

Artículo

# Competencias docentes de los profesores en formación según opinión de los docentes formadores<sup>1</sup>

Teaching competencies in pre-service teachers according to their trainers' opinion

José Amílcar Osorio Romero\*  
jose.osorio@mined.gob.sv

Lucía Herrera Torres\*\*  
luciaht@ugr.es

Oswaldo Lorenzo Quiles\*\*\*  
oswaldo@ugr.es

ISSN 1996-1642, Editorial Universidad Don Bosco, año 10, No.17, enero-junio de 2016, pp. 35-51  
Recibido: 20 de octubre de 2015. Aprobado: 15 de enero de 2016.

## Resumen

El presente estudio, desarrollado a nivel nacional en El Salvador, indaga sobre la opinión que los formadores de docentes tienen acerca de las competencias que, en la actualidad, deben ser desarrolladas por los estudiantes en su formación inicial docente y que deben caracterizarlos en el desempeño de sus funciones según el nivel educativo para el cual han sido formados: Educación Parvularia, Educación Básica o Educación Media.

**Palabras clave:** docencia, competencia, formación inicial docente, docentes formadores, opiniones, niveles educativos.

## Abstract

The current study is conducted nationwide and inquires about the opinion that teacher trainers have about the competencies that must be developed by pre-service teachers, at present, in their initial teacher training and that should characterize their teaching performance in the educational level for which they have been trained: Early Childhood Education, Elementary Education and Secondary Education.

**Keywords:** teaching, competency, pre-service teacher training, teacher trainers, reviews, educational levels.

---

\* Máster en Educación. Gerente de Desarrollo Académico de Educación Superior, Ministerio de Educación de El Salvador.

\*\* Doctora en Psicología. Profesora titular e Investigadora de la Universidad de Granada, España.

\*\*\* Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor titular e Investigador de la Universidad de Granada, España.

1. Este artículo es extraído de la investigación "Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador" realizada en el marco del Programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa en la Educación Superior impartido en la Universidad de El Salvador por la Universidad de Granada (España).

## Introducción

El desarrollo de competencias en los docentes constituye un proceso complejo que avanza paulatinamente en la medida que se recrean en la práctica profesional, innovando constantemente, combinando conocimientos, procedimientos y actitudes con las capacidades personales (Cano, 2003). Se han redactado diversos documentos relacionados con la temática de las competencias en los procesos de formación y actividad laboral de profesorado (Abelló-Planas, 2007; Alonso-Santamaría, 2003; Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi y Wagenaar, 2007; Cardona-Andújar, 2013; Pérez, 2008; Perrenoud, 2004; Ramírez, 2013; Zabalza, 2007), coincidiendo en que las competencias representan un conjunto de capacidades integradas por conocimientos, habilidades destrezas, actitudes, aptitudes y percepciones que los docentes desarrollan y aplican durante sus actividades cotidianas en contextos determinados.

Lussier y Achua (2008) exponen que es necesario mejorar en los futuros profesionales, la habilidad de aplicar o llevar la teoría a la práctica, porque es una forma certera de saber si el estudiante está desarrollando las competencias que a futuro requerirá fortalecer en su trabajo cotidiano. En el argot del mundo académico y profesional se infiere la competencia solamente si existe encadenamiento o convergencia de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades personales complementarias, mutuas, necesarias e interrelacionadas; es por ello que cuando se presenta un diseño curricular por competencias, es necesario presentarlo en forma clara, con los dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales que se espera desarrollar en los estudiantes y que se puedan aplicar en el campo de la práctica, de tal forma que se les permita a éstos dar respuestas satisfactorias a situaciones problemáticas o tareas en las que hay necesidad de recurrir a la movilización y clasificación de factores cognitivos.

Entonces, es necesario tener plena conciencia de que las competencias en educación no son estáticas, requieren una constante actualización, aun las que ya se han desarrollado, pues podrían desfasarse y perder operatividad debido al dinamismo social, el cual presenta nuevos desafíos y retos y requiere de nuevas respuestas mediante nuevas estrategias y metodologías que deben aplicarse y alimentarse con nuevas experiencias y prácticas. Dichos retos y desafíos de la sociedad actual demandan de la educación la formación y capacitación de recursos humanos competentes.

Es igualmente necesario generar estrategias para formar integralmente a los docentes, ya que, después de todo, es el sistema educacional de una nación el que produce la futura fuerza laboral del país y una ciudadanía bien educada e innovadora es vital para el bienestar de una nación; asimismo, esa ciudadanía bien educada es esencial para fortalecer compromisos de participación política. En el mismo sentido, Vélaz y Vaillant (2009) indican que los docentes son actores fundamentales para la mejora del aprendizaje de los estudiantes, para elevar los niveles de la calidad educativa y para contribuir al desarrollo de la sociedad del conocimiento. La actividad docente recibe influencia de

diversos factores que contribuyen a su éxito. Entre ellos se pueden mencionar la formación inicial y permanente, el proceso de selección y de incorporación a los centros educativos, los ambientes y las condiciones de trabajo, los climas organizacionales, el apoyo de los Estado a través de políticas públicas docentes, las aspiraciones y perspectivas profesionales a lo largo de su vida y la valoración social que percibe.

Importante resulta también reflexionar sobre el rol que las instituciones de educación superior formadoras de docentes deben jugar en los procesos de formación del profesorado, para que los nuevos profesionales de la docencia logren desarrollar las competencias docentes necesarias y las puedan aplicar durante sus procesos de enseñanza y aprendizaje, en contextos cada día más dinámicos y complejos (Tobón, 2006).

Teniendo como marco de partida esas reflexiones sobre formación docente y competencias docentes se realizó la investigación Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador. De dicha investigación, se desprende el presente artículo, cuyo objetivo es identificar y analizar la opinión que presentan los profesores de educación superior, responsables de la formación inicial docente, acerca de las competencias que deben caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia. La dimensión de estudio base del artículo hace referencia a la opinión de los docentes formadores sobre la actual formación inicial de los docentes de Educación Parvularia, Básica y Media en El Salvador.

### **Marco conceptual y contextual**

En un primer momento, dentro de este marco es necesario establecer que frente a la diversidad de información alusiva a la temática de las competencias a nivel europeo y latinoamericano, el investigador opta por tomar como base para la presente investigación, las competencias vertidas por el Proyecto Tuning América Latina (Beneitone et al., 2007) por considerar que incluyen el pensamiento de experimentados investigadores latinoamericanos que se desempeñan en Instituciones de Educación Superior (IES), empresas y también de estudiantes. Además porque responden ampliamente a las necesidades y requerimientos actuales para el ejercicio de la docencia y del concepto de competencias desde el ámbito de la educación. Asimismo, Tuning América Latina es producto de investigaciones sobre la realidad de la educación superior latinoamericana y está consensuado por especialistas de los catorce países latinoamericanos participantes del Proyecto, incluido El Salvador, y dedica un apartado a describir las competencias para la formación de los educadores. Beneitone et al. (2007) señalan que el Proyecto no puede enfocarse como una receta, sino como una metodología que procede de una perspectiva cuya finalidad es incorporar los diferentes aspectos de la diversidad de los países que en él intervienen e interactúan.

Al relacionar el concepto de competencias con el de ser competente, Cano (2003) refiere que ser competente significa ser capaz de resolver una situación de forma autónoma y creativa, movilizándolo, clasificándolo, seleccionándolo, combinándolo y aplicando aquellos conocimientos pertinentes en ese momento y lugar; en cambio, la competencia está relacionada con acciones profesionales complejas y tiene su punto de inflexión en la ejecución pertinente de una tarea, atendiendo a la combinación y movilización pertinente de recursos, comportamientos y cualidades personales.

Por otro lado, es necesario precisar con respecto al desarrollo de las competencias de los futuros docentes, que no se pone en duda la responsabilidad de la educación superior en la formación docente y la investigación pedagógica (IESALC-UNESCO, 2008). Pero es necesario reconocer que también esto conlleva la implementación de investigaciones cuyos resultados sustenten la toma de decisiones y la introducción de innovaciones para desarrollar modelos de formación del profesorado que garanticen el desarrollo de las competencias que el docente requiere para desarrollar procesos educativos que contribuyan a la mejora constante de los aprendizajes de los estudiantes, así como contribuir, desde la educación, a dar respuestas adecuadas a las exigencias y demandas de la sociedad actual (Perrenoud, 2004; Zabalza, 2007; Ramírez, 2013; Pérez, 2008; Beneitone et al., 2007).

A nivel mundial, considerando los resultados de las pruebas internacionales de rendimiento académico de los estudiantes, durante la primera década del presente siglo, se encuentra que los mejores resultados corresponden a países que tienen exigencias altas para selección y formación de sus docentes, lo que les permite contar con plantillas docentes competentes e impactar en la mejora de los aprendizajes, la calidad de sus sistemas educativos y por ende en su desarrollo socioeconómico y cultural.

Al escudriñar sobre las debilidades y situaciones adversas de la formación docente, se encuentra que algunos expertos localizan los problemas cuando analizan las dimensiones siguientes, "a) La organización institucional y la regulación de la formación, b) Los aspectos curriculares, c) Los modelos y enfoques de la formación, y d) Los formadores, los profesores de la formación docente" (Vezub, 2007, p. 6). En cuanto a la dimensión d), alrededor de los docentes formadores, que además de atender la formación inicial, desarrollan procesos de capacitación a docentes en servicio, Vezub (2007) explica que entre los usuarios de las capacitaciones, es común la crítica acerca de que muchos docentes formadores ignoran las vicisitudes del funcionamiento de los centros escolares y las características de los niños y jóvenes en edad escolar. Por ello la innovación en la formación inicial, al desarrollar competencias que trascienden lo académico, les parece indiferente. Los docentes que asisten a dichas jornadas reconocen en los docentes formadores su alto nivel de preparación científica, el manejo y actualización de los contenidos que desarrollan, la calidad de la bibliografía que recomiendan, entre otros, pero cuestionan fuertemente, el desconocimiento que tienen de las realidades educativas en la que se desempeñan los participantes de las jornadas de capacitación.

La educación, como señaló Nelson Mandela es el gran motor de desarrollo personal, lo cual es indiscutible y se evidencia claramente en los niveles de calidad de vida de la población que reside en los países desarrollados y que tiene los mejores sistemas educativos del mundo. Estos países se caracterizan porque los procesos educativos sistemáticos son desarrollados por profesionales de la educación, estrictamente seleccionados para ello. Gautier (2006) coincide con Braslavsky (1999) y Vaillant (2004), al considerar que los docentes constituyen uno de los actores más importantes en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así mismo Mezzadra, Veleda y Sánchez (2014), Ávalos (2009) y Cuéllar-Marchelli (2015) sostienen que la formación inicial y permanente de los docentes es pilar irremplazable para alcanzar una mejora profunda y sistémica de la educación, la cual impacta en la mejora de los ingresos de las personas, favoreciendo el desarrollo humano.

Alliaud (2014); PREAL (2008); Guzmán (2013); Mourshed, Chijioke y Barber (2012); Comisión Europea, EACEA y Eurydice (2013); Hirmas y Cortés (2014); Bitar (2011) y OCDE (2010) coinciden al presentar las características de sistemas educativos de diferentes países, que los sistemas con más alto desempeño seleccionan a los mejores estudiantes para que ingresen a las carreras de pedagogía. Asimismo, reclutan sus docentes en el primer tercio de cada promoción de graduados de sus sistemas educativos: el primer 5% en Corea del Sur, el 10% superior en Finlandia y el 30% superior en Singapur y Hong Kong. De manera similar, en Estados Unidos los programas de sistemas de rápido avance, como los de Boston Teacher Residency, New York Teaching Fellows y Chicago Teaching Fellows, apuntan a los graduados de las principales universidades. A la inversa, los sistemas educativos con bajos desempeños rara vez atraen a la docencia a las personas adecuadas, los procesos de selección para el ingreso a la carrera de pedagogía son débiles.

Diferentes estudios (Birgin, Vassiliades, Mihal, Donini y Pini, 2014; Piscocoya, 2005) coinciden en que los retos y desafíos de la sociedad actual motivan a que los procesos de formación docente se fortalezcan continuamente a fin de elevar los niveles de calidad de dichos procesos, para que los nuevos profesionales de la docencia cuenten con las competencias necesarias que les permitan contribuir, con garantías de éxito, al desarrollo de la sociedad desde la educación. Para ello, es necesario que los diversos procesos de cambio que se toman, en aras de actualizar y mejorar los procesos de formación docente estén respaldados por información científica producto de investigaciones educativas realizadas al respeto.

En el contexto de El Salvador se vuelve una necesidad fortalecer los procesos de investigación educativa que, según Hurtado-Leon y Toro-Garrido (2007) contribuyen a dar respuesta en forma científica a las necesidades intereses y problemas de la formación docente. PREAL (2008), Vélaz y Vaillant (2009) y Binaburo, Iturbide y Muñoz (2009) coinciden en que la enseñanza siempre está inserta en un sistema educacional que posee sus propias complejidades históricas, culturales, económicas y sociales; frente a dichas complejidades, los sistemas educativos deben impulsar constantes esfuerzos para mejorar la

calidad de la formación de quienes contribuyen directamente en la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Es evidente que el gremio docente constituye un pilar fundamental, aunque no exclusivo, para mejorar el aprendizaje de los niños y niñas en las comunidades educativas y, por ende, los niveles de calidad educativa en cada comunidad. En la actualidad, como indican Bobadilla, Cárdenas, Dobbs y Soto (2009), los diferentes cambios curriculares y su ejecución en las actuales exigencias educativas y los nuevos escenarios sociales reclaman volver la mirada hacia la figura del profesor, para apoyarle de mejor forma en el desarrollo de las competencias docentes que contribuyan a mejorar sus orientaciones a los procesos de aprendizaje del estudiantado.

En el caso concreto de El Salvador, es necesario aclarar que por mandato legal, la formación docente corresponde al Estado, según lo establece la Constitución de la República (1983), Artículo 57<sup>2</sup> en su inciso final, y Artículo 60,<sup>3</sup> inciso primero. Con el traslado total de la formación docente del nivel de educación media al nivel de educación superior, y a partir de 1996, con el nacimiento de la Ley de Educación Superior (LES) (2008), se establece en su Artículo 57, la exclusividad del Ministerio de Educación para la toma de decisiones en cuanto a la emisión de los planes y programas de estudio para la formación docente. Actualmente, la LES cuenta con modificaciones y todos los procesos de formación del profesorado salvadoreño se norman con base en su Artículo 64<sup>4</sup> y el Artículo 12 de su Reglamento General. Dichos Artículos son operativizados mediante un Reglamento Especial<sup>5</sup> (Ministerio de Educación, 2012); el cual describe los aspectos administrativos y organizacionales mínimos, que todas las IES autorizadas por el Ministerio de Educación deben cumplir para formar docentes.

## Método

La investigación realizada tiene enfoque cuantitativo, es descriptiva y no experimental. Se tipifica como cuantitativa porque usa la estadística como instrumento de análisis, usa la transformación de conceptos mediante procesos de operacionalización para objetivar los fenómenos sociales estudiados, y usa la encuesta como técnica de recolección de datos.

Por su alcance, esta investigación es de tipo descriptivo debido a que da a conocer el deber ser de los nuevos docentes en el desempeño de sus funciones de acuerdo a las competencias bajo estudio. Según Cancela, Cea, Galindo y Valilla (2010), los estudios descriptivos centran su atención en determinar el “qué es” de un fenómeno educativo e intentan responder a cuestiones sobre el estado presente de cualquier situación educativa.

2. Art. 57: “El Estado podrá tomar a su cargo, de manera exclusiva, la formación del magisterio”.

3. Art. 60: “Para ejercer la docencia se requiere acreditar capacidad en la forma que la ley disponga”.

4. Art. 64: Los planes de estudio para formar profesores y licenciados en ciencias de la educación, para el ejercicio de la docencia en los niveles de educación parvularia, básica y media, y otros, para habilitar al ejercicio de la docencia en dichos niveles, serán determinados por el Ministerio de Educación con la opinión del Consejo de Educación Superior.

5. Colocado en la [www.mined.gob.sv](http://www.mined.gob.sv) (web Ministerio de Educación), apartado de Educación Superior o en <http://www.diariooficial.gob.sv/diarios/do-2013/01-enero/31-01-2013.pdf> (pp. 9-13).

Se tipifica como no experimental porque “no hay ni manipulación intencional ni asignación al azar. La investigación no experimental es investigación sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido” (Toro y Parra, 2006. P. 158).

### Población y muestra

La población objeto de estudio desglosada por estratos y sexo con sus respectivos porcentajes, se muestra en la Tabla 1, se conforma por 441 formadores de docentes que presentan las siguientes características: a) Docentes del nivel de educación superior, b) Forman docentes para los niveles educativos de Educación Parvularia, Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos (Primaria) y Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media (secundaria), c) Desarrollan planes y programas de estudio que tienen como piso, lineamientos curriculares y administrativos emanados del Ministerio de Educación, d) Tienen como mínimo, el grado académico de Licenciatura o equivalente.

**Tabla 1.**

Población por estratos, sexo y en porcentajes.

Estratos	Población			% de población		
	*F	*M	*T	F	M	T
Educación Parvularia	60	26	86	70	30	100
Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos	69	44	113	61	39	100
Tercer Ciclo Educación Básica y Educación Media	122	120	242	50	50	100
<b>Total</b>	<b>251</b>	<b>190</b>	<b>441</b>	<b>57</b>	<b>43</b>	<b>100</b>

\*F= Femenino, \*M= Masculino, \*T= Total

Fuente: Departamento de Formación Docente de Educación Superior, 2014.

Según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2010), una muestra homogénea es aquella en la que todos los individuos poseen el mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares. Asimismo, sostienen que los estudios no experimentales descriptivos o correlacionales-causales deben emplear muestras probabilísticas si quieren que sus resultados sean generalizados a una población. Es así como se seleccionó estadísticamente una muestra constituida por 206 sujetos. Dicho dato constituye el Factor de Muestreo de 47 % y el Factor de Elevación de 2.14. Según Albandoz y Lagares-Barreiro (2001), el Factor de Elevación es el cociente entre el tamaño de la población y el tamaño de la muestra ( $N/n$ ) y representa el número de elementos que hay en la población por cada elemento de la muestra. El Factor de Elevación, en el caso de la presente investigación, es de 2, lo que significa que cada uno de los docentes de la muestra representa a otro docente de la población. El Factor de Muestreo es el cociente entre el tamaño de la muestra y el tamaño de la población ( $n/N$ ) y sirve para conocer cuál es el porcentaje de la población que constituye la muestra, en el caso del presente estudio el Factor de Muestreo es de 0.47 lo que significa que la investigación se realizó con el 47% de la población.



El muestreo utilizado es de tipo estratificado por asignación proporcional en dos etapas, tomando como variables estratificadoras nivel educativo y sexo, esto para garantizar la representatividad de cada uno de los grupos que se desean comparar. El muestreo por estratos es aconsejable cuando existen claras diferencias en la población que se va a estudiar, para este caso, sexo y niveles educativos para los cuales se forman los docentes. Cuando el número de elementos que integran cada estrato es diferente, la selección de la muestra deberá realizarse de tal manera que el número de elementos de cada estrato sea proporcional al tamaño de éste. En cuanto a las etapas de selección del muestreo empleado, éstas se definieron bajo los siguientes criterios: en la primera etapa se seleccionó de manera proporcional la cantidad de individuos de acuerdo al tamaño de la población de cada una de los niveles educativos, como se muestra en la Tabla 2.

**Tabla 2.**

Primera etapa del cálculo del tamaño de muestra por estrato.

Estratos	$nh=(n/N)*Nh$	Tamaño de muestra
Educación Inicial y Parvularia	$n1=(206/441)*86$	40
Primero y Segundo ciclo de Educación Básica	$n2=(206/441)*113$	53
Tercer ciclo de Educación Básica y Educación Media	$n3=(206/441)*242$	113
<b>Total</b>		<b>206</b>

Debido a que se realizó un ejercicio de pilotaje para validar el instrumento, se calculó una submuestra equivalente al 40% de la muestra, (ver Tabla 3).

**Tabla 3.**

Cálculo del tamaño de submuestra por estrato para el ejercicio de pilotaje para validación de cuestionario definitivo.

Estratos	$nh*0.40$	Tamaño de Submuestra
Educación Inicial y Parvularia	$40*0.40$	16
Primero y Segundo ciclo de Educación Básica	$53*0.40$	21
Tercer ciclo de Educación Básica y Educación Media	$113*0.40$	45
<b>Total</b>		<b>82</b>

En la segunda etapa se distribuyeron los individuos siempre por afijación proporcional pero en este caso teniendo en cuenta la proporción de cada sexo (masculino y femenino) dentro de los subgrupos seleccionados en la primera etapa. Los resultados de esta etapa se presentan en la Tabla 4.



**Tabla 4.**

Segunda etapa del cálculo del tamaño de muestra por estrato.

Estratos	Población			Proporción por género en la población			Tamaño de muestra por sexo dentro del estrato	
	*F	*M	*T	F	M	Tamaño por estrato	F	M
Educación Inicial y Parvularia	60	26	86	70%	30%	40	28	12
Primero y Segundo ciclo de Educación Básica	69	44	113	61%	39%	53	32	21
Tercer ciclo de Educación Básica y Educación Media	122	120	242	50%	50%	113	57	56
<b>Total</b>	<b>251</b>	<b>190</b>	<b>441</b>			<b>206</b>	<b>117</b>	<b>89</b>

### Instrumento

Se utilizó el cuestionario con escala de Likert como instrumento para recopilar los datos, en el cual se expresaron las competencias específicas para educadores establecidas en el marco del Proyecto Tuning, América Latina, 2004-2007 (Beneitone et al., 2007). El cuestionario, estructurado en escala Likert, presentaba cinco alternativas de respuesta presentadas, así:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Para el diseño y aplicación del cuestionario se siguió los siguientes pasos: Primero fue sometido a juicio de 10 expertos para la validación de contenido. El cuestionario que resultó de la consulta fue sometido a un ejercicio de pilotaje para evaluar aspectos de aplicación de la prueba. Luego se determinó la validez de constructo considerando a Carreón-Guillén y Hernández-Valdés (2013), utilizando el análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación Varianza Máxima (Varimax). De dicho análisis se obtuvieron 9 factores que explican en 76.25% de la varianza total. Para contar con un cálculo previo de la fiabilidad se utilizó el Coeficiente Alfa de Cronbach, el cual indica la precisión de un test o prueba en función de su unidad o consistencia interna y puede interpretarse como una medida de la representatividad y generalidad de la prueba. El límite inferior aceptado en la presente investigación es de .75. La fiabilidad de este cuestionario es de .940.

También se le aplicó la técnica de test-retest con lo cual se estableció una comparación de los resultados obtenidos en ambas aplicaciones a través del Coeficiente de Correlación de Pearson. Los resultados del coeficiente de correlación de Pearson demostraron que todos los ítems, en ambas aplicaciones tienen una correlación muy fuerte ya que todos tienen un valor numérico que

oscilan entre 0.84 y 1.0. En cuanto a la correlación media dentro de cada uno de los bloques del cuestionario también se observa que las mediciones obtenidas pertenecen al grado nominal muy fuerte por ser superiores a 0.8.

## Resultados

Para efectos de redacción de este artículo se analizaron los resultados considerado como criterio de evaluación del ítem la categoría modal, asignando el valor de dicha categoría como la calificación global del mismo, en caso de empate se seleccionará la categoría más alta de la escala. Lo anterior con la finalidad de caracterizar la opinión correspondiente a cada ítem en la dimensión de estudio. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 5, y en el Gráfico 1 se presentan de forma general todas las opiniones colocadas en las categorías 4 y 5 de la escala, recibiendo la aprobación de los docentes encuestados.

**Tabla 5.**

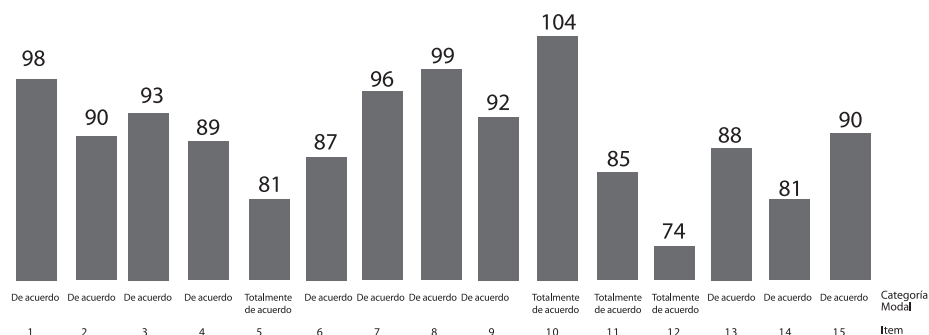
Frecuencias obtenidas para cada ítem correspondiente a su calificación.

Categoría	Ítems con sus correspondientes frecuencias														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Totalmente en desacuerdo	2	3	3	1	3	2	3	3	2	2	1	5	7	5	2
En desacuerdo	10	11	12	9	8	12	13	12	8	5	10	17	15	10	8
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	33	32	33	28	40	36	49	29	24	18	36	36	33	37	36
De acuerdo	98	90	93	89	74	87	96	99	92	77	74	74	88	81	90
Totalmente de acuerdo	63	70	65	79	81	69	45	63	80	104	85	74	63	73	70
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>206</b>	<b>206</b>	<b>206</b>	<b>206</b>	<b>206</b>	<b>206</b>	<b>206</b>	<b>206</b>	<b>206</b>	<b>206</b>	<b>206</b>	<b>206</b>	<b>206</b>	<b>206</b>

Nota: Para relacionar el N° del ítem con su contenido, ver Tabla 6 y el Gráfico 1 para identificar la categoría modal.

En el Gráfico 1, se observan las categorías modales correspondientes a los niveles "De acuerdo" entre los participantes con las competencias presentadas en cada uno de los ítems de la tabla 6.

**Gráfico 1.** Frecuencias obtenidas para cada ítem según la categoría modal correspondiente a su calificación.



Nota: Para relacionar el N° del ítem con su contenido y resultado, ver Tabla 5 con las categorías y Tabla 6 con las competencias.

La tabla 6 contiene los ítems que representan cada una de las competencias que conforman el cuestionario definitivo utilizado para recopilar la opinión de los docentes formadores.

**Tabla 6.**

Ítems que representan cada una de las competencias que conforman el cuestionario

No. ítem	Competencias
1	La actual formación inicial docente genera en los futuros profesores el dominio de la teoría curricular y de los saberes de su especialidad, para que diseñen, ejecuten y evalúen acciones educativas en forma técnica y científica el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
2	La actual formación inicial docente utiliza la evaluación, no exclusivamente para acreditar, sino en su función propiamente pedagógica, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes y de su propia formación, para impulsar las oportunidades de éxito en la vida.
3	La actual formación inicial docente desarrolla las acciones educativas, utilizando los aportes de las diferentes disciplinas, para fortalecer la noción de sistema, con base en la interrelación e interdependencia entre diferentes disciplinas.
4	La actual formación inicial docente se desarrolla con sólida base científica y técnica, al aplicar estrategias didácticas, pedagógicas y metodológicas pertinentes al desarrollo de los programas de estudio, para elevar los niveles de comprensión y construcción de los aprendizajes de los futuros profesores.
5	En los actuales procesos de formación inicial docente se incluyen temas transversales, enfocando diversas situaciones de la sociedad que merecen atención, para reflexionar sobre la importancia del proceso educativo en diversos contextos.
6	En los actuales procesos de formación inicial docente se diseñan estrategias novedosas, desafiantes y motivadoras de aprendizaje, con base en los programas de estudio, las experiencias, características y conocimientos previos de los estudiantes, para favorecer en éstos la comprensión lectora, la capacidad para resolver problemas y tomar sus propias decisiones en beneficio de su formación educativa integral.
7	En los actuales procesos de formación inicial docente se debaten con orden y amplitud, las características y elementos de la denominada sociedad del conocimiento, como agentes impulsores e imprescindibles en la sociedad actual, para afrontar los retos y desafíos de la misma.

- 
- 8 La actual formación inicial docente desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje considerando las diferencias individuales de los estudiantes, aplicando estrategias educativas que involucren a la totalidad de sus estudiantes para ofrecer una educación de calidad y adaptada a la diversidad.
- 
- 9 La actual formación inicial docente integra las tecnologías de la información y la comunicación durante los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la práctica de los futuros profesores, administrando en forma adecuada la información, para incrementar las oportunidades de acceso al conocimiento y nuevas posibilidades de desarrollo social.
- 
- 10 En la actual formación inicial docente se fomenta el respeto al valor y la dignidad de todo ser humano y se reconoce la importancia del compromiso docente con la repercusión social de la educación, para contribuir a fortalecer el cultivo de valores, la vida en democracia y la formación ciudadana en la comunidad educativa.
- 
- 11 La actual formación inicial de docentes fomenta la investigación educativa y la resolución de problemas, para desarrollar en los futuros profesores actitudes de compromiso en la contribución para resolver problemas de forma responsable, técnica y científica.
- 
- 12 En la actual formación inicial docente se analiza en forma crítica la práctica pedagógica, se sistematiza y se investiga sobre ella, como estrategias para innovarla y mejorar el desempeño profesional docente.
- 
- 13 La actual formación inicial docente forma al futuro docente para que ponga en práctica, además de sus atributos profesionales, aspectos socioemocionales para enfrentar la diversidad de comportamientos de los estudiantes, y poder ayudar de forma pertinente a la transformación de la comunidad.
- 
- 14 En la actual formación inicial docente se fortalece el trabajo en equipo, se organizan redes de cooperación como estrategia de interacción de la comunidad educativa, para transformar el pensamiento movilizar sinergias y acciones orientadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.
- 
- 15 En los actuales procesos de formación inicial docente se fomenta la idea sobre la importancia de distintos agentes que favorecen el desempeño profesional y personal, tales como el desarrollo profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida, administrar información actualizada sobre los planes y programas de estudio, las bases sociales de la educación, el sistema educacional y las políticas educativas vigentes.
- 

## Discusión

Las opiniones emitidas por los docentes formadores indican que las categorías modales se ubicaron en las posiciones 4 y 5 de la escala, presentando sumatorias que al ser convertidas a porcentajes, superaban el 70%. De los quince ítems evaluados, los identificados con los números 5, 10, 11 y 12 son los que excepcionalmente fueron aprobados por los individuos al estar totalmente de acuerdo con lo planteado en dichos ítems. Estos abordan competencias

referidas a uso de temas transversales, desarrollo de investigaciones educativas y resolución de problemas, análisis crítico de la práctica pedagógica para la mejora del desempeño docente, así como el desarrollo de la educación en valores y derechos humanos (el cultivo de valores, la vida en democracia y la formación ciudadana en la comunidad educativa). Al estar totalmente de acuerdo con esos 4 ítems, se puede inferir que según la mayoría de los docentes formadores, las competencias descritas en dichos ítems son imprescindibles en la vida profesional de un docente Educación Parvularia, Educación Básica o Educación Media en el Salvador. El los 11 ítems restantes, presentan sus categorías modales en la posición 4 (De acuerdo).

Si las opiniones de los docentes formadores colocan las categorías modales en las posiciones más altas de la escala (4 De acuerdo y 5 Totalmente de acuerdo), y si el objetivo general de la investigación busca identificar y analizar la opinión que presentan los docentes formadores acerca de las competencias que deben caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia; entonces habría que escudriñar si esas opiniones, si esa forma de pensar de los formadores, tendrán los escenarios propicios para lograr el desarrollo de dichas competencias en los nuevos docentes. Por ejemplo, el diseño de los planes y programas de estudio de formación inicial docente, el acervo metodológico de los docentes formadores, la apertura de espacios didácticos y pedagógicos en los centros de práctica docente, el tipo de teorías implícitas de los estudiantes de profesorado, las esquemas mentales que sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje tienen los docentes formadores, las oportunidades que ofrecen las instituciones de educación superior formadoras de docentes, los modelos administrativos utilizados por los directores de los centros de práctica, entre otros.

Frente a los retos que tiene el desarrollo de las competencias planteadas y, según sus opiniones, aceptadas por los docentes formadores, es conveniente reflexionar sobre lo expuesto por Herrera y Lorenzo (2009), quienes dicen que para que el alumnado universitario muestre la madurez académica suficiente para garantizar la necesaria autonomía en el estudio y el aprendizaje, es necesario analizar no solamente las estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos que éste posee, sino también las estrategias y metodologías docentes que implementa el profesorado de educación superior. Esto repercute directamente en los procesos de formación de los nuevos docentes, para el caso de las carreras que tienen como objetivo formar a los nuevos profesionales de la docencia. Esto implica a su vez, compromisos de ambas partes: estudiantes de profesorado y docentes formadores.

En la actualidad, el ejercicio de la docencia se ve retado por múltiples competidores que desde el ámbito no formal e informal con sus diversas vías para acceder al conocimiento, ponen a los estudiantes en contacto con nuevas formas de aprender y culturizarse. Encuentran en los recursos tecnológicos y en las experiencias de contexto extraescolar, los medios que les permiten transitar por vías que les motivan intrínseca e extrínsecamente para encontrar respuestas a muchas de sus inquietudes y necesidades. Lo anterior requiere del

docente nuevas formas de actuar, que basadas en la actualización constante de sus habilidades, destrezas, aptitudes, percepciones y conocimientos sobre el qué, el cómo y para qué enseñar, le permitan reinterpretar el contexto en escenarios cada vez más complejos y en donde tiene que construir sus propias decisiones en favor del desarrollo de los estudiantes. El esfuerzo docente, desde sus competencias, se debe orientar a fortalecer la capacidad educativa y los ambientes agradables en las instituciones educativas, enriqueciéndolos con procesos de cambio en los estilos de comunicación, la mediación pedagógica de los recursos a su disposición y propiciando la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa y considerando siempre que en el proceso de orientar los aprendizajes del estudiantado,

### **Conclusión**

Con base en el estudio sobre la opinión que los formadores de docentes tienen acerca de las competencias que, en la actualidad, deben ser desarrolladas por los estudiantes en su formación inicial docente y que deben caracterizarlos en el desempeño de sus funciones según el nivel educativo para el cual han sido formados: Educación Parvularia, Educación Básica o Educación Media; y considerando los resultados, se vuelve necesario que en forma consensuada el Ministerio de Educación, las IES formadoras de docentes así como las instancias gubernamentales y no gubernamentales involucradas en la mejora de la calidad de los profesionales de la docencia, y que cuentan con profesionales calificados académicamente y con experticia en procesos de formación docente, formen equipos de trabajo para revisar y actualizar los procesos de formación docente para generar ideas, llegar a consensos y hacerlos llegar a los tomadores de decisiones para lo pertinente, en aras de desarrollar las competencias descritas en cada uno de los ítems de la Tabla 6.

Si el grueso de docentes colocó sus opiniones en las categorías más altas (4 y 5), opinando favorablemente sobre las competencias descritas, es conveniente introducir innovaciones en la estructura organizativa de las instancias responsables de la formación docente y en sus procesos para avanzar exitosamente en la implementación de acciones que fortalezcan a los docentes formadores para que se desempeñen con garantías de éxito frente a los nuevos retos y desafíos de la formación inicial docente. Asimismo es necesario generar dispositivos que sensibilicen a los estudiantes de profesorado sobre los compromisos y la gran responsabilidad que asumen y deberán poner en práctica durante sus actividades laborales, lo que requiere una formación integral de los nuevos docentes, ello conlleva acciones que trascienden la función de los formadores de docentes y requiere elementos auxiliares dentro de las instituciones responsables de la formación docente.

Los docentes de educación superior que forman a los nuevos profesionales de la docencia señalan que las competencias presentadas deben caracterizar a los nuevos docentes, por lo que es necesario que dichos formadores entren en procesos de formación y actualización didáctica, pedagógica y metodológica,

así como de la especialidad que imparten, que contribuyan a lograr el desarrollo de las competencias en los nuevos profesores.

Frente a los tiempos de cambio en la sociedad actual, es necesario que se introduzcan transformaciones y se puedan implementar favorablemente nuevas estrategias de formación docente, orientadas al desarrollo de competencias fundamentales para ejercer la docencia; en otras palabras, el reto es pasar de la educación preocupada por la asimilación o acumulación de conocimientos a la formación dirigida a la acomodación y construcción de saberes prácticos (Zabalza, 2004). En este sentido, la aplicación de nuevas metodologías de enseñanza durante la labor docente así como rol del profesorado de educación superior son de vital importancia para el desarrollo de las competencias que requieren los nuevos profesionales de la docencia. Frente a los retos y desafíos de la sociedad actual, es una necesidad el cambio de rumbo de la enseñanza tradicional aplicada en el aula de educación superior para generar en los nuevos profesionales de la docencia teorías implícitas del profesorado que contribuyan a mejorar su desempeño docente.

El docente, cuando responde a las múltiples y complejas demandas en el proceso de aprendizaje, en su práctica en el aula, responde con esquemas asociados a su visión implícita de la enseñanza, como resultados de sus experiencias como estudiante y a los modelos pedagógicos que internalizó en su pasado estudiantil (Rodríguez, 2001). En el estudio ampliado del presente artículo se encuentra que los docentes formadores aceptan que las competencias planteadas deben caracterizar a los nuevos docentes, pero cuestionan los procesos de la actual formación inicial docente, lo cual será parte de otro artículo en esta misma línea de investigación.

## Referencias

- Abelló-Planas, L. (2007). Reflexiones en torno a la integración del educador social en el centro escolar / La participación de las madres, padres y tutores en la escuela del siglo XXI. *Revista aula de innovación educativa*, 160, 43-45.
- Albandoz, J. y Lagares-Barreiro, P. (2001). Población y muestra. *Técnicas de muestreo*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Recuperado de [optimierung.mathematik.uni-kl.de/mamaeusch/.../ver.../sampling\\_es.pdf](http://optimierung.mathematik.uni-kl.de/mamaeusch/.../ver.../sampling_es.pdf)
- Alonso-Santamaría, M. (2003). Análisis sobre la organización espacial y temporal en la escuela infantil. *Anuario de Pedagogía*, 5, 11-27.
- Alliaud, A. (Coord.) (2014). *Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR: Planes de estudio y propuestas de formación continua*. Buenos Aires: Teseo.
- Asamblea Legislativa de El Salvador. (1983). *Constitución de la República*. El Salvador: Diario Oficial de El Salvador.
- Asamblea Legislativa de El Salvador. (2004). *Ley de Educación Superior*. Incluye reformas a julio de 2008. El Salvador: Diario Oficial de El Salvador.
- Ávalos, B. (2009). Los conocimientos y competencias que subyacen a la tarea docente. *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 44-59
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M.M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007).



- Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. España: Universidad de Deusto.
- Birgin, A., Vassiliades, A., Mihal, I., Donini, A., & Pini, M. (2014). Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR. Buenos Aires: Teseo.
- Binaburo, J., Iturbide, B., & Muñoz M. (2009). Educar desde el conflicto: guía para la mediación escolar. España: Ediciones CEAC.
- Bitar, S. (2011). Formación docente en Chile. Santiago de Chile: PREAL. Recuperado de [www.ub.edu/obipd/docs/bitar\\_2011\\_formacion\\_docente\\_en\\_chile.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/bitar_2011_formacion_docente_en_chile.pdf)
- Bobadilla, M., Cárdenas A., Dobbs, E., & Soto, A. M. (2009). Los rodeos de la práctica: representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 239-252. doi: 10.4067/S0718-07052009000100014
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. Chile: OEI-OREALC.
- Cano, E. (2003). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Barcelona: Editorial Graó.
- Cancela, C., Cea, N., Galindo, G., & Valilla, S. (2010). Metodología de la investigación educativa: Investigación ex post facto. Madrid, España: UCM.
- Cardona-Andújar, J. (2013). Epistemología del saber docente. Madrid: UNED
- Carreón-Guillén, J., y Hernández-Valdés, J. (2013). Psicología de la globalización neoliberal: análisis de la exclusión social, la brecha digital y el desarrollo sustentable. México D.F.: Díaz de Santos.
- Comisión Europea, EACEA y Eurydice. (2013). Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Cuéllar-Marchelli, H. (2015). El Salvador: El estado de las políticas públicas docentes. San Salvador, El Salvador: Departamento de Estudios Sociales de FUSADES.
- Etxeberría, J., & Tejedor, F. (2005). Análisis descriptivo de datos en educación. Madrid: Editorial La Muralla.
- Gautier, E. (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en Formación Docente en América Latina y Europa. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- Guzmán, J. L. (2013). Políticas docentes para mejorar la educación en Centroamérica. Tendencias regionales. Santiago de Chile: PREAL.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México. D.F.: McGraw-Hill.
- Herrera, L. y Lorenzo, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*. 12(3), 75-98. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83412235005.pdf>
- Hirmas, C. y Cortés, I. (2014). Primer Seminario sobre Formación Práctica Docente: Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar. Chile: OEI.
- Hurtado-León, I., y Toro-Garrido, J. (2007). Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio. Caracas: CEC.
- IESALC-UNESCO. (2008). Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. Conferencia Regional de Educación Superior. Recuperado de [www.oei.es/salactsi/cres.htm](http://www.oei.es/salactsi/cres.htm)

- Lussier, R., & Achua, C. (2008). *Liderazgo: teoría, aplicación y desarrollo de habilidades*. México: Thomson.
- Mezzadra, F., Veleda, C., & Sánchez, B. (2014). *Apostar a la docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Buenos Aires, Argentina: CIPPET.
- Ministerio de Educación (2012) *Reglamento Especial para el funcionamiento de carreras y cursos que habilitan para el ejercicio de la docencia en El Salvador*. San Salvador: DNES.
- Mourshed, M.; Chijioke, C. y Barber, B. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. Boletín N° 61. PREAL.
- OCDE. (2010). *Política de educación y formación. Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. París, Francia: OCDE. Recuperado de <https://books.google.com/sv/books?isbn=9264046275>
- Pérez, M. P. (2008). *Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial*. *Revista de Educación*, 347, 343-367. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_16.pdf)
- Perrenoud, F. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Piscoya, L. (2005). *Perfil de la formación docente en el Perú*. Perú: ANR, Asamblea Nacional de Rectores.
- PREAL (2008). *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. Santiago de Chile: PREAL.
- Ramírez, M. (2013). *Competencias Docentes y Prácticas Educativas Abiertas en Educación a Distancia*. México: Lulu.
- Rodríguez, E. (2001). *Teorías implícitas del profesorado y modelos de formación docente. Una aproximación desde la investigación en el marco de la reforma educativa en Uruguay*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001/File/TeoriasimplicitasdelProfesoradoyModelosdeFormaciónDo.pdf>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado de [www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf](http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf)
- Toro, I. y Parra, R. (2006). *Método y conocimiento. Metodología de la investigación*. Medellín, Colombia: EART. Recuperado de <https://books.google.com/books?isbn=9588281113>
- Valliant, D. (2004). *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. Santiago de Chile: PREAL.
- Valliant, D. (2007). *Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica*. *Revista Pensamiento Educativo. Formación inicial y continua de profesores*, 41(2), 207-222. Recuperado de [http://www.oei.es/pdfs/pensamiento\\_educativo41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/pensamiento_educativo41.pdf)
- Vélaz, C. y Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España: OEI.
- Vezub, L. (2007). *La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. *Profesorado. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Zabalza, M. A. (2004). *Condiciones para el desarrollo del practicum*. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(2). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56780202>
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.