

---

# Formarse o capacitarse como maestro con tecnología: análisis de un caso de la formación inicial del profesorado

FORMAÇÃO OU TREINAMENTO COMO PROFESSOR COM TECNOLOGIA. ANÁLISE DE UM CASO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

TRAINING OR QUALIFYING AS A TEACHER WITH TECHNOLOGY. ANALYSIS OF A CASE OF INITIAL TEACHER TRAINING.

## **Alicia Kachinovsky**

Doctora en Psicología. Profesora Titular del Instituto de Psicología Clínica. Facultad de Psicología. Universidad de la República, Uruguay.

[alicia.kachinovsky@gmail.com](mailto:alicia.kachinovsky@gmail.com)

## **Joaquín Paredes-Labra**

Doctor en Pedagogía. Profesor en el Departamento de Pedagogía. Facultad de Formación de profesorado y educación. Universidad Autónoma de Madrid.

[joaquin.paredes@uam.es](mailto:joaquin.paredes@uam.es)

## **Resumen**

Este trabajo aborda la presencia de pilares praxiológicos subjetivos en la formación inicial de docentes y las consecuencias que tienen para el desarrollo de la docencia en una asignatura en particular. La metodología utilizada fue un estudio de caso que incluyó técnicas como entrevistas con el profesor responsable, observación no participante y una encuesta a estudiantes en un caso de un profesor que trabaja con dos grupos de clase de Maestro de Educación primaria. Entre las principales conclusiones se observan las dificultades para superar la mera capacitación de futuros profesores y su peso en el desarrollo de la docencia de un profesor que quería mejorarla.

**Palabras clave:** Tecnología educativa. Formación de profesorado. Metodología. Estudiantes.

## **Abstract**

This paper addresses the presence of subjective praxiological pillars in initial teacher education and the consequences they have for the development of the teaching in a certain subject. The methodology used was a case study that included techniques such as interviews with a responsible teacher, non-participant observation and survey with students in a case of a teacher who works with two education classes of Elementary School Teachers. Among the main conclusions are the difficulties in overcoming the mere education of future teachers and the burden in the development of the teaching of a teacher who wanted to improve it.

**Keywords:** Educational technology. Teacher training. Methodology. Students.



## Resumo

Este trabalho aborda a presença de pilares praxiológicos subjetivos na formação inicial de professores e as consequências que eles têm para o desenvolvimento da docência em uma determinada disciplina. A metodologia utilizada foi um estudo de caso que incluiu técnicas como entrevistas com um professor responsável, observação não participante e levantamento com alunos em um caso de um professor que trabalha com duas turmas de formação de Professores do Ensino Fundamental. Entre as principais conclusões estão as dificuldades em superar a mera formação de futuros professores e o peso no desenvolvimento da docência de um professor que queria aperfeiçoá-la.

**Palavras-chave:** Tecnologia educacional. Treinamento de professores. Metodologia. Estudantes.

## Introducción

Los desafíos de la formación de docentes son muchos. El debate, lejos de haberse resuelto, plantea multitud de problemas. Basta con asomarse a la propuesta de adquisición de capacidades diversas por parte de los futuros maestros, reivindicadas en revisiones históricas sobre la formación de docentes (por ejemplo: JOYCE; CLIFT, 1984; BENEJAM, 1986) y continúa como tema fundamental en las acciones de organismos internacionales (Marco de acción 2030 en educación de Unesco, [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)). Un desafío de reforma en reforma de esta formación que no siempre acierta, a juicio de los propios prácticos (PAREDES, ESTEBAN; FERNÁNDEZ PRIETO, 2016).

Es necesario tomar en cuenta que “formación” y “capacitación” no son términos sinónimos. El concepto de formación alude al proceso por el cual un sujeto se desarrolla y “se forma”, es decir, construye una forma peculiar de ser y actuar en el mundo, también en el aula (GATTI, 2014). Por ello, el proceso de formación docente implica un trabajo sobre sí mismo, siempre inconcluso.

La capacitación, en cambio, supone un conjunto de actividades -necesarias, pero no suficientes en la formación del docente- por las cuales éste incorpora destrezas y habilidades para desempeñarse en el aula, según parámetros de eficacia y eficiencia. Por medio de aquéllas, el docente trasciende una práctica empírica e incorpora una idoneidad técnica (FÉRRY, 1997). Sin embargo, los procesos de formación deben superar el nivel técnico, para acceder a lo que este mismo autor denomina nivel praxiológico, que implica la búsqueda de los pilares subjetivos, no evidentes, que apuntalan todo proyecto didáctico.



En tanto sujeto, el docente debe ser pensado y formado tomando en cuenta su proyección histórica y cultural (una profesión femenina, San Román, 2019), su dimensión racional e irracional (ESTEBAN; MELLEN, 2016; GALLARDO; VÁZQUEZ, 2016; GARROTE; JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, 2018), su conflictiva inserción institucional, su anclaje en la satisfacción y en el malestar. Y en la medida que el docente adquiere la forma encarnada de una identidad docente que se construye por sus protagonistas, es necesario incorporar en la formación de los futuros formadores dispositivos y enfoques socio-institucionales (GATTI; KACHINOVSKY, 2005). La docencia es una interminable novela de encuentros y desencuentros. Para escribirla habría que recrear un constante diálogo con ese otro desconocido que habita en cada uno y con esa alteridad, también desconocida, que es el estudiante. Tal y como se ha planteado en otro lugar:

El otro nos frustra o nos satisface, nos provoca amor o incita nuestro odio, nos reconoce y autoriza como docentes o nos elimina con su rechazo o con su indiferencia. Se somete o se rebela, acata o transgrede, devora o enriquece. Pero todo esto no debe formularse únicamente en el modo reflexivo. El docente sufre la acción del otro, pero acomete con lo suyo: seduce o aburre con su saber, alimenta o hambrea con sus conocimientos, dosifica o empacha, pacta y se somete desde su masoquismo o domina sádicamente a su víctima. En fin, ama y odia con todo el poder de su función. (GATTI; KACHINOVSKY, 2005, p. 92).

En ese sentido, es importante que un maestro de primaria pueda conectarse con sus vivencias infantiles, de tal forma que se puede poner en lugar del otro (empatía).

Este proceso de vivir el pasado es algo parecido a lo que hace Schön (1983) al reconstruir las vivencias de la escolarización. De esta manera, formarse como maestro debe apelar a un trabajo con la subjetividad que suele estar ausente en los planes de estudio, siempre pensados desde la capacitación.

También hay una vivencia del pasado en la mejora de la práctica de los formadores. Los procesos de investigación sobre la propia práctica (LIEBERMAN; MILLER, 2003) son una vía para ello.



Los procesos reflexivos puestos en juego son muchos y muy diferentes. Por citar algunos: memoria y evocación, relatos, juego, intervención guiada y diálogo entre prácticos.

De resultas de estos procesos, es posible abordar situaciones educativas complejas. Se trata de una madurez para enfrentarse a lo complejo que resulta de gran dificultad enseñar. Medina y Pérez-Cabrera (2017) se han referido a esa madurez como “conocimiento profesional”, que está compuesto de valores y ética profesional, el yo docente, marcos conceptuales de referencia y gestión de las emociones. Su estudio, aunque no lo expresa exactamente, muestra una situación algo dicotómica. Así, mientras los estudiantes entienden haber adquirido la idea de trabajo en equipo, la reflexividad, la importancia de la comunicación, la adaptación al contexto, la capacidad de observación y de resolución de conflictos; los profesores de la universidad donde se forman piensan haber implementado el sentido de la profesión, lo que es una muestra de un enfrentamiento entre un plan en cierto modo funcional y otro en un plan más ideal pues, casi inmediatamente después de verse más reflexivos, los estudiantes manifiestan desconocer la vida del centro educativo en su formación inicial, lo que equivale a negar su capacidad para comprender las prácticas de enseñanza y la profesión para la que han sido formados.

Es una muestra de las dificultades para superar la mera capacitación de futuros profesores, y su peso en el desarrollo de la docencia de un profesor que desee mejorarla.

## Metodología

A partir de las preocupaciones expresadas por el profesor de la asignatura “TIC para la sociedad digital”, en la titulación de Maestro de Educación primaria de una universidad española, sobre los resultados de las encuestas de satisfacción de sus estudiantes en pasados cursos y ciertas limitaciones de los resultados académicos que comparte en un *blog*, se organizó un proceso de acompañamiento de sus clases con idea de mejorarlas.

La mejora de los procesos de formación se puede realizar a partir de procesos de investigación sobre la propia práctica, que toman la forma de investigación acción



(LATORRE, 2003), desarrollo profesional (TARDIF, 2004), biografías que aprenden sobre sí mismas (GOODSON y otros, 2010) o investigaciones respetuosas con los saberes de quien los comparte (HERNÁNDEZ, 2008).

Se organizó un proceso de acompañamiento de sus clases (SANCHO y otros, 2011) con la idea de analizarlas y optimizarlas. A este acompañamiento se prestó una colega de otro país, en el curso de una estancia académica. Esto ocurrió en el último mes del segundo semestre del curso 18-19, cuando estaba finalizando. Así que el acompañamiento está condicionado por el momento. Los registros de otros cursos del profesor y la diversidad de técnicas son la única ayuda para poder triangular los resultados del estudio.

En el acompañamiento se incluía la recogida de información mediante diversas técnicas. Se recogió información por medio de observación no participante y asistemática de las clases durante un mes, entrevistas con el profesor, análisis del diario del profesor, un *blog* público y una encuesta a los estudiantes. Toda esta información permitió contextualizar el trabajo.

La encuesta a los estudiantes estuvo basada en otras similares elaboradas por el profesor en pasados cursos, para conocer a sus estudiantes (género, edad, lugar de residencia, estudios previos, nivel educativo de los padres, idiomas, actividad laboral simultánea a los estudios) y sus motivaciones (razón por la que elige ser maestro, materias preferidas). Se le añadieron preguntas sobre su percepción de la docencia, provenientes de una encuesta que aplica la profesora invitada en su propia universidad, y algunas preguntas abiertas. En concreto, se procuró detectar qué temáticas o asignaturas les habían resultado más interesantes, qué lugar ocupaba la tecnología educativa entre ellas, qué cualidades apreciaban en un docente en general y en el profesor universitario en particular, cuáles eran los cinco atributos que valoraban en un estudiante de magisterio y cómo se imaginaban en el ejercicio del magisterio.

Los participantes fueron los estudiantes de la asignatura “TIC para la sociedad digital”, en los dos grupos de docencia, 0 y 1, en que imparte clase el profesor acompañado, y un pequeño grupo de estudiantes de cuarto año, próximos a egresar, participantes en un programa experimental de la materia de “Prácticum”.



El grupo de estudiantes 0 de primero de Maestro de Educación primaria estaba constituido por 15 varones y 17 mujeres. La mayoría tienen entre 18 y 20. Muchos viven con sus padres, aunque uno de cada cinco tiene otra vivienda (solo, con amigos, en residencia). Algo menos de la mitad proviene de otros estudios. Ocho de cada diez eligieron la carrera en primera opción. Proviene a partes iguales de los cinco territorios de la región (la capital, una ciudad colindante con la universidad, y comarcas al sur, este y oeste de la ciudad). Dos de cada tres trabajan desde unas horas a una jornada completa.

El grupo de estudiantes 1 de primero de Maestro de Educación primaria estaba constituido por 33 estudiantes, 9 varones y 21 mujeres (tres estudiantes prefirieron no identificarse por género al responder al cuestionario). La mayoría, 25, tienen entre 18 y 20. Mayoritariamente viven con sus padres (salvo dos), nueve de cada diez hicieron Bachillerato para el acceso, tres de cada cuatro eligieron la carrera en primera opción. Un tercio de los estudiantes proviene de los lugares más alejados de la universidad. Sólo trabaja uno de cada tres.

El grupo de estudiantes próximos a egresar, de cuarto de Maestro de Educación primaria, estaba constituido por 10 estudiantes, 9 mujeres y un varón.

Se realizó un análisis descriptivo de las encuestas y una comparación de los resultados de los tres grupos. La información recogida en las observaciones también fue categorizada y organizada en un relato, con una comparación entre los tres grupos participantes y el resto de fuentes.

La redacción y debate de informes preliminares con el profesor fue fundamental para clarificar y comprender estas prácticas en un marco más amplio que permita la mejora de su docencia.

Asimismo, los resultados de encuesta fueron debatidos con cada grupo con la idea de generar una devolución formativa complementaria sobre la propia práctica, que les hiciera conscientes de la formación recibida y del proceso en el que se había embarcado su profesor.

En este trabajo se hace referencia a uno de los rasgos que emergieron, como es la presencia de procesos reflexivos en las prácticas del profesor acompañado, y las consecuencias que tienen para el desarrollo de la docencia en la formación de profesores.



Este estudio, lógicamente, tiene un alcance limitado de explicación de los problemas que aborda y supone, como otros estudios de caso, una invitación a su replicación y al diálogo en torno a los temas que emergen en el mismo.

## **Resultados: Contexto pedagógico**

La docencia de la asignatura “TIC para la sociedad digital” se desarrolla históricamente en un aula de informática de la universidad, en la facultad de Formación de profesorado y educación. Se trata de un laboratorio con una treintena de ordenadores de sobremesa y un proyector. La popularización y ubicuidad de los dispositivos digitales debería hacer innecesario el uso de un espacio así. Sin embargo, por comodidad (pues la mayoría de los estudiantes manifiestan en la encuesta inicial disponer de un aparato) y por facilitar a aquellos que no lo tienen que puedan trabajar con uno en la facultad, el uso del aula de informática es fundamental.

El espacio no es particularmente evocador del trabajo colaborativo. Son filas con una pantalla tras la que se pueden esconder si el profesor se pone a hacer una explicación frente a ellos. Tampoco es un aula personalizable, porque es un espacio común en el que otros docentes y grupos de estudiantes desarrollan su actividad.

Los equipos son insuficientes para que cada uno de los estudiantes disponga de uno personal. Ello hace que se les invite a traer su propio equipo.

Al comenzar el curso se aplica una encuesta, cuyo procesamiento refleja una escasa familiaridad con los equipos. Declaraciones como “no sé” y “no me gusta” las hacen más de la mitad de los estudiantes al empezar la asignatura, por experiencias pasadas en la escuela, donde la tecnología no tiene cabida. También puede estar ocurriendo que piensen que la escuela ideal no tiene tecnología, porque las relaciones entre docente y estudiantes se basan en otras mediaciones. Esto genera bloqueos.

Cuando se realiza la explicación de una herramienta o, más bien, de una tarea con una herramienta, muchos quieren seguir la explicación realizando los pasos simultáneamente con el profesor, y a veces se pierden. Los que deciden ignorar la explicación del profesor trabajan por tanteo, ensayo y error. Ambas situaciones, hacer sin comprender primero y hacer por tanteo, les bloquea.



Así que, como estrategia didáctica, que dispongan de un aparato cada dos estudiantes multiplica las dificultades para avanzar, particularmente en los primeros meses, toda vez que los temores personales, la configuración de los equipos y las dificultades propias de interactuar con un *software* que no se conoce generan dificultades, bloqueos y sensación de estar perdidos.

## Resultados: Observación del grupo 1

Comenta el docente a la observadora que “en plan escolar” les ha pedido a sus estudiantes rotar de asiento cada vez, es decir, que no se sienten siempre en el mismo lugar. Ello se debe a que aquellos chicos más motivados y aplicados suelen sentarse adelante, mientras que aquellos menos entusiastas o con más dificultades acostumbran a sentarse atrás, perdiéndoles de vista para ayudarles. Este primer comentario promueve una hipótesis de trabajo a considerar: algo de orden regresivo atraviesa su tarea, lo cual puede deberse a características personales del docente en cuestión, de la población que se interesa en los estudios de magisterio o del clima institucional que la enmarca.

La clase transcurre en un clima de respeto y cordialidad. Se dirigen al profesor con confianza, solicitando su ayuda. En su hoja de registro, la observadora anota: “Tengo la impresión de que no existo para ellos; no les llama la atención que yo esté en su clase”. Se ignora al extraño que suele representar un motivo de alerta y amenaza para la fantasmática grupal, aunque tal indiferencia podría pensarse como una forma de defenderse de eventuales riesgos, un modo de aniquilarlo.

En cuanto a la dinámica de trabajo, se destaca que:

- Interactúan entre sí constantemente, en el marco de pequeños grupos de tres o cuatro integrantes, sentados en una misma mesa. Es menos frecuente la interacción entre los grupos.
- El profesor interactúa con cada uno de los grupos, trasladándose a los respectivos espacios de trabajo. Casi no se sienta. Por momentos, dirige orientaciones generales al grupo en su conjunto. En estas situaciones, los estudiantes no prestan demasiada atención (continúan hablando o trabajando en sus dispositivos informáticos).



- De lo anterior, puede inferirse que en ningún momento se observa un funcionamiento de grupo o, mejor dicho, no parece haber grupo (no se configura ni se enuncia el “nosotros”). Ello también podría explicar el desinterés por el extranjero, que no constituye un peligro para algo que no se ha constituido como cabría esperar.
- Todas las interacciones están mediadas por las máquinas (ordenador o teléfono).

Cuando la observadora se acerca a los pequeños grupos, es recibida con cordialidad. Le explican que están trabajando en un proyecto de tipo colaborativo. Cuando les pregunta por los objetivos de dicho proyecto, no parecen saber para qué lo hacen. Se quedan pensando, se encogen de hombros o dan respuestas como las que a continuación se parafrasean o transcriben: “Para salvar la asignatura. Jeje. No, porque el profesor...”. Otro dice: “Entrevistamos a una persona sobre su experiencia de vivir lejos. El objetivo es vivir la experiencia de vivir lejos, de entender cómo es vivir lejos.” Otro grupito de estudiantes reitera que es “para la asignatura”, que ellos no tienen mucha idea ni experiencia en tecnología.

En uno se plantea que es para aprender a usar recursos tecnológicos. Y alguien agrega: “Creo que nadie sabía”. Al preguntarles si podría ser de utilidad para la profesión en la que se van a desempeñar, responden que sí, que aprenden a utilizar información que luego podrían usar.

Dos estudiantes se miran entre ellas y encogen sus hombros. Producen una gestualidad de disgusto, sin verbalizar nada. Frente a la insistencia en la pregunta se justifican diciendo que produjeron un solo vídeo sobre una temática de su proyecto.

No falta en algunos estudiantes una actitud y risa despectiva cuando afirman: “Para aprobar, básicamente es eso”.

En un caso en que la pregunta del “para qué” se especifica, orientando la respuesta hacia el ámbito de su formación como futuros maestros, alguien sostiene: “Para aprender cómo hacer una página web y después poderlo enseñar mañana”.

Al indagar sobre la importancia de investigar-entrevistar sobre el entorno, no se reciben respuestas vinculantes con los entornos educativos o los entornos sociales y familiares de futuros educandos a su cargo. Remiten las respuestas al “entorno general de cualquier persona”.



En síntesis, se advierte un ambiente distendido, de intenso trabajo, de carácter colaborativo. A pesar de ello, no parece haber una apropiación subjetiva del proyecto, que sigue siendo el proyecto del profesor de la asignatura en cuestión. En este contexto, se percibe una devaluación de la capacidad reflexiva de estos estudiantes. No obstante, cada uno de ellos está obligado a redactar una reflexión personal sobre el proceso transitado en el portafolio, una vez finalizado el curso, siendo evaluados por esta producción. Según los antecedentes de años anteriores acopiados por el docente – un motivo de su preocupación –, algunos estudiantes no lo logran, restringiendo sus comentarios a aspectos algorítmicos vinculados a las tareas encomendadas, tareas que es necesario resituar clase a clase para que avancen en las mismas.

## Resultados: Observación del grupo 0

El grupo trabaja en forma animosa, en pequeños grupos. También en este caso se trata de un proyecto colaborativo. Al recorrer las mesas de trabajo es posible inferir un sentimiento de pertenencia al proyecto y su apropiación, pero al hablar con ellos insiste una expresión del tipo “El profesor nos dijo que...”. En este mismo sentido, no pueden explicar el “para qué” o “para quiénes” de la página *web* que están construyendo. Incluso cuando esbozan una respuesta tentativa, resulta muy fuerte la idea de que lo hecho en ese espacio de formación es para el docente (v. gr. “Creo que es para la página *web* del profesor”). Otras respuestas se corresponden con suposiciones más ambiguas que la anterior. Llegan a decir, en sentido autorreferencial, que este aprendizaje podría servirles para preparar material de otras materias que tienen en su carrera. En más de una oportunidad se desentienden por completo y responden: “ni idea”.

Esta falta de compromiso para reflexionar sobre aquello que hacen contrasta con el entusiasmo puesto en la tarea que desarrollan, un predominio del hacer sobre el pensar. Sorprende que no vinculen el proyecto con objetivos educativos vinculados a su futuro desempeño como maestros de primaria. Algunos logran mencionarlos cuando se les pregunta explícitamente por ellos.



Se detecta una débil constitución grupal. Trabajan en pequeños grupos y tienen escaso conocimiento sobre lo que hacen los otros compañeros. El docente figura como el nexo común a todos. Lo llaman con frecuencia y éste se traslada al lugar desde donde ha sido requerido. Algunas explicaciones debe reiterarlas cada vez que es convocado, ya que cuando intenta dar orientaciones eventualmente útiles para todos los estudiantes, no parecen atenderlo demasiado. En consonancia con el planteamiento anterior, conviene mencionar el comentario espontáneo de un estudiante sobre un grupo de ellos que trabaja en otra aula, con otro profesor, y al que se puede ver desde una ventana: “Es la misma clase”. Como la observadora no entiende y se sorprende frente a dicha afirmación, el mismo estudiante agrega: “Es la misma clase, con otro profesor”. Concluye finalmente: “Nos dividen”. Al decir que es la misma “clase”, el estudiante hace referencia a que pertenecen a una misma generación, que ingresaron ese mismo año a Magisterio. Los enunciados precedentes delatan la falta de un sentimiento de grupo, con fronteras delimitadas respecto a los otros. Esto invita a inferir que solo se habrían constituido dos de los tres espacios psíquicos descritos por Kaes (1993) dentro de un mismo grupo: el espacio psíquico singular y el espacio psíquico intersubjetivo están bien delimitados e identificados por la observadora, mientras que el espacio psíquico grupal no estaría suficientemente demarcado.

En cuanto a la presencia de la observadora en el aula, predican su identidad cuando el docente hace la presentación de rigor. No se observan signos de ansiedad, tampoco de curiosidad frente a la presencia extranjera. No presentan iniciativas que tiendan a establecer algún tipo de lazo social. Cuando se producen acercamientos de la observadora a los diferentes grupos de trabajo, adoptan una actitud respetuosa y cordial, sin pretensión de profundizar en el vínculo.

El docente exhibe una actitud de marcado compromiso. Se acerca a cada uno de los pequeños grupos cada vez que los estudiantes lo requieren o que él entiende que es conveniente. Conoce a cada uno de sus estudiantes, ya que desarrolla una docencia personalizada. A pesar de esta actitud atenta y considerada, cada vez que necesitan ir al baño lo comunican –“Vamos al baño”–, contrariando la opinión manifiesta del propio docente. Es preciso entonces pensar aquello que insiste a modo



de un símbolo a interpretar, que a primera vista se visualiza como un posicionamiento escolar y, en tal sentido, como persistencia de lo infantil.

Cuando el profesor equivoca la hora de finalización, adelantándose, varias voces reclaman afablemente que se cumpla con la totalidad del horario. Este reclamo puede ser leído como un signo de interés por la asignatura o de preocupación por recibir las últimas orientaciones para la inminente entrega del proyecto.

Hacia el final de la clase, uno de los pequeños grupos hace referencia al “cuaderno interactivo” que usan en otra asignatura. La observadora pregunta más de una vez quién interactúa con quién en dicho cuaderno, sin lograr esclarecerlo. Desde un punto de vista simbólico se extravía así el sujeto de la interacción, como también parece extraviarse en comentarios anteriores.

## La encuesta

Se realizó una encuesta a tres grupos de estudiantes, los grupos 0 y 1 de primer año y el grupo de egresables de cuarto año.

Se expone a continuación el ordenamiento jerárquico otorgado a diecinueve cualidades que debería tener un Maestro de Educación primaria, por parte de los estudiantes próximos a egresar, resultante de la importancia o jerarquía atribuida por estos estudiantes a cada una de ellas y según el promedio de la prelación asignada.

Estas cualidades, prelaciónadas, son:

1. Entusiasmo;
2. Compromiso humano;
3. Empatía;
4. Dedicación a la tarea de enseñanza;
5. Formación pedagógica;
6. Afabilidad (amabilidad, cordialidad, benevolencia, condescendencia);
7. Responsabilidad;
8. Experticia en el uso de estrategias didácticas (flexibilidad, creatividad, adecuación);
9. Sensibilidad;
10. Tolerancia;
11. Actualización y rigurosidad de los conocimientos impartidos;
12. Generosidad;
13. Ternura y dulzura;

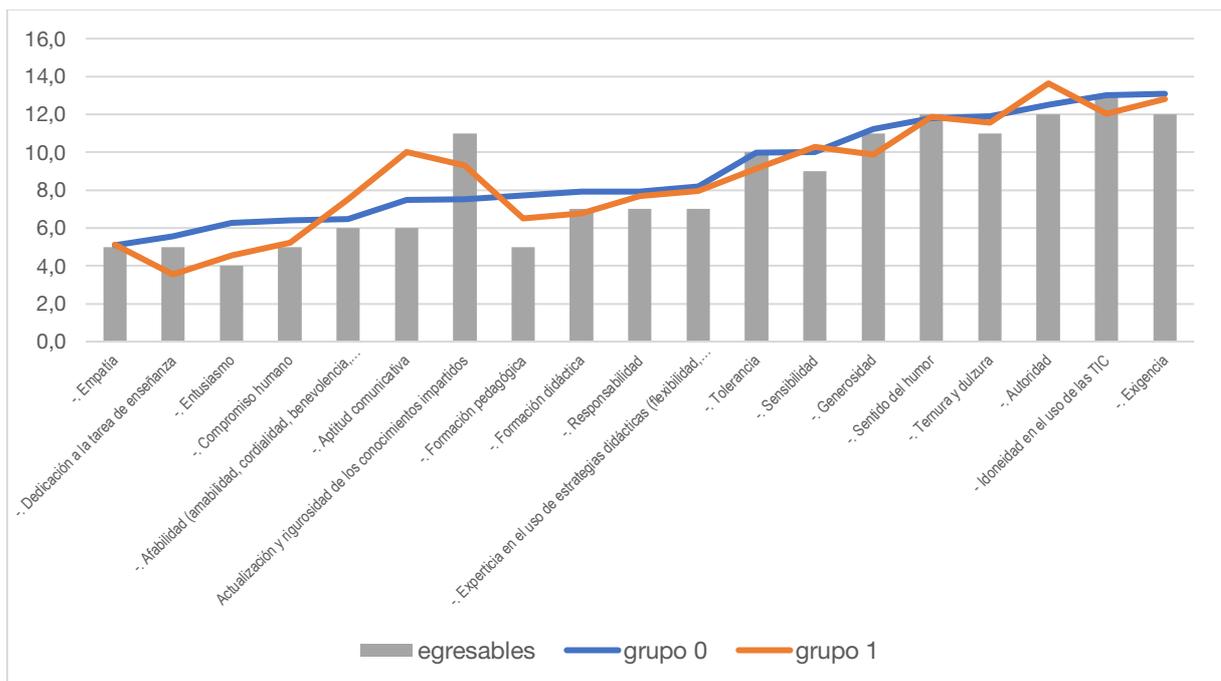


- 14. Sentido del humor;
- 15. Autoridad;
- 16. Exigencia;
- 17. Idoneidad en el uso de las TIC;
- 18. Formación didáctica;
- 19. Aptitud comunicativa.

Las primeras cualidades que se repiten en general entre los estudiantes de los grupos 0 y 1:

- 1. Empatía;
- 2. Dedicación a la tarea de enseñanza;
- 3. Entusiasmo;
- 4. Compromiso humano;
- 5. Afabilidad (amabilidad, cordialidad, benevolencia, condescendencia);
- 6. Aptitud comunicativa;
- 7. Actualización y rigurosidad de los conocimientos impartidos;
- 8. Formación pedagógica.

Comparados los tres grupos (estudiantes que van a egresar con los grupos 0 y 1), los que inician (grupos 0 y 1) apuestan por los contenidos (al conferirle a la actualización una posición más avanzada entre sus valores) y los que acaban (egresables) por la enseñanza (al conferirle más valor a la comunicación) como se puede verificar en este Gráfico 1:



**Gráfico 1- Comparativa (de más importante a menos importante) de los valores atribuidos a un maestro. Grupos 0, 1 y egresables.**



Entre las cualidades, en el grupo de los que acaban el primer lugar es adjudicado dos veces a las siguientes cualidades: compromiso humano, dedicación a la tarea de enseñanza, empatía y entusiasmo. El primer lugar es adjudicado solo una vez la formación didáctica.

Para los que inician, en el grupo 0, le adjudican la primera posición a: dedicación a la tarea de la enseñanza (8 personas), seguido de afabilidad (7). El resto son elegidos por muchas menos personas. Una sola vez a: autoridad, exigencia, formación didáctica, idoneidad en el uso de las TIC, sensibilidad, sentido del humor y tolerancia.

En el grupo 1, le adjudican la primera posición a: dedicación a la tarea de la enseñanza (8), seguido de entusiasmo (7) y empatía (6). Una sola vez a: autoridad, generosidad, sentido del humor.

Si se toman en cuenta los primeros cinco lugares (puntajes 1 al 5), en el grupo que va a egresar los atributos más ponderados son:

- entusiasmo – 6 veces;
- empatía – 5 veces;
- afabilidad, aptitud comunicativa, compromiso humano – 4 veces;
- dedicación a la tarea de enseñanza, formación pedagógica, responsabilidad – 3 veces;
- experticia en el uso de las estrategias didácticas, formación didáctica, generosidad, sensibilidad – 2 veces;
- sentido del humor, ternura y dulzura, tolerancia – 1 vez.

En los grupos 0 y 1, los atributos más ponderados que ocupan los primeros 5 puntajes se expresan en la Tabla 1.

Dimensión	Grupo 0	Grupo 1
Empatía	21	13
Dedicación a la tarea de enseñanza	20	16
Compromiso humano	16	14
Entusiasmo	15	09
Afabilidad (amabilidad, cordialidad, benevolencia, condescendencia)	12	11

**Tabla 1 - Atributos del futuro docente más destacados por los estudiantes**



En el grupo que va a egresar, nunca son ubicados entre los primeros cinco lugares: actualización y rigurosidad de los conocimientos impartidos, autoridad, exigencia e idoneidad en el uso de las TIC.

En los grupos que se inician, todas las características son consideradas por alguno de los estudiantes en los primeros puestos. En uno de los grupos, el 0, sorprende que “exigencia” sólo alcanza el 3er puesto y luego el 8º, y en el 1 pasa algo parecido con “ternura”.

Una primera lectura de estos resultados conduce a afirmar que los estudiantes próximos a egresar valoran con mayor énfasis características personales y valores humanos del maestro de primaria (entusiasmo, empatía, afabilidad etc.), mientras que no les conceden un sitio relevante a factores relacionados con la excelencia académica o el disciplinamiento (actualización y rigurosidad, autoridad, exigencia etc.). Algo parecido pasa con los estudiantes que se inician.

Las diecinueve cualidades propuestas pueden agruparse, a su vez, en las siguientes categorías:

- a. Características psicológicas o de personalidad. Remiten en general a aspectos de orden vincular: empatía, afabilidad, aptitud comunicativa, sensibilidad, ternura y dulzura.
- b. Modalidad prevalente del enseñante. El posicionamiento docente puede ser muy distinto de un sujeto a otro. Esta categoría reúne características disímiles que se presentan en distintas proporciones en quienes ejercen la función pedagógica: entusiasmo, sentido del humor, autoridad y exigencia.
- c. Valores del enseñante. Alude a principios éticos y morales que orientan y perfilan la labor de cada docente. En la lista proporcionada inicialmente a los estudiantes para su jerarquización, se identifican algunos atributos asociados al deber ser: compromiso, dedicación, responsabilidad, tolerancia y generosidad.
- d. Formación docente. Es una categoría que refiere a conocimientos teóricos y teórico-prácticos del oficio docente, así como a habilidades específicas de la función a desarrollar. Comprende las subcategorías mencionadas a continuación: formación pedagógica, experticia didáctica, formación didáctica, actualización y rigurosidad e idoneidad en TIC.



En el grupo de maestros que egresan, la categoría C (valores del enseñante) incluye aptitudes que han sido elegidas en primer lugar por cuatro estudiantes, mientras que las categorías A y B (características psicológicas y modalidad prevalente del enseñante respectivamente) acogen en su seno cualidades que han sido elegidas solo dos veces en primer lugar. Finalmente, la categoría D (formación docente) ha sido elegida en primer lugar una única vez. Puede afirmarse entonces que el tránsito formativo en cuestión, objeto de este estudio, quizás no es lo más valorado por estos estudiantes.

Algo parecido pasa en el grupo de los que se inician (Tabla 2), poniendo el énfasis en la elección en primer lugar de rasgos propios de la categoría valores del enseñante sobre lo psicológico, un modelo de enseñante o el tipo de formación.

Categoría	Grupo 0	Grupo 1
A	13	14
B	08	12
C	16	19
D	08	17

Tabla 2. Categorías mejor valoradas entre los estudiantes en formación.

Si en lugar de tomar en cuenta el primer lugar asignado a estos atributos, se consideran los primeros cinco lugares asignados, en el caso de los maestros que egresan las categorías A y C (características psicológicas y valores del enseñante) son las mejor posicionadas (16 y 13 veces respectivamente). Las categorías B y D (modalidad prevalente del enseñante y formación docente) son las menos favorecidas (7 veces en cada caso son valoradas con puntajes entre 1 y 5).

Las categorías A y C son las mejor posicionadas (por encima de 50 veces en ambos grupos, con la excepción de la categoría A en el grupo 1) y las B y D las menos (41 o menos).

Sobre las cualidades que debería tener un estudiante de la carrera de Maestro en Educación primaria, hay que tener en cuenta que ellos tienen la libertad de incluir potestades o distintivos que no fueron incluidos en el listado del ítem anterior proporcionados en la encuesta. No obstante, muchos términos idénticos o



equivalentes se reiteran. Se confirman los hallazgos anteriores: la formación docente es el rubro menos destacado. Dentro de esta categoría solo figuran: interés por aprender, formación pedagógica, renovarse en cuanto a conocimientos. Por el contrario, la dimensión más convocada corresponde a los valores que este estudiante ideal debería tener: compromiso, responsabilidad, sentido de justicia, moralidad, autocrítica, dedicación, paciencia, generosidad, valores, humanidad, tolerancia y esfuerzo. Cabe señalar que el compromiso constituye la cualidad que obtiene mayor número de menciones, más aún si se la asocia con responsabilidad, dedicación y esfuerzo.

En las entrevistas con el profesor de la materia, indica que la mayoría de los estudiantes de los grupos 0 y 1, a tener del contenido de sus *blogs* (que actúan como un diario de aprendizaje) tardan casi todo el curso en llegar a darse cuenta de la importancia del proceso en que se han embarcado.

En cuanto a las dos categorías restantes (características psicológicas y modalidad del enseñante), no se observan diferencias entre ambas respecto a la importancia otorgada. Entre las características psicológicas, se incluyen sin lugar a duda: cercano, autorregulación, resiliencia, capacidad de comunicarse, empatía y sensibilidad. Se anotan asimismo carácter crítico, actitud inconformista, ser resolutivo porque pueden ser entendidos como rasgos de personalidad, pero también podrían concebirse como modos de posicionarse como docentes. Con carácter de pleno derecho se inscriben como atributos de la modalidad del enseñante: entusiasmo, pasión, enseñe valores, innovador, creativo, humildad a la hora de transmitir sus ideas, actitud positiva y vocación.

La empatía y el entusiasmo son cualidades igualmente valoradas desde un punto de vista cuantitativo, aunque no consiguen el nivel alcanzado por la responsabilidad.

A modo de síntesis sobre las cualidades que debería tener un estudiante de la carrera de Maestro en Educación primaria, a juicio de ellos mismos, compromiso, entusiasmo y empatía configuran una trilogía privilegiada según el punto de vista de los estudiantes egresados. El compromiso conquista un primer lugar indiscutible como atributo deseable, reforzado por la responsabilidad, la dedicación y el esfuerzo. Aquellos rasgos o características relacionados con la formación docente obtienen un



escaso lugar en este escenario. Esto precipita la hipótesis de una escasa valoración de este primer trayecto de formación cursado y de un escaso grado de satisfacción con la experiencia en cuestión. Sin embargo, el énfasis puesto en los valores a practicar y transmitir, la preocupación por el vínculo enseñante-aprendiz (empatía) y la distinción del entusiasmo como posición docente a sostener obliga a reconsiderar la afirmación anterior. Para ello se torna necesario apelar a la discriminación entre capacitar y formar.

## Conclusiones

Tras el acompañamiento al profesor que es visitado en su práctica, se generan algunas respuestas que informan de cómo se construye la profesión de Maestro de Educación primaria y que son útiles para el propósito inicial del acompañamiento, comprender mejor las características de su ejercicio como docente y hacerle una devolución.

En lo que hace referencia a superar la mera capacitación, tal y como ocurre en otras prácticas educativas, aún en un currículo desarrollado por proyectos, hay una urgencia en alcanzar unas metas. Esta urgencia y sus ritmos son distintos para docente y estudiantes. El estudio pone de manifiesto que los estudiantes van a remolque del docente. La capacitación supera a la reflexión y la formación.

Los valores que exhiben los estudiantes (y el cambio que manifiestan los que van a egresar) pone de manifiesto, por otra parte, el peso de un docente, aunque comunicativo, cercano y cordial, que se hace a sí mismo, que es autosuficiente. Los valores reflexivos, que propugna el modelo de formación, quedan un tanto de lado.

Todo ello tiene una importancia tras el acompañamiento en la forma en que el propio profesor entiende su trabajo en el aula con futuros maestros.

Al docente le permite tomar conciencia de la importancia de limitar la exigencia curricular (acabar un proyecto) para configurar un grupo que no acaba de aparecer, así como el de abordar las creencias de sus estudiantes y dialogar con ellas para ir más allá de una capacitación, que se sientan sujeto protagonista de la formación que



se imparte. De esta forma quizá sea posible ir más allá de la capacitación, ese resultado dicotómico que se ha puesto de manifiesto en otros estudios (MEDINA; PÉREZ-CABRERA, 2017), la que se produce entre la capacitación teórica y el diálogo con la realidad educativa, lastrado por el apego a determinadas formas de estar y creencias que no acaban de romperse en la formación.

## Referencias

- BENEJAM, P.. **La formación de maestros**: una propuesta alternativa. Barcelona: Laia, 1986.
- ESTEBAN, F.; MELLEN, T.. ¿Por qué quieres ser maestro?, ¿Cómo es un buen maestro? Ideas para la formación universitaria. Borden. **Revista de pedagogía**, 68(2), 2016, p.185-198.
- FÉRRY, G.. **Pedagogía de la Formación**. Formación de Formadores. Serie Los documentos, n. 6. Buenos Aires: UBA - Novedades educativas, 1997.
- GALLARDO, N.; VÁZQUEZ, A.. ¿Por qué ser maestro? Motivaciones y expectativas del estudiante de Magisterio. **Revista de estudios extremeños**, 72(3), 2016, p.1661-1696.
- GARROTE, D.; JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, S.. Perfil motivacional en estudiantes del grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria. **Educar**, 54(2), 2018, p. 351-368.
- GATTI, E.. La Formación docente como eje ideológico de las políticas educativas. Formación permanente vs. Capacitación continua. **Integra Educativa VII** (1), 2014. Recuperado de [http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rieiii/v7n1/v7n1\\_a05.pdf](http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rieiii/v7n1/v7n1_a05.pdf).
- GATTI, E. Y KACHINOVSKY, A.. **Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender**. Montevideo: Psicolibros, 2005.
- GOODSON, I., BIESTA, G., TEDDER, M.; ADAIR, N.. **Narrative learning**. Nueva York: Routledge, 2010.
- HERNÁNDEZ, F.. Reconstruir la figura del asesor: una revisión desde los márgenes. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 12(1), 2008.
- JOYCE, B.; CLIFT, E. . The Phoenix Agenda: Essential Reform in Teacher Education. **Educational Researcher**, 13(4), 1984, p5-18.
- KAËS, R.. **El grupo y el sujeto del grupo**: elementos para una teoría psicoanalítica del grupo. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.
- LATORRE, A.. **La investigación-acción**: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó, 2003.



LIEBERMAN; L. MILLER (Eds.). **La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación**. Barcelona: Octaedro, 2003.

MEDINA, J.L.; PÉREZ CABRERA, M.J. La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: La visión de los protagonistas. Profesorado: **Revista de currículum y formación del profesorado**, 21(1), 2017, p.17-38.

PAREDES-LABRA, J., ESTEBAN, R.M.; FERNÁNDEZ PRIETO, M.S. El Prácticum de Maestro en las voces de sus tutores. Balance del plan 2010 en la UAM. **Revista Complutense de Educación**, 27(1), 2016, p. 161-178.

SAN ROMÁN, S.. **Las primeras maestras: orígenes del proceso de feminización docente en España**. Barcelona: Ariel, 2019.

SÁNCHEZ LISSON, E.. Mitos y realidades en la carrera docente. **Revista de Educación**, 348, 2009, p. 465-488.

SANCHO, J., HERNÁNDEZ, F., LARRAÍN, V.; MONTANÉ, A.. La entrevista como espacio de relaciones en una investigación planteada como acompañamiento. En J. I. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho y C. Núñez (ed.). **Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia**. Barcelona: Dipòsit Digital UB, 2011, p. 153-160.

SCHÖN, D.. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. Londres: Temple Smith, 1983.

TARDIF, M.. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, 2004.