

Competencias docentes y calidad de la educación

*José Manuel Juárez Núñez**

RESUMEN

La calidad de la educación como variable dependiente de la formación docente y de las competencias que se deben adquirir en las nuevas tecnologías es considerada como una respuesta a las exigencias actuales de la tecnología aplicada a la educación, sin olvidar las competencias didácticas, comunicativas y sociales que favorecen una adecuada coordinación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello implica despejar algunas ideas erróneas acerca de la calidad de la educación por parte de los padres de familia y de los docentes tomando en cuenta los objetivos del aprendizaje. La adquisición de competencias por parte de los alumnos tiene su referente en las competencias docentes que deben adquirir los maestros en concordancia con las tareas de enseñanza que se les exige en la sociedad de la información y del conocimiento.

PALABRAS CLAVE: conocimiento, comunicación, escucha, dominio de NTIC.

The quality of education as a dependant variable of the teaching formation and of the competences teacher's must acquire in new technologies is considered an answer to the actual demands of technology applied to education, including didactic, communicational and social skills that allow an appropriate coordination of the teaching-learning process. This involves clearing some wrong ideas about the quality of education from parents and teachers, considering the learning objectives. Student's competence acquisition has a referent in the skills teachers must acquire according to the teaching tasks that the information and knowledge society demands.

KEY WORDS: knowledge, communication, listening, manage of NTIC.

INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación es una de las aspiraciones sociales más sentidas por los diferentes sectores de la sociedad: padres de familia, empleadores tanto del sector servicios como del sector productivo,

* Profesor-investigador. Departamento de Relaciones Sociales de la DCSH de la UAM-Xochimilco.

políticos y sectores del mundo de la cultura y de la educación. Sin embargo, no deja de ser un concepto difuso, poco claro dado el origen industrial y comercial del mismo. Los esfuerzos por definirlo en el contexto educacional se orientan hacia la satisfacción de las necesidades y las expectativas individuales y sociales de los estudiantes, en relación con los procesos y resultados de aprendizaje. Bajo esta perspectiva la calidad es un objetivo permanente en todos los ámbitos de la vida, como expresión de una aspiración de mejora, una búsqueda de la excelencia o una expectativa de logro de bienes y servicios valiosos (Chavarría y Borrell, 2002). Sin embargo, cabe preguntarse si todos entendemos la calidad de la educación de la misma manera; o si hay un proceso único o universal para lograr la calidad de la educación; qué papel desempeña cada uno de los actores de la educación a la hora de buscar la calidad educativa. En este tópico incluimos no sólo a los maestros y alumnos, directores de escuela, supervisores y responsables generales del sistema educativo y de los hacedores de la política educativa, sino a los miembros de la sociedad, a los padres de familia, a las organizaciones civiles, políticas, religiosas, cuyos intereses no siempre coinciden con los de una buena formación humana, intelectual y moral de los niños y las niñas y jóvenes de ambos sexos en edad escolar y que permanecen en el sistema educativo en sus diferentes niveles. Incluimos también a los alumnos de educación media superior y superior que con frecuencia sueñan en ser profesionales y tener un futuro prometedor, pero sin esfuerzo alguno, como si la estancia en la universidad y “calentar” la silla en el aula fuera suficiente para realizar el imaginario profesional que se han forjado. Consideramos también la formación inicial de los docentes principiantes, y con frecuencia de los que ya tienen muchos años de docencia, que ignoran los fundamentos científicos de una formación centrada en el aprendizaje, en las modernas teorías del constructivismo, y en la actividad de los alumnos para construir su propio conocimiento. La calidad no es producto únicamente del proceso interno de la escuela, sino del entorno social que le da su razón de ser; de la adecuada formación y actualización de los docentes; del empeño de los estudiantes por construir conocimientos útiles para su vida social y profesional; de las políticas gubernamentales para sugerir los conocimientos indispensables para una buena formación ciudadana para la participación en la construcción de una sociedad democrática y justa; de las orientaciones de los responsables del sistema educativo

para que todos los integrantes del sistema cumplan adecuadamente las funciones que les han sido asignadas por la sociedad, por el sistema y por la ética profesional que debe guiar sus acciones a fin de formar ciudadanos moralmente solventes, intelectualmente sólidos y, en su momento, profesionistas competentes.

En una primera parte, nos centramos en la representación social de la calidad educativa que tienen los padres de familia y los maestros, a partir de los resultados de una encuesta realizada por el INEE.

En la segunda parte analizamos el proceso de enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista del enseñar a aprender, por lo cual profundizamos en el tema de las competencias que deben adquirir los docentes para posibilitar una educación de calidad, en cualquier nivel del sistema educativo.

REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA CALIDAD

La calidad educativa es algo difícil de definir, dada la polisemia del término y el origen del mismo. Es decir, el traslado del mundo de la producción al de la educación no es la mejor epistemología que garantice la univocidad del concepto. Por ello, podemos distinguir entre lo que sería la calidad educativa para los padres de familia, para los empleadores y para las instituciones educativas. A ello tendríamos que agregar cuál sería la calidad que se le atribuye al sistema educativo en su conjunto, y a los procesos educacionales institucionales; cuál sería el concepto de *calidad* que maneja el Estado, cuando instaura su programa Escuelas de Calidad; y, finalmente, qué es una escuela de calidad. Teniendo en cuenta lo extenso de la problemática, nosotros nos detendremos en lo que representa la calidad para los padres y los maestros y las competencias que deben adquirir éstos para alcanzar una educación pertinente, relevante y significativa.

Los múltiples significados de calidad educativa

El boletín del INEE reporta algunas ideas sobre lo que los padres de familia consideran como una educación de calidad:

- “Que mis hijos obtengan las armas necesarias para desempeñarse en la vida”.
- “Maestros que transmitan los conocimientos de manera adecuada”.
- “Escuelas que programan actividades extracurriculares”.
- “Que yo vea avanzar a mi hijo y adquirir conocimientos nuevos”.
- “Maestros que no falten y cubran todos los temas de los libros”.

Desde el punto de vista de la representación social, los padres de familia visualizan una educación funcional para el desempeño social de sus hijos, medido desde la óptica del cumplimiento del programa escolar, sin cuestionar los contenidos del mismo. Este cumplimiento está vinculado a la asistencia y no ausencia de los maestros, y evaluado el conocimiento adquirido por los “avances que ellos vean en el conocimiento de sus hijos”.

Este último aspecto puede referirse a ciertas capas de la clase media cuyo interés a mediano y largo plazos es el éxito escolar de sus hijos como condición necesaria para “tener un buen empleo”, “sobresalir en la vida”, “tener éxito económico”; por ello, los padres se erigen en evaluadores del aprendizaje de sus hijos, y a través de eso, juzgarán si la educación que reciben sus hijos es de calidad o no.

Sin embargo, excepción hecha de esta capa, en donde se ubican los intelectuales, los que menos contacto han tenido con la cultura escolar manifiestan su visión de la calidad como la “obtención de las armas necesarias para desempeñarse en la vida”, es decir para saber comportarse en una sociedad democrática, “tener acceso a un empleo y poder realizarse en su vida”, o en el peor de los casos, “poder defenderse en la vida”.

A otro grupo no le interesa tanto lo que se ve en las aulas, sino las actividades extracurriculares, como los deportes, los talleres, los viajes, las visitas a museos, las competencias, los concursos, o cualquier otra actividad que ayude a los alumnos a desempeñarse fuera de la escuela, ya que consideran que lo que se realiza fuera del contexto obligatorio del aula deja enseñanzas permanentes y aprendizajes más sólidos.

Estas ideas centrales que sintetizan otras muchas, nos dan una idea de lo difícil que es cernir el significado de *educación de calidad* juzgada desde los intereses familiares de los consumidores. No se trata entonces de algo intrínseco, sino de la utilidad que pueda tener hacia un futuro más o menos mediato. Estas concepciones constituyen

significados construidos históricamente desde la cotidianidad de los padres de familia que organizan el proyecto de avenir de sus hijos en torno a la visión que tienen de la misión social de la escuela y de la educación en general. En esta perspectiva visualizan las relaciones que guardan con el desarrollo humano y social de sus hijos así como los resultados que podrían obtener de contar con una educación considerada “adecuada”. El problema se manifiesta al cuestionar qué se entiende por una “educación adecuada”, ¿adecuada a qué? Qué escenarios o espacios sociales están contemplando para el desarrollo de los hijos. Hasta qué punto no es una transferencia de la situación personal de los padres, o de la experiencia vivida por ellos mismos, que los impulsa a buscar estrategias educacionales que eviten a su hijos pasar por lo que ellos han padecido o sufrido o a repetir el éxito que ellos alcanzaron. La desigualdad escolar y la inequidad del sistema se manifiestan también en estas maneras de representarse la calidad de la educación.

Una limitante de estas interrogantes de los padres de familia es que nunca cuestionan el desempeño de sus hijos, ni las condiciones familiares en las que se desenvuelven, ni las condiciones de estudio que pueden influir en el aprendizaje de los niños. En otros términos, no hay una reflexión sobre la situación cultural de los padres, ni de la situación económica familiar, todo se le deja a la escuela y se la culpa de todo; incluso en ciertos círculos sociales se pide a los maestros que hablen con los alumnos porque sus propios padres no lo pueden hacer. De esta manera el divorcio entre escuela y familia se presenta como una disociación de funciones educativas: la escuela debe procurar hacer todo porque en la familia los padres no pueden llamar la atención a los hijos sin que éstos se enojen.

En la valoración de estos argumentos es conveniente recurrir a la teoría del *habitus* y del capital cultural, económico y social de los agentes sociales, que incide de una manera u otra en el desempeño escolar de los alumnos, por lo menos en el nivel básico, aunque en el superior también se da este proceso.

De la teoría de Bourdieu sobre el *habitus* podemos deducir algunos elementos que intervienen en la construcción del capital “cultural” de los niños, que heredan a través de la socialización familiar acorde con su pertenencia de clase y que pueden acrecentar o no dependiendo del desempeño escolar. En algunos círculos de economía elevada, lo que menos interesa es el capital cultural, ya que el económico pesa

sobremanera en el comportamiento y se inclina hacia la adquisición del capital social y al disfrute de la compañía de los semejantes en las reuniones sociales. Este comportamiento se fundamenta en el deseo de no dejar de “aparecer” en las noticias sociales y en los comentarios especializados de los medios escritos.

La calidad de la educación se evalúa desde la posición social que ocupan los padres de familia en el espacio social, que es considerado como un espacio de posiciones mutuamente externas, definidas por las distancias relativas entre unas y otras, de acuerdo con los recursos de que disponen y que pueden invertir (Bourdieu 1994). La estructura del espacio social está definida “por la distribución de las propiedades que están activas al interior del universo en estudio, es decir, el capital, trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada” (Bourdieu, 2000b:131), capaz de conferir “fuerza, poder y beneficios a sus poseedores” en sus diversas formas: capital económico –aquello que es directa e inmediatamente convertible en dinero–, social –recursos basados en conexiones y pertenencias a grupos o “relaciones” sociales– y cultural (Cervini, 2002).

Bajo esta perspectiva, la apreciación o valoración de la calidad depende de la ubicación de los agentes en la escala social: entre más elevada sea la posición, menos se espera de la escuela, que si bien es vista como algo por lo que hay que pasar, no es determinante para el futuro económico de los hijos. Lo mismo sucede en los miembros de las clases ubicadas en lo bajo de la escala social: nada esperan de la escuela como medio de superación, no sólo por la escasez de recursos, sino por la inútil que es la escolaridad para ellos dado el desconocimiento del medio escolar y la escasa o nula preparación de los padres de familia, preocupados por el día a día de la sobrevivencia, y por un sistema educativo que no ofrece servicios de calidad a este sector de los usuarios. Es en general en el seno de las clases medias, ubicadas en el medio de la escala social, en donde la preocupación por la calidad de la educación es más sentida y se construye todo un imaginario social en torno a la “educación de excelencia” como mecanismo de ascenso social y de éxito económico. En términos de Bourdieu podríamos decir que el *habitus* colectivo de “dedicación al trabajo, responsabilidad y constancia” que construyen los miembros de las clases medias como instrumento de mediación para alcanzar el éxito económico, pasa por la adquisición del *habitus* de la responsabilidad escolar, con el apoyo, en particular de las madres que no trabajan,

para que los hijos alcancen el éxito escolar considerado como la antesala del éxito en la vida y del bienestar social futuro. Este es el fundamento ideológico de la calidad de la educación propuesta también desde la teoría de la economía de la educación que propone que un mayor esfuerzo e inversión en los estudios, se ve compensado por una mayor tasa de retorno, que se manifiesta en un mejor empleo, lo cual posibilitaría un ascenso social, que traería como consecuencia mayor bienestar y calidad de vida para los individuos y para el conjunto de la sociedad, ya que una mejor educación hace más productivos a los actores sociales y genera más riqueza en la sociedad, y con ello un bienestar generalizado para todos sus miembros sin distinción de clases. Los resultados de tales teorías están a la vista. Por ello ahora se proclama “la explotación del petróleo profundo para que todos los mexicanos y mexicanas vivamos mejor”.

Calidad desde la visión de los maestros

La calidad de la educación vista desde el ángulo de los enseñantes reviste características similares en sentido opuesto; es decir, ésta depende de los alumnos, de los padres de familia y, en definitiva, de la política educativa.

Una primera expresión muy común es “que los padres apoyen, motiven y se responsabilicen por sus hijos, para que la escuela logre su propósito”.

En otros términos, los padres de familia son los que favorecen o impiden por la vía negativa, que los alumnos o alumnas aprendan. Si los apoyan en sus tareas, les crean condiciones de estudio y les dan todo lo que necesitan, además del apoyo moral y económico, serán alumnos exitosos. La educación será de calidad. Si los padres no se preocupan de sus hijos y no los apoyan, los aprendizajes serán deficientes. La educación será de mala calidad, pero no sería imputable al maestro ni a la escuela.

Se trata de que “los alumnos sean responsables, disciplinados y estudiosos”. En esta visión el aprendizaje depende de la responsabilidad de los alumnos, por lo tanto la calidad de la educación en relación con aprendizajes significativos, pertinentes y relevantes depende de los alumnos y no sólo del docente o del plan de estudios. Es el trabajo discente el que confiere calidad a la educación.

Otra idea afirma que la calidad depende de “tener alumnos con altas calificaciones”, como si las calificaciones fuesen un reflejo fiel del aprendizaje o, sobre todo, de la calidad de la educación. Puede haber alumnos con notas altas e incapaces de utilizar esos conocimientos en la resolución de problemas de la vida, en particular cuando se tiene la práctica de aumentar “puntos” si son callados, si llevan regalos al maestro o la maestra, si participan en los festivales, o en actividades deportivas o de carácter religioso, en el caso de las escuelas privadas.

Con frecuencia los maestros piensan que una educación de calidad depende de “una escuela que cuente con los recursos necesarios para ofrecer una buena educación”, entendiendo por recursos equipamiento e instalaciones. No se duda de que estos factores puedan contribuir a tener una buena educación, pero en última instancia ésta depende de la relación maestro-alumno, y de la formación del docente en conocimientos, pedagogía, didáctica y manejo de grupos que le posibiliten coordinar de manera eficiente los procesos de aprendizaje.

ALGUNOS FACTORES NO CONTEMPLADOS EN LA VISIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

La calidad de la educación implica varios factores, unos de carácter externo al proceso educativo propiamente dicho y otros de carácter interno. Entre los externos se encuentran: la política pública de educación por parte del Estado; la relación Estado-sindicato de profesores, como mecanismo mediador entre el profesor y el gobierno en la negociación salarial y de sus prestaciones, que de una manera u otra incide en el desempeño profesional de los mismos y, por ende, en la calidad de la educación; una tercera variable externa al proceso educativo es la formación inicial de los nuevos maestros y la capacitación docente de los que están en ejercicio. Podemos considerar una cuarta variable externa: el comportamiento familiar en relación con la educación escolar de los hijos, y por ende en el aprendizaje.

En cuanto a las variables internas al proceso educacional, se encuentra una serie de elementos didácticos y procesos pedagógicos que conllevan la necesidad de construir conocimientos y adquirir competencias de carácter académico, por una parte, y de carácter

profesional, por la otra, dado que la formación de los estudiantes en los niveles inferiores a largo plazo y de los universitarios a corto plazo está dirigida sea al campo profesional sea al de la investigación, pero en todo caso es hacia el ejercicio profesional en el mercado de trabajo. Por otra parte, la variable relación docente-alumnos implica la empatía que favorece la colaboración para el aprendizaje, y puede ser un elemento que fomente la construcción de conocimientos por parte de los alumnos; de igual manera una proporción profesor/número de alumnos baja (15-20 alumnos en promedio) sería recomendable para apoyar una educación más personalizada. Otra variable interna al proceso fundamental para el aprendizaje es la relación alumno-alumno, ya que sobre ella se fundamenta el aprendizaje colaborativo, la ayuda mutua y la solidaridad para el aprendizaje. Sin embargo, parecería que la variable más importante es el contenido curricular en su concepción de currículo en acto, es decir lo que sucede en el aula entre profesor y alumnos, y las lecturas adoptadas por los maestros para lograr los objetivos propuestos por los planes y programas de estudio. Esta concepción del currículum oculto, complementaria al currículo manifiesto u oficial, denota procesos de trabajo áulico que favorecen en mayor o menor medida la construcción de aprendizajes. La actividad selectiva de los maestros se puede explicar mediante la teoría sociológica del doble arbitrario cultural (Bourdieu, 1977), por el cual los maestros, además de la selección propia de contenidos efectuada por el sistema educativo o la institución educativa para establecer los contenidos programáticos, hacen mayor énfasis en unos u otros contenidos; en el sistema superior, eligen ciertas lecturas en lugar de otras, unos autores y no otros y dan una orientación propia al proceso de enseñanza y aprendizaje, según el principio de libertad de cátedra. Sin embargo, la planeación de las actividades a realizar en cada sesión es una estrategia imprescindible para lograr, mediante las habilidades pedagógicas del maestro, favorecer el aprendizaje de los estudiantes. La selección y aplicación de estas estrategias será determinante para impulsar un aprendizaje significativo o una manera de perder el tiempo: si se impulsa el trabajo académico, el debate, la confrontación de ideas y la transferencia de conocimientos, se puede fortalecer el proceso de recuperación del conocimiento y la reconstrucción de aprendizajes por parte de los alumnos. Por ello, la actividad docente debe apoyarse en las estrategias pedagógicas y

en los recursos didácticos para la creación de situaciones de aprendizaje, promoviendo la participación activa de los alumnos.

¿Enseñanza o aprendizaje?

Lo que se ha dado en denominar “la enseñanza tradicional” ponía el acento en el papel del maestro como enseñante, transmisor del conocimiento y depositario del saber, dejando a los alumnos y las alumnas en un papel pasivo de “cabecitas huecas” las cuales había que llenar con conocimientos que debían ser aprendidos de memoria y repetidos mecánicamente para dar muestras de ser un buen alumno. Ello dio origen a la idea 10 en la escuela, 0 en la vida. Es decir, buen repetidor, pero incapaz de transferir esos conocimientos a la solución de problemas de la vida cotidiana. Posteriormente surgió la escuela activa, centrada en los intereses de los niños y sus inquietudes para “orientar” y “reforzar” sus tendencias, quedando el maestro en un segundo plano. Estas pedagogías asumieron diferentes formas y nombres de acuerdo a los pedagogos que las iniciaron: Montessori, Freinet, Décroly, la escuela de Summerhill, Banderas Rojas o la escuela soviética de Makarenko; en todas ellas se fomentaba la educación para capacitar, es decir para suscitar habilidades y competencias basadas en el interés de los niños o de la colectividad. Sin embargo, muchas de esas escuelas se convirtieron en elitistas, ya que se dedicaron a la formación de los miembros de las clases con recursos económicos, perdiendo la esencia de los respectivos proyectos. Sería hasta las décadas de 1970 y 1980 cuando se rescata la idea de un proceso educativo en el cual tanto educador como educandos son aprendices al mismo tiempo (unos aprenden de otros), dándose el binomio innovador “enseñanza-aprendizaje” respecto a la formación tradicional memorística. Ya no se ponía el acento sólo en la enseñanza sino también en el aprendizaje como una manera activa de construcción de aprendizajes por parte de los alumnos y las alumnas. En la actualidad, a partir de una nueva comprensión de las teorías constructivistas se hace hincapié en el aprendizaje, sin descuidar la enseñanza, pero dando más importancia a los procesos cognitivos de los alumnos y a la participación activa en el proceso de construcción de su aprendizaje. Se trata pues, de enseñar a aprender, más que de transmitir conoci-

mientos hechos, de construir nuevos aprendizajes más que de repetir los que ya sabe el maestro.

Enseñar a aprender parece una misión aparentemente muy simple para un docente o un maestro experimentado, o perito en su materia. Nada más alejado de la realidad. El enseñar a aprender implica una serie de habilidades docentes de las cuales frecuentemente adolecen tanto los maestros de educación básica como los de educación superior. Esto no es producto de la incapacidad de los profesionales de la educación, sino de la falta de formación inicial, en el caso de los maestros de educación básica y media superior, y de formación pedagógica y didáctica en la mayoría de los docentes de educación superior. Es una situación conocida que la mayoría de los maestros universitarios en México carecen de formación pedagógica.

¿Qué significa enseñar a aprender?

Frente a la realidad se impone una pregunta: ¿qué significa 'enseñar a aprender' cuando los mismos maestros no fuimos formados para ello, y fuimos educados de una manera memorística, tradicional? Una respuesta dada desde la antigüedad y que pocas veces recordamos es la que nos proporciona el método socrático, el cual nos obliga a preguntarnos, reflexionar, dialogar, argumentar y llegar a una conclusión. Por ello, en dicho método encontramos un proceso de aprendizaje, más que uno de enseñanza, aunque éste no está ausente. Lo importante es fomentar la autorreflexión de los alumnos para que construyan lo que se denomina "las competencias básicas", que todo hombre y toda mujer deben poseer para lograr el desarrollo personal y alcanzar una mejor calidad de vida. Formar para la comprensión constituye el principio de toda acción pedagógica. El trabajo pedagógico planificado y claramente especificado en sus objetivos que reflejen los propósitos "más profundos del docente, sus valores esenciales y sus expectativas últimas en relación con lo que espera de los alumnos" (Stone, 2006:91), dependiendo del nivel en que se desarrolla su acción pedagógica, ayuda a que los estudiantes sepan con claridad qué espera el maestro que lleguen a comprender. Por tanto aprender es comprender y aprehender lo comprendido, la comprensión se manifiesta en la capacidad de transferir lo comprendido para explicar otras situaciones. En este sentido "la comprensión se entiende como la capacidad flexible

de pensar a partir de lo que uno sabe y de aplicar apropiadamente ese conocimiento en una variedad de situaciones" (*ibid.*: 92); es decir, como la habilidad de transferencia del conocimiento de un problema a otro, de una situación a otra adecuándolo a las circunstancias específicas. Lo importante es hacer ver a los estudiantes que el aprendizaje significativo llega a serlo cuando ellos se hacen responsables de que así sea y toman parte activa en la recuperación de conocimientos y en la construcción de sus aprendizajes. Para alcanzar este objetivo el proceso de metacognición y el metaaprendizaje constituye una estrategia de reflexión sobre su propio acto de conocer y de aprender. El enseñar a aprender se enfoca a la capacidad de reflexionar sobre su propio proceso de conocimiento, cómo y qué están aprendiendo, así como a la posibilidad de aplicarlo a la explicación de problemas. En síntesis, podemos afirmar que enseñar a aprender se fundamenta en el aprender a ser, aprender a pensar y aprender a actuar, a partir de la autorreflexión. El maestro puede ayudar a los alumnos a:

- Situarse (en vez de dejarse situar) con respecto a la sociedad, al tiempo y al espacio, así como a lo que necesitan saber.
- Respetar la identidad y la diversidad cultural, reconociendo las necesidades de la totalidad.
- Promover el aprendizaje innovador que recupere las necesidades de conocimiento nacionales y de los universales a partir de las problemáticas cuya dimensión internacional se debe a las influencias mutuas entre lo global y lo local (Botkin *et al.*, 1979:123).
- Construir mapas conceptuales. Esta habilidad constituye un avance en cuanto a la formación en las técnicas de aprendizaje de los docentes en formación, que tendrá un mayor impacto en su ejercicio profesional.

Enseñar a aprender implica favorecer la adquisición de las competencias esenciales para el aprendizaje y para el desarrollo personal y laboral. Las más reconocidas en el ámbito internacional son:

1. Competencias básicas

- Competencia lectora y de escritura: leer y escribir.
- Competencia de expresión oral y escrita: comunicarse verbalmente y por escrito.

- Razonamiento lógico matemático: dominio de la aritmética y las matemáticas.
- Capacidad de escucha y de diálogo: hablar y escuchar.

2. Desarrollo del pensamiento

- Pensamiento creativo.
- Solución de problemas.
- Toma de decisiones.
- Asimilación y comprensión.
- Capacidad de aprender a aprender y razonar (organizar conceptos).

3. Cualidades personales

- Autorresponsabilidad.
- Autoestima.
- Sociabilidad.
- Autodirección.
- Integridad.

Todas estas competencias deben ser adquiridas por los alumnos y las alumnas. El papel del maestro es ayudar a fortalecer los logros alcanzados por los alumnos. Es indispensable que, primero, el alumno tenga bien registrado en su mente el objetivo de qué debe autodesarrollar para crear su hábitos de estudio y facilitar su aprendizaje y que entienda que el estudio permanente será una tarea a cumplir por el resto de su vida, ya que las competencias no sólo se requieren cuando se estudia, sino particularmente cuando se trabaja, y como una opción para elevar en lo general nuestra calidad de vida.

4. Competencias avanzadas

- Capacidad de detectar el sentido del problema. Tiene que ver con las habilidades y destrezas fundamentadas en el manejo del conocimiento construido y la capacidad de transferencia, en el sentido mencionado anteriormente.
- Habilidad para la búsqueda de información relativa a los problemas que se quieren solucionar: investigación en bibliotecas reales o virtuales, aunada a la destreza en el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

El problema para los maestros de cualquier nivel educativo se sitúa en el cómo lograr que los estudiantes adquieran estas competencias.

En función de la misión que tienen los maestros en cuanto a favorecer la adquisición de estas competencias por parte de los alumnos, es necesario insistir en su propia formación para que sean capaces, una vez adquiridas estas competencias por ellos mismos, de facilitarlas a sus alumnos.

FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Es indudable que la formación docente es un factor muy importante para lograr una educación exitosa. La calidad de la educación implica la concurrencia de varios factores, como el desempeño docente, el trabajo de los alumnos, las condiciones laborales, las instalaciones y los equipos con las que cuenta la institución, los contenidos curriculares y las actividades extracurriculares, las políticas educativas, el apoyo de los padres de familia, etcétera. Sin embargo, un actor protagónico del proceso de enseñanza y aprendizaje es el maestro, sea formador de formadores, sea educador responsable de grupo en cualquiera de los niveles o modalidades del sistema educativo. En todo caso su formación adecuada será garantía de la calidad educativa.

La formación inicial de los docentes en México ha pasado por una serie de reformas espaciadas en el tiempo y el espacio, ya que el sector magisterial es uno de los más resistentes al cambio. De manera particular, los maestros en ejercicio tienden a perpetuar sus prácticas tradicionales, ante la dificultad de actualizarse y de contar con espacios de formación realmente eficientes, más allá de los que les ofrecen puntos para su carrera magisterial.

A este respecto, la ciencia cognitiva aporta conceptos que deberían incidir en la formación de los profesores de manera que podamos enseñar a los alumnos cómo aprender si cambiamos nuestras representaciones sobre la inteligencia y el aprendizaje. En efecto, las representaciones, las estrategias y las habilidades metacognitivas son elementos de la inteligencia humana, que no necesariamente tenemos presentes en la formación ni en la práctica docente. Por ello Siegler (citado por Bruer, 1995:290) y otros especialistas aconsejan que trabajemos las representaciones adecuadas. Entre las representaciones que deberíamos elaborar se hallan los hechos que fundamentan la

pericia en un ámbito. Si los estudiantes tienen que aprender las representaciones adecuadas, que incluyen los esquemas y las reglas de producción, también tenemos que enseñar las estrategias generales (métodos débiles), así como a ser conscientes de sus procesos mentales y a controlarlos (metacognición). Ahora bien, ¿que implican las representaciones, las estrategias generales y la metacognición?

Las representaciones son las instrucciones que se dan a los alumnos para resolver un problema e incluyen los esquemas y las reglas de producción de conocimiento, es decir de utilización del conocimiento activo en el momento adecuado para solucionar problemas nuevos. Se trataría de impulsar “una formación básica más sólida y una gran flexibilidad para adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos creativamente” (*Revista Educación*, 2003:9).

En la ciencia cognitiva se trata de construir esquemas simples y consistentes que puedan explicar los fenómenos múltiples; es decir, aplicar estos esquemas a los diferentes fenómenos de nuestra mente. Según los científicos cognitivistas, la arquitectura cognitiva humana manipula las representaciones simbólicas para solucionar problemas. Según Bruer,

[...] utilizando los esquemas de la ciencia cognitiva, podemos describir una buena parte de nuestra actividad mental consciente –hacer matemáticas, planificar viajes, escribir ensayos, enseñar matemáticas en la escuela– como una resolución de problemas. En actividades como enseñar en el aula, aplicamos operadores para transformar las representaciones en soluciones a problemas que guían nuestras acciones [1995:290].

Los métodos generales débiles son aquellos que los psicólogos consideran que presentan amplias posibilidades de aplicación, y que requieren poco o ningún conocimiento específico y ayudan a construir las habilidades adquiribles a través del currículo –técnicas de estudio, habilidades de pensamiento o programas de pensamiento crítico–, pero no contribuyen a la mejora de los resultados educativos, aunque pueden ayudar en el aumento de la inteligencia y en la mejora del rendimiento escolar (Bruer, 1995:69, 75), a pesar de que varias investigaciones han demostrado que la enseñanza de métodos débiles favorecen a los que están muy atrasados, ciertamente, en menor medida a los que tienen un rendimiento medio y no ayudan en nada a los estudiantes más capacitados (Nickerson *et al.*, 1985:385). Por el

contrario, los métodos fuertes son específicos para un ámbito determinado, pues el resolver problemas formales exige muy poco conocimiento fáctico del mundo; para resolverlos es suficiente aplicar las reglas formales del juego o de la lógica; sin embargo, la resolución de problemas en otros ámbitos como la física, la química o la medicina requiere de mucho más conocimiento fáctico y de métodos específicos de cada área de conocimiento. Es un hecho que los estudiantes con bajo rendimiento no poseen ni habilidades cognitivas generales ni conocimientos en áreas específicas. Enseñarles habilidades generales puede sólo ayudar, pero el problema reside en que frecuentemente estas habilidades generales se enseñan de manera abstracta y no de manera específica a un campo de conocimiento, por lo cual no desarrollan la habilidad de transferir el conocimiento de un campo a otro y no pueden resolver problemas que no les hayan sido enseñados. Es exactamente el mismo problema de la enseñanza de la metodología de la investigación cuando no se aplica de manera directa a la investigación realizada por los alumnos: son conocimientos generales, que suscitan habilidades cognitivas generales, pero que no se transfieren fácilmente al campo propio de la investigación de cada alumno.

Esto se debe, en gran parte, al hecho que en el aprendizaje intervienen más variables que la relación profesor-alumno y los contenidos curriculares que deberían ayudar a construir su aprendizaje. En parte también se debe al escaso tiempo del que disponen los maestros, de cualquier nivel educativo que se trate, para realizar lo que se denomina una "evaluación diagnóstica" para descubrir los conocimientos de los alumnos previos a su formación. Si la detección de estos conocimientos es difícil en el alumno del nivel superior, con mayor razón se dificulta en los niños de primaria, tomando en cuenta la presión que ejercen los padres de familia y las autoridades del plantel y del sistema educativo para que "se cumpla con el programa".

Ello nos conduce a reflexionar tanto desde el punto de vista epistemológico como del punto de vista pedagógico y social, en el qué y el cómo enseñamos, pues con frecuencia insistimos más en el qué y no en el cómo, pero tampoco nos preguntamos el para qué enseñamos. Ahora sustituimos la enseñanza por el aprendizaje, pero igualmente no nos interrogamos qué deben aprender y para qué aprenden los estudiantes. ¿Cuál es el impacto social de su aprendizaje?, ¿cómo aplicarán sus conocimientos a la resolución de los problemas de la vida cotidiana y/o profesional?, ¿en qué o cómo los maestros los

ayudan a su formación humana, como ciudadanos responsables y participativos en la vida política, económica, social y cultural de su comunidad, de su ciudad, de su país?

La metacognición constituye una variable más en el proceso de aprendizaje, y posiblemente sea la más importante en el proceso de construcción de conocimiento por parte de los alumnos. La metacognición, concepto desarrollado por los investigadores cognitivistas en la década de 1980, es la habilidad para pensar sobre el pensamiento, para tener conciencia de que uno mismo es capaz de solucionar problemas, y para supervisar y controlar los propios procesos mentales (Bruer, 1995:79). Es la capacidad de reflexionar sobre nuestro propio quehacer cognitivo.

De acuerdo con John Flavell, uno de los creadores de este concepto, la metacognición es el cuarto nivel y el más alto de la actividad mental:

Actividad mental en relación con el aprendizaje

NIVEL MENTAL	ACTIVIDADES PROPIAS DEL NIVEL
Metacognición	Conciencia sobre nosotros mismos y de los otros como capaces de resolver problemas. Aquí se da el conocimiento, la conciencia y el control de los otros niveles.
Estrategias y métodos débiles y fuertes utilizados voluntaria y conscientemente.	Ejercicio consciente de la memoria, o puesta en marcha de un procedimiento para no olvidar la manera de hacer. Puede ser el repetir un número telefónico para no olvidarlo.
Esquemas mentales que permiten estar culturalmente alfabetizados	Reglas de cálculo, mecanizaciones, comportamientos para desempeñarse adecuadamente en sociedad
Procesos innatos básicos	Utilización de la memoria como medio de aprendizaje a partir de la imitación como producto de las reglas de producción.

FUENTE: elaboración propia a partir de la información de Flavell.

Las consecuencias de estas teorías cognitivistas aplicadas a la educación, son fundamentales para la buena formación de los docentes, ya sea en formación inicial o en actualización-capacitación, ya que de ello depende una conducción adecuada del proceso de

aprendizaje y la búsqueda de nuevos métodos de enseñanza que favorezcan el aprendizaje y la utilización del conocimiento activo; la formación de competencias y habilidades en los alumnos para lograr mejores desempeños tanto escolares como en la vida social y profesional.

¿QUÉ COMPETENCIAS DEBERÍAN ADQUIRIR LOS DOCENTES?

Para hablar de competencia es necesario hablar de aprendizaje. Aprender implica adquirir nuevos conocimientos y esto conduce a que haya un *cambio* de conducta. Podría decirse que el objetivo de ese cambio es alcanzar nuevas conductas que se orienten al logro de metas que se propone una persona. Llevando esto al plano organizacional, la persona podría contribuir al éxito de ésta, siempre y cuando esos logros personales estén efectivamente acoplados con la visión y misión de las instituciones. El cambio hacia una conducta más efectiva es en realidad una competencia (De Souza, 2001). Luego, los maestros deben contribuir al éxito de la institución educativa en la que ejercen la docencia. De esta manera pueden alcanzar el éxito profesional y contribuir a la excelencia institucional, logrando una educación de calidad.

Jorge Nuñez (1997, citado por De Souza) define las *competencias* “como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes cuya aplicación en el trabajo se traduce en un desempeño superior, que contribuye al logro de los objetivos claves del negocio”.

Según Boyatzis (citado por Dalziel, Cubeiro y Fernández, 1996:28) “la competencia se define como una característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo”.

Las competencias pueden consistir en motivos, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo, actitudes o valores, contenido de conocimientos o capacidades cognitivas o de conducta. En síntesis, podemos afirmar que una *competencia* es la capacidad que tiene un individuo para realizar una tarea específica utilizando sus habilidades mentales y sus destrezas manuales, para tener un mejor desempeño profesional o estudiantil a fin de alcanzar los objetivos propuestos. En todos los casos el logro de una competencia se convierte en la posibilidad de adquirir una nueva competencia; por ejemplo, la competencia lectora nos permite aplicarla al estudio de la gramática, que a su vez nos

permite un mejor desempeño en el uso de la lengua y en la expresión oral y escrita.

Tipos de competencias

Las competencias (De Souza, 2001) son características que dependiendo de ciertas situaciones pueden hacerse evidentes en el individuo como representación de conocimientos, rasgos de carácter o actitudes. Es por esta razón que cada vez que se manifiesta una conducta positiva específica en el individuo en el desempeño de su cargo, también estará presente una competencia que responde tanto a exigencias del cargo como a un ambiente organizacional específico.

Las competencias se corresponden con las habilidades que un individuo es capaz de desarrollar en un determinado trabajo. Se puede asumir que se está en presencia de una competencia, cuando existen características individuales cuya presencia se puede demostrar de una manera significativa entre un grupo de trabajadores.

En la formación inicial de los maestros de secundaria, se propone una reforma en la cual es indispensable que el currículo los lleve a construir competencias para tomar decisiones evaluando continuamente su práctica docente, valorando sus aciertos y aprendiendo de sus fracasos de modo que en su momento sean capaces de modificar sus prácticas mediante la generación de iniciativas, trabajar con independencia y diferenciar y seleccionar marcos de referencia apropiados para percibir sus propios procesos de aprendizaje y prácticas de enseñanza. Por ello, la adquisición de competencias se basa en la construcción de conocimientos, desarrollo de capacidades, actitudes y valores que les permitan aprender con independencia, dominar campos disciplinarios y didácticos de su actividad pedagógica, caracterizar las etapas de desarrollo por la que transitan los alumnos, ser sensibles ante las peculiaridades sociales y culturales de su futuro entorno de trabajo y estimular los procesos de aprendizaje de los educandos (DO, 2000).

En consecuencia, las competencias se pueden clasificar en dos grupos:

- *Competencias esenciales o mínimas.* Este tipo de competencia se refiere a los conocimientos, destrezas y habilidades que necesita una

persona para lograr un desempeño mediano o mínimamente adecuado. Podríamos decir el desempeño eficaz de un docente.

- *Competencias diferenciadoras.* A partir de estas competencias se obtienen factores que distinguen a un trabajador con desempeño exitoso de otro con desempeño mediano. Se trata de un ejercicio profesional de alto desempeño eficiente y alto rendimiento.

La unión de las competencias anteriormente descritas implica dos dimensiones importantes: por una parte nos permite lograr una educación pertinente, relevante y significativa; y por otra nos facilita crear un patrón y establecer normas para llevar a cabo los procesos de selección de personal, evaluación de desempeño y planificación de carreras, entre otras áreas que conforman la unidad de recursos humanos.

De acuerdo con la propuesta de reforma de la educación secundaria, las competencias que deben adquirir los maestros de ese nivel se ubican en cinco dimensiones o campos: habilidades intelectuales específicas; dominio de los propósitos y los contenidos de educación secundaria; competencias didácticas; identidad profesional; y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela (Ibáñez, 2008). Es decir, que las propuestas de las autoridades educativas de la Secretaría de Educación Pública del país coinciden con las propuestas de Marqués Graells (2000), con las cuales coincidimos.

Las *competencias necesarias* mínimas que debe adquirir un aspirante a docente, cualquiera que sea el nivel educativo en el que se ubique, contemplan cuatro dimensiones principales:

- *Conocimiento de la materia que imparte,* incluyendo el uso específico de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en su campo de conocimiento, y un sólido bagaje de la cultura actual (competencia cultural). Para todo profesor lo mínimo indispensable es el conocimiento y dominio de su materia. Sin embargo, hoy en día es tan amplio el campo científico en cualquiera de sus ramas que lo deseable es contar con profesores que estén en permanente actualización.
- *Competencias pedagógicas:* habilidades didácticas incluyendo la digital, capacidad de establecer las “reglas de juego” de la clase,

ofrecer tutorías, contar con conocimientos psicológicos y sociales suficientes para resolver conflictos, dinamizar grupos, tratar la diversidad y dominar técnicas de investigación-acción y *trabajo docente en equipo* superando el tradicional aislamiento, propiciado por la misma organización de las escuelas y la distribución del tiempo y del espacio.

- *Habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes*: tecnologías de información y comunicación (TIC), lenguajes audiovisual e hipertextual. El mundo globalizado en el que vivimos a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación que hacen cercano lo lejano e inmediato lo que en otros tiempos llevaba meses en conocerse, está provocando una profunda revolución en todos los ámbitos de la sociedad, la cultura, la economía, la política y, especialmente, la educación escolarizada. Marqués señala que

[...] estamos ante una nueva cultura que supone nuevas formas de ver y entender el mundo que nos rodea, que ofrece nuevos sistemas de comunicación interpersonal de alcance universal e informa de “todo”, que proporciona medios para viajar con rapidez a cualquier lugar e instrumentos tecnificados para realizar nuestros trabajos, y que presenta nuevos valores y normas de comportamiento. Obviamente todo ello tiene una fuerte repercusión en el ámbito educativo [*ibid.*].

Por lo cual el conocimiento y el dominio, aunque sea mediano, de la cultura digital, es fundamental para fomentar el uso de las TIC como un medio privilegiado de transitar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, dado que la información por sí misma no constituye un conocimiento firme y duradero. Es preciso procesarla, analizarla y evaluar su aplicabilidad en la explicación de la realidad o la resolución de problemas para que sea un conocimiento adquirido y aplicado.

- *Características personales*. No todas las personas tienen aptitudes para la docencia, ya que además de las competencias anteriores son necesarias madurez y seguridad, autoestima y equilibrio emocional, empatía, imaginación y, sobre todo, pasión por enseñar, que va más allá del compromiso burocrático de un funcionario público de la educación. El profesor debe tener entusiasmo, optimismo pedagógico, liderazgo. Debe dar afecto que proporcionará la imprescindible seguridad y confianza que reforzará el impulso de los estudiantes para demostrar su capacidad. Por ello,

es criticable el docente que siembra la duda, el desconcierto y el desaliento en sus alumnos al mencionar su propia desilusión de los conocimientos que imparte. Con frecuencia, se sabe de docentes que desaniman a sus alumnos: “para qué estudian esta carrera, si no hay empleo, si no sirve para nada, si no van a conseguir trabajo”. Nos preguntamos, ¿entonces, por qué trabajan como docentes en esa carrera? Peor aún aquellos profesores que critican a la institución en la que trabajan: ¿para qué estudian en esta universidad si no van a conseguir trabajo? Nos preguntamos, ¿por qué ellos sí trabajan en esa institución? ¿Porque no consiguieron empleo en otro campo? Incluso se encuentran docentes que se oponen a estrategias de exposiciones por parte de los alumnos porque dicen “no voy a perder tiempo escuchando tonterías de estos muchachitos tontos”, cuando sabemos por experiencia que una manera de fijar conocimientos es exponiéndolos, sometiéndolos a la crítica y al debate. Se ignora entonces la función pedagógica de las exposiciones orales de los alumnos, en aras de la “cátedra” y de la “satisfacción del monopolio de la palabra” por parte del profesor. Se pierde de vista la construcción de una de las competencias fundamentales que la escuela debe formar y ayudar a construir: la expresión oral y la lógica del discurso, el ordenamiento del pensamiento crítico y la claridad de la exposición de las ideas, así como el razonamiento lógico. Estas competencias deberían proporcionarlas los estudios específicos que preparan para este ejercicio profesional en el caso de los maestros normalistas; para los maestros universitarios sin formación pedagógica la autoformación es indispensable.

- *Competencias comunicativas.* La comunicación es la base fundamental de todo acto educativo, ya sea escrita u oral; la comunicación es el instrumento de diálogo indispensable para la construcción del conocimiento. Por ello, el maestro debe cultivar la competencia para identificar el esquema de pensamiento de sus alumnos, quienes además presentan grandes diferencias entre ellos no sólo en su capacidad, sino en sus conocimientos previos. Esto nos lleva a consideraciones mayores porque cada individuo es único y posee características personales que influyen en su proceso de aprendizaje y de construcción de conocimiento; no sólo difieren en cuanto al ritmo, sino a la forma o estrategia de aprender: visual, lectura repetitiva, lectura en silencio o en voz alta, hacer resúmenes, esquemas o mapas conceptuales, síntesis, subrayar los textos,

escuchar o debatir. Por lo tanto, el profesor debe realizar de manera permanente un sondeo que le permita ubicar, al menos en forma general, la capacidad del alumno para decodificar, recuperar conocimientos y recrear sus aprendizajes. La relación de comunicación coloquial es necesaria para infundir confianza en el alumno y crear el clima necesario para expresar dudas, comentarios e incluso desacuerdos con las posiciones del maestro. Asumir esta actitud muestra la competencia de saber escuchar y la habilidad para ubicar el nivel de comprensión del alumno y utilizar un lenguaje adecuado para profundizar y ejemplificar la explicación.

- *Competencias didácticas.* La innovación en el aprendizaje no se da en el uso exclusivo de la tecnología, sino en la manera de construir los conocimientos, particularmente la elaboración de mapas conceptuales como instrumentos para sintetizar conocimientos, ligarlos con aspectos específicos de la realidad a estudiar y explicar, favoreciendo el aprendizaje, la capacidad de manejar lo aprendido y servirse de él para abordar otros problemas. Los mapas conceptuales, según Novack y Gowin (1988:33), representan relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. Constituye un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones. En este contexto la proposición consta de dos o más términos conceptuales unidos por palabras para constituir una unidad semántica.¹

En síntesis, las habilidades sociales, de comunicación y didácticas docentes esenciales para la coordinación de grupos de aprendizaje las podemos considerar como las habilidades docentes y se pueden resumir de la siguiente manera:

- *Sentirle cercano:* es la capacidad de relacionarse afectivamente y de comunicar sus ideas con claridad, lo que puede influir notoriamente en el desarrollo cognitivo de los estudiantes.
- *Reconocimiento de las capacidades de aprendizaje de los alumnos:* crea un clima de confianza y respeto que favorece el intercambio de ideas y el debate en vista al aprendizaje. En cierta manera se trata

¹ Para profundizar en el estudio y la elaboración de mapas conceptuales, se recomienda ver *Aprendiendo a aprender* de Joseph Novack y Bob Gowin.

de poner en juego la memoria emocional que fortalece la comunicación pedagógica. En términos de Novak, “el aprendizaje cognitivo va acompañado de una experiencia emocional: por lo tanto, el desarrollo afectivo es necesariamente concomitante con el aprendizaje cognitivo (1997:150).

- *Habilidades de comunicación*: que el alumno entienda lo que dice el profesor y cómo lo dice.
- *Conocimiento de su materia*: si los alumnos perciben que el maestro domina su materia, escucharán con interés, estudiarán y participarán activamente en clase.
- *Capacidades de organización y gestión del conocimiento y del curso*: que los alumnos perciban que el curso está organizado y que existe una planificación.
- *El manejo de medios y técnicas didácticas*.
- *El manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*.
- *Saber mostrar el progreso de los alumnos*. Es fundamental que el alumno perciba su progreso cognitivo. Los exámenes e interrogaciones deben ser un instrumento para que el alumno se dé cuenta de sus progresos y no necesariamente para ser evaluado.
- *Manejo de situaciones difíciles o conflictivas* para superar los conflictos y favorecer un clima de colaboración para el aprendizaje colectivo.

Es evidente que las competencias tanto para los profesores de educación básica como de los universitarios son comunes en cuanto a la vertiente pedagógica pero diferenciadas en cuanto a la vertiente profesional de acuerdo con el nivel educativo. Con ello queremos decir que los aspectos pedagógicos y didácticos deben ser fundamentales en las estrategias para favorecer el aprendizaje en cualquier nivel educativo que se ubiquen.

[Ello es así porque hoy en día] ya no basta formar docentes capaces de trabajar en escuelas para todos, con grupos numerosos, y orientadas en términos generales para formar profesionales liberales. Ahora la sociedad pide formar docentes capaces de facilitar en los alumnos aprendizajes para la vida, para ser personas, para un oficio y, sobre todo, alumnos capaces de aprender por sí mismos [Basdrech, 2005].

LAS TIC Y LA FORMACIÓN-CAPACITACIÓN DE LOS DOCENTES

Las innovaciones científico-tecnológicas, particularmente las cibernéticas, han provocado cambios radicales en todas las sociedades, transformándolas en sociedades de la información, con la tarea inmensa para la escuela, desde los niveles básicos hasta los postgrados, de transformarlas en sociedades de conocimiento, con lo cual el proceso de enseñanza y aprendizaje adquiere nuevas dimensiones y plantea exigencias inéditas a los docentes y nuevas competencias y habilidades para coordinar situaciones de aprendizaje y formar a los alumnos en esas nuevas competencias. Pareciera que el estatus profesor-investigador resuelve la tensión entre teoría y práctica, pues

[...] aprender de la práctica, establecer y mantener relaciones interpersonales duraderas, percepción de los afectos, explicitación de supuestos y confrontación de los mismos, trabajo en equipo, convertir la acción cotidiana en fuente de conocimiento y control racional de su comportamiento social, son sólo algunas de esas nuevas competencias. Los docentes han de adquirirlas en la formación; es la base para facilitarlas en los sujetos a quienes ellos formen [Basdrech, 2005].

El desarrollo tecnológico demanda un gran esfuerzo de adaptación, actualización y perfeccionamiento permanente de los docentes en ejercicio y de nuevas orientaciones para los docentes en formación a fin de ser competentes en el uso de las TIC y asegurar una mejor facilitación del aprendizaje de los alumnos. El profesor como detentor del saber es ya obsoleto. La cantidad de información circulante en una sola disciplina hace que nadie pueda tener toda la información y obliga más bien a recurrir a los bancos de información especializados. Esta realidad hace que el papel del profesor se modifique radicalmente. Según Fernández Muñoz (1996:44-46), retomando a Benito Escolano, las funciones de los docentes en el mundo telematizado de la educación son, en primer lugar, un *papel técnico*, que permite identificar a los docentes como expertos habilitados para guiar el aprendizaje de los alumnos conforme a determinadas reglas metódicas de reconocida solvencia. Este papel ha ido incorporando algunas funciones que desbordan la docencia clásica, como las relacionadas con la tutoría, la gestión didáctica y la innovación. No estamos de acuerdo con la idea de desempeñar un papel técnico, aunque hoy por hoy la tendencia sea efectivamente a tecnificar al docente con el manejo de las TIC,

pero su papel de tutor del conocimiento lo hace sobrepasar lo meramente técnico para ubicarse en el campo de la relación social entre sujetos, docente-discente, con subjetividades propias surgidas de la propia experiencia y condiciones de vida que facilitan u obstaculizan el aprendizaje. El segundo papel se asocia a los *aspectos éticos y socializadores de la profesión*. El docente es un agente de primer orden en el proceso de socialización metódica de los menores en el tejido social. Los valores, actitudes y otras pautas de conducta que exhibe o vehicula constituyen un marco de referencia normativo para las personas en formación. Por otra parte, como juez evaluador, el docente desempeña una función fundamental de control social, al legitimar a través del sistema de exámenes, calificaciones y grados los prerrequisitos del orden meritocrático e influir en las estrategias de reproducción, movilidad, igualitarismo y compensación.

Efectivamente, toda acción pedagógica (AP) tiene una función socializadora, independientemente del grado que se curse, por ello la teoría bourdoniana es válida para la educación superior, en particular si se articula el aprendizaje con las actitudes éticas propias de una profesión. De allí que el trabajo pedagógico (TP) se oriente a la inculcación de valores y principios éticos que conforman el *habitus* de los diferentes profesionales formados a través de procesos áulicos innovadores. Por tanto, toda acción pedagógica ejercida a partir de un trabajo pedagógico duradero y sostenido en el tiempo, estructura comportamientos, actitudes y modos duraderos de actuar propios del *habitus* profesional de los egresados que a su vez estructura sus prácticas profesionales en consonancia con las competencias y habilidades exigidas por su desempeño en el ejercicio de la profesión en determinada empresa.

El aspecto meritocrático está presente debido a la composición estructural de la sociedad en clases sociales, fundamentadas en la posesión diferenciada de diferentes capitales, entre ellos el cultural, adquirido en los procesos escolarizados y sancionado por el dispensador "legítimo" del conocimiento (el maestro) avalado por la institución educativa (Bourdieu, 1971), fundamento de la discriminación intelectual y las desigualdades en las oportunidades escolares para los miembros de las diferentes clases sociales.

Finalmente, el tercer papel del profesor se vincula a la *satisfacción de las necesidades de autorrealización de los individuos en formación y de sus demandas de bienestar*. Este papel enlaza con algunas tradiciones

bien enraizadas en el mundo pedagógico, como las que enfatizan el papel del docente como preceptor, *partenaire* o terapeuta o tutor.

En esta primera aproximación al papel del docente nos podemos cuestionar: ¿puede el profesor actual ser al mismo tiempo un profesional eficaz, ingeniero de la instrucción, un juez justo y un buen compañero? No cabe duda de que el profesor del tercer milenio deberá abordar otras nuevas tareas, desde una actitud abierta a los múltiples acontecimientos e informaciones que se generan a su alrededor, hasta convertirse en un guía y compañero de ruta de los alumnos, al menos durante el periodo en que éstos estén bajo su tutela. Ésta es una idea radicalmente opuesta a la función tradicional del docente: de transmisor del conocimiento a acompañante en el proceso de aprendizaje de los alumnos y las alumnas, si los impulsa a utilizar diversas fuentes de información, confrontar conductas, comportamientos y conceptos; organizar datos, reflexionarlos por sí mismos y en grupo, enjuiciarlos, comprobarlos y valorarlos, que son operaciones de alto valor formativo. Equivale a pensar y aprender a pensar. Por ello los elementos propuestos por la teoría crítica son vigentes al

[...] promover una comprensión y juicio críticos enfocados a analizar colectivamente los valores que están en juego en la toma de decisiones a propósito de temas sociales controvertidos. El enfoque educativo de la comprensión crítica se centra en un proceso colectivo de discusión y análisis de los valores confrontados en diversos discursos y hechos. Enfatiza la toma de decisiones sobre temas macro o microéticos explícitos y fomenta el desarrollo de habilidades para el diálogo y la negociación, sí como actitudes de respeto a la diferencia y empatía [Díaz Frida, 2003].

En concordancia con estas competencias, la formación docente debe constituir una respuesta a la necesidad de comprensión crítica del “saber hacer”, en aula, es decir, su práctica pedagógica, pues finalmente el docente es quien debe coordinar todos los días el aprendizaje del grupo escolar. Por ello, el no ser capaz de reflexionar sobre su propia práctica educativa lleva al docente de la renuencia a pensar a la renuncia del pensamiento. Nada más funesto para enfrentar el reto de las competencias y de las nuevas funciones de la escuela y el docente.

Si ponemos en el centro de la autorreflexión la práctica educativa, es fácil caer en la cuenta de que esa cotidianidad es fuente de conocimiento. Recuperar esos datos significa la posibilidad de darles

un tratamiento reflexivo que puede contribuir a mejorar la acción pedagógica. Convertir la acción cotidiana en fuente de reflexión y conocimiento, constituye una competencia. Obviamente, el docente en formación ha de utilizar su propia experiencia como alumno para desarrollar la capacidad de pasar de una acción espontánea a una reflexión cognitiva y a la acción pedagógica. Por ello es necesario alcanzar los objetivos propuestos por el perfil del profesional propuesto por las carreras correspondientes y adquirir las competencias laborales exigidas o esperadas por los empleadores en el ejercicio profesional. Esto no quiere decir que haya una correspondencia directa entre la formación profesional ofrecida por las universidades y las necesidades de las empresas o de los empleadores, posibles campos de trabajo de los egresados. Sin embargo, la ideología dominante hoy por hoy es la de la correspondencia, teoría sociológica analizada detenidamente por Bowles y Gintis en su libro sobre la Escuela Capitalista. Pero no se trata de una crítica a la teoría de la correspondencia presentada por estos autores, sino de una forma ideológica que exalta la adecuación de los planes y programas de estudio a las supuestas tareas que el mercado de trabajo demanda. Bowles y Gintis demuestran la existencia de un vínculo estructural entre las relaciones sociales de trabajo productivo y las escolares que preparan a los alumnos para incorporarse al mercado de trabajo de manera no conflictiva. De allí que se insista más sobre los valores de responsabilidad, obediencia, respeto, pues “las relaciones jerárquicas están reflejadas en las líneas de autoridad verticales que van de administradores a maestros y de maestros a estudiantes” (1985:175-176); es decir, las relaciones jerárquicas se establecen en las escuelas, e incluso en las universidades, en donde los aspectos administrativos priman sobre los académicos, teniendo que supeditar las necesidades académicas a los reglamentos y procedimientos administrativos; el principio de autoridad jerarquizado que hace del salón de clase un pequeño reino, en donde dirige, gobierna, decide el maestro o la maestra, bajo la directriz impuesta por los programas de estudio, coartando la libertad e iniciativa de los docentes. Si bien en las universidades públicas existe un mayor grado de libertad, esto no es considerado como positivo, sino como un problema de falta de seriedad, calidad y formación de los alumnos. Jesús Levices, recuperando a Jerez Mir, muestra las diferencias entre lo que los autores entienden por correspondencia, y lo que los empleadores esperan.

En contraste con el modelo del funcionalismo tecnológico sobre las relaciones entre educación y empleo, que atribuye a los empresarios un interés prioritario en las capacidades técnicas y cognitivas de los candidatos a un puesto de trabajo, Bowles y Gintis postulan que el interés primordial de los patronos son los rasgos del comportamiento no específicamente cognitivos. De hecho en la regulación de dicho comportamiento reside fundamentalmente la correspondencia entre la escuela y la empresa. Una correspondencia que opera de modo diferencial.

En los niveles inferiores de la educación se forma para la sumisión con vistas a trabajar constantemente de acuerdo con las normas impuestas. En los intermedios, se fomenta la actitud de la seriedad: ser capaces de trabajar sin una supervisión constante, pero con objetivos previamente fijados por la autoridad. Y, en los superiores se trata, una vez interiorizadas las normas de la empresa, de premiar la libertad y la autonomía.

Sin embargo, las críticas que se hacen a esta obra ponen el acento en el desfase entre educación y empleo:

En términos generales, la dimensión universalista de la escuela se opondría al carácter estrecho, unilateral y rutinario de una buena parte de los empleos. Al valorar lo universal, lo racional y lo intelectual la escuela genera en los sujetos unas expectativas y hábitos no demasiado compatibles con la mayoría de los actuales procesos de trabajo [*idem.*].

CONCLUSIONES

Existe un conflicto entre la función social de la escuela y las necesidades del mercado de trabajo. Las necesidades sociales no se agotan en las del mercado laboral, sin embargo, se insiste, incluso desde los ámbitos gubernamentales, en la adecuación a las exigencias de los empleadores y se califica a la educación impartida por la institución escolar como de mala calidad si la formación no responde de manera directa a las necesidades de mano de obra calificada de las empresas; si se limita a responder a las innovaciones tecnológicas, carece de espíritu crítico. ¿Cómo compaginar ambas exigencias que le plantean al sistema educativo en general, ya que la misma OCDE reconoce que

es necesario encontrar un punto de equilibrio entre la preocupación por rendir cuentas al público, bajo la perspectiva de una preparación directa para encontrar empleo, y la preservación tanto de la autonomía creadora de las escuelas como de la competencia profesional de los docentes que inciden en la formación del espíritu crítico de los alumnos y las alumnas? Formar ciudadanos participativos para la democracia no está reñido con la formación competente para desenvolverse en el mundo de la producción o de la política, de la cual no se puede desentender el sistema educativo, a pesar de que muchos padres de familia tiendan a despolitizar la formación de sus hijos. Bajo esta mirada, Leices formula el problema de manera muy clara:

Por una parte, la escuela tiene que formar ciudadanos capaces de desenvolverse en el Estado democrático liberal, en conformidad con la concepción de los derechos del hombre que le sirve de base; pero, por otra, debe preparar a esos mismos ciudadanos para ocupar un lugar determinado e integrarse en la producción, respetando los derechos de la propiedad en que aquélla se funda. Esta contradicción entre el totalitarismo económico de la propiedad y la democracia política del Estado liberal constituiría la contradicción principal del sistema de enseñanza actual en la sociedad capitalista avanzada.

La formación inicial docente y la formación en competencias sigue siendo un reto para las escuelas formadoras de maestros y para las universidades, ya que no se tiene una idea clara de lo que pueden ser las competencias laborales y las competencias académicas. Posiblemente en el caso de los maestros coincidan y se recubran, lo que no sucede entre competencias académicas y las laborales que exige el mercado de trabajo. Nos inclinamos por recuperar las ideas que hacen hincapié en el aprendizaje y, particularmente, en la comprensión —que puede ser la competencia principal, una vez adquiridas las competencias esenciales, como son las necesidades básicas de aprendizaje—, ya que ella permitirá el continuar aprendiendo a lo largo de la vida y en particular en la vida laboral, pues permite aplicar el conocimiento bien aprendido a otro tipo de problemas, entre otros al uso adecuado de las TIC para obtener información y procesándola solucionar problemas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausebel, David (2002), *Adquisición y retención del conocimiento*, Paidós, España.
- Bruer, John T. (1995), *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*, Paidós, España.
- Cervini, R. (2002), "Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VII, núm. 16, septiembre-diciembre, pp. 445-500.
- Bazdrech Parada, Miguel, "Las competencias en la formación de docentes" [<http://educar.jalisco.gob.mx/05/basdresc.html>], consultado el 6 de febrero de 2008.
- Botkin, James *et al.* (1979), *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*, Santillana, España.
- Bowles, S. y H. Gintis (1985), *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI Editores, Madrid.
- Bourdieu, Pierre (1977), *La reproducción*, Siglo XXI Editores, España.
- Chavarría, Miguel y Elvira Borrell (2002), *Calidad en educación*, Edebé, España.
- Delors, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, Santillana/Unesco, España.
- Diario Oficial de la Federación*, Acuerdo 269 del 11 de mayo de 2000.
- Díaz Barriga, Frida (2003), "Las habilidades del pensamiento crítico y su enseñanza en contextos escolares", *Revista Educación*, núm. 95, abril, pp. 10-14.
- (2006), *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, McGraw Hill, México.
- Fernández Muñoz, Ricardo, "Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI" [<http://www.unizar.es/ice/rec-info/1-competencias.pdf>], consultado el 6 de febrero de 2008.
- Fernández, Miguel (1988), *La profesionalización del docente*, Siglo XXI Editores, España.
- Freire, Paulo (1994), *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI Editores, Argentina.
- Ibáñez, Raymundo (2008), "La formación docente de los profesores de educación secundaria de formación cívica y ética, 1984-2005", tesis doctoral, UAM-Xochimilco, México.
- Levices Mallo, Jesús J., Universidad Complutense de Madrid [http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/R/reproduccion_resistencia.htm], consultado el 29 de enero de 2008.
- Marqués Graells, Pere (2000), "Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación" (última revisión: 3/07/07) [<http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm>], consultado el 20 de febrero de 2008.

Novack, Joseph y Bob Gowin (1988), *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona.

Revista Educación, núm. 95, abril, 2003, p. 9.

Stone, Martha (2006), *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*, Paidós, Argentina.

Vargas Valdez, Óscar, "Bases para la formación de competencias en la docencia universitaria" [<http://www.monografias.com/trabajos15/docencia-universitaria/docencia-universitaria.shtml#BASES>], consultado el 12 de febrero de 2008.

De Sousa, De R. María C., "Análisis de necesidades de entrenamiento basado en el modelo de competencias" [<http://www.monografias.com/trabajos14/mocom/mocom.shtml#des>], consultado el 12 de febrero de 2008.