que debe ser el patrón que nos permita actuar con honestidad y pertinencia.

Conexión entre Teoría y Práctica en la Formación Docente

El problema de la conexión entre la teoría y la práctica puede plantearse, también, como un balance, que implica determinar el peso de cada una en la formación inicial y, por tanto, en los acuerdos y decisiones que haya que tomar. Las distintas posiciones estarán en estrecha relación con los modelos de actuación y de formación que se planteen. Se ha afirmado que la teoría deriva de las prácticas de la que es reflejo, que la práctica se sustenta en la teoría y que debería derivarse de ella, tratando de priorizar un elemento sobre otro, en base a que se trata de dos mundos independientes que hay que poner en relación. Sin embargo la realidad demuestra que toda teoría se verifica al explorar de modo sistemático y riguroso una serie de problemas en la realidad y, en el caso de la teoría educativa, estos problemas tienen su fuente en la práctica. (Alvarez, 2012)

Aprender a aprender y comprender lo que se aprende son dos de las demandas de la escuela actual, aplicable también a los profesores y profesoras y no sólo a los discentes. En el caso del docente implica conectar y relacionar el análisis, la reflexión y el aprendizaje de la realidad, de la práctica, con el conocimiento construido y adquirido en las aulas universitarias. (Marquez, 2009)

La práctica y la teoría concluyen los autores citados permite verificar el cumplimiento de lo planificado, es por esta razón que los nuevos docentes deben de tener presente las teorías educativas en su momento serán claves para en su futura formación, esto influirá de manera positiva en la escuela actual.

Es evidente sostiene el autor que en la tarea de educar la conexión entre la teoría y la practica en la formación docente son indispensables pues esto permitirá que todos los procesos inmersos se cumplan con éxito.

La Formación del Profesorado como un Proceso Gradual

La formación y el desarrollo profesional de los docentes es un proceso continuo, que se da a lo largo de toda su vida profesional, pero partimos de la base de diferentes momentos en ese proceso. (Imbernon, 1994), establecen a lo largo de la carrera docente, tres grandes fases en la evolución de la profesión y la función docente: Una Formación Básica y socialización profesional, desarrollada en las instituciones; La Inducción Profesional y socialización hacia la práctica en los primeros años de ejercicio; y el Perfeccionamiento que se desarrolla paralelamente al ejercicio profesional. Por otro lado, autores como, (Feiman, 1987) identifican cuatro fases en el proceso de aprender a enseñar, incorporando una fase de pre-entrenamiento, de acuerdo a las experiencias previas vividas por los futuros y futuras profesoras y profesores como alumnos o alumnas, donde estas creencias pueden influir de forma inconsciente en el profesor. (Azcarate & Cuesta, 2012)

La formación del profesor es una acción gradual manifiestan los autores que se da de manera continua y cumpliendo etapas de formación que serán básicas en los primeros momentos profesionales, lo que generara el perfeccionamiento en el ejercicio profesional, que la formación profesional de los nuevos docente serán sistemáticos y graduales

pues tendrán etapas que cumplir partiendo desde la socialización de las mallas curriculares.

La Iniciación Profesional en la Enseñanza

La denominada iniciación o inserción profesional en la enseñanza, la segunda etapa, atiende a tres tipos de situaciones profesionales diferentes; profesores que se enfrentan a sus primeras experiencias una vez terminada la carrera, profesores que regresan a la enseñanza después de abandonarla durante varios años, y profesores que deben asumir los roles o tareas nuevas o diferentes a las que desempeñan habitualmente y para las que necesita una formación específica. (Gonzalez Sanmamed, 1995)

1. Un primer periodo de "umbral o antesala", durante los seis primeros meses. Este periodo supone el primer contacto con el centro y la clase. Es un periodo de inseguridad, soledad y con gran temor a los errores. La experiencia de las primeras vivencias y su disonancia con las expectativas generadas en el periodo de formación provocan un cambio en el rol profesional.

2. Un segundo periodo de "madurez o crecimiento", durante el desarrollo de los siguientes meses. Es un periodo caracterizado por la aceptación de sí mismo en su rol profesional comenzando a ajustar sus características personales. El sentido de seguridad aumenta y con ello la integración en la estructura organizativa del centro educativo interviniendo en la toma de decisiones.

En el inicio profesional comentan los autores surgen situaciones de diversos tipos por lo que el nuevo maestro debe asumir roles en su formación absoluta, manifestando que en este proceso deben considerarse dos etapas, el primer periodo lleno en ciertos momentos llenos de inseguridad, las primeras vivencias serán clave para ir desarrollando destrezas universales, en el segundo periodo la experiencia empieza a ser fundamental, es el momento de ir definiendo características de integración estructurales.

Lo manifestado se complementa con los roles que deben cumplir los nuevos docentes partiendo por los primeros momentos es decir el contacto inicial con los docentes hasta llegar a los procesos de madurez cognitiva.

La Formación Permanente

La formación permanente o la denominada formación en ejercicio, se define como el conjunto de actividades formativas que el docente realiza tras su práctica inicial con el objeto de mejorar sus conocimientos, competencias y actividades profesionales (Vaillant, 2008)

El trabajo de, (Bazan, Castellano, Galvan, & Cruz, 2010) recoge la valoración del profesorado respecto a la formación permanente. Se requiere un mayor esfuerzo por mejorar el diseño de los contenidos de los cursos, tratando de responder a la demanda derivada de la práctica profesional cotidiana, de manera que sea posible mejorar y resolver los problemas profesionales prioritarios en diferentes contextos. (Camargo, y

otros, 2004) Apuestan por una formación permanente pluridisciplinar, más allá del énfasis formativo en un área de conocimiento, y consideran que las necesidades de formación han de estar originadas en las demandas del contexto de cada centro educativo.

La formación permanente de los nuevos docentes a criterio de los autores es incondicional es aquí en donde se definen las actividades formativas hoy necesarias, esta formación conlleva un gran esfuerzo por lo que es imprescindible que esta formación debe estar identificada con una área del conocimiento.

Estos autores coinciden en sostener que la formación docente es y debe de ser permanente en todas las actividades esto conlleva a la formación permanente.

Diferentes Perspectivas sobre la Formación Docente.

Las diferentes maneras de enfocar la formación del personal docente se agrupan en los conocidos como modelos de formación del profesorado, (Salazar, 2008). Hasta el momento, hemos analizado los principios básicos que deben dirigir la formación del profesorado y planteado los rasgos y dificultades de la profesión, así como cuál debe ser el perfil del docente, por tanto, es ahora el momento de ver qué modelo o modelos de formación inicial del profesorado se ajustan a las características que debe tener un docente del siglo XXI para desempeñar su labor. Los diferentes modelos de formación del profesorado, están directamente relacionados con las diversas

maneras de concebir la enseñanza y los diferentes aspectos que están implícitamente relacionados con la enseñanza, cómo se entiende el conocimiento o qué concepción se tiene de la persona que aprende. (Perez, 1992); (Romero, 2005)

De acuerdo a lo manifestado por los autores en la formación docente los principios básicos docentes son los que dan la pauta y aclaran el perfil profesional, es el momento en donde los futuros docentes ajustan sus características hacia el desenvolvimiento en el siglo XXI.

En el presente siglo se vienen manejando varias perspectivas sobre la formación docente esto permite concebir la enseñanza desde diferentes fuentes teniendo presente a la persona que aprende con principios básicos que aclaren el perfil profesional.

Estructura del Nuevo Modelo de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria.

Como se recoge en la tesis doctoral de, (Serrano, 2013), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,

Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en el Estado Español, las competencias de carácter general que el alumnado deberá acreditar al finalizar el Máster FPES son:

1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.

2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.

4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.

5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en

valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

12. Fomentar el espíritu crítico, reflexivo, emprendedor y los hábitos de búsqueda activa de empleo.

13. Favorecer y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y fomento de los valores democráticos y de la cultura de paz.

En el nuevo modelo de formación docente la autora sostiene que es indispensable para una buena formación académica el establecer ciertas competencias generales, entre ellas conocer los contenidos curriculares, así como la planificación establecida para la formación inicial del futuro docente todas y cada una de estos elementos favorecerán y garantizar el derecho al Buen Vivir.

La Formación del Profesorado: un Elemento Clave para el Desarrollo de la Identidad Profesional Docente.

Es evidente que las competencias profesionales deseables no se pueden desarrollar en el marco de un modelo de formación inicial docente breve, limitado y apresurado, sino que

requieren de un buen periodo de tiempo para poder sembrar ideas, madurar y reflexionar sobre la práctica docente y sobre la importancia del perfil humano del profesor en los procesos educativos. (Marcelo, 2009)

La profesionalización del futuro docente, como expone, (Imbernon, La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado, 2002) logrará el desarrollo competencial mediante la formación inicial y permanente si se apoya en la práctica reflexiva y crítica de la docencia, ya que sin compromiso formativo no es posible el desarrollo profesional. (Montero, 2006)

En definitiva, el desarrollo profesional va ligado a la necesidad de optimizar la práctica docente del profesor, pero ineludiblemente debe concitar nuevas creencias y conocimientos adecuados a las nuevas realidades pues.

“la identidad es un elemento crucial en el modo como los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo”. (Bolívar, Fernández, & Molina, 2005)

Es la docencia una profesión, que hay que dotar de identidad y para ello necesita una propuesta de formación que se base en las tareas que profesores y profesoras realizan en sus escuelas o institutos. Lo que se llegue a ser como profesional y el compromiso que cada uno asuma con su trabajo depende, en gran medida, del centro donde se enseñe y, más particularmente, de las relaciones sociales que se establezcan en

su seno. Junto a otros factores personales y de formación inicial, los docentes construyen sus identidades a partir de la cultura del centro. (Bolívar, *la identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*, 2006) Junto a la cultura organizativa, la dimensión personal (modos personales de hacer, en función de su trayectoria de vida) será un componente esencial de la identidad profesional docente. (Bolívar, *Contexto de la educación Secundaria*, 2010)

En esta ocasión, nos corresponde aclarar cuál es la relación existente entre la identidad profesional y la formación inicial docente. Como ya se ha ido anticipando, la realidad de esta conexión nos lleva a plantearnos modelos docentes que permitan un perfeccionamiento del ejercicio de la enseñanza. Para ello, resulta relevante conocer cuáles son las principales necesidades formativas que el docente manifiesta.



BIBLIOGRAFÍA.

449, R. o. (20 de 10 de 2008). Constitución de la Republica del Ecuador 2008. Quito, Ecuador.

AGUDELO, R., & GUERRERO, J. (Feb. 2011). *El sistema psicológico de B. F. Skinner*. Bogotá, v. 5, n. 2, p. 191-216, 1973: *Revista Latinoamericana de Psicología*, .

Altbach, P. (1998). *Comparative higher education: knowledge, the university and development*. . Greenwood Publishing Group, United States of America, , 248 p.

Alvarez, C. (2012). *Autoformación y Autocritica, la relación teoría -practica*. Academia Española.

Ambrosetti, A. &. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. . *Australian Journal of Teacher Education*, , vol. 35, n. 6, 42-55.

Andreucci, P. A. (2013). La supervisión de práctica docente una deuda pendiente de la formación inicial profesor. *Estudios pedagogicos* .

Arancibia, V. (20 de Mayo de 2011). "Políticas para mejorar la calidad de la Formación Inicial en Chile" CPEIP. Obtenido de www.mineduc.cl

- Arancibia, V. (2011). *Políticas para mejorar la calidad de la formación inicial en Chile*. Obtenido de CPEIP: www.mineduc.cl
- Asensio – Aguilera, J. (2000). La formación del docente en y para la complejidad. *Teoría de la educación*. . *Revista Interuniversitaria*, , n. 12, 29-43.
- Ávalos, B. (2001). Docencia profesional y su ejercicio. *La profesión de la docencia. Calidad en la Educación*, 9-24.
- Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile, historia de un proyecto. *Santiago de Chile: Ministerio de Educación*. .
- Ávalos, B. (2003). La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en búsqueda de políticas. El caso de Chile. En C. Cox (Edit.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del Sistema Escolar de Chile* , 559 - 594.
- Azcarate. (1997). El diseño curricular en la formación didáctica matemática. 105-123.
- Azcarate, P., & Cuesta, J. (2012). Factores que facilitan el cambio en el profesorado . *Revista de Educación*, 357-327-350.
- Bar, G. ((1999, Septiembre).). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. Ponencia presentada en I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*. Lima, Perú.
- Barraza, A. (2007). Formación docente bajo una conceptualización complementaria y un enfoque por competencia. *Estudios pedagógicos*.
- Barrios, O. (28 de Febrero Consulta: 2008, de 2000). *Formación docente: teoría y práctica. [Artículo en línea]*. Obtenido de Disponible en: http://www.umce.cl/cip_publica_tesis_pedagogia_y_didactica.
- Bazan, A., Castellano, D., Galvan, G., & Cruz, L. (2010). Valoración de profesores de educación básica. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 232-255.
- Blake, D. y. (2000). *Quality in initial teacher education*, . *Quality Assurance in Education*: 8(2), 63 – 69.
- Bobadilla, M., Cárdenas, A., Dobbs, E., & Soto, A. (2009). Los rodeos de la práctica. Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. . *Estudios Pedagógicos*, vol.35, n.1,, 239-252.
- Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción.
- Bolívar, A. (2010). Contexto de la educación Secundaria. 35-54.

- Bolivar, A., Fernandez, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado.
- Bondarenko, N. P. (2009). El componente investigativo y la formación docente Venezuela. *Estudios Pedagógicos*.
- Brunet, I., & Valero, L. (1997). El papel de la educación en la era de la información. Universidad Nacional de Salta / Universidad Rovira i Virgili. *Materiales de Trabajo para el Curso "Las políticas educativas de finales del siglo XX*.
- Brunner, J. y. (2003). *Entre la desigualdad y la efectividad. Capital humano en Chile*, Universidad Adolfo Ibañez. Chile, 8 pp.
- Cabello, J. L. (2015). *Instituto Nacional de tecnología Educativas y de formación del profesorado*. España: Interfblog.
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., & Zapata, F. (2004). Las necesidades de formación permanente del profesorado. *Educación y Educadores*, 7-79-112.
- Carroza, M., & Trave, G. (2012). Analisis de las concepciones del profesorado. 76-23-36.
- Castaño, R., & Chenche, F. (2014). Guía de tesis, Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua. Guayaquil.
- Cervantes, C. (Junio de 2009). Hacia un nuevo perfil profesional del docente para el mundo de hoy. *Docencia*. Quito, Sierra, Ecuador.
- Chacón, M. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere*, 10(33) ,335-342.
- Chacón, M. A. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, vol. 12, n. 41, 277-287.
- Chacón, M. Y. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción Pedagógica*, n. 15, 20-127.
- Chaila, M. (2007). *Retos y tensiones de la Formación Docente en el actual proceso de transformaciones*. Argentina.
- Comission, E. (2013). *Supporting teacher competence development*. Obtenido de http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- Contreras, J. (2010). Ser y Saber en la formación didáctica del profesorado. Córdoba, Argentina: Revista interuniversitaria de formación del profesorado.
- Cornejo, J. A. (2014). Durante la formación inicial docente Prácticas Profesionales. *Estudios Pedagógicos* .

- Correa, E. M. (2011). La Práctica docente: Una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva profesional (Formación de Profesionales)*, 11.
- Correa, R. (2008). *Formación Continua de Profesores. ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?* (pp. 11-12). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cox, C. (2009). Las prácticas pedagógicas de excelencia y la combinación de paradigmas. *A propósito de un análisis crítico sueco.* , *Estudios Públicos*, n. 115, 128 – 140.
- Cruz, M. F. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización, profesorado. . *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8, 1.
- Cuadros. (2010). Los docentes en la actualidad. *Innovación y experiencias educativas*.03, 2010 .
- David, J. (2008). Evaluating constructivistic . *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*.
- Day, C. (2005). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores* . Madrid: Narcea.
- DURKHEIM, E. (1978.). *Las reglas del método sociológico*. Madrid:: Ediciones Morata, .
- Ecuador, M. d. (2006-2015). *Plan Decenal de Educacion*. Ecuador.
- Educacion, U. N. (2010). *Formación continua de los Docente*. Ecuador.
- Eirín, R. G. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, , 2 (13), 1-13.
- Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. . *Fundación Chilede Formación del Profesorado, Santiago de Chile*, vol. 20, n. 3, 201-217.
- Encinas, M. A. (2005). *Voces magisteriales en torno al Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP)*. Tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados . México.
- Encinas, M., & Suoza, D. (2005). voces magistrales en torno al programa nacional de actualización permanente de los maestros. Mexico, Mexico: centro de investigación del instituto politécnico nacional Mexico.
- Estebaranz. (2012). Formación del profesorado de educacion secundaria. 19-150-173.

- Estrada, R. (2009). Formación Inicial en la normal construcción de significados de maestros y estudiantes. *Departamento de Investigaciones educativas*. Mexico.
- Estrada, R. P. (2009). Formación inicial en la normal construcción de significados de maestros y estudiantes. *Departamento de investigaciones educativas*. Mexico, Mexico.
- Estrada, R. P. (2009). Formación inicial en la normal construcción de significados de maestros y estudiantes . Mexico.
- F, B. (1989). *La reflexión, vínculo entre la teoría y la práctica*.
- F, B. (1989). *La reflexión, vínculo entre la teoría y la práctica*.
- F, B. (1989). *La reflexión, vínculo entre la teoría y la práctica*.
- F, B. (1989). *La reflexión, vínculo entre la teoría y la práctica*.
- F, B. (1989). *La Reflexión, vinculo entre teoria y la Practica*.
- Feiman, S. y. (1987). When is student teaching teacher.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning. How do teachers learn to teach? En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* , (pp. 697-705). New York: Routledg.
- Feiman-Nemser, S. (2008). *Teacher learning. How do teachers learn to teach? En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Eds.), Handbook of Research on Teacher Education. . New York: Routledg: Enduring Questions in Changing Contexts (pp. 697-705)*.
- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España*.
- Fernandez, M. (1990). La escuela a examen.
- Ferreres, V., & Imbernón, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid:: Síntesis.
- FIERRO, C. J. (2003). La práctica docente y su dimensión. *Fichas*.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). Transformando la Practica Docente. *Una propuesta basada en la investigación Acción.*, 20-21.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós. Capítulos 1 y 2.
- Garces, P. H. (2000). *Investigacion científica*. Quito: AbyaYala.

- García, J. C.-G.-G. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria. *Educación Porque*.
- Garin, J. (2011). Formación de profesores basado en competencias. 77-92.
- Gervais, C. C. (2008). *Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explicitation de pratiques pendant les stages*. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement*. Presses de l'Université du Québec à Montréal: Pratiques et perspectives théoriques (152-175). Québec .
- Gil. (1991). El saber hacer de los profesores de secundaria. *Enseñanza de las ciencias*, 69-77.
- Gimeno, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. . Buenos Aires, Argentina: : Lugar Editorial s. A.
- Giroux, H. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*. Madrid n. 284,, p. 53-74. .
- GLASERSFELD, E. V. (1991.). *Constructivism in Education*. In: LEWY, A. *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: . Pergamon Press, .
- Gonzales Nuñez, B. J. (2010). Perfil profesional y necesidades de formación del docente especialista en dificultades de aprendizajes.
- González – Sanmamed, M., & Fuentes-Abeledo, E. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, n. 354, 47-70.
- Gonzalez Sanmamed, M. (1995). Como enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores. *Revista de Educación* , 25-27-41.
- Guerrero, A. 2. (2010). *El profesorado de los institutos de educación secundaria: estructura, prestigio y acción*, en Feito, R. (coord.). *Sociología de la educación secundaria*. Madrid.
- Handal, G. (1992). Tiempo colectivo Practica colectiva. 298-327-345.
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y espacio en el trabajo del profesor . *Revista de Educación* , 298-31-53.
- Harris, D. y. (2011). *Teacher training, teacher quality and student achievement*, . *Journal of Public Economics*: 95, 798–812.
- Imbernon, F. (1994). Formación del profesorado .
- Imbernon, F. (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado.
- Imbernon, F. (2011). Un nuevo desarrollo del profesorado para una nueva educación en el siglo XXI. *Revista de ciencias humanas*, 75-86.

- Iza, A. &. (2012). *Los Salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas. El caso del Programa Académico Cotopaxi*. En L. Vásquez, et al., *La Presencia Salesiana en el Ecuador*. . Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Latorre, A. (2003). *La investigación - acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona, España.
- Latorre-Medina, M. (2007). El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, n. 343, 249-273.
- Lee, H.-J. (2005). Understanding and assessing preservice teacher's reflexive thinking. *Journal Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
- Leon, e, F., & c, l. d. (2011). Aprendizaje cooperativo. *Revista de Educación*, 354-715-729.
- Liliana M. Pedraja-Rejas. (s.f.).
- Liliana M. Pedraja-Rejas, C. A.-G.-P.-P. (2012). Calidad en la Educación Inicial docente . *Formación Universitaria*.
- Liston, D., & Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización* . La Coruña: Morata.
- Loewenberg, D. y. (2009). *The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education*, . *Journal of Teacher Education*: 60(5), 497-511.
- Lucas, K. (2001). *The social construction of mentoring roles*. . *Mentoring and Tutoring*, vol. 9, n. 1, 23-47.
- Luna, M. &. (2011). *Educación 1950-2012. Reformas inconclusas, nudos recurrentes, nuevos desafíos*. En B. Adriá, & M. Luna, *Estado del País. Informe Cero*. . Ecuador 1950-2010. Quito: Activa.
- Macelo. (2009). *Desarrollo profesional docente*. *Revista de Ciencias de la Educacion*, 8-9-22.
- Malpica Jiménez, M. C. (2000). *El punto de vista pedagógico*. En *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia de Antonio Argüelles (comp.)*. . México:: Limusa, SEP, CNCCL y CONALEP.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia. *Revista de curriculum y formacion de profesorado*, 1-25.
- Marchesi, A. (2007). Entrevista. La docencia una profesión moral. *Revista Internacional Magisterio Entrevista. La docencia una profesión moral*. *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía*.
- Marquez, A. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente*. Malaga, España.

- Martínez-Serrano, M. (2006). Funciones y disfunciones del papel del maestro-tutor en las prácticas de enseñanza. *Campo Abierto*, vol. 25, n. 2, 193-210.
- McIntyre, D. (2009). *The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts on the way forward*, . *Teaching and Teacher Education*: 25(4), 602-608,.
- McIntyre, D. (2009). the difficulties of inclusive pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 25.
- Meinardi, E. (2009). Desarrollo profesional docente a propósito de una educación científica de calidad en escuelas inclusivas. *Revista Iberoamericana de Educación*. , N° 50/8. .
- Mendoza, G. E. (2007). Práctica docente, modelos educativos y evaluación. *enfoque institucionalista*, 2-3.
- MENNA, S., & SALVATICO, L. (2002). *Racionalidad y metodología en el Novum Organum de Bacon. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*,. San Salvador de Jujuy, n. 015, p. 139-144, . Obtenido de Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/Art>
- Mercado, R. (2010). un debate actual sobre la formación inicial de docentes en Mexico.
- Mercado, R. (2010). *Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México* . MEXICO.
- Mercado, R. M. (2010). Um debate actual sobre la formación inicial del docente. México . *Psicología escolar de Educación* .
- Miranda, C. y. (2009). Formación permanente de profesores: ¿quién es el formador de formadores? . *Estudios Pedagógicos*,, vol. 35, n. 1, 155-169.
- Montero, M. (2006). Los caminos de la memoria. *Revista de ciencias de la Educación*, 133-160.
- Montesinos, C. (2010). *El impacto de la formación práctica en el aprender a enseñar*. Santiago de Chile.: FONDECYT N° 1070807. .
- Muriel, S. (2008). La profesión docente en la enseñanza secundaria.
- Navarro, M. X. (2012). *LA INCIDENCIA DE LA GERENCIA EDUCATIVA EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO AÑO BÁSICO DE LA RED EDUCATIVA G-12 "AB. BOLÍVAR CALI BAJAÑA", DE LA CIUDAD DE GUAYAQUIL, AÑO 2012*. . Guayaquil.
- Nocetti de la Barra, A., Mendoza, M., Contreras, G., Sanhueza, K., & Herrera, S. (2005). *Caracterización de las prácticas iniciales de las carreras de pedagogía en universidades chilenas*. Concepción: Universidad San Sebastián. . FONIDE.

- Obregón, J. R. (15 de julio de 2015). *El método Estadístico*. Obtenido de <http://www.facmed.unam.mx/deptos/salud/censenanza/spii/antologia/03REYNAGA1.pdf>
- Oliva, I. D. (2010). *Dimensiones de fractura cognitiva en formación inicial docente en Chile: Un estudio de casos en tres contextos formativos*, . *Estudios Pedagógicos*: 36(1), 177-189,.
- Otalvaro, G. (5 de abril de 2014). *LA INDUCCIÓN Y DEDUCCIÓN*. Obtenido de *LA INDUCCIÓN Y DEDUCCIÓN*: https://prezi.com/yzdjy6emw_e7/la-induccion-y-deducion/
- Paquay, L. A. (1996). *Former des enseignants professionnels : trois ensembles de questions*. In L. Paquay, M. Altet, É Charlier y P. Perrenoud, (dir.) . *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelle stratégies? Quelles compétences?*, 13-26.
- Pavie, A. (2011). *Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente*. Chile.
- Peñalver, L. (2000). *La Formación docente en Venezuela: compleja y transdisciplinaria. Tesis doctoral no publicada, Maturín: Universidad Pedagógica Experimental Libertador*.
- Perez, A. (1992). *La función y formación del profesor*.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nueva competencias para enseñar*.
- Popkewitz, T. (1986.). *Paradigma e ideología en investigación educa las funciones sociales del intelectual*. . Madrid:: Editorial Mondadori. .
- Popkewitz, T. (1994.). *Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas*. Madrid: MEC,. *Revista de Educación* 305,, p. 103-137.
- Pública, S. d. (2004). *Plan de estudios 2004*. Mexico.
- Quintero, L. S. (27 de noviembre de 2007). *LA IMPORTANCIA DEL USO DE EJEMPLOS HIPOTÉTICO-DEDUCTIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS* . Obtenido de <http://comunidad.udistrital.edu.co/geaf/files/2012/09/2007Vol2No1-003.pdf>
- Ramos, S. g. (2000). *LOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE LA EDUCACIÓN COMO RECONSIDERACIÓN CRÍTICA DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN*.
- Ready, C. (2014). *Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores*. Chile.
- Requena, S. H. (2008). *El modelo constructivista* . *Revista de Universidad y sociedad del conocimiento*.

- Rivas, m, S., & p, R. (2005). La cultura profesional de los docentes. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 13-49.
- Rodríguez, J. &. (2001). Los profesores en contextos de innovación. . *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 103 - 146.
- RODRÍGUEZ, R. S. (septiembre de 2013). IDENTIDAD PROFESIONAL, NECESIDADES FORMATIVAS Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. Cordoba, Argentina.
- RODRÍGUEZ, R. S. (2013). IDENTIDAD PROFESIONAL, NECESIDADES FORMATIVAS Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. Cordoba, Argentina.
- ROJAS, G., & EGUIBAR. (Feb. 2011.). *José. Pavlov y los reflejos condicionados. Elementos*:. Puebla, v. 8, n. 41, p. 49-54, 2001: Ciencia y cultura,.
- Romero, M. (2005). El conocimiento sobre la enseñanza desde la perspectiva de formadores de maestros. Madrid, España.
- Ruiz Iglesias, M. (2005). *La formación de competencias en educación: una mirada detenida en las competencias de la profesión docente. Durango, Documento de trabajo en el Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español. España.*
- Ruiz, A. C. (2008). Metodología de la Investigación .
- Salazar, J. (2008). Modelos teóricos de formación del profesorado.
- Sales-Ciges, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria* .
- Savini, D. (1998). *Filosofía da educação brasileira*. Brasil.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos* . Madrid: Paidós-MEC.
- Schön, D. (2008). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. . Barcelona:: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Serés, M. v. (octubre de 2011). Desarrollo profesional del maestro la competencia reflexiva. *Desarrollo profesional del maestro la competencia reflexiva*. panama, Panama.
- Serrano, R. (septiembre de 2013). Identidad profesional, demandas formativas y desarrollo de competencias. *Avances de una investigación sobre la formación inicial de profesores*. Cordoba, Argentina.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, vol.57, n.1, 1-22.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas . *Individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. Psyché*, vol.21, n.2, 35-46. .
- Sonia Foz Blesa, I. G. (2010). LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA PRÁCTICA DOCENTE. 7.
- Sosa, A. (11 de Octubre de 2013). *El Método Analítico-sintético*. Obtenido de El Método Analítico-sintético: <https://prezi.com/c3cu3jwuax79/el-metodo-analitico-sintetico/>
- Soto, M. (2002). Modelos y estrategias en la formación de profesores Vicerrectoría Académica, Universidad de La Serena, La Serena, Chile. *Serie Documentos Pedagógicos*.
- Souto, M. (1999). *Grupos de formación. En Grupos y dispositivos de formación, de Marta Souto, Jean Marie Barbie, Mabel Cattaneo, Mirta Coronel, Laura Gaidulewics, Nora E. Goggi y Diana Mazza. .* Buenos Aires, Argentina: : Ediciones Novedades Educativas/Universidad de Buenos Aires.
- Souza, D. T. (2007). O argumento da incompetência e outros discursos na formação de professores. En C. Schwartz, J. M. Carvalho, R. H. Simões & V. C. Araújo (Org.),. *Desafios da Educação Básica: a pesquisa em educação*, (pp. 45-56). Vitória: EDUFES - Editora da Universidade Federal do Espírito Santo.
- superior, I. e. (2014). *formacion docente*. Ecuador.
- Szilagyi, J. y. (2011). *Transforming teacher education in Hungary. Competencies for elementary teachers*, . Annual Theme, 327-331,.
- Tardif, M. (2000). la recherche en formación des maitres. *Revista semestral de associacao Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 53.
- Tejada F., J., & Navío G., A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: Una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 37/2.
- Tejada, J. (2009). *Competencias docentes*. Obtenido de Revista electrónica. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13, 2.: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev132COL2res.pdf>
- Terigi, F. (2006). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Documento del GTD – PREAL .
- TISKI, S. (Febrero de 2011). *Introdução à questão da filosofia primeira em Comte*. Obtenido de Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, Maringá, n. 32, v. 2, p. 217-222, 2010.:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/9369/9369>

- Torres. (1995). El curriculum como practica reflexiva y la formación del profesorado.
- Urrutia, E. (2011). Una aproximación desde la experiencia. *Ventana Pedagógica*, 89.
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, n. 2, 7-22.
- Vezub, L. (2007). *La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. Argentina.
- Villagomez, M. S. (2012). La interculturalidad en el formación docente, el caso de la UPS como institución formadora. *Presentado en IX Seminario Internacional Red Estrado Chile*.
- Villagomez, M. S. (2012). Nuevos desafíos para repensar la formación del profesorado Ecuador. *Actividad Revista de Educación*.
- Villani, A. L. (2009). *Science Teacher Education in Brazil: 1950–2000*. Brazil: Sci & Educ 18, 125–148, .
- Villar, A. (1990). Formación y desarrollo personal. *PERFIL PROFESIONAL Y NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL DOCENTE ESPECIALISTA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE*. Barcelona, España.
- Viñao, A. (2001). La cultura de las reformas escolares . *Perspectivas Docentes*, 26-38-66.
- w, C. (1988). Cambio educativo y desarrollo profesional. *impacto de la investigacion educativa en la practica docente*. cuba.
- Wagner, E. (1998). comunidad de practicas. *Aprendizajes significativos e identidad*.
- Wilson, J. (2003). *Perspectives on the philosophy of education*. inglaterra.

RÓMULO SILVINO LÓPEZ FARFAN

Magister en Educación Superior, graduado en la Universidad de Guayaquil, Especialista en Diseño Curricular por Competencias, en la Universidad del Mar Chile, Licenciado en Ciencias de la Educación Especialización Psicopedagogía y Técnicas de la Enseñanza, Abogado de los juzgados y Tribunales de la República del Ecuador, Docente principal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Miembro de la Comisión Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación (Uleam).
romulo.lopez@uleam.edu.ec

BEATRIZ MOREIRA MACIAS

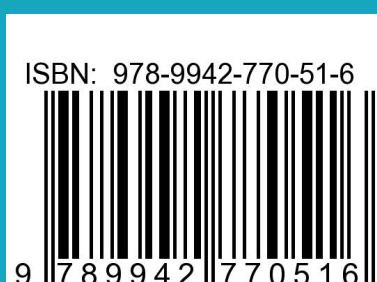
Licenciada en Ciencias la Educación, Especialidad Comercio y Administración, Especialista en Diseño Curricular por Competencias, Magister en Equidad de Género y Desarrollo Sostenible; Magíster en Educación y Desarrollo Social; Doctora en Ciencias Pedagógicas, PhD; Docente titular actualmente Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Uleam) y con experiencia docente en instituciones educativas públicas y privadas en el Nivel Inicial, Educación General Básica y Bachillerato. Ha publicado varios artículos y participados como ponente en congresos a nivel nacional e internacional. Comprometida con la investigación y formación de profesionales en el área de la educación.
Beatriz.moreira@uleam.edu.ec

VICTOR GEOVANNY ZAMBRANO CEDEÑO

Docente Investigador con titulación en Ciencias de la Educación especialidad Castellano y Literatura; Magister en Investigación y Docencia universitaria, Coordinador de las Carreras de Bachillerato de la facultad de Ciencias de la Educación ; participación en el libro “Hacia la formación del nuevo docente: Tendencias y horizontes”; y coautor del libro “La convergencia de medios en el desarrollo curricular”; Coautor del libro “Guía – taller para elaborar trabajos de Titulación” Docente principal de la Facultad de Ciencias de la Educación, Actualmente director del Departamento de Admisión y Nivelación Educativa de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.
Victor.zambrano@uleam.edu.ec

MARJORIE KARINA ALAVA NARANJO

Maestría en Gerencia Educativa, graduada en la Universidad Estatal del Sur de Manabí. Diploma Superior en Educación por Competencia, Universidad del Azuay. Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad Psicología y Orientación Vocacional, graduada en la Universidad Técnica de Manabí. Responsable de la Práctica Pre Profesional de la Carrera de Educación Básica. Docente Principal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica “Eloy Alfaro de Manabí”. Ecuador.
marjorie.alava@uleam.edu.ec



compAs