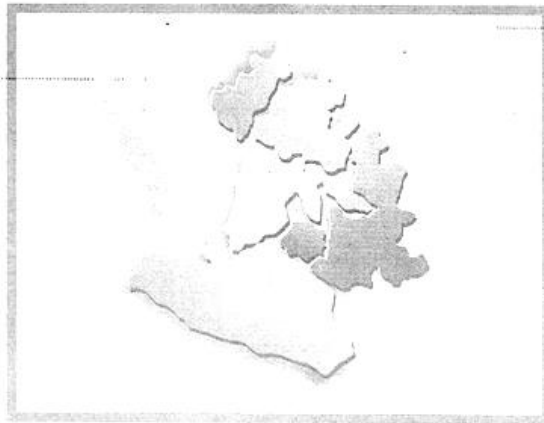




La carrera de Psicología en
la región centro sur
de la ANUIES:



formación, competencias
profesionales e inserción laboral

Guadalupe Villalobos Monroy
Coordinadora

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

9

PRIMERA PARTE

Formación y competencias profesionales del psicólogo y de los formadores de psicólogos

LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE: COMPETENCIAS EN EL MARCO DE LA PROFESIONALIZACIÓN

19

Rubén García Cruz, Rebeca Ma. Elena Guzmán Saldaña, Juan Patricio Martínez Martínez

CONTRADICCIONES Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA PSICOLÓGICA EN AMÉRICA LATINA

45

Jorge Mario Flores Osorio

SEGUNDA PARTE

Inserción laboral y trayectorias vitales de los egresados de la carrera de psicología

LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO Y SU CAMPO LABORAL

69

Ma. Esther Ortega Zertuche y Carlos Méndez Camacho

TRAYECTORIAS VITALES E INSERCIÓN LABORAL DE LOS EGRESADOS DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA Y DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, GENERACIÓN 1998-2005

93

Guadalupe Villalobos Monroy y René Pedroza Flores

TERCERA PARTE

Modelo curricular en la enseñanza de la psicología

RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO SOCIAL. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

119

J. Raúl Osorio Madrid y Rafael Reyes Chávez

PROPUESTA INTEGRAL PARA LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS
EN EL ESTADO DE GUERRERO

153

José Luis Aparicio López, Timoteo Antúnez Salgado, Leticia Guerrero
Cortés, Arturo Morales Álvarez, Enrique Carrillo Gutiérrez y
Jorge Mario Flores Osorio

CONCLUSIONES

179

Enrique Navarrete Sánchez

LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE: COMPETENCIAS EN EL MARCO DE LA PROFESIONALIZACIÓN

Rubén García Cruz¹
Rebeca Ma. Elena Guzmán Saldaña²
Juan Patricio Martínez Martínez³

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Instituto de Ciencias de la Salud
Área Académica de Psicología

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el estudiar la tarea docente en la educación superior implica reconstruir la profesión a partir de lo que la sociedad del siglo XXI necesita, aceptar el desafío de ampliar el horizonte cultural e intervenir activa y comprometidamente como ciudadanos en el mundo que nos toca vivir. Involucra también la reinterpretación y la posibilidad de que los docentes asimilemos nuevos marcos para interpretar nuestras propias prácticas; la generación de espacios de reflexión individual y colectiva sobre las razones de ser de nuestra tarea; asimismo, considerar la reconstrucción o modificación estructural de lo anquilosado; una política de reformas democráticas que incluyan a los propios docentes y a los colectivos de docentes en la planificación, diseño, implementación y evaluación como protagonistas centrales del cambio.

Por una parte, un perfil docente con muchos rasgos deseables en los planos pedagógico, moral, estético, cultural y científico, que pueden resumirse en la responsabilidad ética de la función del maestro. Por otra, elementos de valoración

¹ tinon2004@yahoo.com.es

² remar64@yahoo.com.mx

³ juan@uach.reduach.mx

social, contradictorios entre sí y originados en el macro y microcontexto del desempeño, la mayor paradoja reside en que ninguno de estos dos elementos puede ser suprimible fácilmente con el pretexto de disminuir la tensión.

Por otro lado, al considerar las competencias institucionales, los docentes debemos tener la capacidad de articular lo macro con lo micro, lo que se dispone en el sistema educativo con lo que se desarrolla en la institución, aula, patio, taller, laboratorio, etc., asimismo, con los espacios externos a la escuela.

Las competencias productivas tienen que ver con la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que se suceden a gran velocidad, para orientar y estimular los aprendizajes de los jóvenes; las competencias interactivas están destinadas a estimular la capacidad de comunicación y entendimiento con el otro, ejercer la tolerancia, la convivencia, la cooperación entre diferentes.

Esta concepción profesional considera el trabajo interdisciplinario de semestre, la responsabilidad compartida en la evolución progresiva de las competencias, el papel del grupo en los procesos de construcción del conocimiento.

Ante los retos antes señalados, nos planteamos el estudio sobre el proceso de desarrollo de la profesión de maestro, así como sobre los contextos que han determinado la caracterización de su práctica educadora en el ámbito de la profesionalización, constituyendo un espacio de privilegiado interés para el tema que nos convoca, por ser necesaria una mirada crítica que sitúe el saber y el saber hacer del maestro en el ámbito de las modernas profesiones basadas en competencia, por todo lo señalado, en el presente capítulo se abordan dos grandes aspectos, el primero relacionado con la conceptualización de la profesionalización docente, así como los factores psico-socio-culturales que la definen; en el segundo apartado se ubica al docente dentro del marco de las competencias “globalizantes”, como parte de la labor profesionalizante que debe asumir en cuanto guía “experto” que integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

1. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO

La sociología considera que el mundo de las profesiones surge de ciertas funciones “sagradas” que en un principio fueron asumidas de modo indiscriminado por los sacerdotes. Su significado se origina del término *profesar*, que significa dar testimonio público de algún elemento sagrado: la fe y los votos.

Las facultades universitarias constituyeron como desarrollo el cuerpo teológico inicial. Las dos primeras profesiones en la historia fueron el clero y la milicia formado fuera de los claustros universitarios. Al decir de Martín y Amado (1982: 30) citando a Spencer:

Las instituciones profesionales nacen de la diferenciación del elemento político-eclesiástico-primitivo; en su desarrollo siguen la ley de la evolución en general, porque después de esta separación sufren una diferenciación interna y al paso que se multiplican las profesiones se hacen más coherentes y más claramente delimitadas, lo mismo que las partes de un organismo individual pasan de un estado primero de simplicidad a su estado último de complejidad.

Los primeros estudios sobre la profesión hablan de una actividad laboral permanente y pública que requiere un título, que sirve como medio de vida y que, además, determina el ingreso en un grupo profesional definido. En los países occidentales se destacaron actividades técnico-intelectuales proyectadas hacia la solución de problemas sociales e individuales (salud, justicia, paz, salvación y enseñanza), realizadas a través de grupos o gremios que transmitían los saberes de maestros a aprendices.

Al respecto Martín Moreno y Amado (1982: 30) opinan que: “Ciertas normas y tradiciones, el carisma y poder que adquirieron los primeros facultativos, determinaron pronto su aislamiento y distinción de otros dos grandes ámbitos laborales: el de los artesanos (más tarde obreros o técnicos) y el de los comerciantes (más tarde financieros, empresarios y capitalistas)”.

A menudo la tarea profesional es definida como un trabajo llevado a cabo por personas que poseen una destreza específica, y la posición consciente de este conocimiento experto crea un sentido de responsabilidad.

El término *profesión* ha sido definido por varios autores, entre los que se destacan los juicios emitidos en el Diccionario Enciclopédico General, de la Educación (1983), que la define como:

Una ocupación que conlleva normalmente a una preparación relativamente larga y especializada al nivel de educación superior y que se rige por su propio código ético, al que le acompañan características como:

- Seguimiento de determinadas reglas.
- Cumplimiento de un servicio social.
- Suele constituir la base económica del individuo aunque el prestigio, el éxito y la autoridad profesional no están necesariamente unidos al total de los ingresos obtenidos por el ejercicio de la profesión (en Gairin, 1994: 93).

Para Larson (1989: 34), la profesión es "(...) la denominación que damos a un conjunto de formas históricas concretas que establecen **vínculos estructurales**, entre niveles de educación formal relativamente altos y posiciones y/o recompensas en la división social del trabajo relativamente deseables"; mientras Downie (1990: 45) opina que: "Las profesiones se identifican como ocupaciones que exigen a sus participantes la realización de un período de formación específico, durante el cual deben adquirir un amplio cuerpo de conocimientos base, capacidades y cualidades..." Analiza la profesión desde criterios más significativos y argumenta que es "una ocupación que desarrolla una función social esencial, fundada sobre un cuerpo sistemático de conocimientos, donde se necesita de un largo proceso de aprendizaje académico y práctico, destaca como elemento importante el alto grado de autonomía y libertad para poder juzgar y decidir en cada momento".

Ahora bien, la Teoría de los Rasgos determina las características que deben reunir las profesiones: autonomía y control del propio trabajo, autoorganización en entidades profesionales, cuerpo de conocimientos consistentes con base científica, control en la preparación de los que se inician en la profesión, fuertes lazos entre colegas y una ética común (Marín, 1998).

Al respecto, Goodlad (1983) en diversos trabajos ofrece particularmente tres rasgos específicos de la profesión:

1. Un cuerpo codificado de conocimientos.

2. La existencia de mecanismos de regulación y control, la preparación, el acceso y el ejercicio.
3. Una responsabilidad ética ante los alumnos, la familia y la sociedad.

Desde esta dimensión Goodlad señala que el profesionalismo constituye un proceso continuo de búsqueda y perfeccionamiento para el logro de una serie de objetivos, que en nuestro contexto constituyen una **cualidad inherente a la profesión**. El profesionalismo da a conocer su autoridad profesional mediante habilidades, competencias o experiencias procedentes de un amplio conocimiento básico teniendo una preparación a través de la formación inicial y su propia práctica.

Por su parte, Fernández Pérez (1988) establece una síntesis de los rasgos menos discutidos en toda profesión:

- a. Un saber específico no trivial, de cierta complejidad y dificultad de dominio que distingue a los miembros de una profesión de quienes no la ejercen o no la pueden ejercer, precisamente porque le falta el saber específico citado.
- b. Un progreso continuo de carácter técnico de diverso ritmo según la diversidad de las profesiones, piénsese en medicina, derecho, ingeniería, etc., al filo de los continuos cambios en las necesidades y posibilidades de servicio para el conjunto de la sociedad.
- c. Una fundamentación crítico-científica en la que se apoya y encuentra justificación y posibilidad el progresivo cambio técnico profesional referido en el párrafo precedente;
- d. La autopercepción del profesional se identifica con nitidez y cierto grado de satisfacción, como profesional, en nuestro caso, de la enseñanza.
- e. Cierta nivel de institucionalización por lo que se refiere a la ordenación normada del ejercicio de la actividad en cuestión (legislación, colegio profesional, etc.).
- f. Reconocimiento social del servicio que los profesionales prestan a los ciudadanos, y que puede dar lugar a niveles prácticamente ilimitados de mayor o menor prestigio, en relación con otras profesiones definidas socialmente como tales.

En la *Enciclopedia General de la Educación* (2000), se refieren aspectos que se manifiestan de forma reiterada en todas las profesiones, tales como:

- La actividad profesional se concentra en torno a un cuerpo de conocimientos y destrezas.
- Implica la existencia de un grupo o colectivo de personas que asume el rol social de cultivar y desarrollar los conocimientos del propio campo y de llevar a cabo las intervenciones sociales de tales saberes. El motivo principal para fundar este grupo es sentir la necesidad de repartir ocupaciones entre sus miembros y el logro de una acción social colectiva.
- El conjunto de convenios sociales mediante los cuales se estiman las condiciones de pertenencia al grupo, que pueden ir desde la simple prueba de destrezas y habilidades hasta los títulos académicos que poseen sus miembros, le confieren cierto prestigio social que los protege contra el intrusismo.
- Como consecuencia de los puntos anteriores, el colectivo profesional adquiere y exige un estatus dentro del sistema social, que se manifiesta en dos aspectos: a) posibilidad del grupo de profesionales para establecer niveles, espacios dentro de límites determinados, y b) calidad de servicios exigida, convirtiéndose en objeto de intercambio por la que se adquiere una contrapartida económica.

Los aspectos antes citados poseen puntos de referencia que pueden servirnos para reflexionar sobre nuestra profesión en el contexto de este trabajo; sin embargo, existen numerosos puntos oscuros, tales como: el compromiso social e histórico en el proceso, el carácter de continuidad en la formación, el vínculo afectivo y el sentido de pertenencia.

Asimismo, la conceptualización de profesión asociada al proceso de enseñanza nos hace hablar de diversos estadios de profesionalización o desprofesionalización reflejado en la siguiente clasificación (Imberón, 1999: 18-19);

- El profesor como trabajador. Concibe la escuela como un sistema jerárquico del cual es gerente o director quién dice qué, cuándo y cómo debe enseñar, así las tareas de concepción y planificación están separadas de la ejecución.
- El profesor como artesano. Se atribuye una mayor responsabilidad al docente para seleccionar y aplicar las estrategias de enseñanza. En los

programas formativos se prioriza la adquisición de “trucos” del oficio por encima de la teoría y la reflexión.

- El profesor como artista. Se enfatiza la creatividad personal, y se permite el desarrollo de un mayor grado de autonomía docente. La adquisición de la cultura general y profesional está condicionada y tamizada por la institución, la personalidad y el dinamismo individual.
- El profesor como profesional. El trabajo profesional por naturaleza no es propenso a la mecanización. El docente está comprometido con la autorreflexión y el análisis de las necesidades del alumnado, y asume importantes cuotas de responsabilidad en las decisiones curriculares que se comparte.

Justamente en el contexto escolar se pueden ver manifestaciones que revelan a estos tipos de profesores y nuestras intenciones prioritarias buscan un profesor matizado con todas estas características, cuya expresión más acabada es el profesor como profesional. Carr y Kemmis (1988) analizan las profesiones desde tres criterios fundamentales:

- La existencia de un cuerpo de conocimientos provenientes de la investigación científica y la elaboración teórica.
- La asunción de un compromiso ético de la profesión, respecto a sus clientes.
- El regirse por una normativa interna de autocontrol por parte del colectivo profesional.

Por lo tanto, el profesor debe convertirse diariamente en un aprendiz; no se puede considerar que la condición de profesor se adquiere una vez terminada la etapa de formación inicial, pero tampoco podemos dejar de reconocer que esta etapa es decisiva en el proceso de profesionalización.

Por otra parte, según Pérez Pérez (1994: 93-94), la profesionalidad está definida como “la actividad de una persona que hace una cosa como profesión”, para complementar la idea se retoma la definición de profesionalidad que nos da García Pérez (1996: 29): “la cualidad de una persona que realiza su trabajo específico con relevante capacidad, sus objetivos, lo que se manifiesta en ejecutar las tareas con

gran atención, exactitud y rapidez (...) sobre la base de una elevada preparación, incluyendo la experiencia”.

El concepto de profesionalización se relaciona con otros términos como: *profesión*, *profesionalismo*, *profesionalidad* y *desarrollo profesional*.

Como puede observarse, la profesionalización docente ha sido estudiada por diversos autores. Benedito (1991) reconoce en ella tres variables fundamentales: la preparación, la autonomía y la autocrítica de servicio (ver tabla 1). Por su parte, Ortega (1992) establece los rasgos del “ideal de la profesión” en relación con: a) la formación, b) la práctica, c) la identidad y d) las carreras profesionales.

El análisis empírico sobre la realidad escolar en varios lugares ha puesto de manifiesto que una gran parte de los profesores entienden como profesionalización: *el progreso en la carrera docente*. Sin embargo, existe una minoría que considera la profesionalización vinculada a una *perfección progresiva* en su trabajo diario. Los que mantienen la postura relacionada con el progreso en la carrera docente plantean que no es pertinente hablar de desarrollo profesional, cuando se comienza ejerciendo como maestro y se jubila realizando el mismo oficio. Ellos consideran que aunque existe cierto desarrollo, éste sólo se hace realidad en la medida en que un profesor cambia de puesto para tener un mayor estatus social, y que de no ser así esto impedirá la carrera misma y el desarrollo profesional. Se trata, en este caso, de un concepto elitista de profesionalización, basado en la distancia social respecto a los alumnos y el sentirse superiores, donde lo que más interesa es la promoción y no la cercanía y el intercambio con los alumnos, éstos generalmente asumen un intercambio frontal, unidireccional en el proceso de aprendizaje. Este concepto es poco acorde con las tendencias de la educación en la época moderna y con la forma en que ésta es llevada a la práctica. Podría afirmarse, quizá, que ellos ven el desarrollo profesional en su “fase terminal”, cuando ya la experiencia acumulada le da cierta jerarquía al maestro.

Tabla 1. Características relacionadas con las variables fundamentales respecto a la profesionalización docente

Variables	Características
Preparación	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia y eficacia en la actividad docente • Sentido artístico de la vida • Un saber sistemático y global (un saber profesional) • Uso de un lenguaje técnico y específico • Participación en investigaciones didácticas • Formación continua
Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> • Un espacio laboral y social propio • Control interprofesional • Aplicación a una entidad colectiva profesional • Responsabilidad de una tarea profesional • La estabilidad laboral • La capacidad de evaluar • La autocrítica profesional
Autocrítica de servicio	<ul style="list-style-type: none"> • Prestigio profesional • Función de organización de la cultura • El trabajo en equipo

Los que abrigan el criterio sobre la perfección progresiva plantean que el profesional se caracteriza por la adquisición y aplicación de un conocimiento específico que se convierte en un compromiso permanente de actualización y preparación para la vida de los escolares, generada por la reflexión en la acción, transformándose en un líder formal del grupo, y utilizando la investigación como herramienta para el diagnóstico en el crecimiento de los grupos escolares, además, posee un gran sentido de pertenencia a su escuela, a su enseñanza y a sus alumnos. Cuando no se da este compromiso, se produce una desprofesionalización como fenómeno de atasco en la perfección progresiva del trabajo diario.

Al respecto De Miguel Díaz (1996) señala que existe un proceso de desarrollo cuando se mejora la capacidad para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y se resuelven situaciones problemáticas que se presentan diariamente en las aulas. Desde esta óptica, en la medida en que el profesorado adquiere una mayor formación sobre el proceso educativo y domina nuevas estrategias pedagógicas,

psicológicas, sociales y didácticas, podemos afirmar que avanza en su desarrollo profesional. Cabe apuntar que los partidarios de este enfoque insisten en señalar que su concepto se relaciona con las competencias profesionales estrictamente docentes, entre las que no se deben excluir aquellas vinculadas a la evolución y desarrollo del trabajo grupal.

Desde nuestro punto de vista coincidimos con esta segunda tendencia. Ser profesor es un estatus que se personaliza en el acto de enseñar y que cada día se renueva y perfecciona con la aparición de adquisiciones en la regulación de la conducta de los estudiantes y del propio docente. De ahí que se plantee como objetivo esencial del desarrollo profesional que el profesor se sitúe ante un proceso de formación continua entre la escuela y la universidad, para que cada día pueda mejorar la práctica y junto con ello su forma de pensar y de actuar, asimismo, participar en la conformación de la personalidad en los diferentes contextos de aprendizaje. La visión personal que él tiene de la realidad educativa asociada a recursos psicopedagógicos la utiliza de manera científica, haciendo que su práctica sea atractiva, enriqueciéndola en la relación escuela-familia-comunidad. Se amplía así el espectro del maestro y su crecimiento se muestra ilimitado, desarrollándose como un *continuum* cada vez más vinculado con la profesión.

Por lo tanto, el concepto de profesión docente debe referenciarse al ejercicio de sujetos que, a partir del conocimiento científico, ético y estético, realizan un control corporativo de los servicios que caracterizan la educación. Este control corporativo es fundamentalmente buscado como control del conocimiento y de las habilidades técnicas, pero igualmente como construcción de identidad profesional.

La escuela debe proyectarse hacia una educación integral basada en valores. En esta dirección, las tareas relacionadas con los procesos de desarrollo y aprendizaje estarán encaminadas entre otros aspectos hacia una formación político-ideológica de las nuevas generaciones. Lo que conlleva también hacia una constante actualización por parte del personal docente sobre los problemas nacionales e internacionales.

En términos de Schmelkes (1995), a escala mundial, el proceso irreversible de globalización plantea una doble exigencia para los docentes, aparentemente contradictoria en el terreno de los valores: la necesidad de comprender y respetar las diferencias culturales, y la necesidad de fortalecer el sentido de identidad y pertenencia a un grupo y a una nación con valores, identidad y expresiones culturales propias. Se plantea para las escuelas el reto cada vez más difícil de prepararnos para vivir en un mundo plural con la actitud básica de respeto y valoración de lo diferente.

Al respecto Popkewitz (1990) alerta sobre los peligros del profesionalismo como intento de imponer un conocimiento de forma exclusiva y despolitizada, tecnocratizando la actuación social. También señala que los procesos de profesionalización se han usado en muchas ocasiones para introducir sistemas de racionalización en la enseñanza, con la consiguiente burocratización y pérdida de autonomía del profesorado y relegación de la participación social en la educación. El perfil que se pide hoy al profesor es el de ser un organizador de la interacción entre el alumno y el objeto de conocimiento; debe transmitir la tradición cultural y a la vez suscitar interrogantes sobre la actualización de los conocimientos históricos con el fin de que el alumnado llegue a establecer las conexiones entre el pasado, el presente e, incluso, el futuro; debe analizar y saber en qué contexto geográfico, social y cultural se mueve con el fin de responder a la sociedad cambiante actual y de esta forma preparar a sus alumnos para la vida.

Educar, como dijera Martí, “es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer de cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida” (1975: 281).

En resumen, todos los intentos de plantear características relacionadas con el concepto de profesión hacen referencia, explícita o implícitamente, a la posesión de conocimientos específicos y renovadores para formación, la cual está sujeta al desarrollo, y destaca la necesidad urgente de investigar y reflexionar sobre la propia práctica, como vía indispensable para el perfeccionamiento. En el concepto de profesionalización docente todos estos elementos constituyen un sistema

dialéctico en el proceso de socialización escolar. Fernández Pérez en su libro *La profesionalización del docente* (1988) desarrolla tres ejes básicos de ésta en la escuela:

- El análisis científico de su práctica profesional
- La investigación en el aula
- El perfeccionamiento permanente

Desde nuestra experiencia teórico-práctica como docentes de educación superior, y asumiendo un enfoque psicosocial del problema, hemos reformulado los tres ejes básicos antes señalados, adicionando un cuarto aspecto para potenciar el proceso de profesionalización de los docentes desde la integración⁴ de todos los sectores implicados, los cuales a continuación enlistamos:

- El perfeccionamiento continuo centrado en la autovaloración y determinación de necesidades del docente
- La investigación en el aula desde un liderazgo formal de grupo
- El análisis de la práctica escolar desde una perspectiva socio-psicológica
- La intervención con un enfoque humanista

En conclusión, valorando todos los juicios críticos antes citados sobre la profesionalización, se conceptualiza a ésta como un proceso de socialización continuada a lo largo de la formación profesional, donde se generan cambios y mejoras de la conducta docente expresados en competencias que se traducen en formas de pensar, valorar y actuar sobre el proceso, mediante una acción científica en el desarrollo del currículo.

⁴ Se entiende por integración el proceso de vinculación docente entre cada uno de los niveles educativos de nuestro país.

2. COMPETENCIAS DEL DOCENTE EN EL MARCO DE LA PROFESIONALIZACIÓN

Todas las sociedades, en todas las épocas, han elaborado imágenes y valores sobre la persona del maestro y su labor docente. Estas representaciones expresan la finalidad social asociada a la educación, a través de las doctrinas pedagógicas hegemónicas en cada momento histórico.

Sabemos que la presión creada por la aceleración de los procesos sociales en la vida contemporánea lleva a un incremento de innovaciones y transformaciones, pero hay que evitar que las concreciones carezcan de sentido e impregnen a la actividad docente de un carácter improvisado.

Para comprender el sentido y las dificultades estructurales de la propuesta de la profesionalización de los docentes, hay que determinar cuáles son las exigencias que esta transformación exige, ya que una profesión es una combinación estructural de conocimientos acreditados mediante títulos, autonomía en el desempeño, prestigio académico y reconocimiento social (Torres, 1997).

Por otra parte, los directivos de la docencia expresan dificultades para reflexionar sobre lo que están y qué se está haciendo, para proyectarse en el futuro, anticiparse a determinadas situaciones y evaluar y validar su experiencia. Los docentes viven la transformación asociada a la idea de agobio y a sentimientos de inseguridad e incertidumbre acerca del futuro de la profesión (Birgin *et al.*, 1998).

Ahora bien, ¿qué competencias básicas tiene que tener un profesor para conducir procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en el nuevo siglo?

Es preciso resaltar la amplitud y diversidad de funciones que se incluyen en el concepto de competencias profesionales. En sentido estricto, y por tanto restringido, el docente debe estar preparado para diseñar, desarrollar y evaluar racionalmente su propia práctica. En este sentido amplio y dependiendo de su función educadora esencial, tiene que ser capaz de relacionarse con los alumnos, con los otros profesores, con los padres y con el entorno social próximo (Tünnermann, 2000). El ejemplo más relevante, aunque puede considerarse muy tradicional, es el

maestro generalista (al igual que el médico de cabecera), que atiende, se preocupa y resuelve, en la medida de sus posibilidades, todas las cuestiones que afecten a su misión educativa. Comprende desde la consideración de las cualidades innatas o previas a la formación (vocación), a la singularidad impredecibilidad de lo que ocurre en cada situación, pasando por las aportaciones que se centran en el proceso de aprendizaje de los docentes. Dicho de otro modo, engloba desde la necesidad de adquirir destrezas y habilidades concretas (micro-enseñanza), a la de desarrollar competencias amplias, generales, flexibles y capaces de adaptarse a cada situación particular. Sin lugar a dudas, las tendencias más actuales son reflexivas, críticas y autónomas; se inclinan hacia una formación de profesorado, en el sentido amplio de la palabra; confían más en las competencias básicas y generales, desde una visión comprensiva y no reduccionista, que en la especialización (*Enciclopedia General de la Educación*, 2000).

Distintos organismos, especialistas y políticos se han pronunciado al respecto a nivel internacional y el Comité para la Educación de América Latina, de la UNESCO (1994), refiere que el eje integrador lo constituye la relación educación-conocimiento y prioriza:

- Asegurar el acceso universal a los códigos culturales de la modernidad; esto es, formar competencias para participar en la vida pública, para desenvolverse productivamente en la vida moderna y en la construcción de las bases de la educación permanente.
- Impulsar la innovación mediante la adopción de medidas para establecer relaciones entre la enseñanza, la ciencia y la tecnología, y para incentivar la innovación en las prácticas de trabajo.

Los ministros de educación de los países de América Latina y el Caribe (UNESCO, 1993) aprobaron un conjunto de recomendaciones que evidencian que la profesionalización de la acción educativa es el concepto central que debe caracterizar las actividades de esta etapa del desarrollo educativo.

Para este Comité la profesionalización es el desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y el conocimiento especializado, de manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende, cómo se enseña y las formas organizativas

deben tomarse en cuenta dentro de marcos de responsabilidades preestablecidas: a) la dimensión ética, b) los avances de los conocimientos y c) los diversos contextos y características culturales.

Es insoslayable, entonces, la necesidad de ordenar e implementar nuevas formas de aprender, de enseñar y de organizar. En este ámbito es oportuno señalar que los contenidos de los diseños curriculares contribuyen a la formación de competencias académicas, ya que a través de ellos, los niños y jóvenes aprenden a ser persona y sujeto social, saber respetar y valorar el orden constitucional y la vida democrática, saber defender los derechos humanos y conservar el medio ambiente, saber razonar y actuar moralmente (UNESCO, 1993). Los contenidos curriculares promueven el desarrollo de valores y actitudes que constituyen el campo del saber, el saber hacer y saber ser.

Para el análisis de esta temática son específicas las Recomendaciones de la 45 sesión de la Conferencia Internacional de Educación (Tedesco, 2000) acerca del rol de los docentes en un mundo en proceso de cambio. Las conclusiones expresan las orientaciones y problemas que deberían resolverse, como también cuáles serían los requerimientos que la sociedad de las próximas décadas efectuará al sector docente. Los capítulos de las conclusiones dan cuenta de una visión acabada del enfoque sistémico sobre la problemática docente en su conjunto y se señalan diversas etapas o momentos:

- a. Etapa de captación: atraer a la docencia a los jóvenes competentes.
- b. Formación inicial: mejorar la articulación de la formación inicial con las exigencias de una actividad profesional innovadora.
- c. Formación en servicio: derecho pero también obligación de todo el personal educativo.
- d. Participación de los docentes y otros agentes en el proceso de transformación de la educación: autonomía y responsabilidad.
- e. Los docentes y otros actores sociales asociados en el proceso educativo: la educación, responsabilidad de todos.
- f. Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación al servicio del mejoramiento de la calidad de la educación para todos.

- g. La promoción del profesionalismo como estrategia para mejorar la situación y las condiciones de trabajo de los docentes.
- h. Solidaridad con los docentes que trabajan en situaciones difíciles.
- i. Cooperación regional e internacional: un instrumento para promover la movilidad y la competencia de los docentes.

En el mismo sentido, el Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI (1998) define como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro el *aprender a aprender*, axioma que supone nuevas formas de enseñar y aprender habilidades y valores. Vale tanto para los alumnos como para los profesores y para toda persona que comprenda la naturaleza del cambio, producto de los hallazgos tecnológicos incorporados al mundo del conocimiento, del trabajo y de la vida cotidiana.

Este nuevo enfoque supone que “los docentes actuarán como guía, como modelos, como puntos de referencia en el proceso de aprendizaje. El actor central del proceso es el alumno apoyado por un guía experto y un medio ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer” (Tedesco, 1998: 37)...

El docente ya no es el único poseedor de los conocimientos y el responsable exclusivo de su transmisión, aplicación y generación, sino que debe asumir la función de dinamizador de la incorporación de contenidos, por lo que sería conveniente manejar un horizonte de conocimientos mucho más amplio que el correspondiente a su área disciplinar.

Las polémicas actuales por la redefinición del rol docente no transcurren en el vacío ni se resuelven en el plano de lo discursivo. Para comprender la realidad hay que analizar, como expresa Tenti (1999: 89), “las transformaciones objetivas de la sociedad y el sistema educativo y la aparición de actores colectivos, intereses y estrategias explícitas orientadas a la crítica de la configuración tradicional del puesto docente y su sustitución por la del docente profesionalizado”.

Por lo que desde la perspectiva formadora que sólo rescata el *aprender a enseñar en el aula* se desconocen las dimensiones sociocultural y ético-política. Incorporar

estas dimensiones significa participar en la construcción de un proyecto pedagógico alternativo y transformador compartido.

Los aportes de la pedagogía crítica que revalorizan la práctica como fuente de construcción de problemas y reflexión en la acción insisten en la integralidad de la experiencia evitando el aprendizaje de tipo adaptativo, en el cual la relación con la práctica se convierte en un entrenamiento conservador. Esta posición, de acuerdo con Davini (1999), afianza el isomorfismo entre la escuela y la formación docente, en lugar de proporcionar experiencias alternativas de formación que permitan distanciarse de los rituales escolares y avanzar en la construcción de una nueva práctica cultural.

2.1. NUEVAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

Ahora bien, la pérdida de sentido derivada del cambio de demandas no procesadas durante años, la necesidad de hacerse cargo de un fuerte volumen de trabajo administrativo y asistencial, la necesidad de adoptar currículo y programas, utilizar libros de textos elaborados por otros, hacen a este proceso una desprofesionalización que podría caracterizarse como la pérdida de eficacia de las habilidades normalizadas, aun cuando hubieran sido bien aprendidas.

El término *competencias* se utiliza en este contexto para referir a la capacidad de “hacer con saber y con conciencia acerca de las consecuencias de ese hacer”. Toda competencia involucra al mismo tiempo conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho.

Braslavsky (2000: 12) afirma que:

los profesores que trabajen actualmente y que deseen persistir en roles vinculados a la mediación con los conocimientos en proceso de proliferación deberán tener competencias vinculadas con la resolución de los problemas o desafíos más coyunturales, a las que denomina “pedagógico-didáctico” y “político-institucional”, vinculadas con desafíos más estructurales, denominadas “productiva e interactiva” y vinculadas con procesos de especialización y orientación de su práctica profesional, denominada “especificadora”.

Las *competencias pedagógico-didácticas* son facilitadoras de procesos de aprendizaje cada vez más autónomos; los profesores deben saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas.

Respecto a las *competencias institucionales*, los docentes deben tener la capacidad de articular lo macro con lo micro: lo que se dispone en el sistema educativo con lo que se desarrolla a nivel de institución, aula, patio, taller, etc., y los espacios externos a la escuela.

Las *competencias productivas* tienen que ver con la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que se suceden a gran velocidad, para orientar y estimular los aprendizajes de niños y jóvenes; las interactivas están destinadas a estimular la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro, ejercer la tolerancia, la convivencia, la cooperación entre diferentes.

Si bien la nueva concepción profesional propone el trabajo interdisciplinario, el trabajo en equipo, la responsabilidad compartida y el dominio de la especialización para enfrentar el volumen de conocimientos propios de fin de siglo, la competencia especificadora se refiere a la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos, de instituciones o de un conjunto de fenómenos y procesos, con un mayor dominio de contenidos de las disciplinas y de sus metodologías (Zabalza, 2003).

Asimismo, Zabalza señala que para una mayor profesionalización de su función los docentes, además, deben saber:

- Planificar y conducir movilizandoo otros actores del proceso y de la comunidad institucional.
- Adquirir o construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia. Hay que saber cuándo un proceso o actividad es aplicado en situaciones o prácticas que requieren dicho saber.
- Identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades del aula. Esto requiere una capacidad de observación que debe aprenderse ya que no se encuentra naturalmente.

- Seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, para la optimización del tiempo, de los recursos y de las informaciones disponibles.
- Disponibilidad para modificar una parte de lo real, según una intención y por actos mentales apropiados. En la presentación de una disciplina el profesor generalmente *transmite* mientras que en el desarrollo de proyectos *hace* y promueve el proceso de aprendizaje.

Existe consenso entre los expertos respecto al perfil profesional que deben tener los docentes en la sociedad contemporánea (Tenti, 1999):

- Actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas y grupos humanos
- Principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores
- Sólida formación pedagógica y académica
- Autonomía personal y profesional
- Amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales
- Capacidad de innovación y creatividad

Se pretende que docentes y alumnos en situación mutua de aprendizaje orienten sus capacidades cognitivas y sociales al ejercicio de dar sentido a la sociedad. Los contenidos curriculares dejarán de ser fines en sí mismos para transformarse en los medios necesarios para alcanzar esas capacidades que entrenan en el análisis, la inferencia, la prospección, la solución de problemas, el aprendizaje continuo, la adaptación a los cambios, la proposición de valores favorables a la intervención solidaria en la realidad.

Para que los docentes alcancen las competencias y perfil enunciado es necesario implementar dispositivos de formación y entrenamiento que los comprometan a aumentar sus capacidades de observación, de agudizar prácticas reflexivas, de fortalecer el sentido de su propia capacitación, de desarrollar inteligencias múltiples, de atender a los valores.

La forma en que conocemos y cuánto y cómo aprendemos sin lugar a dudas está cambiando. Pasamos a otro paradigma sorteando una serie de problemas. Será necesario, entonces, diseñar planes de estudio integradores para la formación de competencias a través de programas de capacitación y perfeccionamiento adecuados a los requerimientos del sistema educativo, de las instituciones y personales; programas de descentralización con mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades que atienden, el establecimiento de incentivos tanto profesionales como salariales para motivar un buen desempeño laboral, vinculando las gratificaciones, los ascensos y el reconocimiento público al desempeño.

Por lo que a modo de conclusión parcial podemos referir que el profesor en su práctica docente en la universidad, como conocedor de las problemáticas educativas contemporáneas y a partir del análisis reflexivo de sus percepciones, deberá tener sólidos conocimientos relativos al dominio disciplinar de la asignatura que imparte; como gestor de su práctica profesional debe saber usar la tecnología de la información en su aula e institución; debe dominar fundamentos sociológicos y psicológicos en el campo de la educación, paradigmas actuales de la enseñanza, planeación, administración y evaluación de la educación, imagen corporativa y cultura organizacional de las instituciones educativas, conocimientos de didáctica general y particular, comunicación educativa y nuevas tendencias en la investigación educativa, entre los conocimientos más significativos.

Con base en lo planteado por diversos autores, y a partir de la propia experiencia como docentes en el nivel de educación superior, se plantea que el profesor debe poseer un grupo de competencias en su saber hacer traducidas en conocimientos, habilidades intelectuales de carácter general y profesionales, así como actitudes y valores que se describen a continuación:

El profesor debe tener conocimientos sobre:

- Los principales enfoques de la investigación educativa y las disciplinas que la sustentan, dominando el cuerpo básico de saber teórico, metodológico y técnico de su especialidad.

- Una visión amplia y multidisciplinaria de los hechos y teorías sobre la educación, tanto en lo que se refiere a la perspectiva científica como a la práctica o pedagógica.
- La génesis, estructura y principales problemas de desarrollo del sistema educativo internacional, nacional y local.
- La cultura organizacional e imagen corporativa de la escuela en el marco de los fundamentos filosóficos, profesionales, epistemológicos, didácticos y psicológicos del currículum.
- El diagnóstico del grupo clase desde una dimensión psicopedagógica y el manejo de su dinámica.
- La adecuada integración de los fundamentos didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje como gestor de su práctica profesional.
- Elementos científicos y metodológicos en función de organizar, planificar y evaluar el desarrollo de la actividad cognoscitiva de los alumnos.

Debe poseer **habilidades** para:

- Realizar planteamientos metodológicos en relación con situaciones o problemas educacionales, orientados a realizar investigación con cierto nivel de originalidad.
- Seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y crear estrategias de intervención didáctica efectiva.
- Ejercer y promover la práctica pedagógica con alta competencia profesional.
- Interpretar el fenómeno educativo en general y enfrentar la problemática de su aula desde una perspectiva psicopedagógica.
- Vincularse profesionalmente con profesores e investigadores, orientados a investigar la problemática educativa en sus diferentes niveles estructurales.
- Redactar reportes de investigación desde una perspectiva integradora.
- Aplicar métodos activos y estrategias de enseñanza-aprendizaje en correspondencia con el área disciplinar de la materia que imparte.
- Desarrollar estrategias metodológicas que propicien aprendizajes significativos en los estudiantes.

- Elaborar instrumentos de evaluación en correspondencia con los objetivos y contenidos de la materia que imparte.
- Formar integralmente a los estudiantes en las dimensiones educativas e instructivas del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Formar valores en los estudiantes analizando las potencialidades educativas del contenido de la asignatura que imparte en el contexto de la escuela.
- Analizar metodológicamente las unidades didácticas del programa de la asignatura y concretar las intenciones educativas del proyecto curricular.
- Diseñar y organizar metodológicamente actividades de trabajo independiente con un carácter ascendente en la complejidad de la actividad.
- Expresar clara, ordenada y convincentemente sus ideas.
- Ser líder y tomar decisiones en el campo de su profesión, demostrando sus competencias, actitudes y valores.
- Elaborar programas, proyectos y actividades profesionales en equipos ínter y multidisciplinares.
- Planear, ejecutar y evaluar las actividades propias del currículo en la escuela.
- Buscar, seleccionar y sistematizar la información bibliográfica.
- Ser crítico, reflexivo y analítico en su área de conocimiento.
- Aplicar técnicas de obtención y análisis de información sobre la investigación de su problemática en el aula.
- Dialogar y comunicarse afectivamente con el colectivo de estudiantes.
- Enfocar su práctica docente en conocimientos para la vida.
- Reflexionar analíticamente ante una interrogante en el aula.
- Relacionar dialécticamente los contenidos de su asignatura con otras.
- Generar una participación activa de sus estudiantes en clases.
- Analizar temas históricos y de actualidad nacional e internacional en el contexto de su práctica.
- Propiciar debates sobre los avances científicos en función del desarrollo social.

- Valorar los criterios y sugerencias de sus alumnos en el contexto del grupo-clase.
- Orientar el desarrollo profesional de sus alumnos.
- Seleccionar el jefe del colectivo como líder formal de grupo.

Debe tener **actitud** de:

- Superación personal y profesional permanente.
- Formulación de problemas relevantes relativos a la práctica y su conocimiento en función de generar estrategias de investigación.
- Respeto a los derechos humanos y al medio ambiente.
- Compromiso con la profesión y la sociedad.
- Ética en el ejercicio de la profesión.
- Iniciativa, constancia y perseverancia en el desempeño profesional.
- Crítica y reflexión desde una perspectiva personal y profesional.
- Creatividad en el contexto su actividad profesional.

Debe poseer **valores** tales como:

- Responsabilidad en el desempeño profesional.
- Honestidad en el uso de sus conocimientos en la práctica profesional.
- Sensibilidad personal para asumir su papel profesional.
- Honradez en su actuación personal y profesional.
- Elevada autoestima personal y profesional.
- Humanos universales.

A manera de conclusión, queda claro que para reconstruir la profesión docente que la sociedad del siglo XXI necesita, tenemos que aceptar el desafío de ampliar el horizonte cultural e intervenir activa y comprometidamente como ciudadanos en el mundo que nos toca vivir. Implica la reinterpretación y la posibilidad de que los docentes asimilemos nuevos marcos para interpretar nuestras propias prácticas. La generación de espacios de reflexión individual y colectiva sobre

las razones de ser de nuestra tarea. Asimismo, considerar la reconstrucción o modificación estructural de lo anquilosado; una política de reformas democráticas que incluyan a los docentes y a los colectivos de docentes en la planificación, diseño, implementación y evaluación como protagonistas centrales del cambio.

BIBLIOGRAFÍA

Benedito, V. (1991), "Formación permanente del profesorado universitario. Reflexiones y perspectivas", en *Actas de las III Jornadas de Didáctica Universitaria Evaluación y Desarrollo Profesional*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, pp. 231-259.

Birgin, A., S. Duschatzky e I. Dussel (1998), "Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad", *Revista Propuesta Educativa*, 9 (19), Novedades Educativas, Buenos Aires.

Braslavsky, C. (2000), *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de Programas de postgrado de formación de profesores*. Reunión de Consulta Técnica para el análisis de políticas y estrategias de formación de profesores, OEI, Bogotá.

Carr, W. y S. Kemmis (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Martínez Roca, Barcelona.

Davini, M. (1999), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Miño y Dávila, Buenos Aires-Madrid.

De Miguel Díaz, M. (coord.) (1996), "Evaluación y desarrollo profesional docente", *Estudios y Documentos*, 5, Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, España.

Oscar Picardo, Joao, Juan Carlos Escobar Baños, Rolando Valmore Pacheco Cardoza (2005), *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*, Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco, San Salvador, El Salvador, C.A.

Downie, R. S. (1990), "Professions and Professionalism", *Journal of Philosophy of Education*, 24, 2, 147-159.

Enciclopedia General de la Educación (2000), Océano Grupo Editorial, Barcelona.

Fernández Pérez, M. (1988), *La profesionalización docente*, Escuela Española, Madrid.

Gairín, J. (1998), "Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende", en Lorenzo, M. *et al.* (1999), *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas*, 1, Grupo Granada.

García Pérez, A. (1996), *La superación del profesorado en ejercicio. Estrategias y modalidad*. tesis Máster en Educación, Universidad de Cienfuegos, Facultad de Educación, Cuba.

Goodlad, I. (1983), *The school as workplace. Staff Development*, The University of Chicago Press, Chicago.

Imbernón, F. (1999), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Graó, Barcelona.

Marín Marín, A. (1998), *La Universidad mexicana en el umbral del siglo XXI*, ANUIES, México.

Martí, J. (1975), *Antología mínima*, Ciencias Sociales, La Habana.

Martín Moreno, J. y M. de Amado (1982), *Sociología de los profesores en España*, Colección Monografías, 51, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

Pérez Pérez, R. (coord.) (1994), *Calidad de vida en los centros educativos*. Asturias, Centro Asociado de la UNED de Asturias. II Jornadas Educativas, Gijón.

Popkewitz, Th. S. (1990), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*, Universidad de Valencia, Valencia.

Schmelkes, S. (1994), "La formación valoral y la calidad de la educación", ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Educación y Valores, Instituto de Fomento de la Investigación Educativa, México.

Rubén García Cruz
Rebeca Ma. Elena Guzmán Saldaña
Juan Patricio Martínez Martínez

Tedesco, J. C. (1998), "Desafíos de las reformas educativas en América Latina", *Propuesta Educativa*, año 9, (19).

Tedesco, J. C. (2000), "Fortalecimiento del rol de los docentes: balance de las discusiones de la 45ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación", *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 29, Argentina.

Tenti, E. (1999), "Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente", en *Documento de Trabajo del Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*, México.

Tünnermann Berheim, C. (2000), *La educación superior y los desafíos del S. XXI*, CIRA, Managua.

UNESCO (1993), "Pensadores de la educación 1", en *Revista Perspectivas*, XXIII (1-2), 85-86.

----- (1994), "Pensadores de la educación 4", en *Revista Perspectivas*, XXIV, (3-4), 91-92.

Zabalza, M. A. (2003), *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Nancea, España.