

36

Fecha de presentación: marzo, 2023

Fecha de aceptación: mayo, 2023

Fecha de publicación: julio, 2023

MODELOS

DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN EDUCACIÓN BÁSICA

CONTINUOUS TEACHER TRAINING MODELS IN BASIC EDUCATION

Teodomiro Temoche Cavero¹

E-mail: teodomirotc@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9929-4111>

Yanina Díaz Rivadeneira¹

E-mail: yadiri.virgo@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4047-9103>

Víctor Augusto Gonzales Soto¹

E-mail: victor.augusto2500@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9528-2308>

¹ Universidad César Vallejo. Chiclayo. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Temoche Cavero, T., Díaz Rivadeneira, Y., Gonzales Soto, V. A. (2023). Modelos de formación docente continua en educación básica. *Universidad y Sociedad*, 15(4), 355-365.

RESUMEN

La formación docente debe estar acorde con las demandas de la sociedad que, exige profesionales competentes para un solvente desempeño profesional. La presente publicación tiene como propósito realizar un análisis teórico de los modelos de formación docente continua en educación básica, mediante la revisión sistemática de artículos científicos, y efectuar una caracterización de su estado actual en el Perú; para ello se efectuó un estudio de revisión bibliográfica, con enfoque cualitativo, con soporte en el método de análisis-síntesis, mediante la técnica de análisis de contenidos; entre los hallazgos encontramos que no existe un modelo de formación docente universal que pueda asegurar los mismos resultados en todas las realidades, y que el Perú define la revaloración profesional del docente como un eje de la reforma educativa y avanza en políticas y estrategias de desarrollo docente, sin embargo, existe una débil formación profesional por competencias, no obstante la demanda social que exige un modelo educativo que asegure la calidad educativa.

Palabras clave: Modelos de formación docente, formación docente continua, calidad educativa.

ABSTRACT

Teacher training must be in accordance with the demands of society, which requires competent professionals for a solvent professional performance. The purpose of this publication is to carry out a theoretical analysis of the models of continuous teacher training in basic education, through the systematic review of scientific articles, and to carry out a characterization of their current state in Peru; For this, a bibliographic review study was carried out, with a qualitative approach, supported by the analysis-synthesis method, through the content analysis technique, Among the findings, we find that there is no universal teacher training model that can ensure the same results in all realities and that Peru defines the professional reassessment of the teacher as an axis of the educational reform and advances in policies and strategies of teacher development, however, there is a weak professional training by competencies, despite the social demand that requires an educational model that ensures educational quality.

Keywords: Teacher training models, continuous teacher training, and educational quality.

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho fundamental del ser humano, debido a que contribuye a su desarrollo integral, promoviendo su libertad. No es solamente un derecho para todos, sino que además tiene como objetivo el fortalecimiento de los derechos humanos. Sin embargo, la crisis de los aprendizajes continúa, pese a los esfuerzos de muchos países por mejorar sus sistemas educativos. El desarrollo social, tanto como los avances de la ciencia y la tecnología plantean constantes desafíos a la educación, exigiendo cambios en la formación docente, a fin de implementar los procesos educativos que demanda la comunidad, sin dejar de considerar el rol del docente como agente transformador, para ello requiere tramontar los saberes prácticos y técnicos, para arribar al desarrollo docente, en un proceso de significado personal y social.

Una mirada integral de la formación humana y profesional del personal docente involucra factores humanos y toma de conciencia para consolidar la vocación de educar con dignidad, libertad, y responsabilidad social en la práctica pedagógica; una formación docente para vivir la educación, y no vivir de la educación, y que educar no sea un simple cumplir funciones, sino el desarrollo de una vocación de ayuda a los demás para descubrir su verdadero talento, afrontar sus adversidades, realizarse y ser felices (Rodríguez & Díaz, 2020). La formación docente debe focalizarse en el saber ser, como síntesis del desarrollo integral del ser humano; así mismo, la percepción holística demanda de la implementación del currículo de formación docente que responda a la realidad y a las necesidades más profundas de las personas.

El desempeño pedagógico y la revalorización del profesor son fundamentales para diseñar el cambio y la mejora de una política educativa (Gálvez & Milla, 2018). Se trata, además de transformar la propia actividad del profesor, en acciones formativas, no fragmentadas, ni capacitaciones aisladas, sino que consideren las necesidades individuales de los docentes, así como el trabajo colectivo, y el trabajo institucional. Una relación integral, capaz de considerar las necesidades internas y externas, sustentadas en la propia gestión del docente.

Se distingue entre formación docente inicial y permanente, aunque en realidad se complementan. La primera hace referencia a las acciones educativas básicas de preparar a los futuros docentes, y la segunda, a la acontecida durante su ejercicio profesional, para responder en forma exitosa a los desafíos de la sociedad cambiante (Martínez & Menezes, 2019). La formación docente debe mitigar el desfase entre lo aprendido en la formación docente inicial y lo que es importante aprender actualmente,

considerando la evolución de la pedagogía y la didáctica (Sevillano & Sánchez, 2021).

La formación continua contribuye para que el docente consolide aprendizajes que favorezcan su labor y, en consecuencia, el aprendizaje del alumnado; a ello podemos agregar que, la formación continua debe ser, además, un proceso de reflexión permanente que permita al docente fortalecer los procesos de toma de conciencia respecto a su profesión. González & González (Como se citó en Valdemoros & Lucas, 2018) señala que la formación docente debe fortalecer la reflexión crítica y el compromiso con un desempeño de calidad en el marco de una acción participativa de consenso.

La formación continua del docente implica las dimensiones: educativa, pedagógica, humana, y la investigativa (Aguirre et al; 2021). Así mismo, se hace referencia a enfoques, paradigmas, orientaciones, o tendencias; en la presente investigación optamos por referirnos a modelos de formación docente, como esquemas teóricos y prácticos, que ofrecen claves para mejorar la formación de los profesores. Sin perder de vista que la formación docente se encuentra condicionada a las políticas educativas de cada nación, así también a la valoración que la sociedad tiene de la referida profesión. La acción formativa para docentes debe responder a los problemas que los educadores encuentran en su práctica diaria, a causa de la falta de correlación entre la oferta formativa del docente en actividad y las verdaderas necesidades de la comunidad educativa (Arnaiz-Sánchez et al., 2021). Así mismo, atender la formación docente demanda de la identificación de referentes teóricos y metodológicos claros, emanados, ante todo, de cada cultura y realidad (Escribano, 2017).

Jativa et al. (2021) refiere que, es una exigencia que el profesor de enseñanza básica sea instruido, culto y capacitado profesionalmente, así mismo renovador de la enseñanza tradicional fundada en el autoritarismo y la reproducción; impulsor del protagonismo del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje; generador de espacios para construir conocimientos, donde el estudiante es el protagonista y por lo tanto exige una mejor preparación del docente, en la teoría como en lo didáctico y metodológico. Así, la educación actual, tanto como la formación docente, encuentran eco en un enfoque fundamental, como el enfoque por competencias.

La competitividad y los avances de la tecnología de la sociedad globalizada y vertiginosa establece que el éxito se condicione a la calidad de los productos o servicios, el talento de los trabajadores, la habilidad para interactuar con el entorno, y la capacidad para innovar, que se traducen

en competencias profesionales (Espinoza & Campuzano, 2019). Así, la formación docente ha de ubicarse en el enfoque humanista de competencias, que prepare para actuar en situaciones de aprendizaje que conecten teoría y práctica, que haga posible solucionar problemas generados en la práctica educativa (Valdemoros & Lucas, 2018).

Muchos países del mundo han puesto en marcha importantes planes de desarrollo docente continuo, de amplio alcance. En múltiples oportunidades estos se implementan con cambios legislativos de las carreras magisteriales y en programas para evaluar el desempeño docente. En América Latina se reportan diferentes estudios sobre contextos en los que los diseños curriculares se encuentran desvinculados de las necesidades escolares donde los profesores se desenvuelven, delatando las inequidades entre una formación inicial docente, una formación en servicio complementaria, y las reales necesidades de los estudiantes. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OECD (como se citó en Rodríguez & Hernández, 2018) refiere que estas brechas y la inminente necesidad de cerrarlas a corto plazo, constituyen una de las principales prioridades de los gobiernos en el ámbito de formación docente. La formación docente continua y sus políticas, abarcan parte importante de los planes de gobierno en América Latina. Mejorar la calidad docente se ha vuelto pieza central de las reformas de educación, y en un tema recurrente en los debates sociales en los diversos países.

Respecto a los modelos de formación docente en el mundo se han realizado anteriores trabajos de investigación, unos que destacan la necesidad de reemplazar el enfoque actual de la formación, enfatizando en el papel protagonista y de transformación social que posee el docente en su calidad de educador; y otros que, realizan una revisión acerca de los modelos pedagógicos actuales a partir de la bibliografía especializada, que ha servido de fundamento a la formación permanente; realizando balances en base a la enunciación de determinados nudos críticos presentados en el ámbito de la formación continua, con miras a los nuevos desafíos de la vida escolar. El presente artículo de revisión bibliográfica, por su parte, tiene el propósito de realizar un análisis teórico de los modelos de formación docente continua en educación básica, mediante la revisión sistemática de artículos científicos y efectúa una caracterización de su estado actual en el Perú. Hacemos referencia a consideraciones efectuadas por distintos autores, respecto a los modelos desarrollados en diferentes países, algunos de ellos, como Alemania, Singapur y Finlandia, que se ubican en el rating de los más destacados en lectura, matemática y ciencias, en la Evaluación Internacional de Estudiantes

(PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); y otros que, al igual que el Perú, forman parte de los países latinoamericanos que han experimentado mejoras, y un crecimiento sostenido en dicha evaluación, como es el caso de Chile, Brasil, México, y Uruguay.

El presente documento se organiza en cuatro secciones, la primera denominada Introducción; la segunda, Materiales y Métodos; la tercera, Resultados y Discusión, que incluye, una visión sintética de la formación docente en Alemania, Singapur y Finlandia; luego en América Latina, haciendo breve referencia a Chile, Brasil, México y Uruguay; finalizando con una caracterización en el Perú; y la cuarta, denominada, conclusiones.

MATERIALES Y MÉTODOS

Elegimos llevar a cabo la presente publicación, porque forma parte de un proyecto de investigación que contiene la propuesta de un programa de formación docente continua con estímulos en la Carrera Pública Magisterial, para mejorar los aprendizajes; proyecto que nace la convicción que en el Perú se vienen realizando importantes esfuerzos para mejorar el nivel de logro de los aprendizajes y la calidad de la educación, y que también existen múltiples dificultades en gran parte relacionadas con la política educativa, bien intencionada, pero colmada de vacíos que impiden el funcionamiento articulado de las instituciones encargadas de desarrollar el modelo educativo.

El estudio cumple con una metodología selectiva de artículos relativos a los modelos de formación docente, en tal sentido, se realizó un estudio sistemático de investigaciones, para ello se consultó las bases de datos académicas: Scopus, Scielo, Redalyc.Org, Latindex y Dialnet, realizando una indagación general, encontrando 208 documentos asociados al tema investigado, seleccionándolos como población; luego, con una revisión bibliográfica sistemática, se procedió a concentrar la selección de artículos en base a los criterios de inclusión, y en forma simultánea se activaron criterios de exclusión, obteniéndose una muestra de 19 artículos científicos, que se incluyeron según su pertinencia y menor antigüedad, considerando los publicados entre los años 2017 al 2021, y en idioma castellano; excluyendo los duplicados y aquellos cuyo propósito no se alineaban con nuestro objeto de estudio. Esta metodología implicó tres etapas: la consolidación de una base de datos, a partir de la búsqueda de artículos científicos; la selección y agrupación sistemática de los mismos empleando una matriz Excel, en la que se precisó el título del artículo, año de publicación, tipo de artículo, contexto de estudio, revista donde se publicó, indexación, tema revisado, cita revisada, análisis, posible

utilidad, referencia bibliográfica, y el link o DOI respectivo, que permitieron un registro documental operativo, así como el análisis, que hizo posible la sistematización de la información a fin de atender el propósito de estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado presentamos los resultados generales a ser discutidos empleando trabajos previos, así, la formación continua implica la dimensión educativa que se encuentra vinculada a la actualización docente en base a cambios curriculares y acciones de formación continua acordes con el contexto. Comprende también la dimensión pedagógica, con la aplicación de los conocimientos aprendidos en la función docente, la dimensión humana, importa el desarrollo personal y laboral del profesor, y la dimensión investigativa, es la relativa a la innovación en base a las destrezas cognitivas logradas en el desarrollo de la formación continua (Aguirre et al., 2021). La formación educativa implica un rol preponderante por encontrarse directamente relacionada al desempeño de la práctica docente, así, el desarrollo de acciones pedagógicas renovadoras y pertinentes demandan una actualización permanente, a fin que el docente pueda ser un elemento de transformación social, por lo tanto, su formación debe sustentarse en nuevas visiones que le otorguen una significación personal y social.

El ejercicio de una profesión implica desempeñar una actividad reconocida y valorada que permitirá obtener una contraprestación económica. Sin embargo, no se debe vincular el buen ejercicio profesional con portar saberes y dominios para ser competentes en un ámbito de acción y con ello ganar un sueldo. Ejercer adecuadamente una profesión está además vinculado con un desempeño guiado por valores y actitudes (Martínez & Carreño, 2020). Las instituciones asumen un modelo conforme a su misión, visión y valores, puestos en acción por la comunidad de aprendizaje. En consecuencia, la formación docente representa un reto permanente para el docente como para la institución (Rodríguez & Díaz, 2020).

Los modelos educativos de formación docente obedecen a fundamentos y enfoques teóricos que sostienen sus acciones, entre ellos se distinguen el enfoque por competencias, el enfoque colaborativo y autonomía colegiada (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019). En la actualidad es necesario comprender y emplear el enfoque de formación fundada en competencias por diversos motivos: primero, porque permite al docente desempeñarse idóneamente, por sí mismo; segundo, las competencias orientan diferentes proyectos educativos internacionales, como el Tuning de la Unión Europea o el Alfa Tuning de América

Latina; y tercero, las competencias son fundamentales para encaminar el currículo, la actividad docente, los aprendizajes y la evaluación a partir de un parámetro de calidad al brindar principios, indicadores e instrumentos superiores a los proporcionados por otros enfoques educativos (Espinoza & Campuzano, 2019).

La formación docente inicial y en servicio, se fundamentan en el enfoque por competencias; supone para el profesional docente saber solucionar situaciones reales articulando reflexiva y creativamente diversos recursos y saberes cognitivos, procedimentales, actitudinales y sociales. En tal sentido, los programas o acciones formativas deben incorporar este enfoque en su diseño y ejecución (UNESCO, 2019). Así, la formación del docente de la actual sociedad debe orientarse a lograr competencias no solo intelectuales y profesionales, sino también sociales e interpersonales que aseguren el compromiso con la profesión, al constituirse en condiciones indispensables para un ejercicio profesional de calidad (Valdemoros & Lucas, 2018).

El enfoque colaborativo y autonomía colegiada, hace referencia a un conjunto de estrategias que compromete al docente a trabajar colaborativamente para lograr metas comunes. Activa el liderazgo, el análisis, la discusión y la toma de decisiones. Potencia habilidades socio comunicativas y el respeto por la diversidad. El modelo colaborativo fortalece, además del dominio del currículo, los contenidos actitudinales. Promueve una cultura de aprendizaje profesional basada en la colaboración para alcanzar objetivos comunes, y superar la complejidad, creando un clima de cambio, mejora permanente, y sentido de eficacia docente. Para la UNESCO (2019) con este enfoque se pretende superar la individualidad y el aislamiento de la formación docente, y se forja una actividad profesional compartida, ideal para la construcción de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

Por ello la formación docente en servicio debe tener como propósito que los educadores cuenten con la oportunidad de aprender a desarrollar habilidades para interrelacionarse de forma productiva con sus similares, logrando una autonomía colegiada. Se espera entonces que la formación docente genere una cultura profesional de aprendizaje continuo y colaboración para el logro de propósitos comunes, reemplazando modelos individualistas, priorizando el desarrollo de la escuela. En tal sentido, las comunidades profesionales de aprendizaje representan una estrategia profesional crítica para la mejora permanente de la práctica docente.

Son varios los modelos en los que se contiene la formación docente; un estudio de Martínez & Menezes (2019)

señala que, los más destacados son: el hermenéutico reflexivo, el técnico, el personalizado, y el académico. Así, según los autores, el modelo formativo, rechaza el mecanicismo de aspectos técnicos, positivistas, y privilegia la interpretación de la realidad en base a la indagación. Respecto al modelo técnico, refieren que, el docente es un técnico, que posee principios, prácticas y conocimientos que le hacen posible desempeñarse en forma competente en contextos educativos, se trata de un especialista capaz de aplicar eficientemente el saber científico que obtuvo durante su proceso formación. Del modelo personalizado, señalan que parte del profesional docente como persona, en su integridad, en su condición social, histórica y cultural, comprometida con mejorar la realidad. Finalmente, del modelo académico, precisan el rol del docente como intelectual, se trata de una formación inspirada en fueros disciplinares, con importancia en los contenidos, más que en lo pedagógico y didáctico.

Ya no es suficiente que el profesor sea portador de sólidos conocimientos y metodologías; la educación en el mundo y Latinoamérica, se encamina hacia la innovación, venciendo paradigmas de un sistema educativo tradicional, donde el docente cumple un rol fundamental como agente de cambio, y de innovación, en cumplimiento su encargo social (Jativa, et al., 2021). Es por ello que, en la actualidad, se han trazado políticas educativas para ejercitar la docencia; a fin de revalorizar este sector profesional se han generado diferentes cambios: en las organizaciones que forman para el ejercicio docente, la base curricular de formación, las consideraciones de ingreso y selección, las estrategias de inserción, la evaluación de su actuación, por destacar los propósitos directos de las políticas educativas. Simultáneamente la investigación educativa contribuye a enfocarse sobre los agentes educativos, multiplicando sus puntos de vista, identificando sus necesidades, destacando su pertinencia y situando otras categorías al debate (Inclán, 2021). Por su parte, es responsabilidad del docente fortalecer su función profesional, así como los fundamentos de sus conocimientos y destrezas, que beneficie el proceso educativo de sus educandos.

Así, corresponde realizar una descripción y análisis sucinto de los diferentes modelos educativos en países que, como se indicó, protagonizan y pugnan por escalar en la pirámide desafiante de la evaluación PISA de la OCDE, considerando que los enfoques y modelos desarrollados no necesariamente se evidencian de manera definida, sino que, en gran parte, estos se combinan para generar los fundamentos teóricos y prácticos que sirven de base para el desarrollo de los diferentes sistemas educativos.

Formación decente en Alemania, Finlandia y Singapur

En la prueba PISA 2018, los niveles de aprendizaje de los estudiantes alemanes se mantienen sobre los países de la OCDE, mientras que Finlandia y Singapur, aunque fueron desplazados de los primeros lugares por china, siguen ostentando los mejores niveles educativos del mundo.

Chaves et al. (2017) al referirse a la formación docente en Alemania, afirma que se le da la relevancia correspondiente, se concibe al profesorado parte responsable de la formación ciudadana; acogiendo a un proceso de formación docente con una orientación por competencias, con un enfoque holístico promotor del desarrollo integral de la sociedad; se ofrecen posgrados para docentes, en instituciones de educación superior; carrera docente con un enfoque de educación permanente; carrera docente dinámica, con estancia del profesor en diversos contextos educativos; carrera docente en interacción y se promueve el trabajo en redes. El modelo busca promover el aprendizaje activo a través de la interacción del sujeto con su medio, así como el pensamiento crítico y la reflexión que hagan posible al estudiante enfrentar en forma satisfactoria los desafíos del mundo actual.

Alemania presenta un modelo concurrente conformado por dos fases, grado y máster. El rol formativo de estos periodos está bien definido. El primero, abocado a los elementos teóricos, realizado en una institución de formación superior, universidad o escuela superior. El segundo, de carácter práctico, en institutos de formación docente y colegios, esto es, en el puesto de trabajo. Al finalizar las etapas el profesor debe rendir una evaluación de capacitación, que, en el primer caso, le dará acceso a la segunda fase de formación, y en el segundo, a trabajar como docente. En dicho país, para ejercer la docencia, no basta el título universitario, al concluir los estudios de maestría, los docentes deben rendir una prueba estatal para obtener un puesto en el Ministerio de Educación.

Didriksson (2017) presenta la reseña del libro: El Cambio educativo en Finlandia ¿Qué puede aprender el mundo?, del autor finlandés Pasi Sahlberg, donde nos refiere que, a diferencia de muchos otros sistemas educativos, el finlandés no ha sido contaminado por políticas mercantiles de competencia y evaluaciones de gran presión, apartándose de pruebas estandarizadas para el docente. El trabajo de los docentes está fundado en la dignidad profesional y el respeto social. Se da énfasis a la estructuración de competencias y capacidades pedagógicas mentales, haciendo posible una enseñanza acorde con actuales conocimientos y la práctica educativa. Los planes de estudio de formación docente se han diseñado de forma que parten de los fundamentos del pensar educativo hacia

la metodología de investigación educativa, y luego se avanza a la ciencia de la educación. La educación del profesor basada en la investigación se desarrolla en las escuelas, como componente fundamental del currículo.

El investigador, continúa analizando el trabajo de Sahlberg, y refiere que, remunerar a los profesores de acuerdo al desempeño de sus estudiantes es una idea ajena en Finlandia. La comunidad entiende que la enseñanza, es una actividad demasiado compleja como para ser medida solo a través de indicadores cuantitativos. En las escuelas de Finlandia el principio rector es que la calidad de la enseñanza y la interacción escuela - estudiantes, junto a la participación activa de los padres de familia (Didriksson, 2017).

Se advierte, entonces, tres elementos centrales en la experiencia finlandesa: - Las personas más capaces y talentosas dedicadas a la enseñanza; - La formación docente se orientada hacia la investigación, y - La valiosa interacción escuela, estudiantes y familia. La formación continua en Finlandia implica que los profesores son los desarrolladores de la comunidad educativa en su conjunto; para ello reciben una formación inicial con elevada calidad, marcadas por la reflexión crítica y la acción investigadora, contando con estructuras escolares que les permite el intercambio y la cooperación con colaboradores externos de otras profesiones, generalmente, padres de familia. El desarrollo escolar está estrechamente vinculado al desarrollo del profesorado. Apostar por la formación del profesor, y apoyar la investigación implican el éxito del sistema de educación en Finlandia. Gracias a la elevada exigencia de la formación docente el sistema educativo fortalece sus bases. Los profesores se encargan de asegurar los procesos educativos y con ello garantizan el éxito educativo.

En Singapur, las investigaciones refieren que su éxito educativo está vinculado a diversos factores: sociales, culturales, económicos, políticos; y otros como escuelas de calidad, planes de estudio pertinentes; crianza y socialización de las familias a sus hijos. El modelo educativo que impera en Singapur es el constructivista y con enfoque por competencias, así los docentes son constantemente capacitados, y se dedican de manera exclusiva a esta actividad profesional.

El profesional de la docencia es altamente considerado y respetado en Singapur. La población comprende que los profesores cumplen una función vital para el desarrollo y progreso del país. Por ello los candidatos a futuros profesores se eligen muy cuidadosamente, y durante toda su formación inicial, reciben un sueldo correspondiente al 60% del que recibe un profesor en ejercicio. Con

esta estrategia se retiró la concepción del docente como un técnico, para pasar a percibirse como el profesional reflexivo. Los profesores profundizan en su aprendizaje mediante cursos presenciales y online, como tutorías, talleres, investigación acción, maestrías, doctorados, entre otros. La formación docente en Singapur, proporciona a los docentes oportunidad de aprendizajes de acuerdo a sus necesidades, motivaciones y las escuelas cuentan con un responsable de recursos humanos y desarrollo profesional que asegura la pertinencia entre los objetivos profesionales de los profesores y las oportunidades de formación docente que les son ofrecidas (Sevillano & Sánchez, 2021).

Un punto en común en los sistemas educativos de elevada calificación como Alemania, Finlandia y Singapur, es la alta formación de sus profesores, cuyo estatus social es muy elevado, y la profesión es muy prestigiosa. Para ello, esos países cuentan con políticas educativas y un nivel organizacional muy estable y estratégico, con currículos adaptados al contexto y al éxito educativo, con programas de formación del profesorado con énfasis en el desarrollo de competencias profesionales, referido a un procesamiento constructivo e interdisciplinar, donde los contenidos se construyen con la sociedad y se desarrollan históricamente; las competencias se producen en la acción interdisciplinar a partir de conocimientos, habilidades y valores, edificados desde la práctica laboral y la investigación, generando un auténtico desarrollo profesional y de liderazgo, que ha transformado el panorama educativo mundial.

Formación docente en América Latina

Corresponde referirnos de manera sucinta a diversos modelos vigentes en países emergentes que apuntan a mejorar sus sistemas educativos con mayor o menor éxito. La transformación educativa por la que transitan los países de Latinoamérica ha conminado a modificar la visión del profesor en la escuela. Así se puede evidenciar en los avances implementados en varios países, donde se ha conseguido una leve mejora en sus sistemas educativos. Estos progresos vienen estableciendo nuevas formas del saber hacer y proceder. En este contexto las competencias se relacionan con la formación y perfeccionamiento del profesor y a su vez con la enseñanza del estudiante (Gálvez & Milla, 2018). En América Latina, varios países aún se encuentran en camino de asumir una auténtica perspectiva de formación docente, se trata de un evidente tránsito, partiendo de básicos programas de capacitación y perfeccionamiento, hacia acciones integrales, y estratégicas, mediante políticas articuladas de formación docente inicial y continua. Así, Chile, en la evaluación

PISA del 2018, es el país de Latinoamérica con el mejor resultado en lectura, asumiendo el lugar 43 a nivel mundial, seguido de Uruguay y Costa Rica.

[En Chile](#), la actual percepción social hacia los profesores viene tomando como punto de partida los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, así como el sentido de responsabilidad de la nueva política de desarrollo docente, que accionan hacia la edificación de una identidad docente peculiar reconocible por su mentalidad y creencias, para ello, como parte de la política educativa, el Ministerio de Educación de Chile ha emitido la ley de "Carrera Docente" en 2016 (N°20.903). Esta busca dignificar la docencia, fortalecer su ejercicio y elevar su valoración a favor de las nuevas generaciones, desde la formación de inicio hasta el cese, buscando mejorar las condiciones para la función docente, mediante una nueva escala remunerativa, de acuerdo al nivel de despliegue profesional y el incremento de horas no lectivas; acompañamiento en los primeros años de labor y durante la formación continua gratuita, garantizados por el Estado.

[Quintero et al. \(2018\) refieren que, en Chile](#), el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Innovación Pedagógica, lidera los diversos programas de formación docente, y es considerado eje rector de la política de desarrollo docente impulsada por el Estado. Su acción es dinámica, y es reconocida su continuidad, tradición, y pertinencia en las acciones de formación permanente de docentes. Sin embargo, en materia de investigación formativa adolece de falta de rigurosidad metodológica y escasa sincronía entre los requerimientos escolares y los temas investigados. Los hallazgos de las investigaciones no han sido expuestos para ser comprendidos por los profesores. Los autores convocan, entonces, a edificar elementos de comunicación que trasciendan y recojan aportes para superar las falencias existentes.

Se advierte del modelo chileno, que se orienta hacia los resultados escolares, a partir de la relación docente-estudiante, y el aumento de la responsabilidad de la escuela, recurriéndose a la responsabilidad profesional y al compromiso social, así como a la vocación para desarrollarse dentro de la carrera. Se busca del docente, aquel profesional reflexivo y crítico, de elevado sentimiento de auto eficiencia, con elevadas expectativas en sus estudiantes, no obstante, es trayecto lento, donde paradójicamente los resultados de las investigaciones en materia de formación docente, aún no se suelen comunicar de manera pertinente.

Brasil ha experimentado logros relativos desde que inició su participación en PISA. En este país, la formación del profesorado, advierte una inveterada falta de

consideración pedagógica y social hacia la profesión, que implica incluso el ámbito salarial. La implementación docente respondió a un modelo pedagógico académico, tradicional, reproductivo, que se proyectaba a los salones de clase, con estudiantes meramente receptores de conocimientos, que muchas veces los propios docentes aprendieron endeblemente. El sesgo moralizador y religioso que implicaba esta formación docente, dio lugar, con el paso del tiempo, y por injerencias de posturas internacionales que aun imperan, a procedimientos formativos de naturaleza técnica, propios de un modelo competencial, orientado a resultados y eficacia (Martínez & Menezes, 2019). Debido a que en Brasil la actividad docente se realiza en contextos complejos, podría ser favorable una posición integradora, asumiendo una combinación pertinente de distintos modelos formativos. Quizá así, la preparación inicial y continua del profesor, unida a recursos oportunos, permita a los educadores atender apropiadamente los desafíos en las aulas, cumpliendo su trascendente función pedagógica y social.

México, al igual que Brasil, no ha visto mejoras relevantes desde su primera participación en PISA. El modelo mexicano de formación continua del docente de educación básica contiene actividades direccionadas a partir de un programa marco de formación docente, y su respectiva armonía con las instituciones federativas. Si bien esta concentración de estrategias de la autoridad federal presupone una probable fragmentación en numerosas capacitaciones aisladas, la variedad de contextos y peculiaridades de los participantes en cada institución territorial mexicana descompagina la ya compleja activación de estos procedimientos de formación permanente (Manrique, 2021). De allí la necesidad de establecer líneas de formación, aparentes a los diversos contextos educativos de cada región del país, y que las necesidades formativas sean la base para diseñar las estrategias de formación y, en consecuencia, se genere una oferta de calidad, pertinente en función a los destinatarios.

Uruguay fue por su parte, en la última prueba PISA, es el país de Latinoamérica mejor ubicado en matemática. Mancebo (2019) refiere que, en Uruguay la carrera docente no ha tenido una renovación sustantiva. El sistema es marcadamente burocrático, y para el ascenso, existen concursos, sin embargo, prima la antigüedad y no el desarrollo profesional del profesor. Se cuenta con un Plan Estratégico para el Desarrollo Docente, el mismo que contiene, aunque declarativas, algunas intenciones como las siguientes: Elaborar cargos docentes concordantes con una estructura académica que favorezcan su desarrollo profesional; desarrollar posgrados que promuevan conocimientos, especialmente en Didáctica y Pedagogía;

y estructura una política comunicativa que promueva la formación en educación. Si bien las propuestas constituyeron un significativo avance, su solo enunciado no resuelve el problema de la democratización de la formación docente en dicho país. La formación docente en Uruguay estuvo cargada, en los últimos tiempos por una gama de reformas curriculares poco efectivas para atender las emergentes demandas de la sociedad. Dichas renovaciones tampoco han modificado la práctica profesional, pese a ser considerada un pilar de la formación de educadores.

La base principal de la calidad educativa son las capacidades profesionales del profesorado, si los estudiantes no concurren con docentes con la capacidad de propiciar mejores oportunidades de aprendizaje, no se llevará a cabo un genuino mejoramiento educativo. A pesar que la información con la que se dispone es relativa, todo parece indicar que en la región predomina una profesión docente que no es de alto estatus, los sueldos y condiciones laborales son deficientes, la formación inicial es de limitada calidad, y las posibilidades de desarrollo profesional son reducidas. Como consecuencia, las políticas educativas enfrentan grandes desafíos, entre ellos, articular una carrera docente atractiva a jóvenes talentosos, una formación adecuada de los candidatos, y un desarrollo profesional exigente, UNESCO (como se citó en Escribano, 2017).

Caracterización de la formación docente en el Perú

Antes de adentrarnos a caracterizar la formación docente peruana, corresponde resaltar la actual formación docente en los países analizados y en otros con características similares; así, podemos advertir que, la educación viene sufriendo reformas en sus programas, para adaptarse a la actual sociedad del conocimiento, debido a que las instituciones educativas de hoy deben preparar a los estudiantes no solo para certificarlos, sino además para el futuro, para comprender los problemas del mundo de manera objetiva, a partir de las competencias adquiridas, por ello, los docentes deben actualizarse en todas sus dimensiones, a fin de cumplir con su perfil de egreso; sin embargo, para atender estas necesidades, los países del mundo avanzan en sentidos y ritmos diferentes en la formación de sus docentes.

Sevillano & Sánchez (2021), afirman que, Finlandia, Singapur, y otros países que destacan en el mundo por su decidido compromiso con el desarrollo profesional docente, cuentan aún con estrategias tradicionales de formación permanente, entre ellas seminarios y cursos de actualización que escasamente aportan al desarrollo profesional. Mientras que en otros países como Japón, China

y Reino Unido se viene desarrollando otra estrategia como el modelo estudio de clase, que habrían favorecido la reflexión, la concientización y mejorar la gestión del aprendizaje; existiendo además otras estrategias, tales como las comunidades de aprendizaje y la video formación. Se evidencia entonces que, a pesar del éxito de la formación docente en países como Finlandia, Singapur y Alemania, aun existirían estrategias no desarrolladas que podrían aportar a su efectiva formación, en el entendido que China y Japón se han posicionado sobre ellos en la prueba PISA del 2018.

En América Latina, una particularidad de la profesionalización docente, es su elevada desarticulación manifestada en la dispersión de programas de formación docente, de diversa naturaleza y variados enfoques, con la intención de subsanar los vacíos de conceptos y procedimientos arrastrados por los docentes desde su formación inicial, pero que en realidad solo son más acciones instruccionales, lejanas de propuestas pedagógicas y didácticas reflexivas (Cano & Ordoñez, 2021).

El Perú, con una tendencia hacia la mejora del nivel de logro de los aprendizajes, de acuerdo a los resultados de la prueba PISA, es uno de los países, en el mundo, que evidencia un incremento sostenido en lectura. Sin embargo, los logros alcanzados en las últimas evaluaciones realizadas en el país, en forma interna y oficial, mediante las denominadas Evaluaciones Censales del Ministerio de Educación (MINEDU), no son alentadores; en la última evaluación censal de estudiantes del 2019, el promedio nacional en ciencia y tecnología, matemática y lectura, en segundo grado de secundaria, en el nivel satisfactorio es del 14%, mientras que el nivel en inicio es del 39%.

La crisis de formación docente se encuentra estrechamente vinculada a la dependencia entre la política y los sistemas educativos, en el caso peruano, las acciones de formación docente, lejos de fortalecer la profesión como tal, en aspectos epistémicos, investigativos, culturales, pedagógicos y didácticos, se forma profesores que responden a dichas políticas, en muchas ocasiones en perjuicio de la misma profesión (Cano & Ordoñez, 2021). Sin embargo, la formación docente debe ser liberada de toda influencia ocasional; por el contrario, sólidamente fundada en un enfoque por competencias profesionales, que aporte a la gestión docente a fin de solucionar problemas de la práctica educativa, haciendo del maestro un agente participativo, responsable e inclusivo (Rodríguez & Díaz, 2020).

En América Latina, de manera particular en el Perú, se advierte que, para que el magisterio asuma su rol de actor de los cambios educativos, se necesita más que mejoras

salariales y planes de capacitación. Muchos gobiernos vienen buscando la manera de diversificar la estructura de la carrera docente y generar más oportunidades de carácter profesional para conseguir una enseñanza y un aprendizaje de calidad (UNESCO, 2019). Para que el docente ofrezca todo su potencial, es indispensable trabajar en el fortalecimiento de dicha profesión, lo cual demanda atender no solo su actualización permanente, para potenciar sus competencias profesionales, sino también consolidar su reconocimiento social, ligado a la responsabilidad docente frente a los resultados educativos como consecuencia de su trabajo. En tal sentido, el Perú ha delineado la revaloración de la docencia como uno de los ejes de la actual reforma educativa y viene ejecutando políticas, estrategias y programas para fortalecer el desarrollo docente.

Las acciones de revaloración se alinean con el Proyecto Educativo Nacional al 2021, que plantea en su objetivo estratégico 3, referido a educación: garantizar el desarrollo profesional del docente y revalorar su rol en el marco de una carrera pública situada en el desempeño responsable y efectivo, así como de una formación continua integral. Así mismo, la política educativa peruana busca dar cumplimiento a los Objetivos de Desarrollo Sostenible al 2030 (ODS), parte de los compromisos internacionales asumidos los países que conforman la Organización de Naciones Unidas (ONU). El ODS 4, meta 10: aumentar maestros calificados a través de la cooperación internacional. A fin de lograr estos objetivos estratégicos, el MINEDU entre otras acciones, ha creado y ha puesto en marcha la Dirección General de Desarrollo Docente (DIGEDD) con la intención de ocuparse en forma integral del docente, invirtiendo importantes recursos del presupuesto general de Educación.

Resulta pertinente describir de manera sucinta como es que el Perú llegó hasta este punto en la búsqueda de la revaloración de la práctica docente. En el país se adoptó la reforma de carrera docente en el 2012, se genera la Ley de Reforma Magisterial (LRM) que tenía el propósito de unificar las regulaciones existentes hasta entonces, introduciéndose una nueva estructura que homogeniza derechos y oportunidades para todos los docentes públicos, y se alinea la promoción docente y las mejoras salariales con su desenvolvimiento profesional.

Sin embargo, la implementación de la reforma no resulta sencilla, el Perú aun viene atravesando desafíos de administración y gestión. La implementación del programa de evaluación de desempeño docente se encuentra retrasada debido a su complejidad, falta de estándares claros e instrumentos de evaluación pertinentes. Otro problema que sigue afectando severamente la atracción de la

carrera docente hacia candidatos destacados, es la baja dispersión de la columna salarial y los bajos sueldos en general, a pesar que con la LRM los salarios han mejorado, pero no de manera sustantiva. Siendo necesario entonces privilegiar la visión de las políticas educativas del MINEDU, especialmente las que contemplan la necesidad de un cambio importante en la práctica docente (Gálvez & Milla, 2018). El desempeño y revaloración docente son fundamentales e imprescindibles para implementar cualquier política educativa.

Otra dificultad que enfrenta la formación del docente en servicio en el Perú, es la referida a la desarticulación de las políticas formativas. Si bien el MINEDU realiza esfuerzos en la formación en servicio del docente, su incidencia en su desempeño en el aula es aún muy reducida, así lo denotan los resultados de evaluación de estudiantes, debido a que se trata de programas aislados, y con escaso impacto en el fortalecimiento de las competencias profesionales del docente.

Si bien la reforma del 2012 tuvo el propósito de atraer a mejores candidatos, y mejorar la situación de los docentes, los desafíos para su implementación no deben obviarse, ya que impiden a la reforma producir resultados positivos en el desempeño docente y en los aprendizajes de los estudiantes. Desarrollar las competencias profesionales docentes involucra exigencias distintas a las hasta hoy desplegadas por el MINEDU, deben trascender la de un docente capacitado simplemente en información disciplinar, aplicación de instrumentos didácticos o planificación, se debe capacitar para interpretar la realidad, reflexionando sobre su acción educativa, partiendo de la premisa que la labor docente será más innovadora si existe un compromiso reflexivo, individual y colectivo.

Desarrollar las competencias profesionales docentes involucra exigencias distintas a las hasta hoy desplegadas por el MINEDU, deben trascender la de un docente capacitado simplemente en información disciplinar, aplicación de instrumentos didácticos o planificación; se debe capacitar desde el enfoque por competencias. La formación docente mecanicista y fragmentada se centra en la mera transmisión de información con una pedagogía de contenidos programados, la misma que fomenta limitantes en el desarrollo de la acción educativa. No obstante, la formación docente debería aportar a preparar al sujeto a fin que accione profesionalmente desde una connotación humanista, en la que protagonice su propio proceso formativo (Rodríguez & Díaz, 2020).

La actividad profesional competente implica la capacidad del docente para resolver situaciones reales articulando reflexiva y creativamente saberes y recursos cognitivos,

procedimentales, actitudinales y sociales. El mundo globalizado demanda profesionales altamente competentes capaces de enfrentar distintas condiciones reaccionando con sentido ético. Por ese motivo, todo plan de formación docente debe incorporar este enfoque en su planteamiento y ejecución, resultando paradójico contar con un Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) que prevé el desarrollo de competencias en el aprendizaje de los estudiantes, y seguir capacitando a los docentes con el enfoque tradicional de reproducción de la información disciplinar.

Se necesita entonces un sistema de profesionalización docente que garantice una formación docente articulada a estándares de competencias para lograr los aprendizajes propuestos. De connotación nacional y orgánica que implique procesos formativos continuos, con cambios de creencias y actitudes hacia la enseñanza, alineada a la práctica y alejada de una formación estocástica (Rodríguez & Hernández, 2018).

Se advierte que, no existe un modelo de formación docente único, capaz de garantizar mejores resultados en los aprendizajes en todas las realidades; sin embargo, consideramos que la formación ideal exige para el docente más que capacitarse, y aprender lo que no sabía, encontrar la condición humana que no tenía, con sentido crítico reflexivo, con responsabilidad y compromiso; con la capacidad de autoevaluarse, autoformarse y reinventarse, gracias a una formación por competencias; a fin de atender de manera satisfactoria las demandas de aprendizaje de los estudiantes, y sembrar en ellos, sólidos valores que les permitan enfrentarse a una sociedad cambiante. Para ello, se necesitan políticas educativas sólidas en la búsqueda de nuevos paradigmas, con la entereza suficientes para romper los viejos moldes que atrasan y postergan una educación pensada para atender las necesidades humanas fundamentales, promotora de la igualdad entre personas, que permita un desarrollo sostenible donde participe toda la comunidad legítimamente representada.

CONCLUSIONES

La formación docente, tradicionalmente se relaciona con procesos repetitivos, que no responden a las demandas de la sociedad actual, por lo que se requiere la implementación de modelos que promuevan el desarrollo de competencias profesionales de significado personal, social, disciplinar y pedagógica, que garanticen una educación de calidad.

El éxito del sistema educativo de Alemania, Finlandia y Singapur no es un hecho aislado, sino respuesta a las necesidades sociales, políticas y culturales de su respectiva nación; el acierto de sus modelos de formación docente se vincula con un enfoque por competencias profesionales, enmarcado en un esquema integral de desarrollo social.

En América Latina la formación docente es elemento importante de las políticas educativas, sin embargo, la diversidad de situaciones es grande, algunos países evidencian una limitada capacidad institucional para ejecutar los planes educativos y asegurar un desarrollo docente de calidad.

Sin agotar la caracterización del modelo educativo de formación docente en el Perú, se define la revaloración profesional del docente como un eje de la reforma educativa, y avanza en políticas y estrategias de desarrollo docente, sin embargo, debido a desafíos administrativos y de gestión sin superar, a la desarticulación de la política formativa, se continúa, en muchos casos con una pedagogía de contenidos programados que afectan la calidad educativa.

No existe un modelo de formación docente universal que pueda asegurar los mismos resultados en todas las latitudes, debido a que deben responder a expectativas y necesidades de cada contexto; lo cual no implica que estén destinados al fracaso, sin embargo, se deben analizar de acuerdo a su contexto histórico y cultural a fin de determinar si resultan pertinentes para adaptarse a la realidad que se necesita atender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, V.I; Gamarra, J.A; Lira, N.A. & Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(2). 101-111. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>
- Arnaiz-Sánchez, P; Escarbajal, A; Alcázar, S. & De Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de educación*, 393(2021). 393-485. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2021/393/393-2.html>
- Cano, M.C. & Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de ciencias sociales*, 27(2). 284-295. <https://www.redalyc.org/journal/280/28066593020/html/>

- Chaves, A. L.; Kunze, I; Müller-Using, S. & Nakamura, Y. (2017). ¿Cómo forman al profesorado en educación secundaria en Alemania? Actualidades investigativas en educación. 17(3). 1-28. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.30106>
- Didriksson, A. J. (2017), Pasi Sahlberg. *El cambio educativo en Finlandia ¿Qué puede aprender el mundo? Perfiles educativos*. 39(157). 0185-2698. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300222#:~:text=Los%20maestros%20en%20Finlandia%20esperan,trabajo%20en%20otro%20campo%20\(p](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300222#:~:text=Los%20maestros%20en%20Finlandia%20esperan,trabajo%20en%20otro%20campo%20(p)
- Escribano, E. J. (2017). La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. Actualidades investigativas en educación. 17(2). 1-23. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.28147>
- Espinoza, E. E. & Campuzano, J. A. (2019). La formación por competencias de los docentes de educación básica y media. Conrado, 15(67).1990-8644. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000200250
- Gálvez, E. G & Milla, R. M. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. Propósitos y representaciones, 6(2).407-429. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v6n2/a09v6n2.pdf>
- Inclán, C. (2021). Formar docentes para un mundo mejor. Un estudio comparado de seis programas de formación docente para educar para el siglo XXI. Revista Mexicana de investigación educativa. 26(89). 1405-6666. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200561&lng=es&nrm=iso
- Jativa, D. F., Romo, L. E., & Espinoza, E. E. (2021). La formación de profesores de educación básica. Conrado. 17(80). 1990-8644. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300194
- Mancebo, M. E. (2019). Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: la institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005-2019). Cuadernos de investigación educativa,10(1). 1688-9304. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93042019000100085
- Manrique, E. D. (2021). Un acercamiento a la formación continua de docentes de educación básica. La investigación hoy. 6(6). 2448-6108. <https://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/96/60>
- Martínez, M. & Carreño, P. (2020). El Compromiso Ético del Profesorado Universitario en la Formación de Docentes. Profesorado, 24(2).1989-6395. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/15150/pdf>
- Martínez, V. & Menezes, M. (2019). Historia y formación del profesorado. Educação em Questão. 57(54). <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n54ID19515>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). La formación docente en servicio en el Perú: Proceso de diseño de políticas y generación de evidencias. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6808>
- Rodríguez, Y. & Díaz, E. (2020). La formación docente desde un enfoque de competencias profesionales en el nivel medio superior. Universidad y Sociedad. 12(4). 2218-3620. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000400270
- Rodríguez, J. & Hernández, K. (2018). Problematización de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. Propósitos y Representaciones. 6(1). 507-541. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v6n1/a11v6n1.pdf>
- Quintero, J. J; Miranda, C. E. & Rivera, P.J. (2018). Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: estado del arte e interpretación de actores clave. Actualidades investigativas en educación.18(2). 1409-4703. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33174>
- Sevillano, V. & Sánchez, E. (2021). El camino hacia la carrera docente en España. Los secretos del éxito de la formación del profesorado en Finlandia y Singapur. Revista de Educación Superior. 50 (2021). 105-128. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v50n200/0185-2760-resu-50-200-105.pdf>
- Valdemoros, A. & Lucas, B. (2018). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. Aula abierta.42 (2014) 53-60. <https://www.elsevier.es/es-revista-aula-abierta-389-pdf-S0210277314700095>