

Publicado en :

**M. MACEIRAS Y R. MEJIA (Coordinadores): Investigación e Innovación.
Salamanca: Ed. San Esteban. 2009. pp. 31-67.**

IDENTIDAD PROFESIONAL Y RESPONSABILIDAD MORAL DEL PROFESOR

Emilio García García
Dpto. Psicología Básica. Procesos Cognitivos
Universidad Complutense de Madrid.

1. PROFESION DE PROFESOR EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Los profesores pertenecen a una categoría profesional muy heterogénea. Los profesores de educación infantil, primaria, secundaria, universidad, adultos, educación especial, presentan diferencias en formación, reclutamiento, salarios, reconocimiento social, autonomía profesional. Por otra parte, se constatan diferencias en los profesores según países, nivel de desarrollo y culturas. Pero la profesión de profesor también conlleva unas características propias y diferenciales.

El profesor ejerce su profesión, normalmente durante muchos años, más de treinta en muchos casos. Durante un periodo tan dilatado, ocurren muchos acontecimientos en su vida y en su entorno. En su ciclo vital, se acumulan experiencias, se amplían conocimientos, se modifican actitudes y valores. En su entorno ocurren cambios científicos, tecnológicos, económicos, sociales y culturales, que alteran radicalmente las demandas al sistema educativo y a su función profesional. A la vez, los alumnos presentan características diferenciales y cambiantes en nivel económico y cultural de la familia, capacidades mentales, motivaciones e intereses.

La profesión de profesor exige dominar un conjunto de conocimientos y competencias; que ha de aprender en instituciones superiores de formación universitaria; que requiere continua formación y actualización de conocimientos y técnicas; que ha de poner en práctica según principios éticos; para responder a una necesidad personal y social de primer orden, como es la educación.

Desde posturas críticas, sociológicas y pedagógicas, se ha cuestionado las reivindicaciones profesionalizadoras de los profesores, por cuanto conllevan intereses personales y sectoriales elitistas y burocráticos, que serían incompatibles con los ideales democráticos de solidaridad, autonomía y difusión del saber (Burbules y Desmore, 1992). También Apple (1986, 1989) denuncia los intereses que operan bajo la reivindicación de una tecnificación de la enseñanza. Pero sería un error identificar profesionalización con tecnificación de los procesos educativos, pues cabe entender la profesión como desarrollo de una cultura profesional que avance en niveles de formación, autonomía, responsabilidad, compromiso social y personal en el trabajo (Fernández Pérez, 1988; García García, 1986, 1996, 2006; Ortega y Valera, 1991).

Podemos diferenciar dos tendencias de análisis en la profesionalización del docente: la que argumenta que reforzar la profesión conlleva tecnificación, burocracia, elitismo y control social; y la que, por el contrario, defiende un concepto de profesión históricamente contextualizado, crítico y democrático, y propone avanzar en el desarrollo de una nueva cultura profesional para una educación de calidad. El concepto neoliberal de profesión queda superado por una acepción más social, democrática y crítica.

La reivindicación de la profesionalidad por parte de los profesores no puede quedar limitada a aspectos técnicos de la función docente, sino que se ha de plantear un desarrollo profesional más amplio, una nueva cultura profesional, que propicie espacios de reflexión, de crítica sobre las funciones de la educación, modelo de sociedad y proyecto de hombre, procesos de formación, condiciones laborales, variables del proceso enseñanza-aprendizaje, teniendo como objetivo el profesor investigador de su práctica profesional (Hoyle, 1974; Stenhouse, 1982, 1987; Giroux, 1987; Kemmis, 1988; Schon, 1992; Imbernon, 1994).

Diversos informes de la OCDE han señalado, como características del buen profesor, las siguientes:

- Compromiso con la profesión. La implicación personal, emocional y moral en el quehacer es condición determinante para la buena valoración por los alumnos y el éxito en la tarea.

- Afectividad con los alumnos. Un comportamiento afectivo hacia los alumnos, con empatía, optimismo, estima y apoyo, son cualidades valoradas muy positivamente.

- Conocimiento de la materia que enseña y empleo de técnicas didácticas adecuadas. Saber lo que se enseña y enseñarlo bien. Combinar metodologías variadas, partiendo de las características diferenciales de los alumnos y del grupo.

- Trabajo colaborativo en grupo de profesores. El trabajo en grupo es altamente valorado, aunque no tan practicado. Analizar las experiencias y dificultades en sesiones formales y de claustro, pero también en conversaciones de pasillo y recreo, es requisito para mejorar las competencias del profesor.

- Pensamiento reflexivo y crítico. Reflexionar en la práctica y sobre su práctica, a efectos de poner en juego nuevas hipótesis, contextualizar y desarrollar teorías, adoptar nuevas metodologías y estrategias didácticas.

- Motivación por la calidad. Los buenos profesores se comprometen con la innovación y la calidad en los centros, procurando proyectos compartidos, liderazgos eficaces, apertura al contexto comunitario (Hargreaves, 1992, 1996; Marchesi y Martín, 2000).

Las exigencias de la profesión docente se pueden identificar en cinco ámbitos:

- CONOCER: conjunto estructurado de conocimientos sobre el mundo natural y sociocultural. Las disciplinas del currículo. Competencias cognitivas
- HACER: conjunto de procedimientos y estrategias. Competencias procedimentales
- QUERER: motivación, compromiso, esfuerzo. Competencias afectivas
- CONVIVIR: capacidad para trabajar y relacionarse con compañeros y alumnos. Competencias comunicativas
- SER: desarrollo del profesor como persona. Responsabilidad ética ante los alumnos, familias y sociedad. Competencias metacognitivas y personales.

Las competencias que han de desarrollar los profesores en estos ámbitos se corresponden precisamente con las demandas a la educación de los alumnos en nuestra sociedad. La educación tiene planteadas exigencias múltiples, crecientes, complejas y hasta contradictorias, en la sociedad actual. Se requiere transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos, que genera y requiere la sociedad cognitiva. Se exige ofrecer criterios y orientaciones para no perderse entre cantidades ingentes de informaciones, más o menos superficiales y efímeras, que invaden los espacios públicos y privados, para mantener el rumbo en proyectos de desarrollo personal y social. La educación debe proporcionar las cartas náuticas en un mundo complejo y en permanente agitación, al mismo tiempo la brújula para poder navegar por él y el ancla para detenerse, anticipar y valorar rutas a seguir.

En la sociedad del conocimiento el aprendizaje no se circunscribe a un determinado espacio como las instituciones educativas, se exige aprender en todos los contextos. Por otra parte, el aprendizaje no puede quedar limitado a un determinado periodo temporal en el ciclo vital de la persona. No se puede ya vivir de las rentas de conocimientos adquiridos en los años de formación. Los continuos cambios en todos los niveles conllevan nuevas demandas profesionales y nuevas exigencias personales. Es obligado aprender a lo largo de toda la vida de la persona. La enseñanza-aprendizaje en la universidad debe capacitar a las personas para ese aprendizaje permanente

En la sociedad del conocimiento, cada persona ha de asimilar una base de conocimientos rigurosos y estrategias eficaces; tiene que saber qué pensar y cómo actuar ante las situaciones relevantes a lo largo de la vida; hacerlo desde criterios razonables y susceptibles de crítica; ser sensible a las exigencias cambiantes de los contextos; desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico y creativo. La enseñanza-aprendizaje para la comprensión, como gran reto para nuestro tiempo, se ha de construir sobre los siguientes pilares: A) Aprender a conocer, B) Aprender a querer y sentir, C) Aprender a hacer, D) Aprender a convivir, E) Aprender a ser, F) Aprender sobre el conocer, el querer, el sentir. (Delors, 1996; García García, 2006)

A) Aprender a conocer. Conocimiento es un término con un contenido semántico muy amplio. Hace referencia a: los conocimientos comunes que las personas tenemos sobre el mundo y que utilizamos en nuestra vida cotidiana; los conocimientos disciplinares sobre distintos ámbitos de la realidad natural y sociocultural que conforman las distintas ciencias y saberes; los conocimientos sobre la propia identidad personal; los conocimientos sobre el conocimiento mismo o metacognición.

Conocer requiere asimilar información, tener memorias y operar con ellas, realizar procesos, ejercitar procedimientos o estrategias para sacar el mejor partido a lo que se conoce, conocer continuamente más, resolver problemas, tomar decisiones. Pero conocer también requiere motivación, esfuerzo, compromiso, constancia en un proyecto formativo de desarrollo personal y social.

Aprender a conocer es una exigencia para responder a las demandas prácticas y profesionales de la sociedad cognitiva; pero también es condición imprescindible para desarrollarse con más plenitud como persona, ejercitar las capacidades humanas, disfrutar del saber, dar sentido a la vida. Aprender a conocer supone ejercitar todas las capacidades de la mente: los procesos de atención, percepción, memoria, razonamiento, pensamiento crítico, creatividad, resolución de problemas, lenguaje, motivación, afectividad.

La sociedad del conocimiento actual (sociedad de la imagen, es caracterización más propia) está sesgada hacia un tipo de información, la icónica, las imágenes, que si bien conlleva oportunidades, también entraña serios riesgos. Las informaciones en imágenes, con su rapidez, inmediatez, variedad, novedad, atractivo, plantean unas exigencias de procesamiento de

información mental diferentes de la información lingüística, propias del texto y discurso. Los formatos multimedia requieren un tipo de atención, concentración, planificación, esfuerzo distinto del procesamiento de textos, más significativo y profundo. Manejar el mando a distancia de la TV, o el buscador de páginas WEB en el ordenador, es tarea muy distinta a enfrentarse y enfrascarse con la lectura de un libro. La hegemonía de mensajes icónicos en la sociedad de la información puede obstaculizar, paradójicamente, el desarrollo mental de las personas, el pensamiento elaborado, significativo, crítico, creativo, que requiere precisamente la sociedad del conocimiento (Gardner, 2000; Hardgreaves, 2003)

B) Aprender a querer y sentir. La voluntad, el esfuerzo, el compromiso son imprescindibles para alcanzar los proyectos de desarrollo personal y comunitario. El aprendizaje continuo que conlleva la sociedad cognitiva exige comprometerse activamente con proyectos formativos personales que requieren constancia, esfuerzo, renuncias. Más de un 80% de la población adulta considera clave la formación, pero solamente menos de un 25% elabora planes de formación personal y se implican en ellos.

Desear, querer, amar lo que se hace es condición obligada para alcanzar buenos resultados. Las motivaciones pueden ser más externas, como el deseo de reconocimiento, prestigio social, recompensas monetarias, etc.; o más internas como el deseo de saber, de realizar bien el trabajo, de superarse, etc. Los seres humanos estamos motivados, interna y externamente, en distintas proporciones según circunstancias. Es preferible que la motivación tenga origen más interno, puesto que las fuentes externas tienden a ser más pasajeras. Las personas automotivadas internamente mantienen los niveles altos, aún cuando las recompensas externas disminuyan o desaparezcan. Una proporcionada combinación de motivación externa e interna es deseable.

Cada persona ha de comprometerse con su propia formación. Ha de querer aprender de forma independiente y autónoma en contextos cambiantes. Ha de querer ser competente para evaluar y tomar decisiones sobre qué, cuándo, cómo necesita aprender y dónde obtener los recursos precisos. El interés y motivación resultan claves para un aprendizaje eficaz. Cuando el conocimiento resulta relevante y significativo para la persona, tanto intelectual como afectivamente, es asimilado de forma más fácil, duradera y eficaz (Csikszentmihalyi, 1998; Seligman, 1999)

C) Aprender a hacer. El curriculum escolar ha puesto tradicionalmente énfasis, cuando no exclusividad, en transmitir conocimientos, prestando menos atención a los procedimientos, las prácticas, los modos de hacer. Pero el saber hacer presenta unas demandas especiales en la sociedad actual. Ya no se trata de especialización profesional, de preparar para una tarea definida y un trabajo profesional estable en el tiempo. Hoy se requiere un continuo aprender a hacer, una adaptabilidad a los contextos tan cambiantes.

En la nueva economía, el trabajo está en un proceso que podemos calificar de “desmaterialización”. Cada vez tiene menos que ver con la “materia” como ocurría en sociedades agrarias (cultivar la tierra) o industriales (fabricar objetos), y más con el conocimiento, la comunicación, el asesoramiento, planificación, supervisión, relaciones interpersonales, etc.

Aprender a hacer no es aprender prácticas rutinarias, más propias de la formación profesional del pasado. La nueva economía exige nuevas competencias. Las tareas industriales en cadena, fragmentadas y repetitivas están dando paso a “colectivos de trabajo”, “grupos de proyecto”, satisfacción del cliente, calidad total. Los empleados ya no son anónimos e intercambiables y las tareas se personalizan. Junto a la formación profesional y calificación técnica, se requieren otras competencias como la capacidad de iniciativa, proyecto personal y compromiso, aptitud para trabajar en grupo, disposición a asumir riesgos, afrontar y resolver conflictos, planificar, tomar decisiones y evaluar procesos y resultados, introducir innovaciones y mejoras.

D) Aprender a convivir. Aprender a convivir en los diferentes y simultáneos espacios en los que transcurre nuestra vida: nivel familiar, escolar, laboral, sociocultural, es quizá lo más urgente e importante. En la sociedad globalizada y de la información, somos observadores impotentes de quienes generan y mantienen los conflictos y la violencia. Los modelos violentos en la familia, escuela, empresa, medios de comunicación de masas, están alcanzando cotas alarmantes.

El derecho a la paz se declara prioritario al comenzar el siglo XXI, como condición básica para el desarrollo y bienestar personal y social. El descubrimiento, reconocimiento y respeto del otro se logra en paralelo a la conformación de la propia identidad personal. Es objetivo prioritario de la educación desarrollar la propia identidad a la vez que comprender y valorar la personalidad de los demás. Si la familia, escuela, trabajo, medios de masas fomentan actitudes de respeto, tolerancia se están previniendo comportamientos violentos.

Aprender a convivir es objetivo prioritario en nuestra sociedad, cada vez más multicultural. La inmigración plantea cuestiones de carácter ético y político, de respeto a los valores y cultura de las minorías, a la vez que exigencias de aceptación e integración en la cultura mayoritaria. Pero especialmente exige respuestas educativas apropiadas para los hijos de los inmigrantes y compromete a los profesores, sus valores, actitudes, metodologías y prácticas.

Aprender a convivir no es un conocimiento meramente declarativo, sino también y sobre todo procedimental. Es decir, se adquiere practicándolo y exige tiempo y condiciones adecuadas. El pensamiento crítico y el comportamiento responsable y solidario sólo se alcanzan con una metodología de enseñanza-aprendizaje consonante.

La educación tiene una doble misión: mostrar la complejidad y diversidad de la especie humana y, a la vez, las semejanzas e interdependencia entre todos los seres humanos. Todas las

personas compartimos una estructura mental, unos universales cognitivos, emocionales, lingüísticos, según ponen en evidencia las ciencias cognitivas (Marina, 2004).

E) Aprender a ser. Ante el siglo XXI, el desafío de la educación no es tanto preparar a las nuevas generaciones para vivir en una sociedad determinada; sino dotar a cada persona de competencias y criterios que le permitan comprender el mundo cambiante que le rodea y comportarse solidaria y responsablemente. Más que nunca, la función esencial de la educación es proporcionar a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, sentimiento, imaginación y creatividad, que necesitan para dar sentido a su vida y alcanzar las cotas más altas posibles de bienestar y felicidad.

La educación es un viaje interior desde el nacer hasta el morir. El desarrollo del ser humano se ha de dar en todas las potencialidades personales, intelectuales, efectivas, morales, estéticas, sociales, etc.; en todos los contextos, de familia, trabajo, ocio, etc.; y a lo largo de todas las etapas del ciclo vital.

Tal concepto de educación cuestiona la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente o de adultos, entendida ésta como nivelación, perfeccionamiento, promoción o reconversión profesional. La meta deseable de dar más años a la vida y más vida a los años, conlleva una disponibilidad educativa constante, tanto si se trata de brindar nuevas posibilidades educativas, perfeccionar o ampliar la formación profesional, como de satisfacer el deseo de saber, de belleza, de superación personal y autorrealización. La autoestima, la autoeficacia y experiencias de control sobre el medio, el optimismo, la solidaridad conllevan una vida más feliz (Bandura, 1999; Seligman, 1999).

F) Aprender sobre el conocer, querer y sentir. Resulta cuando menos extraño que las personas tengan que conocer tantas cosas sobre el mundo natural y sociocultural (matemáticas, física, química, biología, historia, sociología, economía, etc.) y apenas reciban conocimientos sobre sí mismos, cuando por otra parte están muy interesados.

Los conocimientos, las teorías que de la mente se tengan no es una cuestión meramente teórica, sino de extraordinaria relevancia práctica, especialmente en aquellas profesiones (las más en nuestra sociedad de conocimientos y servicios) que tienen que ver con otras personas y sus comportamientos, y por tanto sus pensamientos, sentimientos y motivaciones.

Profesores, psicólogos, pedagogos, sociólogos, antropólogos, trabajadores sociales, etc. perciben, enjuician, valoran y actúan en su práctica profesional desde la teoría de la mente que más o menos explícitamente sostienen. La **teoría de la mente** constituye en la actualidad un dominio de investigación en el que confluyen diversas ciencias cognitivas, y que está proporcionando resultados sorprendentes y de extraordinaria relevancia teórica y aplicada (Riviere y Núñez, 1996; García García, 2001, 2005; Gómez, 2007).

2. EXIGENCIAS CONFLICTIVAS Y MALESTAR EN LA PROFESION

La educación en la sociedad actual está en el centro de las polémicas. No hay el deseado consenso en ninguno de los componentes del currículo: ¿Para qué educar? Los fines y metas de la educación; ¿Qué enseñar-aprender? Los contenidos curriculares, extensión, profundidad; ¿Cómo enseñar-aprender? Aspectos metodológicos y didácticos; ¿Para qué y cómo evaluar? Los objetivos, criterios y procedimientos de la evaluación. El debate permanente, más o menos tenso según circunstancias, de la educación y sus funciones, conlleva el cuestionamiento del status y función del profesor, la consideración social del mismo, la autoestima personal, la desvaloración de las competencias profesionales.

La profesión docente está profundamente afectada por los cambios científicos, tecnológicos, económicos, sociales, políticos y culturales habidos en la sociedad. Las críticas a la educación y a la función del profesor son una expresión de la puesta en cuestión de la sociedad y cultura contemporánea. A la escuela se le exige hoy demandas encontradas y crecientes por parte de los alumnos, las familias, las fuerzas sociales, la administración. El profesor se encuentra en el centro del conflicto ante exigencias cada vez mayores y conflictivas, hasta el punto de vivir situación de alto riesgo, con consecuencias para su salud. Ha de ser transmisor y a la vez crítico de la cultura ante las nuevas generaciones. Ha de enseñar a pensar, a decidir, a disfrutar del ocio, a cuidar de la salud, a respetar el medio natural y el patrimonio sociocultural, a ser solidario con los demás, y tantas demandas como deficiencias y conflictos surgen en la sociedad. Se le pide integrar en la sociedad al alumno como miembro comprometido y responsable, pero se le presenta una sociedad en continua crisis económico-social, con paro, competitividad, injusticia y marginación. Se le pide una relación personal con el alumno, un trabajo en equipo, y a la vez que promueva la calidad, la excelencia, la evaluación individualizada y competitiva. Se pretende un profesor agente compensador de las desigualdades sociales y de las deficiencias personales, al integrar a alumnos con necesidades educativas especiales en una escuela inclusiva, y al mismo tiempo se le demanda énfasis en los aprendizajes de contenidos disciplinares. No resulta fácil armonizar los valores de integración, igualdad de oportunidades y equidad, con las exigencias de eficacia, eficiencia, calidad y excelencia.

A) El malestar del docente

Son numerosos los estudios que constatan la insatisfacción personal, el estrés y las patologías vinculadas a la profesión docente. Los sindicatos y asociaciones de profesores constatan los riesgos de la profesión para la salud y reclaman programas de intervención. Son muchos los profesores quemados y con patologías más graves. Entre otras causas se señalan especialmente (García García, 1988, 1996):

- el cuestionamiento continuo de la profesión y de las reformas educativas
- la pérdida de estatus, prestigio y consideración social

- las exigencias crecientes y contradictorias, junto con la falta de apoyos e información
- salarios bajos, condiciones laborales inadecuadas, escasa promoción
- vulnerabilidad y soledad ante alumnos, padres, compañeros e inspección
- problemas de conducta y disciplina en las aulas
- presión asfixiantes de programaciones, evaluaciones, reuniones múltiples,

A los profesores se les responsabiliza del éxito – fracaso en el aprendizaje de los alumnos, pero no se les proporcionan los apoyos necesarios, como formación, equipamientos, materiales, incentivos. Se ha ampliado la escolaridad obligatoria de la población, lo que conlleva más heterogeneidad del alumnado y porcentaje alto de desmotivados. A la diversidad de capacidades de los alumnos que requieren atenciones educativas específicas, se añaden la diversidad de etnias, culturas, lenguas que traen consigo la inmigración. El nivel económico de los alumnos es una variable importantísima, pero que está fuera del control del profesor. Asimismo el profesor ha de competir con otros agentes de socialización, con extraordinario poder y direcciones encontradas, como son los medios de masas, los iguales, Internet.

El profesor tradicionalmente ha sido depositario y transmisor de conocimientos con reconocimiento y autoridad de ascendencia, pero hoy se le exige un nuevo rol de negociación, diálogo, consenso, desde una cultura de participación. Se demanda una enseñanza comprensiva para todos desde el valor de una escuela inclusiva y de calidad, lo que puede resultar problemático con otros objetivos de competitividad y excelencia. La participación en los proyectos de centro, y a la vez la participación en las actividades de la comunidad, requieren dedicar en el profesorado recursos extra.

B) Formación inicial y permanente. Los profundos cambios en el entorno económico, social y cultural, así como en las características del alumnado, exigen un replanteamiento continuo de la función docente. El profesor demanda una formación inicial que le proporcione las competencias precisas para dar respuesta a los nuevos desafíos, pero más aún necesita una formación continua, ya que sólo desde ella podrá hacer frente con razonable éxito a las demandas conflictivas, y lograr niveles adecuados de desarrollo y satisfacción profesional, superando actitudes negativas ante los cambios continuos en el mundo de la educación.

Los programas de formación han de considerar las diversas funciones que al profesor se le exige. El profesor ha de diseñar el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula; procurar la adquisición de conocimientos y destrezas en un clima de colaboración; orientar a los alumnos; participar en el funcionamiento del centro, etc. Las competencias del profesor requieren un marco de capacitación idóneo que estimule la reflexión sobre la práctica (Giroux, 1987; Apple, 1986; Schon, 1992; Gimeno, 1986). Ello conlleva principios reguladores como: partir de los conocimientos, necesidades y preocupaciones que los profesores tienen; dialogar y discutir ideas y alternativas en grupo, en un ciclo de acción – reflexión – innovación; valerse de diferentes

metodologías, como expertos en solución de problemas, lectura de literatura científica, participación en la dinámica del centro y de la comunidad.

C) Condiciones laborales e incentivos. Los incentivos que los profesores reciben, y las condiciones laborales en las que realizan su trabajo, son determinantes de su satisfacción personal. Si el profesor dispone de condiciones adecuadas, normalmente se sentirá más satisfecho, valorado e implicado en su trabajo. Las condiciones tienen que ver con el número de alumnos por clase, los materiales curriculares y recursos informáticos, espacios adecuados para trabajo individual y grupal, tiempos disponibles para ello. Por otra parte, para tener un clima positivo de trabajo con los compañeros de claustro, resulta crítico el rol de la dirección y el apoyo a las iniciativas innovadoras del profesorado y a la cohesión grupal.

Una carrera docente que resulte atractiva, un salario digno y una posibilidad de promoción, son también incentivos muy importantes para el buen trabajo del profesorado y su desarrollo profesional. Además de la tradicional remuneración por antigüedad, hay también otros incentivos que pueden jugar un importante papel, como tutoría de nuevos profesores y supervisión de prácticas; responsabilidad en la gestión del centro; participación en programas de innovación e investigaciones.

Deben quedar claros los requisitos y reconocimientos asociados al incremento salarial. Para la valoración del trabajo de los profesores son cuestiones clave: quien valora y a quien, qué valorar y para qué. La participación de un equipo de evaluadores, con la implicación de compañeros del centro, resulta a priori el más idóneo, pero es un procedimiento costoso y con serios inconvenientes. Evaluar sistemáticamente a todo el profesorado es complicado, y sobre todo requiere tener claro una cuestión previa: si la evaluación se considera como ayuda y recurso al profesor para su mejora, o si lleva implicadas mejoras salariales. Una evaluación que no lleve pareja un incentivo salarial no tiene la necesaria aceptación. Por ello, una estrategia puede ser limitar la evaluación cuando se opta voluntariamente a un incentivo profesional determinado.

En cuanto a qué evaluar, hay cierto consenso en que al menos deben considerarse cuatro aspectos de la práctica: la competencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula; la función de tutoría y orientación individual a los alumnos; la participación en el funcionamiento del centro, y la implicación en las actividades de la comunidad y el contexto sociocultural. Pero las técnicas para recoger información y valorarla no resultan fáciles, especialmente de la vida interna del aula, dada la poca disponibilidad que los profesores damos a la observación de “nuestra” clase por colegas.

D) Cultura profesional. El desarrollo profesional está en estrecha dependencia de los valores, los objetivos, las expectativas que un profesor mantiene en el ejercicio de su profesión. Tales metas admiten modulaciones bien distintas: desde entender la educación como transmisión de conocimientos de las diversas disciplinas del curriculum, hasta propiciar la

socialización de los alumnos y el comportamiento solidario; desde la preocupación por el desarrollo personal y la formación integral, hasta la igualdad de oportunidades de los alumnos y el tratamiento equitativo; desde la implicación emocional fuerte en su profesión, con los costes que ello implica, hasta considerarla como un medio de vida. En alguna medida todos los profesores comparten estas metas, pero el mayor o menor peso que les conceden unas u otras llevarán a comportamientos y valoraciones bien diferenciados.

La cultura de los profesores y los centros, así como la calidad profesional, son temas de investigación de gran peso en la actualidad. Hargreaves (1992, 1996) ha diferenciado en la cultura dos componentes: el contenido y la forma. Por contenido entiende los conocimientos, sentimientos y comportamientos que en alguna medida comparten los profesores, los valores y creencias, las expectativas y metas, las actitudes y motivaciones. La forma hace referencia a los sistemas de organización e integración que se establecen en los centros, y que son responsables, en gran medida, del clima laboral y satisfacción personal y profesional. Diferencia cinco formas de cultura:

a) Individualismo. La cultura individualista está profundamente arraigada en el profesorado. El profesor se percibe como responsable único de la enseñanza, quizá no tanto del aprendizaje, de “su” materia, a “su” clase. Es muy celoso de su autonomía como docente, y paralelamente reactivo a observaciones, evaluaciones y controles. Tiene el riesgo del aislamiento y empobrecimiento de las relaciones con colegas, pero también una autoestima y valoración de su competencia como profesor.

b) Fragmentación. Se caracteriza porque los profesores, en pequeños grupos, se enfrentan entre ellos, imposibilitando la cooperación en un trabajo colectivo. Ello viene fomentado por la estructura y organización de los centros en departamentos y áreas separadas, así como el supuesto prestigio y valoración de las asignaturas.

c) Agrupamiento obligado. Caracterizada por una autoridad educativa que impone proyectos comunes, y hasta planes de mejora, pero que no goza de la aceptación del profesorado, que los ve como imposición, obstaculizando la implicación personal.

d) Colaboración. Se comparten básicamente las metas y valores educativos, respetando las individualidades y discrepancias. La colaboración va más allá de la acción docente en la vida del centro, y abarca las relaciones personales, ocio compartido. En una cultura de colaboración, además de la función clave de la dirección, está presente una alta motivación e implicación en la enseñanza. Para enfrentarse a los nuevos retos en las escuelas, se requiere superar la separación existente entre departamentos, hacia modelos más flexibles, que permitan ajustes a los cambios continuos que se dan en la educación. Además de las clásicas estructuras verticales y jerárquicas, se necesitan redes de comunicación más flexibles y horizontales. Una cultura de colaboración favorece el bienestar en el trabajo y es condición necesaria para una educación de

calidad y una escuela inclusiva. La forma como los alumnos pueden aprender las competencias de solidaridad, respeto, comportamiento cívico, requiere ese mismo clima propicio.

3. COMPETENCIAS GENÉRICAS DEL ALUMNO UNIVERSITARIO

En los últimos años, la investigación y publicaciones en educación han puesto especial énfasis en el concepto de competencia. Podemos caracterizar las competencias como el conjunto de habilidades y destrezas necesarias para realizar un trabajo, en un contexto laboral determinado. La identificación de las competencias en la formación y selección de profesionales se extendió al ámbito educativo, tanto de profesores como de alumnos. Así el diseño y desarrollo de las reformas de planes de estudio, desde la educación infantil hasta la universidad, está pivotando en la actualidad sobre el concepto de competencia.

Los estudios y publicaciones y la legislación de la OCDE y la Unión Europea proponen las competencias como componente nuclear de los procesos de aprendizaje de los alumnos, de la formación del profesor y la evaluación de la calidad de las instituciones. Hasta el extremo que se llegan a utilizar las competencias como fórmula mágica para resolver todo tipo de problemas. En España estamos inmersos en esta dinámica, desde la reformas en los niveles más básicos (Ley Orgánica de la Educación), hasta el diseño de las nuevas titulaciones universitarias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (Tuning, 2003; Título de Grado en Magisterio, 2005).

Es preciso diferenciar las competencias que han de alcanzar los alumnos en cada nivel de enseñanza, de las competencias que han de desarrollar los profesores en el ejercicio de la profesión. El “Proyecto Tuning” (2003) supone un avance muy importante en el estudio de las diversas y complejas competencias que hoy se demandan a la educación, particularmente en el nivel universitario. Desde el propósito de *sintonizar* las estructuras educativas de Europa, aborda varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia (1988, 1999), Sorbona (1998), Salamanca (2001), Praga (2001), Graz (2003), Berlin (2003) Bergen (2005) Londres (2007).

Cien instituciones universitarias, representativas de la Unión Europea, han participado en la primera fase del proyecto 2000-2002), que ha sido coordinado por las Universidad de Deusto (España) y Groningen (Holanda). El Proyecto Tuning se apoya en anteriores experiencias de cooperación, realizadas en el marco de los proyectos de redes temáticas de Sócrates-Erasmus, y de los proyectos piloto ECTS. Se escogió el término Tuning, afinar en términos musicales, con la intención de transmitir la idea no de unificar y obligar a homogeneizar, sino de sintonizar y converger. El Proyecto Tuning persigue ante todo proteger la diversidad de la educación europea, desde el máximo respeto a la autonomía de las instituciones. El Proyecto se propone determinar puntos de referencia para las competencias genéricas que los estudiantes han de adquirir por el hecho de ser universitarios, y las específicas de cada disciplina o campo

temático. Las competencias describen los resultados del aprendizaje, esto es, lo que un estudiante sabe y puede demostrar una vez completado su proceso de aprendizaje. Los académicos, los estudiantes y los empleadores han sido consultados sobre las competencias que se desea adquirieran los titulados.

El Proyecto Tuning se ha elaborado con una metodología basada en cuatro ejes: 1. Competencias genéricas; 2. Competencias específicas; 3. Papel del sistema ECTS en el currículo; 4. La función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento y evaluación de la calidad. Durante la primera fase del Tuning se ha puesto especial énfasis en los tres primeros ejes, y el cuarto se ha trabajado en la segunda parte del Proyecto, 2003-2204. El objetivo más general del Proyecto Tuning es servir de plataforma para el intercambio de experiencias y conocimientos entre países e instituciones de educación superior, con el fin de facilitar una mayor transparencia de las estructuras educativas, impulsando la innovación y la calidad.

El Informe Tuning (2003) diferencia tres grandes ámbitos de competencias o destrezas: a) conocer o comprender: el conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender; b) saber cómo actuar: la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones; c) saber cómo ser: los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social. Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñar un trabajo.

El concepto de competencia hace referencia a las capacidades, aptitudes, destrezas, recursos que permiten a una persona realizar una acción, una tarea o un producto. Poseer una competencia significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de manera tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Las competencias se sitúan en un continuo y cada persona puede dominar unas u otras (Arguelles, 1997; Levy-Leboyer, 2000).

El Proyecto Tuning analiza dos conjuntos de competencias. Las genéricas y las específicas. Las competencias específicas se relacionan con cada área temática y resultan claves para cada titulación universitaria, ya que están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática. Son pues las competencias relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa. Las competencias genéricas son las que se consideran que cualquier estudiante universitario debe adquirir por el hecho de pasar una universidad. Son aquellas que cualquier titulación debe proporcionar, tales como capacidad de aprender, de análisis y síntesis, etc. El Proyecto Tuning limita el estudio a 30 competencias genéricas clasificadas en tres grupos:

a) competencias instrumentales, que incluyen destrezas cognitivas, como la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos; capacidades metodológicas como tomar decisiones y resolver problemas; capacidades tecnológicas como la capacidad de manejar ordenadores; y capacidad lingüística, como comunicación oral y escrita o conocimiento de una lengua.

b) competencias interpersonales: capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las relaciones interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo, el compromiso social y ético. Estas competencias facilitan la interacción y cooperación social.

c) competencias sistémicas: son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar cambios para mejorar e innovar los sistemas. Las competencias sistémicas requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

Como conclusiones del primer informe del Proyecto Tuning, sobre la reflexión y el debate de las competencias, destacamos:

- El desarrollo de las competencias sintoniza con el principio regulador de poner el énfasis, no tanto en la enseñanza del profesor, cuanto en el aprendizaje del alumno. Es el estudiante quien tiene que aprender, y el profesor ha de facilitar, orientar y promover tales aprendizajes. Los aprendizajes no quedan limitados al contenido del currículum, sino que incorporan las destrezas, las competencias, las motivaciones y las aptitudes.

- La identificación y el desarrollo de las competencias va estrechamente ligado a los perfiles académicos y profesionales. Los títulos de grado han de posibilitar salidas profesionales y han de estar caracterizados por un conjunto de competencias para ello. La definición de las competencias requeridas facilita los procesos de evaluación y calidad, al identificar objetivos, recursos, procesos y resultados.

- La reflexión y el análisis crítico de las competencias específicas de cada área temática permitirá desarrollar titulaciones comparables y comprensibles en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y facilitará la movilidad de estudiantes, profesores y graduados.

- Las competencias no deben quedar acotadas a las demandas económicas y sociales del momento, sino que se ha de promover la reflexión crítica sobre lo dado, y las alternativas de mejora. La universidad tiene como dimensión esencial la crítica de la cultura y la propuesta razonada y razonable de proyectos alternativos. Los estudiantes exigen cualificaciones idóneas para el mercado laboral, pero la universidad no puede quedar reducida a satisfacer las demandas del mercado y los intereses de grupos sociales y profesionales.

- El Proyecto Tuning ha consultado a graduados, empleadores y académicos, respecto a las competencias genéricas requeridas en la sociedad del conocimiento, y es de destacar los acuerdos y también las discrepancias en las ponderaciones de unos y otros, como se puede visualizar en la tabla 1.

Hay que notar que en líneas generales se valora como competencias más importantes: la capacidad de análisis y síntesis; la capacidad de aprender, la capacidad de resolver problemas; la capacidad para aplicar conocimientos en la práctica; la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; la preocupación por la calidad; las habilidades de gestión de la información; la capacidad para trabajar de forma autónoma; y el trabajo en equipo.

En el otro extremo de competencias menos valoradas están: conocimientos de culturas y costumbres de otros países; apreciación de la diversidad y multiculturalidad; habilidad para trabajar en un contexto internacional; liderazgo; habilidades de investigación; habilidades para diseño y gestión de proyectos; y conocimiento de una segunda lengua.

La discrepancia en las apreciaciones entre los tres grupos (académicos, graduados y empleadores) especialmente está en: la competencia de conocimientos generales básicos, que para graduados y empleadores está entre los niveles 20 y 21, mientras que para los académicos parece en primer lugar. Las competencias en la computación es considerado más importante por los graduados, el puesto 7 de 30, menos por los empleadores y profesores, 17 y 16. Las destrezas interpersonales, en general tienden a ser clasificadas más bajas por los académicos que por los graduados y empleadores. La mayoría de las competencias que aparecen en la posición más alta de la escala son las instrumentales y las sistémicas

	COMPETENCIAS GENÉRICAS del estudiante universitario	Orden de importancia		
		Gradua- dos	Emplea- dores	Profe- sores
INSTRUMENTALES	Capacidad de análisis y síntesis	1/30	3/30	2/17
	Planificación y gestión del tiempo	10/30	13/30	---
	Conocimientos generales sobre el área de estudio	20/30	21/30	1/17
	Conocimientos básicos de la profesión	19/30	23/30	8/17
	Comunicación oral y escrita en la propia lengua	12/30	11/30	9/17
	Conocimiento de una segunda lengua	24/30	26/30	
	Habilidades básicas de manejo de ordenador	7/30	17/30	16/17
	Habilidades de gestión de la información	5/30	8/30	---
	Resolución de problemas	2/30	4/30	---
	Toma de decisiones	15/30	15/30	12/17
INTERPERSONALES	Capacidad crítica y autocrítica	17/30	16/30	6/17
	Trabajo en equipo	14/30	6/30	---
	Habilidades interpersonales	9/30	9/30	14/17
	Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	21/30	18/30	10/17
	Capacidad para comunicarse con personas no expertas	18/30	20/30	---
	Apreciación de diversidad y multiculturalidad	29/30	28/30	17/17
	Habilidad de trabajar en un contexto internacional	26/30	27/30	--
	Compromiso ético	28/30	22/30	13/17
SISTEMICAS	Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica	6/30	2/30	5/17
	Habilidades de investigación	25/30	29/30	11/17
	Capacidad de aprender	3/30	1/30	3/17
	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	8/30	7/30	7/17
	Capacidad para generar nuevas ideas. Creatividad	16/30	10/30	4/17
	Liderazgo	27/30	25/30	---
	Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	30/30	30/30	---
	Habilidad para trabajar de forma autónoma	4/30	12/30	---
	Diseño y gestión de proyectos	23/30	24/30	---
	Iniciativa y espíritu emprendedor	22/30	19/30	---
	Preocupación por la calidad	11/30	5/30	---
	Motivación de logro	13/30	14/30	---

Tabla 1. Competencias Genéricas del estudiante universitario. Valoración por titulados, empleadores y profesores universitarios

4. COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESOR

En los procesos de reforma de la educación, es muy frecuente concentrar interés y recursos en reformar los planes de estudio, entendiéndose por tal las asignaturas a impartir en el currículo, los programas y la selección de los contenidos, dada la acumulación progresiva de los conocimientos. Pero en los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de los contenidos, no es menos importante la forma de enseñarlos y aprenderlos, los procedimientos y la metodología. Estas formas de aprender son estrechamente dependientes de las formas de evaluar. Este *saber cómo* o conocimiento procedimental es tan necesario como el *saber qué* o conocimiento declarativo, especialmente en la vida profesional y personal.

En la sociedad del conocimiento se plantean nuevas exigencias. Son necesarias, pero no suficientes, las enseñanzas y aprendizajes tradicionales: presentar al alumno los contenidos de las asignaturas, el conjunto de los conocimientos más relevantes de forma clara y sistemática, y con recursos que resulten interesantes y faciliten el aprendizaje, como video, ordenador, internet, etc. También son necesarios sistemas de evaluación del aprendizaje del alumno y también de la actuación del profesor, así como de los procesos y resultados alcanzados por la institución en sus diversos niveles y dimensiones.

Por otra parte, no parece que los exámenes tradicionales, parciales y finales, sean el único y menos el mejor procedimiento para garantizar y acreditar los aprendizajes del alumno, dejando así tranquilo al profesor, la institución, los padres, la sociedad. Reconocer o recordar por escrito algunas informaciones que ha transmitido el profesor en las clases y recogido el alumno en sus apuntes pueden dar cuenta de un tipo de memoria del alumno, pero no parece suficiente garantía de que haya comprendido, asimilado, integrado en su mente los conocimientos, de modo que pueda recuperarlos y utilizarlos cuando sea preciso para resolver los problemas más allá del ámbito académico. En la vida diaria, en los contextos profesionales, no parece que sea prioritario responder al tipo de preguntas que se formulan en los exámenes. Muy al contrario se requiere ir más allá de la información dada, seguir aprendiendo continuamente, identificar lo que es preciso aprender, dónde y cómo encontrar los recursos para el aprendizaje, saber identificar los problemas que merece la pena resolver, aprender a trabajar con otros en equipos eficaces, aprender a convivir, etc.

Los profesores dedicamos gran parte de nuestro tiempo y energía a ampliar nuestros conocimientos de la asignatura para estar al día, a preparar las clases. Cada curso procuramos mejorar los materiales, esquemas, gráficos, problemas, incluso organizamos seminarios, grupos de discusión, sesiones interactivas, estudios de casos, etc. Procuramos suscitar y mantener la atención e interés de nuestros alumnos en la clase, lamentamos que tras tanta inversión en

tiempo y recursos a la tarea docente los resultados sean tan limitados. Seguimos instalados en los supuestos tradicionales de que basta con enseñar bien los contenidos para que el alumno los aprenda. Pero el alumno aprende cuando la información le interesa, es significativa cognitiva y emocionalmente, conecta con preocupaciones personales o profesionales, con las demandas de la realidad fuera del aula, y se compromete con su propio proceso de formación. Las competencias para un aprendizaje autónomo y continuo a lo largo de la vida es un tipo de aprendizaje procedimental que exige práctica y no sólo clases magistrales de conocimiento declarativo.

Objetivo prioritario de la educación debe ser capacitar a sus alumnos para el mayor desarrollo personal y ello requiere conocimientos, sentimientos y comportamientos responsables y solidarios. Los conocimientos y procedimientos, las memorias declarativas y procedimentales que un profesor tiene sobre su especialidad no se transfiere a la mente de sus alumnos con solo explicarlas en clase, aunque sea de la forma más atractiva y estimulante imaginable. El estudiante aprenderá si asimila los conocimientos, los hace suyos, los integra, los experimenta relevantes en su vida personal y profesional, los utiliza para identificar y resolver problemas.

Para lograr una enseñanza-aprendizaje de calidad y el mayor desarrollo personal y profesional de profesores y alumnos se requiere tener muy presentes los siguientes objetivos (García García, 2004):

Autoconocimiento. Conocimiento de uno mismo de sus potencialidades y sus déficits, reflexión sobre sus puntos fuertes y sus debilidades. Conocerse para elaborar su proyecto profesional y personal.

Automotivación. Compromiso e implicación en el proyecto personal de formación. Las fuentes de la motivación pueden ser internas como la propia satisfacción con lo que se hace, el deseo de saber y hacer las cosas bien, la superación personal; o bien externas, como reconocimiento social, calificaciones, recompensas monetarias etc. Lo mas adecuado es combinar en proporción razonable las dos fuentes de motivación.

Autoestima. Autoconfianza y autoeficacia, es decir, considerarse capaz de alcanzar las metas que se propone. Creencia en las propias competencias para afrontar las exigencias de las situación y resolver los problemas.

Autocontrol. Controlar las respuestas impulsivas, disponer de un tiempo para evaluar la situación, las demandas que se plantean, las alternativas posibles, los recursos que se exigen, los pros y contras de las acciones a tomar.

Autonomía. Responsabilidad y solidaridad. Libertad de pensamiento, sentimiento, imaginación para dar sentido a su vida, y alcanzar las cotas más altas de bienestar y felicidad, y a la vez compromiso con el desarrollo humano global.

Atribución causal equilibrada. La tendencia sesgada a considerarse responsable de los éxitos o de los fracasos es tan inapropiada como el responsabilizar siempre a los demás. Así

mismo, en ocasiones puede ser la suerte, la dificultad de la tarea, el esfuerzo invertido, etc, las causas del éxito o fracaso.

Convivencia. Aprender a convivir en los diferentes y simultáneos espacios en los que transcurre nuestra vida: escolar, familiar, laboral, sociocultural es muy importante y urgente. Aprender a trabajar con otros compartiendo y potenciando nuestras competencias y superando limitaciones. La educación ha de mostrar la complejidad y diversidad de los seres humanos, a la vez que sus semejanzas y mutuas interdependencias en un mundo globalizado

Constancia. Perseverancia y esfuerzo. Resistir las frustraciones que conllevan los fracasos y perseverar en la tarea de modo razonable para alcanzar resultados, mantener la concentración y tensión en la meta siendo capaz de aplazar gratificaciones y recompensas. Completar las tareas exige superar las dificultades personales y los obstáculos exteriores.

Creatividad. Descubrir, buscar, formular y solucionar problemas valiosos. No se trata solo de saber resolver problemas, sino de discernir qué problemas merece la pena abordar.

Iniciativa. Motivación de logro y no tanto miedo al fracaso. El temor a fracasar puede bloquear empresas y proyectos. Cometer errores, equivocarse, no es fracasar. Aprender de los errores es ser inteligente. En las tareas y objetivos de dificultad moderada es donde la persona motivada por el éxito más se implica.

Pensamiento analítico, creativo y práctico. Hay momentos y contextos donde es mejor ser analítico, otras creativo o más práctico. Es importante discernir cuándo aplicar esas habilidades mentales según las características del medio.

Pensamiento reflexivo. La mente humana tiene capacidades metacognitivas, de reflexión, de volver sobre sí misma y tomarse como objeto de conocimiento y mejora. Conocer sobre los procesos cognitivos, motivacionales, emocionales, sobre las propias capacidades y limitaciones, sobre los comportamientos y resultados, es la conquista más adaptativa de la mente humana.

Aprender sobre el conocer, querer, sentir, actuar no es cuestión solo teórica, sino de gran relevancia práctica, especialmente en aquellas profesiones, como la de profesor, cuyo quehacer exige continua relación con otras personas, con otras mentes, pensamientos, sentimientos y comportamientos. Para mejorar la práctica docente hacia una enseñanza y aprendizaje de más calidad es preciso que los profesores prestemos especial atención a nuestra mente, nuestros pensamientos, sentimientos y comportamientos, a la vez que nos interesamos en la de nuestros alumnos. En la interacción educativa aprenden y enseñan profesores y alumnos. Unos y otros desarrollan competencias de carácter cognitivo, comunicativo, afectivo, personal y social. El desafío es interno, personal de cada uno de nosotros: la necesidad de educarnos para educar, de cambiar nuestra mentalidad, nuestra forma de pensar, sentir y comportarnos.

La metacognición se refiere al conocimiento y control de la cognición. Versa sobre los procesos cognitivos en general, y particularmente el conocimiento que el

sujeto tiene de su propio sistema mental, capacidades y limitaciones; y por otra parte, a los efectos reguladores que este conocimiento puede ejercer en su actividad. Distinguimos en la metacognición una dimensión de conocimiento y otra de control. La dimensión de conocimiento hace referencia a tres aspectos: a) persona, b) tarea y estrategia y c) contexto. La dimensión de control la caracterizamos como a) planificación, b) supervisión y c) evaluación.

Las capacidades para reflexionar sobre nuestros propios procesos mentales tienen importantes implicaciones. Si una persona conoce sus capacidades y lo que se necesita para efectuar una ejecución eficiente en una determinada situación, entonces puede dar los pasos para satisfacer de modo adecuado esas exigencias planteadas. Sin embargo, si no es consciente de sus propias limitaciones, o de la complejidad de la tarea, difícilmente podemos esperar que adopte acciones preventivas a fin de anticipar problemas o resolverlos adecuadamente.

La metacognición entendida como control se refiere a los procesos de autorregulación utilizados por una persona en situaciones de aprendizaje y resolución de problemas. La capacidad de establecer metas y medios razonables, de determinar si se está logrando un avance satisfactorio hacia los objetivos, y de modificar debidamente la propia acción cuando el progreso no es adecuado, es otra dimensión clave de la metacognición. La metacognición entendida como regulación y control de la actividad mental se refiere a la participación activa del sujeto en el mismo proceso, esto es, antes, durante y después de realizar la actividad.

En la figura 2, se representa un modelo de los componentes del sistema mental, con la inclusión de las memorias múltiples, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas de conocimiento, estrategias metacognitivas de control, motivación y afectividad.

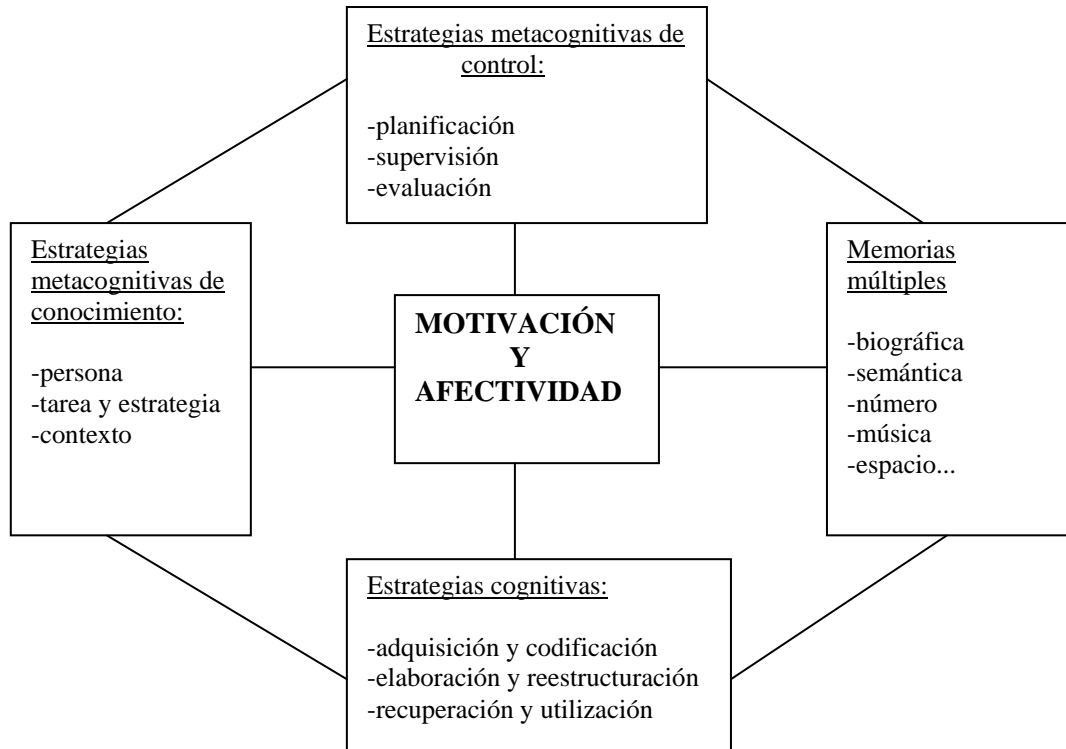


Figura 2. Modelo del sistema mental

Proponemos algunas preguntas para la reflexión del profesor, contextualizadas en las diversas dimensiones metacognitivas señaladas en el modelo:

A) Metacognición como conocimiento de: a) persona, b) tarea y estrategia, c) contexto:

- Reflexiono sobre mi propia experiencia como docente
- Reflexiono sobre aspectos prácticos, técnicos, políticos y éticos
- Mi teoría educativa está suficientemente elaborada Qué significa aprender, enseñar, evaluar, educar
- Presto especial atención a las diferencias personales, cognitivas, motivacionales y emocionales de los alumnos
- Presto especial atención a las diferencias económicas y culturales de mis alumnos
- Procuro un contexto de aprendizaje, estimulante, cooperativo y cálido
- Mi práctica como profesor es aburrida, ilusionada, comprometida, distanciada
- Cómo me sitúo en el continuum desde una orientación práctica y tecnológica a una orientación más crítica y reflexiva

- Dónde me sitúo en el continuum desde la deficiencia-discapacidad a la minusvalía, necesidad educativa y contexto

- Dónde me sitúo en el continuum desde la profesionalización al compromiso social y comunitario

B) Metacognición entendida como control: a) planificación, b) supervisión, c) evaluación:

- Mis metas en la enseñanza se centran en saber, hacer, querer, convivir, ser
- Valoro la educación como desarrollo de la persona, ciudadano, profesional
- Valoro la diversidad del alumnado
- Valoro la educación como adquisición de competencias y conocimientos o como un proceso de transformación y desarrollo personal
- Identifico y supero obstáculos que puedo encontrar en alumnos, compañeros, familia, contexto
- Identifico y aprovecho recursos y apoyos
- Consigo determinar las necesidades educativas de los alumnos
- Consigo diseñar y elaborar materiales y programas individualizados que permitan adaptar el curriculum a las diferencias personales y socioculturales de los alumnos
- Consigo responsabilizar y comprometer al alumno en su propio proceso de aprendizaje
- Consigo trabajar en grupo colaborativo con los profesores
- Tengo criterios de evaluación y calidad
- Tengo criterios para valorar la calidad de vida de los alumnos con necesidades educativas especiales

5. COMPETENCIAS BASICAS. EQUILIBRIO EMOCIONAL Y RESPONSABILIDAD MORAL

La profesión de profesor exige, según hemos comentado, conocimientos de distintas ciencias y saberes, además de un dominio en habilidades y técnicas para enseñar lo que se sabe. Pero ser profesor requiere unas competencias o disposiciones más básicas o fundamentales: valores, actitudes y aptitudes necesarias para potenciar el desarrollo personal de los alumnos. Y el desarrollo

personal de los alumnos es un desarrollo integral, por cuanto comprende un desarrollo moral, además de desarrollo cognitivo, afectivo y social. Para propiciar tal desarrollo en los alumnos es preciso que el profesor cuide especialmente su desarrollo personal, su equilibrio emocional y su integridad moral (Carr, 2005).

No hay acuerdo en los investigadores en cuanto a la calificación como competencias de estas disposiciones básicas del profesor. Para unos, el desarrollo personal, equilibrio emocional y responsabilidad moral son las competencias fundamentales de los profesores, sobre las que se articulan todas las demás competencias. Desde otros planteamientos se opta por considerarlas como disposiciones básicas, rasgos de carácter y personalidad, absolutamente prioritarias en el buen profesor, pero que no se deben considerar estrictamente como competencias (Marchesi, 2007).

Procurar el propio equilibrio emocional, bienestar, la satisfacción con la profesión, incluso la felicidad, es condición vital para el profesor. Hemos comentado páginas atrás lo difícil que puede resultar, dadas las condiciones conflictivas del ejercicio profesional y las múltiples causas de malestar para el docente. Pero si el profesor está comprometido en promover el desarrollo personal de los alumnos, ello implica tener presentes todas las dimensiones de su mente: cognitivas, emocionales y morales; es decir, el desarrollo mental y bienestar y del alumno. Tales metas solo se pueden plantear desde las mismas vivencias en el profesor.

Si bien como ciudadanos tenemos derecho a verlo todo de color negro, escribe Savater (1997), como profesores, como educadores no nos queda más remedio que ser optimistas. La enseñanza presupone el optimismo tal y como la natación exige un medio líquido para ejercitarse. Quien no quiera mojarse debe abandonar la natación, quien sienta repugnancia hacia el optimismo, que deje la enseñanza. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la vida, que hay cosas como valores, símbolos, técnicas, hechos que pueden ser sabidos y que merecen serlo, que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento. De todas estas creencias optimistas puede uno muy bien descreer en privado, pero en cuanto intenta educar o entender en qué consiste la educación, no queda más remedio que aceptarlas. Con verdadero pesimismo

puede escribirse contra la educación, pero el optimismo es imprescindible para estudiarla y ejercerla.

El objetivo principal de la educación es promover el desarrollo personal de los alumnos, en todas sus capacidades mentales: cognitivas, afectivas, morales y sociales, en la confianza y expectativa optimista de conseguir, además de vidas personales más realizadas, una sociedad cada vez más justa, solidaria y feliz. Estas metas educativas requieren necesariamente valores y actitudes personales en el profesor: satisfacción con su quehacer, equilibrio emocional, autonomía intelectual, compromiso moral.

La educación debe proporcionar las bases y recursos para potenciar la comprensión de nuestros diversos mundos: el mundo físico, el mundo biológico, el mundo de las personas, el mundo de las tecnologías, y el mundo personal. La alfabetización, los conocimientos y aptitudes básicas, incluso el dominio de las diversas disciplinas, no son fines en sí mismos, sino medios. Aprendemos a leer, escribir, calcular porque tales conocimientos y habilidades constituyen los instrumentos que posibilitan la comprensión de cuestiones y temas más importantes (Gardner, 2001).

El compromiso del profesor, su responsabilidad fundamental está en disponer y proporcionar a todos sus alumnos, los recursos y oportunidades más idóneas, para que puedan asimilar los diversos tipos de aprendizajes, consciente de que el propio alumno es el responsable principal de su propia formación. Cuando hablamos de proporcionar para *todos sus alumnos las mejores condiciones y oportunidades* queremos resaltar justamente la disponibilidad para todos y cada uno de los alumnos: los que van bien con los aprendizajes, y aquellos que presentan dificultades y necesitan de apoyos especiales, bien por discapacidad mental, trastorno de conducta, dificultades de aprendizaje o están más desprotegidos y vulnerables en contextos familiares de riesgo o pertenecen a minorías culturales, como los inmigrantes.

Cuando mencionamos *los diversos tipos de aprendizajes* nos referimos a los aprendizajes de los conocimientos propios de las diferentes materias y áreas disciplinares; pero también a los aprendizajes de procedimientos y estrategias; los aprendizajes para la convivencia, para el desarrollo personal, cognitivo, afectivo, moral y social; los aprendizajes para desarrollar la autonomía y la autodisciplina y el equilibrio emocional. Lo que anteriormente sintetizamos

como: aprender a conocer, querer, sentir, hacer, convivir, ser, y aprender sobre el conocer, querer y sentir.

Ciertamente el profesor no tiene en exclusiva la responsabilidad de la educación y aprendizajes de los alumnos. Está el mismo alumno con su responsabilidad ante la propia formación, la familia, la escuela y las administraciones. Pero esta responsabilidad compartida no puede ser la excusa para que el profesor no asuma su responsabilidad intransferible, y se instale en sistemas de atribución distorsionados, según los cuales se apropia de todos los éxitos, atribuyendo los fracasos a agentes externos.

La complejidad de la función docente supone un gran esfuerzo continuado, una alta inversión de recursos mentales y personales, que difícilmente se ven compensados con incentivos razonables. De ahí el profesor quemado, estresado, deprimido. Es preciso que el profesor se cuide a sí mismo si quiere ser agente para el desarrollo de otras personas. El ajuste personal, equilibrio emocional, bienestar, son condiciones personales necesarias para una buena práctica profesional.

Sentirse comprometido con un proyecto personal que se estima valioso, verse con recursos y competencias para afrontarlo, valorar logros y éxitos razonables en su quehacer, son componentes de la vivencia de bienestar y hasta de felicidad, que en cierta medida y en determinados tiempos, al menos, han de estar presentes en la profesión docente. Se pueden diferenciar tres tipos de orientaciones laborales: un trabajo, una carrera y una vocación. Un trabajo sirve para cobrar un sueldo a final de mes y es un medio para lograr otros fines. No se espera de él otro tipo de compensación. Una carrera implica una inversión profesional más profunda, si bien conlleva retribución económica también implica otros incentivos y gratificaciones como estima y consideración social, prestigio, poder. La vocación es un compromiso apasionado con el trabajo por su valía. Las personas con vocación consideran que su labor contribuye al bien general, algo que trasciende al individuo. Tradicionalmente se ha reservado tal calificación para profesiones como la religión, medicina, derecho y la educación. Pero cualquier trabajo puede convertirse en una vocación, y cualquier vocación en un trabajo.

Promover estados mentales de bienestar y felicidad es el propósito de la Psicología Positiva, que se orienta a desarrollar las potencialidades y fortalezas

humanas que nos permiten aprender, disfrutar, ser, alegres, generosos, solidarios, optimistas. Seligman finaliza su libro sobre la autentica felicidad afirmando que una vida plena y significativa consiste en experimentar emociones positivas respecto al pasado y al futuro, disfrutar de los sentimientos positivos procedentes de los placeres, obtener numerosas gratificaciones de nuestras fortalezas características y utilizar éstas al servicio de algo más elevado que nosotros mismos para encontrar así un sentido a la existencia (Csikszentmihalyi, 1998; Seligman, 2003)

Un buen profesor, un profesor competente ha de disfrutar de una relativa satisfacción con y en su profesión. No es posible aspirar a una educación de calidad sin un estado de razonable bienestar personal. Estas vivencias y sentimientos positivos de equilibrio, de flujo, de felicidad dependen de múltiples variables intra y extra-profesionales, según se ha visto en el apartado 2. “exigencias conflictivas y malestar en la profesión”. Juegan un papel crítico las experiencias vividas en otros contextos como el familiar, económico, social, amistad, ocio; los proyectos de vida, los valores y metas; la personalidad del profesor. Está también el momento en su ciclo vital y profesional, desde los años de antigüedad hasta las condiciones de salud.

En ocasiones las emociones negativas, las frustraciones acumuladas, los fracasos y desilusiones, tanto en la vida profesional como en la personal apenas obstaculizan la razonable satisfacción en la actividad docente; como si el profesor hubiera sido capaz de elaborar una coraza protectora ante las condiciones tan adversas, y pudiera desarrollar una adaptación positiva a pesar del contexto de riesgo en el que se desenvuelve. El profesor sigue animoso, comprometido. Otros profesores, por el contrario, se desaniman, se desmoralizan, se vienen abajo, incapaces de afrontar con expectativas de éxito las condiciones conflictivas de su quehacer profesional. También en estos casos las variables extra-profesionales están muy presentes (Marchesi, 2007).

En nuestra sociedad, en tiempos de premura y agobios, pararse a pensar, a reflexionar, como proponíamos en el apartado 4. “Competencias profesionales del profesor”, es un buen procedimiento para desarrollar estrategias protectoras que posibiliten mantener el ánimo y la moral en la tarea de educar. Así mismo, mantener las relaciones positivas con amigos y compañeros; implicarse en proyectos de formación e innovación, al menos en algunas etapas de nuestra

vida; cuidar la propia salud y bienestar frente a riesgos y amenazas varias; descubrir algunos momentos de plenitud en nuestra vida, también en la profesional, es el mejor seguro contra la apatía y el malestar, y condición necesaria para aspirar a una educación de calidad, que promueva el desarrollo personal de nuestros alumnos, en una sociedad cada vez más libre, justa y feliz.

REFERENCIAS

- Apple M. (1986). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal
- Apple, M. (1989). *Maestro y textos*. Madrid: Paidós
- Arguelles, A. (1997). *Formación basada en competencias laborales*. Mexico: Limusa.
- Bandura, A. (1999) *Autoeficacia. Cómo afrontamos los cambios en la sociedad actual*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Burbules, N. y Desmore, R (1992). Los límites de la profesionalización de la docencia. *Educación y Sociedad*. 11, 67-73.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Grao.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana
- Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española
- García García, E. (1986). Función, Status y Rol del Profesor. En J. Mayor (Ed.): *Sociología y Psicología Social de la Educación*. Madrid: Anaya.
- García García, E. (1988). Condición social y feminización del profesorado de Educación Básica. *Revista de Educación*, 285, 249-266.
- García García, E. (1996). Estrés, profesión docente y personalidad del docente. *Ansiedad y Estrés*. 2 (2-3). 245-260
- García García, E. (2004). Desarrollar las inteligencias en la sociedad del conocimiento. En Parra Luna, F. (Ed): *Ante los problemas de la Universidad española: 65 propuestas para conectarla con el futuro*. Madrid: Entrelíneas Editores
- García García, E. (2005). Teoría de la mente y desarrollo de las inteligencias. *Educación Desarrollo y Diversidad*. Vol. 8, 1, 5-54
- García García, E. (2006). Las competencias del profesor en la sociedad del conocimiento. En R. Mejía (Coord.). *Educación, Globalización y Desarrollo Humano*. Santo Domingo, RD: Editora Buho.
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós

- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós
- Gimeno, J. (1986). Formación de los profesores e innovación curricular. *Cuadernos de Pedagogía*. 139, 84-90
- Giroux, H. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*. 284, 53-76
- Gómez, C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Morata
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Berkshire: Open University Press
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. Londres: Casell
- Hoyle, E. (1974). *Professionalism, professionalism and control in teaching*. London Educational Review. 3, 12-19
- Imbernon, F (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesor*. Barcelona: Grao
- Kemmis, S. (1988). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata
- Levy-Leboyer, C. (2000). *Gestión de competencias*. Barcelona: Gestión, 2000
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza
- Marchesi, A. y Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza
- Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel
- Ortega, F. y Varela, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE
- Riviere, A. y Núñez, M. (1996) *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós-MEC
- Seligman, M. (1998). *Aprenda optimismo*. Barcelona: Grijalbo
- Seligman, M. (1999). *Niños optimistas*. Barcelona: Grijalbo
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona. Ed. Vergara
- Stenhouse, L. (1982). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata
- Titulo de Grado en Magisterio. Libro Blanco (2005). Madrid: ANECA
- Tuning Educational Structures in Europe (2003). *Informe final. Fase I*. Deusto, Groningen: Universidades.

WEBGRAFIA

- Bolonia (1988)**. En <http://www.crue.org/cmue.htm>
- Sorbona (1998)**. En <http://eees.universia.es/documentos.htm>
- Bolonia (1999)**. En <http://eees.universia.es/documentos.htm>
- Salamanca (2001)**. En <http://www.crue.org/mensajecomESP.htm>
- Praga (2001)**. En <http://www.crue.org/comcumbrepraga.htm>

Graz (2003). En <http://ees.universia.es/documentos.htm>

Berlín (2003). En <http://www.bologna-berlin2003>

Bergen (2005). En <http://www.bologna-bergen2005.no/>

Londres (2007). En <http://ees.universia.es/documentos.htm>

Tuning (2003). En <http://www.relint.deusto.es/TuningPorject/index.htm>

ANECA (2005). En <http://www.aneca.es>