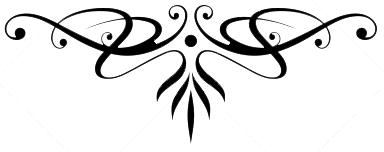


**Fundamentos**

**para la**

**Educación Básica**



**La enseñanza como profesión**

**La pasión de Enseñar**

Antonio Damasio (1994, 2000), uno de los neurólogos más destacados del mundo, señalaba qué la emoción forma parte de la cognición. De este modo, cuestionaba las ideas generalmente aceptadas de que la emoción (diferenciándola de las emociones extremas) interfiere las decisiones prudentes. En *La sensación de lo que ocurre,* Damasio (2000 —trad. esp.: 2002—) señala que necesitamos superar el "obstáculo del yo" (ibid., p. 8 de la edición original), comprendiendo tres fenómenos íntimamente relacionados: Una emoción; la sensación de esa emoción; el conocimiento de que tenemos una sensación de esa emoción.

Las emociones primarias se consideran como estados intrínsecos, respuestas naturales desencadenadas por circunstancias o acontecimientos (p. ej., felicidad, tristeza, miedo, ira, sorpresa). Las emociones secundarias, por otra parte, son una amalgama más compleja de emociones primarias. Se adquieren socialmente y están inextricablemente ligadas a nuestro desarrollo social y personal en contextos determinados (p. ej., vergüenza, envidia, culpa, orgullo). Como la supervivencia en entornos complejos (p. ej., las aulas) no sólo depende de que los docentes hagan bien las cosas, sino de que hagan las cosas correctas, y como las emociones forman parte de los procesos de razonamiento y de decisión, debemos comprenderlas e identificar su origen, con el fin de educarlas como parte de la educación de nuestra mente: "Cuando la conciencia está alerta, los sentimientos tienen su influencia máxima y los individuos son capaces también de reflexionar y planear. Tienen un medio para controlar la tiranía omnipresente de la emoción: se llama razón. Paradójicamente, las energías de la razón aún necesitan emoción, lo que significa que la fuerza controladora de la razón es a menudo modesta" (Ibid., p. 58).

Desde hace mucho tiempo, se reconoce que la enseñanza es un trabajo en el que las emociones son fundamentales (Fineman, 1993; Nias, 1996; Day, 1998). Los maestros empeñan su yo personal y profesional en su puesto de trabajo. El mantenimiento de la conciencia de las tensiones, al controlar nuestras emociones, forma parte de la salvaguarda y la alegría de la enseñanza. Las premisas son del papel de las emociones en la enseñanza:

• La inteligencia emocional está en el centro de la buena práctica profesional (Goleman, 1995).

• Las emociones son indispensables para la toma racional de decisiones (Damasio, 1994; Sylwester, 1995; Damasio, 2000).

• La salud emocional es crucial para una enseñanza eficaz durante toda la carrera profesional.

• La biografía personal, la carrera profesional, el contexto social (del trabajo y del hogar) y factores externos (política y normativa) influyen en la salud emocional y cognitiva.

Sin embargo, hablar sobre la emoción genera unos sentimientos muy fuertes y su relevancia para la formación del profesorado sigue siendo motivo de controversia para muchas personas. De hecho, en muchos casos, se controlan y se regulan las emociones para garantizar el funcionamiento eficiente y eficaz de la organización.

"Sólo suele hablarse de ello en la medida en que ayude a los administradores y reformadores a "controlar" y compensar la resistencia de los profesores al cambio o ayudarles a establecer el clima o atmósfera en el que puedan tener lugar los asuntos verdaderamente importantes del aprendizaje cognitivo o la planificación estratégica" (Hargreaves, 1998, p. 837).

Lo mismo cabe decir con respecto a las consecuencias de la intensificación y el intento de "tecnificación" del trabajo de los docentes en muchos países. Por ejemplo, mientras que los planes controladores de algunos reconocen la existencia del estrés generalizado de los profesores y sus efectos sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, no hay indicios de que traten de mirar más allá de esta "crisis" para ocuparse del repertorio emocional subyacente que necesitan los maestros para mantener a diario y durante toda su carrera docente una enseñanza entusiasta y de alta calidad. Las normas externas, las culturas de escuelas y departamentos también pueden producir efectos positivos y negativos sobre su estado emocional y, por tanto, sobre su forma de actuar en clase. Los estudios de Andy Hargreaves han puesto de manifiesto que, cuando se acelera o se intensifica el trabajo de los maestros, muchos se agobian por las exigencias de los cambios impuestos desde el exterior; "es probable que quienes más se implican en el esfuerzo emocional del trabajo se vean atormentados por el sentimiento de culpabilidad, de que están haciendo daño a las personas que quieren" (Hargreaves, 1997, p. 19).

Cuando los currículos están minuciosamente desglosados y las culturas escolares inhiben la expresión de ciertos tipos de emoción, hay menos espacio, por ejemplo, para la espontaneidad, la asunción de riesgos o la improvisación en la enseñanza. Para ser afectuoso y estimular a un alumno que se muestra constantemente grosero o sin interés, hace falta un trabajo emocional, y hay pocas clases en las que no haya algunos alumnos de este tipo. Sin embargo, con la popularización de conceptos como "inteligencia emocional" (Goleman, 1995) e "inteligencias múltiples" (Gardner, 1983), los argumentos de quienes creen que "una visión de la naturaleza, humana que ignore la fuerza de las emociones es tristemente miope" (Goleman, ob. cit., p. 4) están recibiendo un apoyo creciente:

"Sabemos que la emoción es muy importante para el proceso educativo porque dirige la atención, que a su vez dirige el aprendizaje y la memoria... Al separar la emoción de la lógica y la razón en el aula, hemos simplificado el control y la evaluación de la escuela, pero también hemos separado las dos caras de la misma moneda, y perdido algo importante en el proceso. Es imposible separar la emoción de las demás actividades importantes de la vida. No lo hagamos" (Sylwester, 1995, pp.72,75).

**EMOCIONES Y COGNICIÓN**

Un aspecto significativo y muy vigente, que forma parte de la esencia del docente, es la vivencia de emociones fuertes. Sabemos, por ejemplo, que el clima emocional de la escuela y de la clase influirá en las actitudes ante la enseñanza y el aprendizaje, y en la práctica correspondiente. Los docentes (y sus alumnos) viven en el aula un conjunto de emociones, a veces contrapuestas. En una revisión de investigaciones empíricas, Sutton (2000) descubrió que el amor (como relación social) y el afecto, la satisfacción en el trabajo y la alegría, el orgullo, el entusiasmo y el placer por el progreso y los logros de los alumnos se encuentran entre las emociones positivas citadas con mayor frecuencia. A causa de su implicación emocional, es inevitable que los profesores experimenten también una serie de emociones negativas cuando se desafía el control de principios y prácticas aceptados desde antiguo o cuando se debilita la confianza y el respeto de los padres, el público y sus alumnos.

En un estudio de maestros belgas, Kelchtermans (1996) habla de los sentimientos de *vulnerabilidad* de los docentes, surgidos cuando los cambios normativos, los padres, los inspectores o los compañeros cuestionan su identidad profesional o integridad moral, a la luz de unas expectativas poco realistas o su incapacidad de ayudar a los alumnos a alcanzar unos niveles más elevados. En Inglaterra, Jeffrey y Woods (1996) descubrieron que los maestros de primaria sentían *incertidumbre profesional,* confusión, incompetencia, ansiedad, vergüenza y duda, cuando investigaron sus respuestas a una inspección de la OFSTED1, relacionando estos sentimientos con la "deshumanización" y la "desprofesionalización". Otras emociones negativas son la frustración, la ira, exacerbada por el cansancio, el estrés originado por el mal comportamiento de los alumnos, la ansiedad a causa de la complejidad del trabajo, la culpabilidad, la tristeza, la responsabilidad y la vergüenza por no ser capaces de alcanzar los ideales o los objetivos impuestos por otros. Boler dice que todos podemos contar algunas, si no muchas, historias de terror sobre nuestra experiencia escolar que ejemplifican la humillación, la vergüenza, la crueldad, el miedo y la ira y, a veces, la alegría, el placer y el deseo". (1999, p. xvii).1 *Office for Standards in Education:* "Oficina para los niveles en educación". La OFSTED es un organismo oficial independiente de los ministerios, responsable de la inspección, evaluación y control del nivel de todas las instituciones educativas de Inglaterra que no sean universidades. *(N. del T.).*

Las emociones negativas que pueden derivarse de la tendenciosidad relacionada con el género no están tan bien documentadas. Megan Boler (1999, p. xv) habla de la exclusión a la que la sometieron sus compañeros varones: "Descubrí que la exclusión formaba parte de una antigua tradición histórica. El límite —la división entre la "verdad" y la razón, por una parte, y el "sesgo subjetivo", por otra— no era una división neutra. Los dos lados de este par binario no eran iguales. La emoción había sido colocada en el lado "negativo" de la división binaria. Y la emoción no estaba sola en el lado "malo" de la alambrada: también estaban las mujeres".

Lo mismo puede ocurrirles a algunos compañeros varones en las escuelas primarias o en los departamentos de secundaria en los que predominen las mujeres. Cuando las emociones negativas abunden más que las positivas, la eficacia personal puede ser baja, dejando una sensación de indefensión y desesperanza en la realización de un trabajo cuyo éxito se basa en la esperanza y la ayuda.

Sutton entrevistó a treinta docentes de un conjunto de escuelas, cuya experiencia oscilaba entre uno y veintiocho años. De éstos, el 63% era femenino. La investigadora descubrió que las emociones fundamentales más citadas eran "alegría", "ira", "sorpresa" y "excitación", "amor", "tristeza" y "miedo". Dos tercios de los docentes dijeron que experimentaban sorpresa, y entusiasmo (Nias, 1989; Tickle, 1991): "Cuando llego, los alumnos saben que tengo una personalidad efervescente, sonrío, saludo a los alumnos todos los días... ellos saben que es mi amor por la enseñanza" (Sutton, 2000, p. 13).

Como la enseñanza es un trabajo intenso que exige unas cantidades enormes de energía física, intelectual y emocional (PriceWa-terhouseCoopers, 2001; Jackson, 1968), para mantener la pasión, es vital que las emociones positivas superen a las negativas. Laza-rus, Kanner y Folkman (1980) señalan que las emociones positivas tienen tres funciones: Dar un *"respiro"* a través del humor; "sostener", ayudando a los individuos a sentirse eficaces y valorados; ser *"restauradoras",*ayudando a los individuos a sentirse conectados y queridos.

**LABOR EMOCIONAL, TRABAJO EMOCIONAL**

"Cuanto más controlado está el corazón, más valoramos el corazón incontrolado" (Hochschild, 1983, p 182).

La investigación clásica de Hochschild sobre el trabajo emocional, llevada a cabo con estudiantes universitarios, auxiliares de vuelo y cobradores, parece, a primera vista, que no guarda mucha relación con los docentes. Sin embargo, hay algunas semejanzas.

Por ejemplo, la educación es un recorrido largo, no todos los alumnos quieren participar en la experiencia y "el estilo emocional de la oferta del servicio forma parte del mismo servicio" (ob. cit., p. 5). Hochschild define el trabajo que realizan los auxiliares de vuelo como "labor emocional", en la que "aparentar que se ama el trabajo" forma parte del trabajo mismo (ibid., p. 6). Esa labor requiere que el trabajador suprima sentimientos malos con el fin de mantener la apariencia externa que produzca el estado mental adecuado en los demás. En otras palabras, la labor emocional se vende por un salario. La autora lo distingue del trabajo emocional o control de la emoción para describir actos que tienen "uso" en vez de "intercambiar" valor.

La enseñanza exige y, en el mejor de los casos, implica el uso intensivo y generalizado tanto de la labor emocional (p. ej., sonreír hacia afuera aunque, en el interior, se sienta todo menos felicidad) como del trabajo emocional que permite a los docentes controlar los retos de enseñar a clases en las que hay estudiantes con muy diversas motivaciones, historias personales y capacidades de aprendizaje. No obstante, el exceso de la primera lleva a desentenderse de la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje, y a la pérdida de la confianza de los alumnos; una excesiva implicación emocional del yo puede conducir a la vulnerabilidad personal, a unos sentimientos de incompetencia al ser incapaz de comprometer a todos y en todo momento con el aprendizaje y, en casos extremos, al exceso de trabajo y la crisis personal. Puede llevar a que la enseñanza se convierta predominantemente en "labor emocional", la sonrisa sea cosa de trabajo, sin que se dirija a la persona, en la que "¡Hola!, ¿cómo estás?" no requiera una respuesta y en la que los actos afectuosos se interpreten como instrumentos de progreso, sin que emanen de un respeto y un afecto auténticos. "Cuando vendemos nuestra personalidad en el curso de la venta de bienes o servicios, emprendemos un proceso de grave autoalejamiento" (Hochschild, 1983, p. ix).

Varias generaciones de docentes y de formadores del profesorado han debatido sobre en qué medida hay que dejar que se implique en el papel el yo emocional y en qué medida hay que protegerlo. Los estudiantes, sin embargo, señalan que, con independencia de la forma de controlar las emociones de cada persona, nunca debe considerarse como una mercancía. Sus descripciones de los "buenos" maestros mencionan las virtudes del afecto, la equidad, la justicia y la preocupación personal (véase el capítulo 2). Hay que controlar la propia personalidad, pero no hasta el punto de que las emociones se conviertan en bienes de consumo que se utilicen en beneficio de los directivos o en la implementación eficiente de la normativa. Hochschild ¡lustra su observación mediante la diferencia que establece Stanislavski (1965, p. 22) entre actuación "superficial", cuando los actores sólo actúan como *si* tuvieran unos determinados sentimientos, y la actuación "profunda":

"Este tipo de acto (de la escuela Coquelin) es menos profundo que hermoso y más eficaz inmediatamente que verdaderamente valioso; su forma es más interesante que su contenido. Actúa más sobre tu sentido del oído y de la vista que sobre tu espíritu. En consecuencia, probablemente te guste más que te mueva. Mediante este acto, puedes recibir grandes impresiones, pero nunca reconfortarán tu espíritu ni penetrarán profundamente en él. Este efecto es agudo pero no duradero. Se despierta más tu asombro que tu fe. En el marco de este acto, sólo está lo que puede conseguirse mediante una sorprendente belleza teatral o patetismo vivido, pero los delicados y profundos sentimientos humanos no están sujetos a una técnica sino que exigen emociones naturales en el mismo momento en que aparecen ante ti. Requieren la cooperación directa de la misma naturaleza". Sin embargo, aunque a los buenos profesores se les reconoce por la posesión y la aplicación espontánea de las emociones naturales que surgen de la pasión real, y no forzada o artificial, por enseñar y por lo enseñado, también es cierto, como hemos visto en el comentario anterior, que es necesario controlar esas emociones naturales, que se expresan a diario en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo que tanto las emociones "superficiales" como las "profundas" tienen su sitio en la enseñanza. Si uno se identifica tanto con el trabajo que lo convierte en el centro de la propia vida, corre el riesgo de quemarse y, aunque la opción opuesta, considerar la enseñanza como "un mero trabajo", evita ese riesgo, el alejamiento emocional del yo y de los demás, que es un corolario necesario, puede traducirse en cinismo y alienación.

Los maestros apasionados no aceptan los principios de las corrientes racionalistas de control que señalan, implícita o explícitamente, que el "distanciamiento del yo" (ibid., p. 264) es necesario con el fin de incrementar el control de los sentimientos en un trabajo que conlleva emociones. En cambio, reconocen que el compromiso emocional es, en más ocasiones que lo contrario, una parte esencial de los procesos eficaces de enseñanza y aprendizaje; que es importante tener acceso a la parte que desempeña la emoción en sus decisiones y juicios, y que la relación emocional entre el docente y el aprendiz es tan importante para elevar los niveles como el contenido intelectual de la lección. Aunque haya que controlar el corazón, también hay que dejarlo que lata con libertad.

**IDENTIDAD PROFESIONAL E IDENTIDAD PERSONAL**

"Si no me conozco a mí mismo, no puedo saber quiénes son mis alumnos, los veo a través de un cristal oscuro, en la sombra de mi vida no revisada; y, cuando no puedo verlos con claridad, no puedo enseñarles bien. Cuando no me conozco a mí mismo, no puedo conocer mi materia; no en los niveles más profundos del significado asumido y personal" (Palmer, 1998, p. 2).

Las identidades profesionales de los docentes —qué y quiénes son, su autoimagen, los significados que vinculan a sí mismos y a su trabajo, y los significados que les atribuyen otros— están, por tanto, asociados con la materia que enseñan (en especial, en el caso de los profesores de secundaria), sus relaciones con los alumnos, sus papeles y las conexiones entre éstos y su vida fuera de la escuela.

En la bibliografía sobre la formación del profesorado, los conceptos de yo y de identidad se utilizan a menudo de forma intercambiable. Como concepto, la identidad está íntimamente relacionada con el concepto de yo. Ambos son constructos complejos y ello se debe en gran parte a que se basan en importantes áreas teóricas y de investigación de la filosofía, la psicología, la sociología y la psicoterapia. Refiriéndose en concreto a la "identidad profesional", Ball (1972) separa con acierto la identidad *situada* de la identidad *sustantiva.* Considera que la identidad situada de una persona es una presentación maleable del yo, que difiere de acuerdo con definiciones concretas de situaciones (p. ej., dentro de las escuelas), y la contrasta con la presentación más estable, básica, que es fundamental con respecto a la forma de pensar una persona sobre sí misma. 2 Siguiendo a Palmer, el autor utiliza la palabra *re-membering,* que es un juego interpretativo: *remember* significa "recordar"; *member* se traduce como "miembro", individuo que se "integra" en algún grupo o sociedad. *Re-membering* viene a ser "rehacerse como miembro", "re-integrarse", razón por la cual hemos optado por traducir *re-membering* como "re-integrarse", cuyo sentido coincide con el del texto de Palmer. *(N. del I).©* narcea, s. a. de ediciones.Una parte importante de la bibliografía de investigación muestra que el conocimiento del yo es un elemento crucial de la forma de elaborar e interpretar los docentes la naturaleza de su trabajo (Kelchtermans y Vandenberghe, 1994), y que los acontecimientos y experiencias de su vida personal están íntimamente vinculados al desarrollo de sus funciones profesionales (Ball y Goodson, 1985; Goodson y Hargreaves, 1996). En su investigación de las "realidades del trabajo de los maestros", Acker (1999) describe las considerables presiones derivadas de la vida personal que recaen sobre los docen- tes. Las complicaciones de la vida personal pueden llegar a estar estrechamente ligadas a los problemas del trabajo. Es más, la creación, mantenimiento y renovación de la identidad en circunstancias cambiantes suponen, según Palmer (1998, p. 20), re-integrarse2: "Re-integrarse supone retrotraer nuestros yoes unidos, recuperar la identidad y la integridad, reivindicar la totalidad de nuestras vidas. Cuando olvidamos quiénes somos, no nos limitamos a perder algunos datos. Nos des-integramos, con consecuencias desgraciadas para nuestra política, nuestro trabajo y nuestros corazones".

Diversos investigadores (Nias, 1989, 1996; A. Hargreaves, 1994; Sumsion, 2002) han señalado que las identidades del docente no sólo se crean a partir de los aspectos más técnicos de la enseñanza (es decir, el control de la clase, el conocimiento de la materia y los resultados de los exámenes de los alumnos), sino también: "puede conceptualizarse como el resultado de la interacción entre las expe- riencias personales de los docentes y el entorno social, cultural e institucional en el que se desenvuelven a diario". (Sleegers y Kelchtermans, 1999, p. 579).

El sentido de identidad personal y profesional, intelectual, social y emocional es fundamental para ser un profesor eficaz. Se ha definido como "el proceso por el que una persona trata de integrar sus diversos estatus y funciones, así como sus diversas experiencias, en una imagen coherente del yo" (Epstein, 1978,)

**COMPROMETIDOS CON EL APRENDIZAJE**

"Los profesores apasionadamente comprometidos son los que aman lo que hacen; buscan constantemente formas más eficaces para sus alumnos y para dominar los contenidos y métodos de su oficio. Sienten como misión personal... aprender todo lo que puedan sobre el mundo, sobre los demás, sobre sí mismos, y ayudar a otros a hacer lo mismo" (Zehm y Kottler, 1993, p. 118).

Parte de la razón de que muchos maestros sean capaces de seguir adaptándose y avanzar en circunstancias cambiantes, es su conciencia de determinados valores fundamentales que se concentran en "influir positivamente" en la vida de aprendizaje de las personas con las que trabajan, y su adhesión a ellos; y asocian esto con una *capacidad duradera de reflexión:* "Me gusta pensar que estoy comprometido y soy reflexivo... No puedes tener lo uno sin lo otro... la escuela tiene que reconocerlo". "Los buenos maestros reflexionan sobre lo que hacen, son conscientes de sus debilidades y reconocen sus virtudes. Tengo colegas que no reflexionan, se limitan a seguir siendo mecanicistas. Las personas reflexivas tienen un compromiso con lo que hacen". "Uno de los compromisos consiste en dejar tiempo y espacio para meditar las ideas y pensar en lo que está ocurriendo y en lo que no está ocurriendo". "Si estás comprometido con tus alumnos y quieres ver cómo se desarrollan, te has comprometido a pensar en lo que funciona y cómo puedes hacerlos progresar... Por eso, la práctica reflexiva ha pasado a formar parte de esa relación". "Creo que, cuando tienes más experiencia, puedes trabajar con la intuición, basándote en la experiencia anterior. Pero, en todo esto, existe el riesgo de que repitas patrones. Es un trabajo difícil, pero tienes que preguntarte por qué haces lo que haces... el día en que creas que lo sabes todo, debes retirarte".

Seguir aprendiendo es una forma de mantener el sentido de identidad, la autoestima y el compromiso continuo de hacer el trabajo lo mejor posible en todas las circunstancias: "No creo que el compromiso consista sólo en hacer el trabajo. Lo veo como algo mucho más personal, emocional. Para mí, la reflexividad es compromiso y el compromiso, reflexividad".

**Pasión por el propio aprendizaje y el desarrollo profesional**

*"La enseñanza y el aprendizaje son interdependientes y desde este punto de vista, los docentes son, ante todo, aprendices. Plantean y resuelven problemas; son investigadores e intelectuales que se ocupan de desenmarañar el proceso de aprendizaje, tanto para sí mismos como para los jóvenes que tienen a su cargo. El aprendizaje no es consumo; es producción de conocimiento. La enseñanza no es interpretación; es liderazgo facilitador. El currículo no está dado; se construye empíricamente, basándose en las necesidades e intereses de los aprendices. La evaluación no es un juicio; documenta el progreso en el tiempo. La instrucción no es tecnocrática; es inventiva, artesanal y, por encima de todo, una importante empresa humana" (Lieberman y Miller, 1990, p. 12).*

El mantenimiento de una buena enseñanza exige que el profesorado repase y revise con regularidad su forma de aplicar los principios de diferenciación, coherencia, progresión y continuidad, y equilibrio, no sólo en el "qué" y el "cómo" de su ejercicio docente, sino también en el "por qué", en relación con sus fines "morales" fundamentales. Exige también que se aborden los problemas de autoeficacia, identidad, satisfacción en el trabajo, el compromiso y la inteligencia emocional, que ya hemos comentado en este libro. La buena enseñanza involucra la cabeza *y* el corazón. Ser profesional significa un compromiso de por vida con la investigación. Hay tanto razones positivas como negativas para asegurarse de que los maestros tengan acceso a una serie de oportunidades de desarrollo profesional continuado, que estén dirigidas a sus necesidades de salud intelectual y emocional, así como a las necesidades organizativas de la escuela. Sabemos, por ejemplo, que:

• El compromiso de los docentes con su trabajo aumenta el compromiso de los alumnos (Bryky Driscoll, 1998; Rosenholtz, 1989).

• Los profesores entusiastas (cultos y capacitados) trabajan mucho para hacer que el aprendizaje sea más significativo para los alumnos, incluso para los que son difíciles o están poco motivados (Guskey y Passaro, 1994).

• Los maestros que son capaces de comprender y controlar sus propias emociones también son más capaces de comprender y controlar las de sus alumnos (Goleman, 1998). Enseñar y aprender no sólo son, por definición, actividades cognitivas, sino también emocionales. Sin embargo, para muchos, el trabajo de educador se ha hecho "más afín al trabajo de taller que a la práctica profesional creativa" (Sagor, 1997, p. 170). La investigación nos dice que, en circunstancias normales, el aprendizaje de los docentes está limitado por el desarrollo de rutinas; el "aprendizaje de bucle sencillo" (Argyris y Schón, 1974), las culturas escolares que son enemigas del aprendizaje del profesor dan por buenos los postulados que limitan su capacidad para emprender los distintos tipos de reflexión necesarios para aprender y cambiar (Day, 1999). Algunos trabajan en contextos tan desafiantes que dejan poco tiempo o energías para el aprendizaje. Se ha escrito mucho acerca de la elaboración de "rutinas" (Yinger, 1979). Las rutinas son patrones de trabajo, respuestas intuitivas rápidas a las situaciones y acontecimientos de clase y unos postulados que enmarcan la práctica y el discurso normales en el aula, en la sala de profesores y en otros ámbitos escolares. Aunque sean importantes para la supervivencia, se ha criticado su uso continuo, a menudo inconsciente y acrítico como una limitación para el ejercicio docente (Schón, 1983). La descripción que hace Pryer (2001, p. 80) del encuentro pedagógico profesional como acontecimiento "erótico" ilustra los peligros de una comodidad y una previsibilidad excesivas:

"La pedagogía es un tipo especial de encuentro erótico del maestro y el estudiante. El alumno o alumna puede pasarlo bien al aprender algo; puede disfrutar al cumplir su deseo de hacerse más culto, diestro, sabio, poderoso o competente. También disfrutar al satisfacer las expectativas de los maestros, sus padres o la comunidad, pasando así a formar parte de la comunidad más amplia. Sin embargo, a veces, el maestro y el alumno saben de memoria todos los pasos de la danza erótica, pedagógica, encontrándose cómodos y seguros en su orden previsible. Entonces, el proceso pedagógico degenera, convirtiéndose en mera rutina. Una comodidad y una previsibilidad excesivas son anestesiantes: no se puede caminar dormido en la experiencia pedagógica; la danza pedagógica es un proceso desenfrenado y caótico, una lucha que, a veces, es divertida y, a veces, dolorosa". No basta, por tanto, con fiarse de unas rutinas probadas y comprobadas, ya que la confianza excesiva o la maestría actual no siempre producen la enseñanza y el aprendizaje óptimos. Es importante dejar tiempo para respirar.

**FUNCIONES DE LOS DOCENTES HOY**

La sociedad actual, sociedad de la información (SI), caracterizada por el uso generalizado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en todas las actividades humanas y por una fuerte tendencia a la mundialización económica y cultural, exige de todos nosotros unas nuevas competencias personales, sociales y profesionales para poder afrontar los continuos cambios que imponen en todos los órdenes de nuestra vida los rápidos avances científicos y la nueva "economía global".

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.

En esta nueva cultura que se desarrolla en el mundo cambiante de la sociedad de la información, los docentes más que "enseñar" (explicar-examinar) unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada, debemos ayudar a nuestros alumnos a "aprender a aprender" esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades que tengan en cuenta sus características (centradas en el alumno) y que les exijan un procesamiento activo de información (no una recepción pasiva-memorización).

Por otra parte, la diversidad de los estudiantes y de las situaciones educativas que pueden darse, aconseja que los docentes trabajemos en colaboración con otros colegas y manteniendo una actitud investigadora en clase, observando y reflexionando sobre la propia acción docente y buscando progresivamente mejoras en nuestras actuaciones acordes con las circunstancias (investigación-acción).

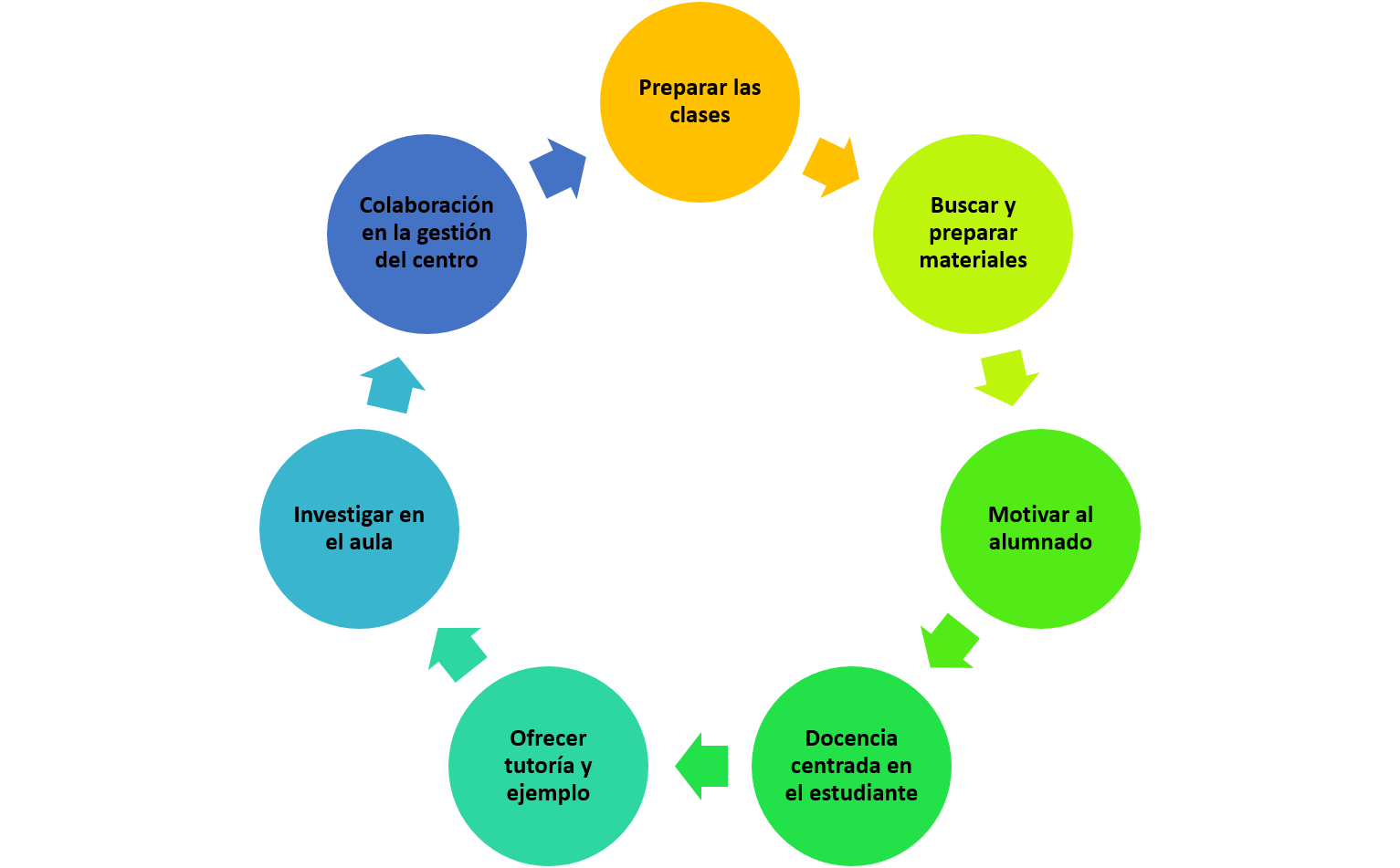
En este marco, las principales funciones que debemos realizar los docentes hoy en día son las siguientes:

**1.- Preparar las clases.** Organizar y gestionar situaciones mediadas de aprendizaje con estrategias didácticas que consideren la realización de actividades de aprendizaje (individuales y cooperativas) de gran potencial didáctico y que consideren las características de los estudiantes.

**- Planificar cursos**

- Conocer las características individuales (conocimientos, desarrollo cognitivo y emocional, intereses, experiencia, historial...) y grupales (coherencia, relaciones, afinidades, experiencia de trabajo en grupo...) de los estudiantes en los que se desarrolla su docencia.

Funciones docentes



- Diagnosticar las necesidades de formación del colectivo de los estudiantes a los que se dirige la formación, teniendo en cuenta sus características y las exigencias legales y sociales.

- Diseño del currículum: objetivos, contenidos, actividades, recursos, evaluación.... En algunos casos puede ser conveniente prever distintos niveles en el logro de los objetivos.

**- Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje** (intervenciones educativas concretas, actividades)

- Preparar estrategias didácticas (series de actividades) que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas. Deben promover los aprendizajes que se pretenden y contribuir al desarrollo de la personal y social de los estudiantes.

- Encaminar a los estudiantes hacia el aprendizaje autónomo y promover la utilización autónoma de los conocimientos adquiridos, con lo que aumentará su motivación al descubrir su aplicabilidad

- Diseñar entornos de aprendizaje que consideren la utilización (contextualizada e integrada en el currículum) de los medios de comunicación y los nuevos instrumentos informáticos y telemáticos (TIC), aprovechando su valor informativo, comunicativo y motivador. Así preparará oportunidades de aprendizaje para sus alumnos.

- Aprovechar múltiples recursos y las aportaciones didácticas que pueden proporcionar sus distintos códigos y lenguajes.

- Considerar la posibilidad de ofrecer a los estudiantes diversas actividades que puedan conducir al logro de los objetivos (para facilitar el tratamiento de la diversidad mediante diversas alternativas e itinerarios)

**- Elaborar la web docente.**

**2.- Buscar y preparar materiales para los alumnos, aprovechar todos los lenguajes.** Elegir los materiales que se emplearán, el momento de hacerlo y la forma de utilización, cuidando de los aspectos organizativos de las clases (evitar un uso descontextualizado de los materiales didácticos). Estructurar los materiales de acuerdo con los conocimientos previos de los alumnos (si es necesario establecer niveles).

**- Buscar y preparar recursos y materiales didácticos.**

- Buscar recursos relacionados con la asignatura

- Diseñar y preparar materiales didácticos (en soporte convencional o TIC) que faciliten las actividades de enseñanza/aprendizaje. La elaboración de materiales exige una preparación de las clases que redundará en eficacia.

- Considerar las aportaciones de los "mass media" en la asignatura. De esta manera también se trabajará con los estudiantes el análisis crítico de los mensajes que transmiten estos medios (que además de proporcionar ocio y acercar la cultura, transmiten una información "filtrada" y pautas de conducta).

- Seleccionar los recursos más adecuados en cada momento (según objetivos y contenidos, alumnos, contexto.. y las propias características del profesor.). Su eficacia didáctica dependerá del acierto de esta elección y de la manera en la que se prescriba su uso)

**- Utilizar los diversos lenguajes disponibles.**

- Incorporar a los contenidos de la asignatura las aportaciones de los lenguajes icónicos, la multimedialidad, la estructuración hiupertextual de la información... Conviene aprovechar todos los lenguajes para potenciar los aprendizajes de los estudiantes.

- Considerar también todos estos lenguajes al encargar actividades a los estudiantes, para que éstos aprendan a utilizarlos al crear sus documentos y mensajes. Esto facilitará luego su interacción en la sociedad (estos lenguajes forman parte de nuestra cultura)

**3.- Motivar al alumnado.**

**- Motivar al alumnado**

- Despertar el interés de los estudiantes (el deseo de aprender) hacia los contenidos de la asignatura (establecer relaciones con sus experiencias vitales, con la utilidad que obtendrán...). Y mantenerlo.

- Motivar a los estudiantes en el desarrollo de las actividades (proponer actividades interesantes, incentivar la participación en clase...)

- En el caso de estudiantes on-line, resulta especialmente importante proporcionar apoyo y motivación continuada pero sin agobiar (el riesgo de abandono de los estudiantes "a distancia" es mayor.

- Establecer un buen clima relacional, afectivo, que proporcione niveles elevados de confianza y seguridad: presentación inicial, aproximaciones personales...

**4.- Docencia centrada en el estudiante, considerando la diversidad.**

**- Gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden**

- Ajustar las intenciones del Curriculum a partir de los resultados de la evaluación inicial de los estudiantes.

- Informar a los estudiantes de los objetivos y contenidos de la asignatura, así como de las actividades que se van a realizar y del sistema de evaluación. Negociar posibles actividades a realizar.

- Impartir las clases gestionando las estrategias previstas y adaptando las actividades de aprendizaje a las circunstancias del momento (alumnos, contexto...). Resulta imprescindible tener una buena planificación, pero se debe actuar estratégicamente.

- Mantener las disciplina y el orden en clase (normas, horarios...). Las normas pueden ser tan abiertas como se considere oportuno, pero deben cumplirse.

**- Proporcionar información.** Constituir una fuente de información para los alumnos, pero no la única (presentación de los aspectos más importantes de los temas, sus posibles aplicaciones prácticas, sus relaciones con otros temas conocidos...). Sugerir la consulta de otras fuentes alternativas.

- Proporcionar a los estudiantes información básica sobre los contenidos de la asignatura (guión, visiones generales, textos básicos, esquemas...).

- Indicar fuentes de información, materiales didácticos y recursos diversos.

**- Facilitar la comprensión de los contenidos básicos y fomentar el autoaprendizaje.**

- Realizar exposiciones magistrales que faciliten la comprensión de los contenidos básicos de la asignatura (visiones generales,conceptos difíciles, procedimientos....)

- Establecer relaciones constantes entre los conocimientos previos de los estudiantes y la información objeto de aprendizaje. Velar por un aprendizaje significativo.

- Dosificar los contenidos y repetir la información cuando sea conveniente.

- Presentar una perspectiva globalizadora e interdisciplinaria de los contenidos.

- Enseñarles a aprender de manera autónoma.

**- Fomentar la participación de los estudiantes.** Los alumnos, en sus aprendizajes, son procesadores activos de la información, no son meros receptores pasivos.

- Fomentar la participación de los estudiantes en todas las actividades: hacer preguntas, trabajar en grupo, hacer presentaciones públicas...

- En el desarrollo de las actividades promover interacciones de los estudiantes con los profesores, con los materiales didácticos y entre ellos mismos.

**- Asesorar en el uso de recursos**.

- Asesorar sobre la oportunidad del uso de los medios. Los medios además de actuar como transmisores de la información, estructuran los esquemas mentales de los estudiantes y actúan como mediadores entre la realidad y su estructura mental exigiendo la realización de determinadas operaciones cognitivas y facilitando el desarrollo de ciertas habilidades.

- Asesorar en el uso eficaz y eficiente de herramientas tecnológicas para la búsqueda y recuperación de la información.

- Asesorar en el buen uso de los instrumentos informáticos que faciliten el proceso de la información en la asignatura: elaboración de trabajos...

- Asesorar en el uso de las TIC como medio de comunicación: entre alumnos, con el profesor, con terceros.... Las intranets ayudarán a reforzar las interrelaciones en la comunidad educativa de la escuela. No obstante en cada momento y circunstancia hay que valorar el mejor canal de comunicación: personal, virtual...

- Ayudar en la resolución de pequeños problemas técnicos relacionados con los instrumentos tecnológicos: configuraciones, virus, instalación de programas...

**- Orientar la realización de las actividades.** Durante el desarrollo de las actividades observar el trabajo de los estudiantes y actuar como dinamizador y asesor. Actuar como consultor para aclarar dudas de contenidos y metodología, aprovechar sus errores para promover nuevos aprendizajes.

- Conducir los aprendizajes. Hacer un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes en general, solucionar sus dudas y guiar sus procesos de aprendizaje mediante las oportunas orientaciones (explicaciones, materiales y recursos sugeridos, actividades a realizar...).

- Conducir los aprendizajes. Hacer un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes en general, solucionar sus dudas y guiar sus procesos de aprendizaje mediante las oportunas orientaciones (explicaciones, materiales y recursos sugeridos, actividades a realizar...).

- Tratar la diversidad de los estudiantes (conocer sus características y diagnosticar sus necesidades) ofreciendo múltiples actividades que resulten todas ellas adecuadas para el logro de los objetivos que se pretenden. De esta manera los estudiantes podrán elegir según sus intereses y capacidades (pueden trazar su itinerario formativo).

**- Evaluar**. Evaluar los aprendizajes de los estudiantes y las estrategias didácticas utilizadas.

- Evaluar los aprendizajes de los estudiantes (evaluaciones **formativa** y **sumativa**)

- Aprovechar las posibilidades de las TIC para realizar alguna de las actividades de evaluación y fomentar la **autoevaluación** por parte de los estudiantes.

- Evaluar las propias **intervenciones docentes**, para introducir mejoras

**5.- Ofrecer tutoría y ejemplo**

**- Tutoría**

- Hacer un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes individualmente y proporcionar los feed-back adecuados en cada caso: ayudar en los problemas, asesorar...

- Ayudar a los estudiantes a seleccionar las actividades de formación más adecuadas a sus circunstancias.

- Utilizar las TIC para facilitar y mejorar la acción tutorial: bases de datos para el seguimiento de los estudiantes, **tutorías telemáticas**....

- En tanto los alumnos sean menores de edad o las circunstancias lo aconsejen, mantener contactos con sus familias.

**- Ser ejemplo de actuación y portador de valores**

- Actuar como ejemplo para los estudiantes: en la manera de hacer las cosas, en las actitudes y valores (entusiasmo, responsabilidad en el trabajo...)

- Dar ejemplo en la selección y buen uso de los recursos tecnológicos utilizándolos (como instrumento didáctico y como recurso de trabajo en general) solamente cuando (y de la manera que) aporten ventajas sobre el empleo de otros materiales más asequibles.

- Dar ejemplo en la organización de los recursos tecnológicos (a nivel personal, clase, centro...)

**6.- Investigar en el aula con los estudiantes, desarrollo profesional continuado.** Experimentar en el aula, buscando nuevas estrategias didácticas y nuevas posibilidades de utilización de los materiales didácticos

**- Realizar trabajos con los alumnos**

- Implicarse en la realización de trabajos colaborativos con los estudiantes, utilizando, cuando resulte oportuno, los recursos informáticos y telemáticos.

- Predisposición a la innovación. Investigar con los alumnos en el desarrollo de nuevas actividades (con medios y sobre medios). Salir de la rutina, arriesgarse para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

**- Formación continua**

- Participar en cursos para estar al día en lo que respecta a la materia de la asignatura y también para mejorar las habilidades didácticas.

- Mantener contactos con otros colegas.

**- Fomentar actitudes necesarias en la SI (y sus correspondientes habilidades)**

- Actitud positiva hacia las TIC, pero desde una perspectiva crítica, valorando más la tecnología didáctica (dirigida a la resolución de problemas educativos) que la simple técnica (uso de los aparatos)

- Valoración positiva del pensamiento divergente, creativo y crítico.

- Trabajo autónomo (con iniciativa ante la toma de decisiones), ordenado y responsable.

- Trabajo cooperativo.

- Adaptación al cambio, saber desaprender.

- Curiosidad, formación continua, aprendizaje a partir de los errores (aprender probando, explorando), autoaprendizaje, construir aprendizajes significativos.

**7.- Colaboración en la gestión del centro**

**- Trabajos de gestión**

- Realizar los trámites burocráticos que conlleva la docencia: control de asistencia, boletines de notas, actas...

- Colaborar en la gestión del centro utilizando las ayudas tecnológicas.

Aprovechando las posibilidades que ofrecen las TIC, los profesores estarán menos tiempo delante de los alumnos en clase y tendrán una mayor dedicación a tareas como la preparación de materiales, la tutorización y seguimiento de los estudiantes... Algunas de estas actividades podrán realizarse fuera de la escuela, en el ámbito doméstico

**LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES**

Los **modelos básicos de formación del profesorado** se centran en los siguientes aspectos:

- La adquisición de conocimientos: sobre sus asignatura, sobre Didáctica...

- El desarrollo de habilidades relacionadas con el rendimiento didáctico.

- El desarrollo integral del profesorado, su autoconcepto...

- La investigación en el aula, buscando continuamente nuevas soluciones a los problemas que presenta cada contexto educativo. Se busca la reflexión sobre la práctica docente, y se utilizan técnicas de investigación-acción.

En cualquier caso, las **competencias necesarias** para una persona que se dedique a la docencia deben contemplar cuatro dimensiones principales:

- **Conocimiento de la materia** que van a impartir y de la cultura actual (competencia cultural).

- **Competencias pedagógicas**: habilidades didácticas, tutoría, técnicas de investigación-acción, conocimientos psicológicos y sociales (resolver conflictos, dinamizar grupos, tratar la diversidad...)

- **Habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes**: tecnologías de la información y la comunicación, lenguajes audiovisual e hipertextual...

- **Características personales.** No todas las personas sirven para la docencia, ya que además de las competencias anteriores son necesarias: madurez y seguridad, autoestima y equilibrio emocional, empatía...

Estas competencias, que deberían permitir desarrollar adecuadamente las funciones que señalamos en el apartado anterior, deberían proporcionarlas los estudios específicos que prepara para este ejercicio profesional. Hay que tener en cuenta que, según diversos estudios, **después de los factores familiares, la capacidad del profesor es el factor determinante más influyente en el éxito de los estudiantes, con independencia de su nivel socioeconómico.**

No obstante, exceptuando al profesorado de enseñanza infantil y primaria (que hacen una carrera específica de tres años), en los demás casos no siempre quedan aseguradas estas competencias pedagógicas (que se obtienen mediante la realización de un curso de capacitación pedagógica. CAP). Por otra parte, los sistemas de selección (al menos los del sector público de la enseñanza), no suelen considerar demasiado las habilidades instrumentales en TIC y tampoco se analizan sistemáticamente las cualidades psicológicas personales. ¿No se debería replantear todo esto?

Por otra parte, muchos de los docentes actualmente en ejercicio recibieron una formación pensada para la escuela de las últimas décadas del siglo XX. Y nuestra sociedad ha cambiado mucho, de manera que la formación permanente que la "sociedad de la información" impone a sus ciudadanos también resulta indispensable para el profesorado de todos los niveles educativos.

Por ello, y desde una perspectiva de **evaluación continua**, proponemos un ***"plan acreditación de competencias básicas"*** para el profesorado. Pensamos que la Administración Educativa debería establecer unas competencias básicas que todos los profesores en ejercicio deberían acreditar cada diez años, mediante la realización de un cursillo específico para cada una de ellas. Estos cursillos se podrían ir realizando con tranquilidad a un ritmo de uno por año. Entre estas competencias básicas destacamos:

- Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

- Lenguaje audiovisual

- Buenas prácticas didácticas

- Didáctica de (la asignatura de cada uno)

- Multiculturalidad

- Tratamiento de la diversidad

- Dinámica de grupos

- Resolución de conflictos

- Las componentes emocionales de la inteligencia

En este marco, la formación permanente del profesorado debería enfocarse atendiendo a una triple dimensión:

- Las necesidades de los centros, donde los profesores podrán poner en práctica lo que aprendan.

- Las opciones y preferencias personales, ya que a cada profesor le puede interesar más profundizar en unos temas específicos

- La acreditación de las competencias básicas establecidas por la Administración Educativa.

**COMPETENCIAS BÁSICAS EN TIC NECESARIAS PARA LOS DOCENTES**

En definitiva se trata de que los docentes logren las siguientes competencias:

- Tener una actitud positiva hacia las TIC, instrumento de nuestra cultura que conviene saber utilizar y aplicar en muchas actividades domésticas y laborales.

- Conocer los usos de las TIC en el ámbito educativo.

- Conocer el uso de las TIC en el campo de su área de conocimiento.

- Utilizar con destreza las TIC en sus actividades: editor de textos, correo electrónico, navegación por Internet....

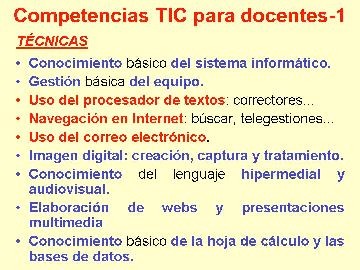
- Evaluar el uso de las TIC

- Adquirir el hábito de planificar el currículum integrando las TIC (como medio instrumental en el marco de las actividades propias de su área de conocimiento, como medio didáctico, como mediador para el desarrollo cognitivo)

- Proponer actividades formativas a los alumnos que consideren el uso de TIC

|  |
| --- |
| **CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN TIC**  **NECESARIAS PARA LOS DOCENTES** |
| SOBRE TIC (para su uso profesional, didáctico, personal...) |
| \* Sociedad de la información y TIC: actitud abierta pero crítica sobre su uso y consecuencias  (impacto, ética, seguridad...). |
| - Nociones de hardware y mantenimiento básico de los equipos |
| - Funcionalidades básicas del sistema operativo explorar disco, copiar... |
| \* Lenguaje audiovisual, estructuración hipertextual de la información... |
| - Textos: procesador de textos, diccionarios, OCR, creación de páginas web sencillas... |
| - Imagen y sonido: editor gráfico, escanear, grabación de sonido, fotografía, vídeo... |
| - Presentaciones multimedia: programa de presentaciones, transparencias... |
| - Los servicios de Internet: navegación, correo electrónico, FTP, listas, chats... |
| \* Técnicas para la búsqueda, valoración, proceso y transmisión de información con TIC |
| - Hoja de cálculo y gráficos de gestión (nivel básico) |
| - Gestor de bases de datos (nivel básico) |
| - Redes locales (nivel básico) |
| TEMÁTICOS (relacionados directamente con la temática de su docencia ) |
| - Repercusiones de las TIC en el campo de conocimiento que se imparte |
| - Fuentes de información y recursos TIC localización, acceso... |
| - Uso de programas específicos de los campos de conocimiento de las temáticas que imparte. |
| PSICOPEDAGÓGICOS (todas ellas tienen una fuerte componente actitudinal) |
| - Integración de las TIC en el diseño curricular |
| - Evaluación objetiva de recursos educativos en soporte TIC |
| - Nuevas estrategias de enseñanza/aprendizaje con TIC: autoaprendizaje, trabajo cooperativo... |
| - Selección de recursos TIC y diseño de intervenciones formativas contextualizadas; |
| organización de las clases. |
| - Ayudas TIC para la evaluación de los estudiantes y de la acción docente |
| - Ayudas TIC para la tutoría y la orientación identificación de las características de los alumnos, seguimiento, informes... |
| - Ayudas TIC para la organización y gestión de los centros educativos: infraestructuras, programas... |
| - La organización y gestión de los recursos TIC en los centros aulas de recursos, coordinación |
| - Elaboración de materiales didácticos sencillos programas abiertos, lenguajes de autor... |
| - Posibilidades de los entornos virtuales de aprendizaje. |

La mejor manera de lograr esta nueva capacitación en TIC del profesorado que ya está en activo es promoviendo la adecuada formación desde el propio centro, incentivando el uso y la integración de las TIC y, por supuesto, facilitando los adecuados medios tecnológicos y un buen asesoramiento continuo. Por otra parte, está cada vez más sentida necesidad de formación en TIC por parte del profesorado puede aprovecharse por parte de la administración educativa para promover la no siempre tan sentida, pero a veces igualmente necesaria, actualización didáctica. Un objetivo más difícil aún si cabe.



Hay que tener en cuenta que aún hay muchos docentes que ven con recelo e indiferencia el uso de estos recursos. El origen de estas actitudes negativas por parte de un sector de los docentes suele encontrarse en alguna de las siguientes circunstancias:

- Poco dominio de las TIC, debido a una falta de formación, lo que genera: temor, recelo, impotencia, ansiedad…

- Influencia de estereotipos sociales, por falta de conocimiento sobre las verdaderas aportaciones de las TIC y su importancia para toda la sociedad. Así algunos docentes se identifican con expresiones del tipo: "son caras, sofisticadas y no han demostrado su utilidad", "son una moda", "son otro invento para vender", etc.

- Reticencias sobre sus efectos educativos, por falta de conocimiento buenas prácticas educativas que aprovechen las ventajas que pueden comportar las TIC. De esta manera, y tal vez considerando solamente experiencias puedan conocer en las que se ha hecho un mal uso de estos materiales, algunos profesores creen que deshumanizan, no son útiles, no aportan casi nada importante, tienen efectos negativos, dificultan el trabajo educativo...

- Prejuicios laborales: creencia de que no compensan el tiempo necesario de preparación, temor a que sustituyan a los profesores, etc.

Por ello el profesorado debe ver la necesidad y la utilidad de las TIC en su quehacer docente e investigador, debe descubrir sus ventajas, debe sentirse apoyado en todo momento, porque si no lo ve necesario y factible ¿hasta qué punto se le puede forzar a una actualización de competencias tecnológicas sin vulnerar sus derechos, su "libertad de cátedra"?

**ALGUNAS CARATERÍSTICAS DEL BUEN DOCENTE**

- Prepararse las clases

- Motivar a los estudiantes.

- Gestionar las clases considerando la diversidad de los estudiantes.

- Utilizar diversos materiales y métodos para hacer las clases interesantes

- Mantener la disciplina y el orden

- Reconocer cuando comete un error o se equivoca en algo

- Realizar una buena tutoría y dar ejemplo

- Interesarse por los estudiantes, preguntarles sobre lo que hacen e intentar ayudarles.

- Hacer trabajar duro a los alumnos y poner niveles altos

- Ayudar a los estudiantes a ser independientes y organizar su aprendizaje

- Investigar en el aula, aprender con los alumnos.

- Actualizar sus conocimientos sobre la asignatura

- Estar en contacto con los padres de sus alumnos y animarles a participar en la vida de la escuela

- Ser amistoso con los colegas y ayudarles

- Colaborar en la gestión del centro.

**El atractivo de la labor docente**

- Es un trabajo enriquecedor a nivel humano (se trata con personas, se aprende de ellas y de la vida)

- Resulta gratificante (en definitiva se ayuda a desarrollarse a las personas)

- Es un trabajo variado, cada día será distinto.

- Es un trabajo creativo, hay que buscar nuevos medios para superar los problemas, para motivar más, para que superen los problemas de aprendizaje.

**El estudio de las competencias del profesorado para el cambio educativo**

Si la escuela va a tener cada vez más responsabilidades que asumir y, también, más posibilidades que aprovechar, es lógico que las competencias profesionales de los docentes tengan que ser cada vez más amplias, profundas y, sin duda, diferentes. Por eso, en todo el mundo se estudia con gran interés cuáles deberían ser esas nuevas competencias. Se extiende la convicción de que la docencia debe convertirse en una profesión con un nivel extraordinario de conocimientos y sabiduría práctica, en una profesión de élite, a la que habría que atraer a las personas más competentes y comprometidas.

Al precisar los componentes del talento docente encontramos dos aspectos. Un buen maestro o profesor no universitario tiene como función educar a través de su asignatura, por lo que tiene que integrar dos tipos de competencias. No vamos a entrar en la polémica de si la educación debe darse en casa y la instrucción en la escuela, porque el docente educa quiera o no quiera, por acción o por omisión. Y lo importante es que lo haga bien. La relevancia dada en los últimos años a “enseñar a pensar”, “aprender a aprender”, a las “*non cognitive skills*” (destrezas no cognitivas), a la educación emocional, las inteligencias múltiples, las competencias transversales, la enseñanza por proyectos, la enseñanza por problemas, la educación en valores o la educación para la participación ciudadana, demuestra que la mera instrucción no cumple el objetivo de la educación obligatoria.

Los docentes han de tener las mismas competencias que han tenido siempre: conocimiento de su asignatura y del desarrollo intelectual de sus alumnos, comprensión, capacidad de comunicación, entusiasmo, habilidades sociales y emocionales, compromiso ético, pero hay algunas competencias que ahora resultan más necesarias y que conviene enfatizar:

a) Una idea clara del funcionamiento de la inteligencia humana, de sus capacidades y posibilidades. En este punto, necesitamos aplicar los descubrimientos de la neurociencia, que nos dice que la plasticidad del cerebro –es decir, la capacidad de aprender- es mayor de lo que creíamos, y que, por lo tanto, la confianza ilustrada en la “perfectibilidad” de todos los seres humanos, está neurológicamente fundamentada. Nos dice también que el cerebro del adolescente cambia profundamente, permitiendo una segunda edad de oro del aprendizaje, que debemos provechar en las aulas. La neurociencia también nos descubre la importancia de las “funciones ejecutivas” (las que dirigen la atención, la memoria de trabajo, la gestión de las emociones, el mantenimiento del esfuerzo, la flexibilidad mental, la metacognición), que son parte esencial de la educación. Permiten que el alumno aprenda a controlar su propio aprendizaje, a planificar, a tomar decisiones y a alcanzar así la autonomía personal, que según estas investigaciones son capacidades que deben aprenderse.

b) Organizar y animar situaciones de aprendizaje. Puede parecer extraño oírnos decir que el profesor debe saber lo que los alumnos deben aprender, saber cómo conducirlos a esa situación y saber si han aprendido o no. Tradicionalmente se decía que para aprender había que estudiar. Sin duda, pero una “situación de aprendizaje” es aquella en que el alumno no estudia para aprobar, sino para resolver alguna de las demandas del ambiente. Para conseguirlo hay que implicar a los alumnos en proyectos, en problemas, en actividades a través de las cuales van a verse forzados a estudiar, a aprender, y a aplicar lo aprendido.

c) Gestionar el progreso en el aprendizaje. La tarea de los docentes no es “enseñar”, sino conseguir que los alumnos “aprendan” y eso implica una educación lo más cercana posible al alumno, atender a las distintas velocidades de aprendizaje, aprovechar las metodologías cooperativas, utilizar las nuevas tecnologías para hacer posible esa diversificación, hacer proyectos con otros profesores para aprovechar sinergias. Esto no se puede conseguir con aulas masificadas. Cuanto más difícil sea el Centro, menor tiene que ser la ratio profesor-alumno.

Para seguir el progreso, debemos saber evaluarlo. La evaluación, a todos los niveles, se ha convertido en el problema educativo más complejo, sobre el que hay que trabajar intensamente. Con la LOGSE, surgió el problema de cómo evaluar los “procedimientos” y las “actitudes”. Con la LOE y la LOMCE, de cómo evaluar las competencias. El docente debe saber utilizar la evaluación no como herramienta punitiva o de mero control, sino como una herramienta eficaz para mejorar el progreso educativo del alumno.

d) Saber enfrentarse a conflictos y problemas de convivencia y ayudar a que los alumnos sepan resolverlos. Las relaciones humanas son conflictivas y la convivencia difícil. La cultura –que intentamos transmitir– es el conjunto de respuestas a problemas universales, que cada sociedad ha solucionado a su manera: la supervivencia, la comunicación, el conocimiento del mundo, el arte, las religiones, la organización familiar y política, la solución de conflictos. Introducir todos los contenidos a aprender dentro del problema que aspiran a resolver o dentro del proyecto que desean realizar introduce en las aulas el dinamismo mismo de la vida social o personal.

e) Saber trabajar en equipo con el resto del claustro. Este nos parece un cambio esencial. Todo docente debe ser excelente dentro del aula, pero debe también sentirse miembro activo del centro. Una “escuela inteligente” es aquella en que todos sus miembros tienen claros los objetivos compartidos, el modelo de escuela que quieren conseguir, saben colaborar, son capaces de pensar sistémicamente. Así se pueden conseguir objetivos tan importantes como “currículos integrados” y “proyectos transversales”, que nos permitan resolver un problema permanente: la transferencia de los conocimientos de una asignatura a otra. Este asunto tiene enorme transcendencia, porque las dos últimas leyes educativas mezclan una enseñanza por asignaturas (que podríamos llamar “vertical”) y una enseñanza por competencias (transversales).

Todo profesor debe participar en la gestión de la escuela, en la elaboración del proyecto institucional y en conseguir que se convierta en una “escuela que aprende”. De poco vale que intentemos suscitar en los alumnos la “pasión por aprender”, si los docentes y el claustro entero no viven esa pasión. Una vez más tenemos que reconocer que muchas empresas cuidan más que la escuela los procesos de aprendizaje de toda la organización, por lo que han instituido el puesto de Chief Learning Officer (Director de Aprendizaje de la Organización). Cada Centro con independencia de las ayudas que reciba de la administración educativa– debería organizar sus propios procesos de autoformación, de la misma manera que lo hacen, por ejemplo, los hospitales, donde hay sesiones clínicas, repaso de bibliografía, o estudio de los nuevos fármacos aparecidos.

f) Dar importancia a la relación con las familias. Aunque todo el mundo es consciente de la importancia que tiene la colaboración entre familia y escuela, en España se cuida poco este aspecto. Incluso en ocasiones las relaciones son poco fluidas o incluso conflictivas. Hemos revisado los estándares para la selección del profesorado que han publicado diversas organizaciones educativas en Estados Unidos, y encontramos afirmaciones como las siguientes: “Los docentes tienen que establecer relaciones positivas y productivas con las familias, y animarlas a que se impliquen en los programas educativos” (Council for Professional Recognition, [http://www.cdacouncil.org](http://www.cdacouncil.org/)/). “Los maestros trabajan con y a través de los padres (with and through) para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los niños” (National Board for profesional Teaching Standards, NBPTS, [http://www.nbpts.org](http://www.nbpts.org/)/). Aún más lejos llega el National Council of Teachers of Mathematics, que en sus Standards for School Mathematics afirma que los profesores de matemáticas no deben ser capaces tan solo de impartir conocimientos a los alumnos, sino buscar la colaboración de las familias, entre otros agentes. Reconocemos la dificultad de aplicar estas recomendaciones en España, pero consideramos que es un cambio cultural en la escuela y en la sociedad que debemos fomentar.

g) Utilizar las nuevas tecnologías dentro del aula. Salvo los profesores de nuevas tecnologías, los docentes no pueden pretender competir en habilidades tecnológicas con sus alumnos, sino en una mejor comprensión de su utilización. Como hemos indicado, la aplicación didáctica de las nuevas tecnologías, los cambios que están produciendo en la gestión del propio cerebro, la aplicación de los Big Data en la escuela, las tecnologías de realidad ampliada, y la necesidad de discernir lo que debe guardarse en el cerebro personal biológico y en el cerebro personal electrónico son formidables retos educativos que un profesor aislado no puede afrontar. Por eso, parece necesario que haya un Consejo Pedagógico del Estado, encargado de observar, investigar y aplicar estos cambios a nuestra escuela, uniendo el máximo conocimiento científico con la máxima experiencia práctica.

h) Adaptación a entornos multiculturales y necesidad del bilingüismo. La multiculturalidad plantea problemas complejos, que las sociedades actuales no saben cómo afrontar. Vivimos en un mundo globalizado, con grandes intercambios de todo tipo, y gran movilidad, lo que hace necesaria una comprensión de otras culturas y la necesidad de un vehículo de comunicación –de una lingua franca- que en este momento es el inglés. Esto plantea un problema práctico: cómo introducir el bilingüismo en un sistema educativo donde los docentes no son bilingües. La solución no plantea problemas teóricos, sino fundamentalmente económicos. Un segundo problema de multiculturalidad lo plantean el gran número de inmigrantes que están en nuestras aulas. Se trata de un problema práctico –como hacer que progresen educativamente- y un serio problema teórico. ¿Debemos respetar su cultura o debemos integrarlos en la nuestra? Las tensiones políticas actuales, fundamentalmente con el mundo musulmán, han vuelto a llamar la atención sobre este asunto. En ese punto, creemos que deben reafirmarse los principios de la escuela democrática. Lo propio de la escuela es transmitir lo universal, es decir, la ciencia, la ética y una historia de las culturas que permita comprender las realizaciones del ser humano: el arte, las religiones, las formaciones políticas, el derecho, la sociedad, etc. La importancia de la “educación cívica y ética” exige que el profesorado que la imparta esté suficientemente formado en este campo.

i) Enfrentarse competentemente a los dilemas éticos de la profesión. Esta competencia, señalada por Philippe Perrenaud, es coherente con el propósito moral que debe regir toda la actividad educadora.

j) Estar dispuesto a aprender siempre, y a organizar su propia formación continua. La administración educativa debe organizar los procedimientos para una educación permanente, pero, además, cada docente debe emprender por su cuenta aquellos aprendizajes que sirvan para mejorar su desempeño, de manera análoga a lo que tiene que hacer un médico, que ha de actualizar sus conocimientos para poder atender bien a los pacientes.

**Hacer atractiva la profesión docente**

**1.- El paso de la actividad docente a la profesión docente**

¿Existe una “profesión” docente? La pregunta puede parecer absurda, puesto que etimológicamente “profesor” es la “profesión” por antonomasia, y además en España hay cerca de 700.000 profesionales de la enseñanza. Sin embargo, de la respuesta que demos a esa cuestión va a depender el resto de este Libro Blanco. Para comenzar, hay que distinguir entre “profesión” y “ocupación o puesto laboral”. En España hay dos millones y medio de funcionarios, pero ser funcionario no es una profesión. Es el ejercicio de una función que puede ser realizada por cualquiera que acredite el conocimiento suficiente o tenga la titulación requerida. Hay profesionales de la medicina, de la arquitectura, de la ingeniería o de la economía que son funcionarios, y hay docentes que también lo son.

La docencia ha tenido dificultades para constituirse como “profesión dura”, es decir, con un perfil bien definido, porque “enseñar” es una capacidad universalmente poseída y que, por lo tanto, todo el mundo puede poner en práctica. Por ejemplo, todas las madres sea cual sea su nivel cultural, enseñan a hablar a sus hijos, y suelen hacerlo muy bien. Cualquier persona está en condiciones de enseñar lo que sabe, cosa que no sucede en medicina. Esta idea ha provocado en España ciertas campañas “antipedagógicas”, que sostienen que los pedagogos obstaculizan el natural proceso del aprendizaje en vez de facilitarlo. Como se lee en un libro titulado Panfleto Antipedagógico, “en nombre de la pedagogía se dicen hoy, con la cara más seria del mundo, cosas a cual más delirante, y a veces en una jerga que suena a esperanto. Es bueno reflexionar sobre la enseñanza, pero se ha de procurar que las ideas sean razonables antes que novedosas, que se apoyen en argumentos y no en frases hechas, y que se puedan cotejar con la realidad, sea para confirmarlas o desmentirlas. Todo esto, que se le alcanza a cualquiera que comience a investigar en química o en biología, por muy bisoño que sea, parece que se les escapa a algunos de los defensores de la nueva pedagogía, que se preocupan más en manifestar opiniones muy solemnes que en elaborar sugerencias realizables”.

Es cierto que se han aceptado con cierta precipitación cambios, reformas e innovaciones, pero la única consecuencia que se debe sacar es la necesidad de hacer mejor ciencia educativa. Así pues, si queremos dar consistencia a la profesión docente tenemos que comenzar afirmando y justificando la existencia de un conjunto riguroso de saberes y prácticas que convierten a los docentes en “expertos en aprendizaje”. Nos encontramos, pues, ante una disyuntiva: o la profesión docente acredita conocimientos teóricos y prácticos que sólo puedan ser adquiridos a través de una formación adecuada, o de lo contrario será sólo una competencia natural que unas personas ejercerán espontáneamente con más habilidad que otras.

La profesión médica tiene una identidad muy potente. Aunque una persona supiera mucha medicina, no podría ejercer si no tuviera los títulos necesarios. ¿Sucede lo mismo con los docentes? ¿Necesitan una cualificación adicional a tener un título universitario? Dicho en otras palabras. Si un químico puede ser, sin especial entrenamiento, buen profesor de química, y un matemático buen profesor de matemáticas, no se puede decir que la docencia sea una profesión, sino una ocupación.

¿Es tan importante tener una cualificación extra?

Decidir si la docencia es una profesión es importante porque implica una visión de la educación entera. Francisco López Rupérez ha recordado las características básicas de una profesión fuerte, citando al Consejo Australiano de las Profesiones: “Una profesión es un grupo disciplinado de individuos que se adhieren a normas éticas, se presenta como tal ante la sociedad y es aceptado por ella como poseedor de un conocimiento específico y unas competencias, organizados en un marco de aprendizaje ampliamente reconocido y derivado de la investigación, la formación y el entrenamiento a un alto nivel; y que está preparado para aplicar ese conocimiento y ejercer esas competencias en interés de otros”. El resultado de contrastar la docencia con diversas profesiones socialmente aceptadas suele ser para algunos autores la confirmación de que la docencia no es aún una profesión. Así, Marcelo considera que la enseñanza no reúne ni los requisitos generales ni los particulares, por lo que no podría ser considerada una “verdadera profesión”. Este autor señala que el período formativo de los docentes no es prolongado; que no se dispone de una estructura de conocimiento que explique y dé dirección a la práctica de la profesión docente; que falta frecuentemente una cultura común a los docentes que se transmita a los candidatos a profesor; que la socialización de los profesores a través de las prácticas de enseñanza es a menudo un proceso casuístico y no atendido sistemáticamente; que como resultado de las características anteriores, las barreras entre los miembros y no miembros de la profesión son débiles o inexistentes; que la remuneración económica y muchas veces el prestigio social no son comparables con los que se encuentran en otras profesiones. Si las cosas son así, sin duda no hay razón para hablar de profesión en el sentido fuerte del término.

Tomemos como ejemplo la educación infantil. ¿Existe en el período de 0 a 3 un corpus de conocimientos y prácticas que exija la formación de profesionales para aplicarlos, o basta sentido común, cuidado y amor por los niños? Para muchos observadores, tecnificar la educación infantil, ponerla en manos de expertos, ha llenado de inseguridad a los padres, que necesitan constantemente apelar a los especialistas. Pero a la luz de los descubrimientos de las neurociencias, consideramos que en esa etapa hay muchas tareas que pueden ser realizadas por personal auxiliar, pero que la dirección, planificación y supervisión tiene que estar a cargo de personal docente altamente cualificado que puede también aconsejar adecuadamente a las familias.

Existe un corpus de conocimientos sobre educación y aprendizaje que no sólo permite hablar de profesión docente, sino que la convierte en una profesión de élite. Las competencias que analizamos en el capítulo anterior son una breve muestra. Pero creemos también que la profesión tiene que ser muy autocrítica y reconocer que sólo lo que mejora el aprendizaje de nuestros alumnos merece ser aceptado como parte de la competencia docente.

**2.- Objetivo: atraer a la docencia a las personas más adecuadas**

Los sistemas educativos que creen que la docencia es una profesión de alto nivel y que de su calidad depende la calidad de la escuela, se han preocupado por atraer a la docencia a las personas más capacitadas, seleccionarlas, y proporcionarles la formación inicial y permanente adecuada. Todos los países aspiran a tener unos docentes responsables, apasionados por su profesión, competentes, bien formados y dispuestos a actualizar esa formación. Eso implica atraer a los mejores a la docencia. ¿Cómo lo han conseguido otros países? Desde que la OCDE publicara en 2005 el informe *Attracting, developing and retaining effective teachers*  y la consultora Mckinsey reafirmara dichos análisis se han producido multitud de reformas educativas centradas en la profesión docente. A nivel internacional se están promoviendo políticas (basadas en evidencias) orientadas a atraer y reclutar a los mejores candidatos hacia los estudios de formación del profesorado. En algunos casos, como en los países asiáticos, el expediente académico en la enseñanza pre-universitaria se trasforma en la principal de los méritos. Sin embargo, en otros países, como en Finlandia, los “mejores candidatos” además de esto deben demostrar otro tipo de aptitudes, actitudes, habilidades, para ser considerados adecuados para la profesión docente.

A este respecto, especialmente conocida ha sido la campaña promovida a partir del estudio de McKinsey titulado *Closing the talent gap*. La administración Obama fue una de las primeras en sumarse a esta política. En el citado estudio se comprueba, por ejemplo, cómo Finlandia, Corea del Sur y Singapur (países cuyos estudiantes están entre los cinco mejores en PISA) reclutan el 100% de sus profesores entre los mejores expedientes académicos.

Diferentes organismos internacionales inciden en la idea de que algunas “medidas preventivas” pueden ser muy eficaces para atraer a los mejores candidatos a la profesión docente. Informes de la OCDE, UNESCO o Unión Europea, entre otros, consideran que es importante entender que la atracción de docentes debe comenzar en la escuela secundaria. Así, se propone que los estudiantes de secundaria que participen en clubes de futuros docentes, realicen pasantías o cursos cortos en la universidad, etc. La Agencia de Capacitación y Desarrollo Escolar de Inglaterra (TDA) aplicó técnicas de márquetin para atraer a los futuros docentes, y también apoyó dos programas dirigidos a ”distintos segmentos del mercado”. El programa *TeachFirst,* está dirigido a los mejores graduados universitarios, mientras que el *FastTrack* tiene el propósito de atraer y desarrollar futuros líderes escolares.

La docencia es, sin duda, un trabajo vocacional, y en ese aspecto debemos todos insistir. La mayoría de los profesores optan por la profesión docente porque creen que la enseñanza es un trabajo importante y contribuye significativamente a la sociedad. Por ejemplo, el 80% los profesores de Estados Unidos indican que si tuvieran que empezar de nuevo, volverían a elegir esta profesión. Sin embargo, en países como Reino Unido y el propio Estados Unidos entre el 30% y el 50% de los nuevos docentes abandonan la profesión en sus primeros cinco años de docencia. Además se sabe que en términos generales los profesores que más abandonan el sistema son los mejores profesores académicamente hablando. Lo hacen, sin duda, por razones personales, pero sobre todo por factores del contexto, las condiciones laborales y la cultura y el clima en el centro. Por lo tanto, estas deben ser el objetivo principal de los esfuerzos políticos.

De forma más concreta, cabe indicar que aunque los salarios pueden hacer una diferencia en cuanto a la contratación de docentes, los profesores generalmente informan de la importancia de las buenas condiciones de trabajo en la toma de decisión de permanecer en la enseñanza. Y junto a este clima adecuado en el Centro, una serie de factores organizacionales escolares que también parecen jugar un papel crucial en la rotación de docentes es el apoyo de la administración escolar, la motivación de sus estudiantes y la posibilidad de participar activamente como docentes en las políticas escolares.

Estos hallazgos parecen estar llevando en muchos países a nivel internacional a replantearse la carrera profesional de sus docentes desde que acceden a la profesión hasta que se jubilan. Plantear con claridad los distintos recorridos, sistemas de promoción o incentivos, posibilidades de mejora, permite a cada docente elaborar su *plan de carrera.*

**2.- La formación inicial: ¿cómo lo hacen otros países?**

En muchos lugares se discute si debería establecerse una selección rigurosa para los que quieran estudiar magisterio o alguna carrera orientada a la enseñanza. En las conclusiones del estudio de McKinsey de 2007 para conseguir tener los mejores docentes se recomendaba seleccionar a los mejores estudiantes para que sean profesores y que esto se hiciera con carácter previo a la formación inicial. El modo de hacerlo puede ser muy variado: en países como Singapur o Corea del Sur un expediente académico muy alto en los estudios previos a la universidad es lo que prima por encima de otras medidas; sin embargo, en países como en Finlandia, quien solicita acceder a los estudios de formación del profesorado tiene un examen de admisión que incluye un examen escrito, una prueba de aptitud y entrevistas personales. Algunas universidades también incluyen una dinámica de grupo y una demostración de habilidades prácticas.

Las condiciones de acceso a los estudios –la nota de corte, por ejemplo- dependen del prestigio que tenga la carrera docente. Tal y como se indica en el estudio de Eurydice, “en todos los países, la admisión a la formación inicial del profesorado está sujeta a determinadas condiciones. Sin embargo, los criterios de admisión y los métodos de selección varían tanto en contenido como en número. En los países europeos, el principal prerrequisito es poseer el certificado del examen final de la educación secundaria superior. En cerca de la mitad de los países, se tiene en cuenta el rendimiento en la educación secundaria superior. En bastantes países también se exige la superación de una prueba genérica de acceso a la educación superior. […] En general, el acceso a la formación inicial del profesorado parece regirse por los requisitos generales de admisión para el acceso a la educación superior y no por criterios de selección específicos para la formación del profesorado. Tan sólo un tercio de los países europeos cuenta con métodos de selección específicos para la admisión a la formación inicial del profesorado, como pueden ser la superación de una prueba específica de aptitud o una entrevista en la que se pregunta a los candidatos cuáles son sus motivaciones para convertirse en profesores. La aplicación de estos métodos, en los países donde se utilizan, suele dejarse a discreción del responsable del programa de formación”.

La formación inicial está constituida por dos etapas tradicionalmente diferenciadas: la fase “general” (que denominaremos también “disciplinar”) y la fase “profesional” (a la que nos referiremos también como “didáctico-pedagógica”). Los estudios de la denominada fase de formación disciplinar o general hacen referencia a los propios de una o varias disciplinas concretas que el futuro docente podría impartir en los centros educativos y cuya finalidad es otorgar a los futuros profesores unos conocimientos profundos en una o varias materias. En algunos casos, esta formación disciplinar puede corresponder a carreras o estudios completos con sus certificados propios. Por su parte, la etapa de formación didáctico-pedagógica o específica-profesional es la que proporciona al futuro docente las competencias teórico-prácticas necesarias para ejercer como tal e incluye un periodo de prácticas supervisado en un centro educativo.

Atendiendo a la manera en que se organice el periodo de formación inicial identificamos, en primer lugar, un modelo concurrente (programa de formación inicial del profesorado que combina desde su inicio una formación general en una o varias materias con una formación profesional específica tanto teórica como práctica) que definimos como aquél en el que formación general y formación profesional específica se realizan de forma simultánea. Por el contrario, y en segundo lugar, el modelo consecutivo (programa de formación inicial del profesorado que comprende dos etapas. En primer lugar, los estudiantes reciben una formación general con el fin de obtener un título en una materia o modalidad determinada. Tras finalizar este periodo formativo (o hacia su final) se matriculan en un programa de formación profesional específica que les permite obtener el título de profesor).Sería en el que los futuros profesores realizan primero la formación general (disciplinar: Química, Historia, Biología…) y con posterioridad la formación práctica (didáctico-pedagógica) como futuros docentes. Así, en el modelo concurrente, los estudiantes reciben una formación específica sobre la profesión docente desde el inicio de sus estudios; por el contrario, en el modelo consecutivo esto sucede una vez obtenida su titulación de tipo disciplinar. A estos dos modelos estructurales de formación tradicionales debemos añadir el que en las últimas décadas está asumiendo un mayor protagonismo en diferentes países a nivel mundial: el mixto, que definiremos como aquél en el que ambos modelos estructurales de formación descritos hasta el momento (concurrente y consecutivo) son posibles a la vez en un mismo territorio nacional.

Tradicionalmente se ha considerado que los profesores formados conforme al modelo consecutivo tienen una fuerte y sólida formación mientras que por el contrario pueden carecer especialmente de la formación didáctico-pedagógica; al contrario pasaría con los candidatos formados conforme al modelo concurrente cuya formación disciplinar puede ser más limitada. Por esta razón, tradicionalmente el modelo consecutivo ha sido más extendido en la formación del profesorado de Educación Secundaria donde se quiere que prevalezcan los contenidos disciplinares por encima de la formación didáctico- pedagógica más general.

La formación del profesorado de Infantil y Primaria suele ser de nivel de grado y reciben una proporción de capacitación profesional relativamente elevada. El profesorado de secundaria ha de poseer un título de grado o de máster, pero la proporción de capacitación profesional disminuye. Respecto al porcentaje de prácticas en la formación inicial, el profesorado de las etapas educativas inferiores suele tener más formación práctica. Este porcentaje se ve claramente condicionado por el modelo de formación inicial. En España se ve muy claramente: el modelo concurrente (para maestros de Infantil y Primaria) favorece más experiencia práctica que el modelo consecutivo (para los profesores de Secundaria).

**3.- El acceso a la profesión docente: ¿cómo lo resuelven otros países?**

Una vez terminados los estudios, se presenta otro segundo problema: acceder al ejercicio de la profesión. Una cuestión de especial relevancia en los últimos años a nivel internacional es promocionar políticas que mejoren la manera de acceder y seleccionar en este momento. Unos países optan por pruebas o exámenes puntuales de acceso y selección (tipo oposiciones o concurso-oposiciones) y otros por promover un proceso más complejo, con pruebas diversificadas, con demostración en la práctica, etc.

Están teniendo una amplia aceptación los programas de formación en el puesto de trabajo (induction programmes). A este respecto el informe de la Comisión Europea titulado “Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policy makers”, destaca las siguientes conclusiones:

a) Hay una amplia gama de investigaciones que demuestran el valor de los programas de inducción, y en particular, el papel clave que los mentores juegan en el mismo.

b) En la mayoría de los países, los profesores noveles no tienen acceso a medidas de apoyo coherentes del todo con el sistema de acceso y selección. Donde existen medidas de apoyo, estas no suelen estar integradas en un Desarrollo Profesional Docente completo.

c) Las políticas de inducción suelen vincularse con la compensación de habilidades no adquiridas en la formación inicial y suelen utilizarse como estrategia de atracción y retención de docentes.

d) Los procesos de inducción deben orientarse para contribuir en tres aspectos del docente: personales, sociales y profesionales. Además, debe incluir medidas y acciones como la tutoría (mentoring), aportaciones de expertos, apoyo y autorreflexión.

e) Para asegurar el éxito de los programas de inducción, deben cumplirse una seria de requisitos tales como: a) apoyo económico, b) claridad acerca de los roles y responsabilidades de cada uno de los implicados, c) cooperación, d) una cultura centrada en el aprendizaje y e) la gestión de la calidad del propio programa (evaluación).

Tal y como hemos indicado en las medidas de atracción, la existencia de vías alternativas para obtener la titulación como docente se identifica como algo positivo; sin embargo, tal y como indica Eurydice estas son poco habituales en Europa. “No obstante, últimamente, y gracias a la creciente flexibilidad de la educación superior, se han introducido algunas vías nuevas que permiten el acceso a la profesión docente. Sin embargo, muy pocos países europeos ofrecen vías alternativas paralelas a los modelos tradicionales. Estas rutas alternativas suelen caracterizarse por su alto grado de flexibilidad y su corta duración, y por proporcionar una formación basada fundamentalmente en el trabajo. Estas rutas alternativas de acceso a la docencia sirven también para atraer a la profesión docente a titulados procedentes de otras áreas”.

**Las implicaciones éticas en la labor docente**

**1. La profesión docente en las actuales sociedades complejas**

Descrita de una u otra manera, la concepción actual de *profesión* se refiere a una actividad social institucionalizada que proporciona una serie de bienes o servicios necesarios para la sociedad. Se requiere de una formación especializada y reconocida para ejercerla, y la desempeñan colectivos, que establecen las normas aceptables para su ejercicio, a través de códigos éticos (Hortal, 2002).

Las profesiones han surgido a lo largo del tiempo, y continúan surgiendo para responder a las necesidades sociales. Así, se puede decir, con propiedad, que son realidades dinámicas. Según las circunstancias, las profesiones modifican sus metas, las formas de acceso a ellas, las relaciones entre los colegas del colectivo profesional y con los usuarios. El profesional es una persona que ha adquirido determinadas competencias, reconocidas socialmente para aportar un bien o un servicio a los demás y a la sociedad; así, por ejemplo, ayuda a conservar o recuperar la salud, asesora legalmente, colabora en el proceso de la educación de los hijos, soluciona los conflictos en la familia o planifica la construcción de vías de comunicación entre unos lugares y otros. Con el ejercicio de cualesquiera de esas actividades, el profesional pretende ganarse económicamente la vida. La importancia social y moral del ejercicio de una profesión reside en el bien específico que aporta a la sociedad en general o a los miembros de la misma.

La buena práctica o el ejercicio de la profesión hacen que el profesional, a la vez que aporta un servicio a los demás y a la sociedad, adquiera un carácter o personalidad ética. Por ello, es importante revitalizar las profesiones recordando cuáles son sus fines legítimos y qué competencias es preciso desarrollar para alcanzarlos. Cuando el profesional adquiere y ejercita de modo excelente sus competencias, se forma como ciudadano y como persona moral. Un *profesional excelente* es aquel que compite consigo mismo para ofrecer un buen producto profesional; no se conforma con la mediocridad profesional, sino que aspira a la excelencia en el servicio a las personas que le requieren como usuarios de su profesión. Para esa revolución moral de la vida corriente es necesario apuntar si queremos profesiones y profesionales que contribuyan a una sociedad civil decente y vigorosa (Cortina, 2000).

El momento histórico en el que se ejercita la docencia actualmente, se caracteriza por la interdependencia estructural. El planeta y la humanidad, en su conjunto, se encuentran afectados por un sistema de interdependencias en las relaciones económicas, culturales, políticas y religiosas. Dicho en otras palabras, la interdependencia tiene que asumirse como una realidad que demanda imperativamente respuestas para asegurar la supervivencia de la humanidad. Esta situación de interdependencia a la que se ha llegado, genera la obligación de sobrevivir juntos, de mantener y mejorar las condiciones de vida en el pequeño y castigado planeta que compartimos; de dignificar la vida en todas sus formas, especialmente la humana (Escámez, 2004). Cuando la interdependencia se reconoce así, su correspondiente respuesta moral es la solidaridad y la *ética del cuidado.*

La ética del cuidado entiende al ser humano como un ser en relación, rechaza la idea de un individuo ensimismado y solitario. El sujeto humano no está cerrado en sí mismo, sino vinculado a una realidad social y a otros seres humanos. No es absolutamente independiente y necesita a otros en situaciones de carencia o vulnerabilidad. También necesita que se le reconozca en el resto de situaciones y que los otros den significado a sus acciones y a sus proyectos. Además, las acciones humanas involucran a otros, es decir, las acciones de una persona o grupo de personas aumentan o limitan las posibilidades de acción de las demás personas. Por eso, se afirma que el hecho ontológico de la interdependencia provoca que la misma práctica del cuidado se aprenda en función de las condiciones de posibilidad creadas en las relaciones interpersonales concretas.

La docencia es una actividad ocupacional que tiene todas las características por las que se define una profesión: a) presta un servicio específico a la sociedad; b) es una actividad social encomendada y llevada a cabo por un conjunto de personas que se dedican a ella de forma estable y obtienen de ella su medio de vida; c) los docentes acceden a la profesión tras un largo proceso de capacitación, requisito indispensable para estar acreditados y poder ejercerla; y d) forman un colectivo organizado (colegios profesionales y sindicatos) que tiene o pretende tener el control monopolístico sobre el ejercicio de la profesión.

La profesión de la docencia es una práctica relacional, que se caracteriza por ser una actividad en la que el profesorado tiene la responsabilidad de facilitar el desarrollo de su alumnado en todas las dimensiones de su personalidad. Para esto, es fundamental el compromiso de establecer y mantener relaciones de confianza y cuidado. Los productos más valiosos del proceso de enseñanza-aprendizaje son, sobre todo, relacionales como: el entusiasmo intelectual, la satisfacción compartida ante un descubrimiento o ante un material nuevo, la experiencia de seguridad en una clase con un clima de entendimiento y cortesía (Noddings, 2003a).

Desde la perspectiva de la ética del cuidado, el buen ejercicio profesional docente incluye la creación de relaciones de confianza mutua, que permiten al profesorado conocer a su alumnado y plantear las intervenciones educativas en función de los intereses y las necesidades del mismo. El profesional de la docencia es invitado a diseñar su intervención con base en preguntas del siguiente tipo: ¿Cómo mi asignatura puede servir a las necesidades de cada uno de mis estudiantes?, ¿cómo puedo ayudarles en la promoción de su inteligencia y sus afectos?, ¿cómo puedo lograr contacto con la mayor parte del alumnado?, ¿cómo puedo ayudar a que cuiden de sí mismos, de otros seres humanos, de los animales, del entorno natural, del entorno hecho por el ser humano y del maravilloso mundo de las ideas? (Noddings, 1992).

El profesorado, que realiza prácticas docentes buenas, también es un ciudadano ético, puesto que contribuye a generar capital social en la comunidad civil a la que pertenece. Las buenas prácticas docentes generan la confianza de los ciudadanos en el profesional y en sus colegas de profesión, satisfacen las expectativas sociales sobre el significado de la profesión y la fiabilidad de la misma para resolver los problemas personales y sociales. Cuando una sociedad tiene capital social abundante se facilitan las relaciones de sus miembros, se dinamizan las energías propias de esa sociedad y se produce desarrollo humano.

Las prácticas docentes que generan capital social son aquellas que encarnan los valores de la ética civil, es decir, prácticas que potencian la autonomía del profesional y de los usuarios, las relaciones horizontales entre los miembros de la sociedad y el respeto entre los actores de la comunidad educativa (Cortina, 2001).

Los valores de la ética civil como la dignidad de la persona, la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia o el respeto activo, la participación en los asuntos públicos, la paz y la responsabilidad, son los valores básicos que toda persona debe poseer para que no se manifieste en ella una deficiencia de humanidad. Son los valores que tienen que estar presentes en las relaciones humanas para que pueda decirse que hay un clima ético en las mismas. Son los valores que están en la base de los derechos humanos (Escámez, 2004): el valor de la dignidad humana es el gran tronco que sustenta todos los derechos humanos; el valor de la libertad se desglosa y concreta en los derechos humanos civiles y políticos (primera generación de derechos humanos); el valor de la igualdad se concreta y desglosa en los derechos humanos sociales y económicos (segunda generación); el valor de la solidaridad se concreta y desglosa en los derechos humanos a un medio ambiente sano, a la paz y al desarrollo de las capacidades personales y de los pueblos (tercera generación de derechos humanos).

La práctica de la ética civil resulta benéfica para el conjunto de la sociedad. Es un bien público porque genera hábitos de confianza y solidaridad. Las buenas prácticas docentes y las prácticas profesionales éticas son uno de los flujos potentes para construir sociedades a la altura de la dignidad humana.

Una docencia llena de eticidad es aquella que está a la altura de la dignidad humana y, en consecuencia, es también gratificante y satisfactoria. Es decir, introduce un sentimiento profundo de satisfacción en el alumnado y en el profesorado, a la vez que produce resultados satisfactorios. En este sentido, una de las más destacadas pioneras en el ámbito de la educación para la ética del cuidado, Nel Noddings (2001), afirma que el éxito académico sin el afecto positivo es moral y estéticamente vacío.

En los centros escolares actuales es tanta la preocupación por alcanzar los objetivos curriculares relacionados con las disciplinas académicas, que es fácil olvidar los asuntos que realmente preocupan al alumnado y que están relacionados con el sentido auténtico de la educación: dar y recibir cuidado, con el consiguiente aumento del bienestar y de la autorrealización de docentes y discentes. El alumnado necesita saber que el profesorado se preocupa de ellos como profesionales y como personas (Noddings, 1992). Por eso, el profesorado, además de instruir en ciertos saberes académicos, ha de desarrollar relaciones interpersonales que enriquezcan a todos con nuevos modos de interpretar la realidad; con nuevos valores y actitudes, y con calidad en los comportamientos.

**2. La práctica docente como ética aplicada**

La práctica docente, además de ser una práctica técnica, es una práctica ética en el sentido de que realiza o actualiza los bienes sociales que le son propios. Una práctica profesional ética es una acción moralmente informada; de ahí que las prácticas no sean un medio para producir el bien o los valores a los que se aspira, sino el lugar mismo donde se encarnan y viven los valores (Puig, 2003). Estos valores son, por ejemplo: el respeto a la dignidad de los usuarios del servicio docente; la ayuda que se les presta; la responsabilidad para con ellos y para con la comunidad social a la que se garantiza la satisfacción de sus necesidades por la prestación de servicios profesionales competentes (Chávez, 2008); la colaboración para que sea el usuario mismo quien se responsabilice de su vida y de la solución de sus problemas, y el diálogo desde el reconocimiento del otro como interlocutor válido.

El reconocimiento de todo sujeto de la comunidad educativa –o de todo afectado por las decisiones que se tomen en dicha comunidad– como interlocutor válido es consustancial a las éticas aplicadas. Lo que se debe hacer en la docencia, se tiene que forjar en las distintas esferas de la vida social (en comisiones, en comités, en códigos y en la opinión pública) que constituyen la intersubjetividad moral que se va descubriendo mediante la reflexión y la acción (Domingo, 2008).

Las éticas aplicadas, como es el caso de la ética docente, nacen de la reflexión pública, su tarea consiste en resolver cuestiones también de carácter público y tienen un papel esencial qué cumplir en la deliberación de la sociedad (Conill, 2003).

La esfera de la opinión pública es una institución indispensable de la sociedad civil en una comunidad política pluralista. En un Estado justo, lo que debe trasmitirse en la educación no puede fundarse en la voluntad particular de un soberano ni de un grupo particular, sino en la voluntad racional de lo que todos podrían querer, por lo que es indispensable una *publicidad razonante*.

Los profesionales docentes deben promover la responsabilidad de cada miembro del aula respecto a sus compañeros, su familia y la sociedad, y así desarrollar el compromiso ético (Escámez y Gil, 2001). Sus intervenciones tienen que orientarse a crear disposiciones que faciliten ocuparse de los otros, a estimular la voluntad de participación real en los asuntos públicos, que coloca a los miembros de la comunidad política como protagonistas; que pasan de individuos objeto de ayuda a sujetos de colaboración entre ellos. Los docentes han de promover la autonomía personal del alumnado, que no es otra cosa que el aprendizaje que mejora los niveles de la conciencia y de las decisiones personales (Escámez, 2007) en los asuntos que a uno le conciernen.

El profesional docente ha adquirido, se supone, no sólo conocimientos y habilidades, sino también modos de hacer, sentido de pertenencia a un colectivo profesional y a una tradición centrada en la mejor prestación del servicio que le es propio. En la socialización dentro de su colectivo profesional el docente adquiere el sentido de lo que es ser un buen profesional, cuáles son sus obligaciones y el modo de interpretarlas en el presente, desde una historia del ejercicio profesional, a partir de sus mejores logros y de sus desviaciones o malas prácticas (Hortal, 2003).

No se puede hacer un planteamiento moral en general de lo que se debe hacer en todas las profesiones, sino que la ética profesional docente tiene que construirse desde sus propias fuentes (Conill, 2003). La primera de ellas son los colectivos docentes que proponen normas o códigos desde el conocimiento concreto del servicio y la función social que prestan, desde las responsabilidades profesionales, la experiencia contrastada de las buenas maneras en la forma de actuar y de enfrentarse a los problemas del aprendizaje y de la enseñanza. La segunda fuente son las teorías o reflexiones morales de los pensadores que se han dedicado a las éticas aplicadas. La tercera fuente son los usuarios del servicio de la docencia en sus distintas modalidades: alumnado, familia, instituciones educativas, empleadores y las diversas instituciones en las que se manifiesta la riqueza plural de las sociedades complejas actuales.

La ética del profesional docente, en la actual sociedad del conocimiento, tiene que ser construida entre todos los ciudadanos a quienes afectan las decisiones que se toman en el terreno de la enseñanza y el aprendizaje (Cortina, 2003). Las decisiones que se toman en el sistema educativo afectan a toda la ciudadanía, de una u otra manera, y esto plantea la exigencia de asumir no sólo la perspectiva del experto, ni –en su caso– la del representante sindical o colegial, sino la de todas las personas afectadas por las decisiones, que no son simples objetos beneficiarios de ellas (como querría un despotismo ilustrado), sino sujetos autónomos, facultados para y con derecho a participar significativamente en tales decisiones. Esa participación de todas las personas implicadas es necesaria en una democracia real y en una sociedad civil vigorosa.

Como se ha dicho con anterioridad, la consideración del sujeto como interlocutor válido para configurar la ética profesional docente constituye el trasfondo común a todas las éticas aplicadas. En todas ellas el afectado, en último término, es quien está legitimado para exponer sus intereses, y sólo deben considerarse legítimas aquellas normas que satisfagan intereses universales.

Desde esta perspectiva, en una sociedad del conocimiento compleja como la actual, la ética docente debe atender al menos a cinco puntos de referencia (Cortina, 2003):

1. Las metas sociales por las que cobra su sentido;
2. Los mecanismos adecuados para alcanzarlos en una sociedad moderna;
3. El marco jurídico-político correspondiente a la sociedad, expresado en la constitución y en la legislación complementaria vigente;
4. Las exigencias de la moral cívica alcanzada por la actual sociedad, y
5. Las exigencias de una hermenéutica crítica, como marco de fundamentación de las normas de actuación ética.

La práctica profesional docente, desde la perspectiva relacional, consiste en acoger, escuchar y conocer al otro para actuar a favor de las necesidades expresadas por él. Noddings (2005) plantea la pertinencia de diferenciar entre necesidades expresadas y necesidades inferidas. A veces, sucede que las necesidades más profundas permanecen ocultas, incluso para quienes las tienen, y no son expresadas; por eso, es importante desarrollar relaciones interpersonales auténticas para escuchar, incluso en el silencio, las necesidades de la otra persona. Las necesidades expresadas son aquellas que parten de la persona que recibe el cuidado y son comunicadas por medio del lenguaje verbal o no verbal. En cambio, las necesidades inferidas provienen de otra persona distinta a aquélla que ha de recibir el cuidado.

**3. Las metas y los contenidos de la docencia**

La docencia, tal y como la proponía el primer modelo ilustrado, intentaba transmitir la ciencia, la visión científica del mundo, o al menos capacitar al estudiantado para acceder a esa visión. De la ciencia se esperaba el remedio de los males materiales y sociales de la humanidad. Con el tiempo, ha ido quedando claro que eso no es así.

De la escuela se espera que contribuya a la formación de las personas de modo que puedan participar plenamente en la vida y en la cultura de la sociedad en la que han nacido (Hortal, 2000). Se espera mucho más, quizás demasiado. Cada vez que algo no funciona en la sociedad, se pretende que sea ella la que lo haga funcionar: si hay desigualdades sociales se introduce la educación compensatoria, si hay accidentes de tráfico se introduce la educación vial, si se deteriora el medio ambiente se introduce la educación ambiental o la educación para el desarrollo sostenible, si hay violencia de género se introduce la educación para la igualdad, si estallan conflictos interculturales o violencia ciudadana se promociona la educación para la ciudadanía, etcétera.

Hace años, Fernando Savater (1997) hizo una pregunta acertada: ¿Qué es lo que puede enseñarse y debe aprenderse en las escuelas? Ciertamente, si se intentara una respuesta filosófica amplia el empeño sería abrumador, pues se toparía con el problema de los fines de la educación. Una reflexión sobre tales fines recae en el destino del hombre, sobre el puesto que ocupa en la naturaleza y sobre las relaciones entre los seres humanos. La profundidad del cambio social que tiene lugar actualmente obliga a reformular las preguntas básicas sobre los fines de la educación, sobre quiénes asumen la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones y sobre qué legado cultural, qué valores, qué concepción del hombre y de la sociedad se quieren transmitir (García, Escámez, Martínez y Martínez Usarralde, 2008). Tal empeño nos llevaría muy lejos y, quizás, por derroteros poco prácticos para orientar a los docentes en una sociedad como la nuestra, tan compleja y plural en las concepciones de la vida buena.

Savater (1997) recomienda acudir al ideal educativo de los griegos para ver si se encuentra alguna respuesta acertada para esta sociedad del conocimiento en la que vivimos. Entre los griegos, había una distinción de funciones que aún persiste en algunos docentes: la que separa la educación propiamente dicha, por un lado, y la instrucción, por otro. Cada una de las dos era ejercida por una figura docente específica, la del pedagogo y la del maestro. El pedagogo era un fámulo que pertenecía al ámbito interno del hogar y que convivía con los niños y adolescentes, instruyéndoles en los valores de la ciudad, formando su carácter y velando por el desarrollo de su integridad moral. En cambio, el maestro era un colaborador externo a la familia y se encargaba de enseñar a los niños una serie de conocimientos instrumentales como la lectura, la escritura y la aritmética. La tarea educativa del pedagogo era considerada primordial y se le tenía gran estima; mientras que el maestro era un simple instructor y su papel estaba valorado como secundario.

Por mucho que algunos todavía se empeñen, la contraposición *educación versus instrucción* resulta hoy notablemente obsoleta y muy engañosa para los contenidos que han de enseñarse y deben aprenderse en el sistema educativo:

Nadie se atreverá a sostener seriamente que la autonomía cívica y ética de un ciudadano puede fraguarse en la ignorancia de todo aquello necesario para valerse por sí mismo profesionalmente (...) ¿Cómo puede instruirse a alguien en conocimientos científicos sin inculcarle respeto por valores tan humanos como la verdad, la exactitud o la curiosidad? ¿Puede alguien aprender las técnicas o las artes sin formarse a la vez en lo que la convivencia social supone y en lo que los hombres anhelan o temen? (Savater, 1997, pp. 47-48).

La ética del cuidado invita al profesorado de las distintas disciplinas a que amplíen y profundicen sus relaciones afectivas con la materia objeto de estudio, explorando sus conexiones con otras asignaturas, las vidas individuales del profesorado y del alumnado, y las cuestiones existenciales. De ese modo, los estudiantes podrán mostrar un verdadero entusiasmo por la asignatura y los docentes podrán provocar en su alumnado también respuestas afectivas positivas hacia su materia.

Como manera de explorar dichas conexiones se propone construir un repertorio de historias o narraciones. Los profesores recogen historias procedentes de la literatura científica, literaria o personal, que se conectan a su vez con las asignaturas que imparten otros profesores. Con esto, se favorece el trabajo interdisciplinario entre el profesorado y el interés por asuntos significativos para la vida, que van más allá de la parcelación de las disciplinas.

Lo anterior fácilmente puede llevar al profesorado y al alumnado a experimentar un entusiasmo renovado por enseñar y aprender, a través del uso de historias o narraciones que invitan a la aparición de respuestas afectivas hacia los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje. La literatura que el profesorado selecciona teniendo en mente los intereses del alumnado, debe cumplir dos criterios básicos: que sea ampliamente juzgada como una obra de calidad alta, y que el profesorado la encuentre lo suficientemente provocadora (Noddings, 1996).

La meta social de la docencia consiste en la transmisión de la cultura y la formación de personas críticas. Ése es el bien que legitima la docencia y que tiene que ser respetado escrupulosamente por los que se dedican a ella, si pretenden ser profesionales éticamente competentes. Sin embargo, en la actual sociedad del conocimiento el docente tiene que prestar una especial atención a la segunda parte de tal meta social: el desarrollo o la promoción del pensamiento crítico de los estudiantes, que tiene que ver con el desarrollo de la racionalidad e implica que los estudiantes lleguen a comprender lo que hace que un razonamiento sea bueno; a mejorar sus habilidades para observar e inferir, generalizar, expresar hipótesis, concebir alternativas, evaluar afirmaciones, detectar problemas y percatarse de la acción apropiada. Obviamente, la adquisición de un pensamiento crítico también supone determinadas actitudes como la curiosidad intelectual, la objetividad, la flexibilidad, la honestidad y el respeto al punto de vista de los otros.

El desarrollo o la promoción del pensamiento crítico del alumnado exige al docente: a) la estimulación del debate entre el alumnado, y el entrenamiento para que aporte y solicite generando pensamiento público; b) el planteamiento de los conocimientos, como resultados de problemas que han preocupado a la gente de otras épocas o a las personas de hoy; y, sobre todo, c) la honradez veraz para señalar lo mucho que se desconoce en el campo que se está tratando.

Respecto a las metas sociales de la ética docente, hay orientaciones precisas y de indudable autoridad: los informes internacionales de los comités constituidos para ello. Ciertamente en las éticas aplicadas, como la ética profesional docente, es necesario atender las voces de quienes trabajando en los distintos ámbitos, con rigor y seriedad, se preocupan para que el trabajo se lleve a cabo de acuerdo con el nivel de ética cívica alcanzado por la sociedad. Justamente en descubrir esos valores compartidos y en aventurar, desde ellos, respuestas responsables, se comprometen las comisiones nacionales e internacionales y los comités de ética de las instituciones públicas, que van descubriendo cómo un mínimo de acuerdos morales traspasa las fronteras y va forjando una ética cívica transnacional (Cortina, 2003).

En el caso de las metas sociales, que legitiman éticamente la profesión docente, el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, las establece así:

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer para influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, que recoge elementos de las tres anteriores (Delors, 1996, pp. 95-96).

En una *página* posterior del mismo Informe (Delors, p. 109), hace una excelente síntesis de las metas sociales o el servicio que debe prestar la profesión docente al aprendizaje de los usuarios de la misma: *aprender a conocer*, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar en los conocimientos de un pequeño número de materias, lo que supone además, *aprender a aprender* para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida; *aprender a hacer* con el fin de adquirir no sólo una calificación profesional, sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y para trabajar en equipo, pero también, *aprender a hacer* en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes; *aprender a vivir juntos*, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizando proyectos comunes y preparándose para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz; *aprender a ser* para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo.

En los sistemas educativos formales no hay que dar prioridad a la adquisición de los conocimientos en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. La educación para la ética del cuidado defiende que los afectos y las emociones pertenecen al proceso educativo, porque tienen la capacidad de aumentar la pasión por el aprendizaje, aliviar el sentimiento de aislamiento y mejorar el funcionamiento de la clase. Conocer a través del uso de la razón no debe provocar que se ignore el papel que juegan los sentimientos y las emociones en el mismo proceso de aprendizaje y la interpretación de la realidad; por eso, es necesaria una educación que haga posible el equilibrio entre la razón, el afecto y las emociones (Noddings, 1996).

**4. La práctica docente como encuentro interpersonal**

La docencia ética implica el encuentro interpersonal: una posibilidad para el cuidado, que involucra a toda la persona, puesto que es la participación en una relación que implica la acogida completa del otro (Noddings, 2003a). En la relación que se instaura entre el profesorado y el alumnado se inicia el proceso de la educación; tan pronto se empieza a conversar, se incide ya en el aprendizaje. La intervención profesional empieza en el encuentro mismo donde comienza a ordenarse la experiencia, a percibirse el sentido o el sinsentido de la propia escuela, a experimentar la confianza o el rechazo entre profesional y usuarios. La educación sistemática e intencional se concibe como un sistema de comunicación interpersonal, donde los mensajes se seleccionan y se estructuran de acuerdo con ciertos propósitos y las capacidades receptivas del educando.

¿En qué consiste este encuentro para que se caracterice como una relación de cuidado, acompañamiento o ayuda? Las disposiciones éticas que lo hacen posible son saber estar juntos, saber ser, saber hacer y, por supuesto, saber conocer (Delors, 1996).

En cuanto a la primera, *saber estar juntos*, con frecuencia se ha entendido que los servicios del docente se reducen sólo al polo de la instrucción. No cabe duda que resulta esencial el contenido técnico ofrecido por el profesional, pero la calidad ética empieza en la relación personal misma. Se requieren todos los conocimientos técnicos y científicos, pero también se requieren la empatía y la intuición personal. La calidad de la docencia está en saber articular ambos elementos.

En la docencia, entendida como relación de ayuda, acompañamiento y cuidado del alumnado por el profesorado, se integran ambas dimensiones y se crea una interacción entre la persona capaz de dar ayuda y las que tienen necesidad de recibirla. Es el vínculo mismo, que se despliega en un ir y venir entre los participantes, lo que genera la relación de ayuda. No se trata de una mera prestación que el experto concede a unos clientes, sino de una interacción entre ambos: la sustancia misma de la docencia acontece siempre a través de la relación (Yurén, 2005).

En consecuencia, el aprendizaje no está fabricado por el experto ni está disponible en forma de objeto, sino que se elabora en el curso del proceso de interacción, mediante sinergias entre todos los que intervienen: experto o docente y usuarios o alumnado. Si se produce el aprendizaje, será siempre como un efecto emergente de la relación entre los participantes: docentes y alumnado. En la docencia el experto solo no puede elaborar una situación de aprendizaje, ni siquiera en el caso de que el alumnado acepte su enseñanza. Solamente se produce el aprendizaje si entre el docente y el alumnado acontece una relación que les une, un puente que les vincula. El profesional docente es, fundamentalmente, un impulsor que activa los dinamismos vitales de los alumnos.

En cuanto a la segunda disposición ética, *saber ser*, la puerta de entrada al aprendizaje educativo es la competencia como profesional, pero, sobre todo, la humildad personal y el respeto del docente ante una situación que le sobrepasa. Al contrario que en otras profesiones, el docente no puede pretender la absoluta seguridad que concede el manejo de los conocimientos técnicos ni el control absoluto de los acontecimientos. Sabe que nadie tiene la clave del aprendizaje educativo. La educación está preñada de incertidumbre.

La educación se puede describir como un proceso inseguro con un resultado incierto. Por ello, la prepotencia del docente nunca está justificada, ya que la lógica del aprendizaje educativo encierra siempre un plus de complejidad. Para un profesional de la docencia, aceptar el sentido de sus límites supone una fuerte seguridad interior que no está reñida con una cierta incertidumbre en los medios. Una seguridad que genera lo que Hans Jonas (1995) llamó el “coraje de la responsabilidad”, la fuerza de la esperanza que anima a poner todos los esfuerzos y los medios para que el alumnado aprenda, a pesar de las dificultades.

En cuanto a la tercera disposición, el *saber hace*r, la necesidad de ayuda se puede resolver por dos conductos: al modo como lo hace la técnica o al modo como lo hace la sabiduría práctica. El hacer de la técnica tiene pretensiones de validez general y se sustenta sobre un proyecto disponible, que se ejecuta siempre siguiendo un protocolo uniforme.

El hacer de la sabiduría práctica supone la deliberación consigo mismo y con los otros, y se sustenta sobre la decisión entre diversas posibilidades. La deliberación consiste en analizar imaginativamente, entre todos, las consecuencias favorables y desfavorables de las diversas posibilidades, y optar por aquella que sea más aceptable para todos los implicados en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. No se trata sólo de buscar el medio adecuado para alcanzar un fin establecido, sino, sobre todo, de concebir lo que debe ser y lo que no, lo que es conveniente y lo que no lo es.

La profesión de docente obtiene su calidad ética cuando se ejerce como una sabiduría práctica que está preñada de incertidumbre, debido a la complejidad del ser humano y de su aprendizaje. Es necesario romper el esquema perverso por el cual el experto o docente tiene la solución y los usuarios o el alumnado tienen el problema.

En cuanto a la cuarta disposición ética, el *saber conocer*, el docente debe emplear sus conocimientos y destrezas para enseñar y ayudar al alumnado en la solución de los problemas que se plantean, procurando ofrecerle una prestación experta y competente que le facilite la comprensión técnica, científica y social de los conocimientos impartidos.

Por otro lado, el docente no debe servirse de sus conocimientos y destrezas profesionales para fines extraños, como el tráfico de poder, la adquisición de influencia social ilegítima en provecho propio, o la información privilegiada para obtener beneficios ajenos al servicio profesional. El empleo que el docente haga de los conocimientos o destrezas para hacer daño (el principio de maleficencia) a los usuarios de su servicio, constituye la más grave de las infracciones de la ética profesional.

La veracidad del docente se refiere a que la comunicación con las personas (alumnos, compañeros, familias, representantes institucionales, etc.) tiene que estar basada en la convicción de los interlocutores de que cada uno dice lo que cree que es la verdad. Lo contrario a la veracidad es la mentira y el engaño. El docente debe gozar de prestigio en materia de integridad y honestidad, y actuar en consecuencia (Hirsch, 2008). Estas características son aspectos que se relacionan con el carácter y su estilo de vida. Poseer estos valores le permitirá brindar confianza a las personas a las que ofrece su servicio.

Nunca debe mentir. El docente presta un servicio público y produce un bien público. El papel público del docente no consiste sólo en las deliberaciones públicas con todos los afectados por el ejercicio de su profesión, ni sólo en fomentar el uso público de la razón; sino también en encarnar sus convicciones éticas en la vida cotidiana, generando un bien público. Ése es el valor del ejemplo del profesor, al que siempre se le ha dado tanta importancia en la educación.

Además, existe la necesidad de que un buen profesional docente conserve, mejore y actualice los conocimientos profesionales. Ha de estar al tanto de las nuevas teorías de la especialidad de su docencia, de las nuevas metodologías para facilitar el aprendizaje del alumnado, de la colaboración con los colegas de la profesión, de la colaboración con las familias y de las demandas de la sociedad. En otras palabras, tiene la obligación moral de actualizar sus conocimientos para mejorar la calidad técnica y humana del servicio que presta.

**5. La docencia y la formación ética para el cuidado**

La ética del cuidado entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje como ocasiones para el encuentro moral humano. Desde la perspectiva de la ética del cuidado, el profesorado está interesado en el logro académico de su alumnado, pero más aún en el desarrollo de los estudiantes como personas morales. De modo que, además de ofrecer modelos de actividad intelectual, ofrece modelos de interacción personal, trata al alumnado con consideración y respeto, y les anima a tratarse entre ellos de modo similar.

Para promover el desarrollo moral, aumentando el ideal ético en los encuentros humanos, la ética del cuidado propone utilizar cuatro procedimientos: el modelado, el diálogo, la práctica y la confirmación (Noddings, 1988). El modelado es el primer procedimiento de la educación moral. Es el elemento que permite mostrar lo que significa cuidar, como cuando se muestra a un niño el modo en que ha dirigirse hacia su mascota. El propio ejercicio de la práctica del cuidado supone, para los demás, un ejemplo de cómo ha de ofrecerse y recibirse el cuidado.

Existe el posible peligro de focalizar en exceso la atención hacia la tarea de modelado y distraerse del verdadero sentido de la práctica del cuidado. De hecho, Noddings (2002) considera que normalmente se ofrece el mejor modelado posible cuando se cuida sin ser conscientes de ello, es decir, cuando se cuida como una forma de ser y estar en el mundo. Por eso, aconseja que, si se ha de reflexionar sobre algo mientras se practica el cuidado, ha de ser sobre la propia relación de cuidado: cómo es recibido nuestro cuidado, si es nuestra respuesta la adecuada, si nuestras acciones ayudan o perjudican. Es decir, el modelado ha de tener como finalidad el encuentro moral de las personas, no la mera demostración de una práctica.

El procedimiento del diálogo en la educación moral muestra la propia fenomenología de la práctica del cuidado. Es decir, quien cuida presta atención o es absorbido momentáneamente por la persona cuidada, y esta última recibe y atiende los esfuerzos de quien cuida. En este sentido, el diálogo tiene como requisito previo una relación de confianza y comprensión (Noddings, 2003b). Se trata de un diálogo entre agentes morales, que invita a la comprensión de uno mismo y de la otra persona, es decir, a la comprensión interpersonal.

La escuela no debe ignorar los asuntos que están en el corazón de la existencia humana y es necesario que los estudiantes dialoguen de forma abierta, sobre todo, aquello que les pueda interesar o inquietar, aunque resulten ser asuntos controvertidos. Algunos docentes son reacios a este tipo de propuestas, porque consideran que existe un riesgo previsible de adoctrinamiento o imposición de determinados valores particulares. Piensan que los asuntos relacionados con los valores deben ser tratados en el ámbito privado (en la familia y en la iglesia), y no en la escuela como espacio público. Sin embargo, la ética del cuidado considera que los centros educativos son los lugares ideales para examinar, con aprecio y pensamiento crítico, los valores, las creencias y las opiniones.

El componente de la práctica es indispensable, porque la capacidad para la atención interpersonal ha de ser practicada para ser aprendida. Para desarrollar la capacidad de cuidar y de ser sensible a las necesidades de los demás hemos de ocuparnos en actividades en las que se ofrece cuidado y atención a otras personas (Noddings, 2002). La finalidad del componente práctico no es otra que la mejora del ideal ético, del sentido de vínculo entre las personas y de la renovación del compromiso con la receptividad. Es decir, la práctica del cuidado se aprende participando en actividades de servicio a los demás.

En los centros docentes los estudiantes también podrían participar en actividades de servicio, de modo que el mantenimiento y la creación de ambientes agradables fuera un esfuerzo compartido con la comunidad civil. La finalidad de estas experiencias es la propia práctica del cuidado, a la misma vez que la adquisición de competencias profesionales. Además, es bueno invitar al alumnado a ayudarse unos a otros y a trabajar juntos, no sólo para mejorar en lo académico, sino para ganar en competencias sobre la práctica del cuidado. Se propone el uso de pequeños grupos que compitan entre sí como forma de aprendizaje cooperativo y también se invita a que el alumnado se implique en servicios a la comunidad, ofertados desde la escuela como experiencias educativas (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2008).

El componente de la confirmación parte de la premisa de que la imagen que las personas reciben sobre sí mismas tiene la capacidad de mejorar y nutrir el ideal ético o de destruirlo. Se trata de responder ante los actos poco o nada éticos, de forma tal que se ofrezca al alumnado una imagen mejor de sí mismo. Se trata de atribuir a su comportamiento la mejor motivación posible, en consonancia con su realidad; de manera que se considere que el acto en cuestión no es un reflejo completo de quien lo cometió (Noddings, 2002).

**Normativas de la Ley Fundamental De Educación en Honduras**

La ley fundamental de educación establece los principios, garantías, fines y lineamientos generales de la educacion nacional, tomando como premisa brindar el derecho a la educación a todos los ciudadanos. Uno de los componentes más relevantes es que el Estado asume el compromiso de brindar educación desde el nivel de prebásica hasta la educación media (BCH y BTP) para así lograr el desarrollo máximo de cada individuo a traves de una educación de calidad.

**Objetivo:** Garantiza el Derecho humano a la Educación, y establece los principios, garantías, fines y lineamientos generales de la Educación nacional.

**Finalidad:** Garantizar el acceso equitativo de todas las personas sin discriminación, a una educación integral de calidad.

**Componentes:**  Educación formal

Educación no formal

Educación informal

**Modelo educativo:** El Sistema Nacional de Educación está inspirado en valores, principios, propósitos, fundamentos y modos de proceder que le son propios. El modelo del SNE es abierto, comprende todas las modalidades educativas. Utiliza diversos enfoques sociológicos, psicológicos, pedagógicos y epistemológicos, que fundamentan la elaboración y aplicación de los programas de estudio y la sistematización del proceso educativo.

**Carrera docente:** Carrera docente es el ingreso, promoción y permanencia de quien ejerce la docencia en el SNE, a la cual tienen acceso las personas que posean título profesional de docencia a nivel de licenciatura.

|  |  |
| --- | --- |
| **Diferencias entre las Leyes de Educación  de 1966 y 2012** | |
| 1. La educación pública es gratuita y obligatoria hasta el sexto grado. (Solo Educación primaria) | 1. La educación pública es gratuita y obligatoria. (Desde por lo menos 1 año de educación prebásica hasta la Educación secundaria) |
| 2.  La estructura del sistema educativo se adaptará al desarrollo psico-bio-social de los educando; Y comprenderá los siguientes niveles: Educación Pre-escolar, Primaria, Media y Magisterial. | 2.  La Educación Pre-básica, Básica, Media y Superior. Estas tendrán por objetivo la Educación Formal ya que se organiza en una secuencia regular de niveles con sujeción a pautas curriculares progresivas, conducentes a grados y títulos. |
| 3. La enseñanza en todos los establecimientos docentes debe ser impartida en español, salvo autorización expresa del Ministerio de Educación Pública, sujeta a los planes generales de  Enseñanza. La Secretaría de Educación Pública dispondrá lo concerniente  a la educación de las  comunidades de indígenas culturalmente atrasadas, con el fin de incorporarlas a la vida nacional en el aspecto económico, social y cultural, además promoverá el desarrollo de planes especiales para atender la educación de las zonas fronterizas del país. | 3. La Educación que ofrece el Sistema Nacional de Educación en base al reconocimiento pleno del carácter multilingüe y pluricultural de la nación. Contribuye a preservar y fortalecer la lengua, la cosmovisión e identidad de los pueblos indígenas y afro-hondureños. El Estado se obliga a aplicarla normativa de la educación intercultural bilingüe. |
| 4. Estructura de participación Comunitaria (**Consejo Escolar**), es la instancia de participación de los docentes, estudiantes padres de familia y la comunidad a nivel del Centro Educativo. | 4.Estructura de participación Municipal  El consejo municipal de Desarrollo Educativo (**COMDE)**Es la instancia de participación comunitaria para la gestión educativa, concentrada, permanente y responsable a la formulación y coordinación de los planes estratégicos |

**Reglamentos de la Ley Fundamental de Educación**

La ley Fundamental de Educación cuenta con una serie de reglamentos enumerados a continuación:

* Reglamento de Educación en casa
* Reglamento de Centros educativos
* Reglamento de Educación artística
* Reglamento de Educación Física y Deporte
* Reglamento de Formación inicial de Docentes
* Reglamento de Instituciones de Educación no gubernamentales
* Reglamento de la Carrera docente
* Reglamento de la Evaluación docente
* Reglamento de la Junta nacional y junta departamentales de concursos de selección
* Reglamento de la Secretaría del despacho de Educación
* Reglamento de las Direcciones Departamentales, Municipales y Distritales de Educación.
* Reglamento del financiamiento de la Educación Pública.
* Reglamento del nivel de Educación Básica.
* Reglamento del nivel de Educación Prebásica.
* Reglamento Educación para personas con Discapacidad, Necesidades Educativas Espaciales y talentos excepcionales.
* Reglamento General de la Ley Fundamental de Educación
* Reglamento de la USINIEH (Sistema de Información educativa de Honduras)

**Filosofía de la educación**

## Idealismo:

Como**idealismo** se designa el **conjunto de los sistemas filosóficos según los cuales la idea es el principio y fundamento del ser y el conocimiento**. Su origen se puede rastrear hasta **Platón**, quien consideraba que la verdadera realidad era la del mundo de las ideas, únicamente accesible para la razón.

Como idealismo también denominamos la confianza exagerada o ingenua en los valores éticos y morales de la sociedad; en la forma de conducirse las personas y las instituciones según lo justo y lo bueno. En este sentido, se opone al **realismo**.

La palabra, como tal, se forma con las palabras ideal, que significa perteneciente o relativo a la idea, y el sufijo -ismo, que indica ‘escuela’ o ‘doctrina’.

**Idealismo en Filosofía**

En filosofía, como idealismo se denomina la rama del pensamiento filosófico que fundamenta sus doctrinas en la preponderancia de las ideas como principio del ser y el conocer, opuesta al materialismo. En este sentido, para el idealismo los objetos no pueden existir si no han sido concebidos primero por una mente que esté consciente de ellos. El término, como tal, fue usado por primera vez en el siglo XVII para hacer referencia a la filosofía de **Platón**, según el cual la verdadera realidad la constituyen las ideas, y no las cosas materiales. Como tal, existen dos variantes del idealismo: el idealismo objetivo y el idealismo subjetivo.

Idealismo objetivo

Según el idealismo objetivo las ideas existen por sí mismas y solo podemos acceder a ellas por medio de la experiencia. Algunos filósofos reconocidos en esta corriente fueron **Platón**, **Leibniz**, **Hegel** o **Dilthey**.

Idealismo subjetivo

Para el idealismo subjetivo las ideas solo existen en la mente del sujeto, de modo que sin él no existe un mundo externo autónomo. Algunos filósofos de esta corriente fueron **Descartes**, **Berkeley**, **Kant** y **Fichte**.

Idealismo trascendental

El idealismo trascendental forma parte de la doctrina propuesta por el filósofo alemán **Immanuel Kant**. Según el idealismo trascendental, para que tenga lugar el conocimiento es necesaria la concurrencia de dos elementos: un objeto y un sujeto. El objeto, externo al sujeto, sería el principio material de conocimiento; y el sujeto, es decir, el sujeto mismo que conoce, sería el principio formal.

En este sentido, el sujeto es quien pone las condiciones para que se produzca el conocimiento, siendo que todo lo intuido en el espacio y el tiempo no son más que fenómenos, que no tienen existencia independiente fuera de nuestro pensamiento como sujetos.

Idealismo alemán

Como idealismo alemán se conoce la escuela filosófica que, entre finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, se desarrolló en Alemania. Como tal, surgió de Immanuel Kant y sus postulados del idealismo trascendental, y contó con seguidores notables, como Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling y Georg Wilhelm Friedrich Hegel.

**El realismo y la educación**

[**Realismo Pedagógico**](http://abrahamdavila16.blogspot.com/2016/06/realismo-pedagogico.html)

La educación realista es aquella que se basa en la formación humana en el dominio del mundo exterior sobre el mundo interior, en la superioridad del conocimiento de los fenómenos naturales y de los hechos sociales; existen diferentes orientaciones: Humanista –social-didáctica-empirista y disciplinaria y también utilizaron el método de la inducción que ahí está incluido la observación, evidencia, análisis, síntesis y la comprobación; Basado en el entendimiento según el estudio de la Teología natural, antropología y la cosmología.

**CARACTERÍSTICAS:**

* Una educación basada en la vida y contexto real.
* Deja la educación tradicional.
* Es una educación basada en experimentos reales.
* La educación basada en la demostración.
* Revela una educación significativa.

**REPRESENTANTES DEL REALISMO PEDAGÓGICO**

**WOLFGANG RATKE (1571-1635)**

[](https://4.bp.blogspot.com/-KmOSnfb4ctY/V4RVv783e_I/AAAAAAAAADo/cLUcRjTzngI84SA3R-E4xajIWx7dVIQSQCLcB/s1600/descarga.jpg)

Fue de los en primero en plantear las necesidades de enseñar; en arte de enseñar el aprendizaje se debe llevarse a cabo sin violencia y debe de haber una uniformidad en todas las cosas (edad, método de enseñanza libros etc.) la enseñanza debe ser valorada en términos de importancia, el tiempo que se dedica a cada asignatura tiene que ser el requerido evaluación semanal; no debe de haber una enseñanza de palabras sin el conocimiento de las que este represente, la enseñanza debe seguir el orden, investigación personal el experimento y el análisis; la enseñanza debe impartirse seguido el curso de la naturaleza, de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, el aprendizaje debe discurrir sin la violencia.

**JUAN AMOS COMENIO (1592-1670)**

[](https://1.bp.blogspot.com/-UT3rC-yEqcA/V4RWH8Axl0I/AAAAAAAAADs/_ZkJA_1kgG0uUiWbjuEV6lDp9ZYRfQwrgCLcB/s1600/comenio.gif)

Definió a la educación como el arte de germinar las semillas interiores que desarrollan no por incubación si no cuando se estimulan con oportunidades y experiencias. La base de método que utilizo es la inducción, observación, sentidos y la razón y los aportes son el teatro dentro de las aulas una institución para mujeres y varones, un calendario escolar único, el aprendizaje se logra a través de juego y sus ideas de Comenio se mezclan en:

**Filosofía:**la realidad del todo lo que existe es el único (Dios) las creencias.

**Religión:** su sentir religioso se deja ver con frecuencia en sus obras que revelan las raíces de sentir cristiano.

**Didáctica:** el conocimiento se basa en conocimientos de las cosas, a partir de la realidad de las cosas se conforman en el saber.

**Pedagogía:**Comenio fundamenta sus teorías educativas en la naturaleza humana y en su desarrollo según el instinto que dios le ha impreso.

**JOHN LOCKE (1632-1704)**

[](https://1.bp.blogspot.com/-49LrtI8dKNY/V4RXpEpeaQI/AAAAAAAAAD8/gkAzr0EUuSwgaPQGU3ZbetZ1tA4KY2i2QCLcB/s1600/376687837ef09981c5a76151d29774cb.jpeg)

En lo pedagógico Locke no pretendió crear un sistema educativo, si no explicar los lineamientos de la educación para los hijos de nobleza, por consiguiente sus ideas representan tanto un reflejo de la percepción pedagógica de su tiempo, uno de los aportes es la división entre el conocimiento racional y el conocimiento revelado, se discute por primera vez la separación de la religión del estado, su pensamiento filosófico es empirista, parte de una crítica al innatismo y al racionalismo, en su investigación gnoseológica, parte de descartes y afirma la primera limitación diciendo; las ideas se derivan exclusivamente de las experiencias. La realidad puede ser el (yo) o externa (las cosas naturales) por lo tanto las ideas pueden proceder de una u otra de estas realidades, aboga por una educación apta para formar un gentleman capas de ser útil a sí mismo y a su patria en un clima de ordenada libertad.

**FRANCISCO DE LA MOTTE- FENELON (1651-1715)**

[](https://2.bp.blogspot.com/-y9WGtZyBIL8/V4RiI2urtvI/AAAAAAAAAEU/0qN_sOTA40kIz15-YwEJJIqF52agI5SzgCLcB/s1600/220px-Fenelon.jpg)

En el sentido humanista trata de un educación femenina, Fenelón no solamente se ocupó de la educación teórica sino también de práctica, dedica uno de sus escritos a la educación femenina exclusivamente donde propugna una instrucción general de la mujer sin olvidar sus deberes maternales y domésticas. El humanismo centrado en el saber de los antiguos y con finalidad de carácter moral y filosófica, existen diferentes orientaciones; es humanista, social, didáctico, empírico y disciplinaria.

**El pragmatismo y la educación**

**John Dewey y la Escuela Pragmática**

El aprendizaje es el resultado y el premio por la acción con el objeto.

La enseñanza tiene como objetivo colocar los intereses y necesidades del alumno como base del acto de educar.

Aprender haciendo tiene como finalidad utilizar íntegramente las capacidades de las personas para que puedan ser incorporadas a la vida social (Resolución de problemas).

**El pensamiento educativo de John Dewey**

La propuesta educativa de Dewey plantea una forma distinta de entender la educación y de conocer al individuo.

En oposición a la enseñanza tradicionalista, propone una educación basada en las propias experiencias del niño; con ello revalora la importancia de la atención a las necesidades, inquietudes e intereses del infante, así como la relación con su mundo exterior, como elementos fundamentales para brindar una verdadera educación y favorecer un auténtico desarrollo del alumno.

La escuela y la enseñanza institucional favorecen la construcción nacional y el desarrollo moral.

La teoría pedagógica de John Dewey permite explicar el valor que tienen las experiencias o vivencias en la formación del niño y fundamenta nuevas formas de actuación o intervención pedagógica que han revolucionado la práctica docente hasta la actualidad.

Para Dewey, el modelo tradicional no hacía más que promover una enseñanza puramente verbal, mediante la cual se obligaba al niño a memorizar y repetir. Reducido a una condición de pasividad, el niño sólo estaba destinado a escuchar y absorber. En la práctica, ese modelo promovía una educación autoritaria, porque imponía a los niños opiniones determinadas acerca del mundo y soluciones previamente desarrolladas.

**Dewey: Aprender haciendo**

Dewey propone cambios en la forma de concebir a la educación:

1. Plantea que la escuela debe ser una institución donde los avances de la sociedad se pueden transmitir directamente a las nuevas generaciones, no a través de métodos formalizados o de una pedagogía inerte, sino a partir de una escuela que permita al niño construir, crear e indagar activamente en un ambiente colectivo; lo que haría posible convertir a los niños y a los jóvenes en miembros participantes y constructivos de una sociedad democrática.
2. Dewey estaba convencido de que la educación y la democracia se encontraban indisolublemente ligadas. En una sociedad democrática, el Estado debe hacerse cargo de la educación y promover que todo el mundo pueda acudir a la escuela, independientemente de su género, religión, destreza individual o clase social (Acceso universal de los niños a la escuela).

**John Dewey y la Escuela Pragmática**

El método de enseñanza se establece desde el análisis de las fases del método experimental-único método racional y fiable-. Dewey lo llamaba método de problemas, y consta de cinco fases o momentos:

1. Inicia por una experiencia del niño.
2. Interrupción de la experiencia para definir el problema.
3. Inspección de los datos disponibles, búsqueda de la posible solución.
4. Formulación de hipótesis: con visitas a reanudar la continuidad de la experiencia.
5. Sometimiento de la hipótesis a la corroboración de la experiencia.

Los contenidos de la enseñanza se deciden en la práctica, según los resultados del método de problemas. La práctica sustenta el aprendizaje, y no consiste en la fijación de conocimientos mediante la repetición de los mismos, una vez explicado; el aprendizaje se realiza por descubrimiento con la guía del maestro.

**Principios para la acción educativa**

a)      La base primaria de la educación se encuentra en las capacidades del niño, quien debe ser animado para que busque, inquiera, explore, se sumerja en el ambiente y aprenda de la experiencia.

b)      Las actividades expresivas o constructivas de los niños son el verdadero centro del currículum. Todas las actividades que se organizan en clase deben ser vistas como oportunidades para aprender.

c)       El acto educativo debe promover que los niños sean capaces de responder creativamente a los problemas y situaciones que les plantean el medio social y el natural; que sean capaces de reaccionar frente a situaciones nuevas con interés, flexibilidad y curiosidad.

d)      Los maestros deben procurar que los niños tengan oportunidades de emplear sus propios poderes o facultades en actividades que poseen sentido. Para ese fin, tienen que desarrollar la capacidad de observar constante y cuidadosamente los intereses de los niños.

**Pragmatismo**

“Todo alumno debe tener ocasión de mostrar lo que él es verdaderamente, de modo que el maestro pueda descubrir lo que necesita para hace de él un ser humano completo. Sólo cuando un maestro se ha informado de cada uno de sus alumnos puede esperar comprende, y sólo cuando comprenda puede esperar devolver un sistema de educación que se aproxime al tipo científico o artístico. En tanto que los educadores no conozcan los hechos individuales, nunca podrán conocer si sus hipótesis tienen valor. ¿Pero cómo han de conocer su material si ellos mismos se imponen a él en una medida tal, que a cada parte se la hace actuar igual que cualquiera otra parte? Si los alumnos avanzan al mismo tiempo, si la información que se les da la ha de reproducir de una manera uniforme, nada se descubrirá nunca acerca de ninguno de ellos. Pero si cada alumno tiene ocasión para expresarse, de mostrar cuáles son sus cualidades particulares, el maestro tendrá material sobre que basar sus planes de instrucción”.

**Pragmatismo Educativo**

**1 Eje Nocional**

El pragmatismo educativo considera al enfoque comunicativo como la solución a los problemas de la enseñanza de manera inexacta pues se atribuye a la naturaleza de las ciencias del lenguaje las deficiencias en los aspectos educativos, pedagógicos y didácticos.

Las corrientes empirista y pragmática de las ciencias concibe la construcción del conocimiento como una experiencia individual de contacto directo con los objetos del mundo real y donde se asume como el criterio de verdad la utilidad.

El pensamiento no es otra cosa que un proceso orgánico natural. No es un proceso más, sino la forma más altamente desarrollada de relación del organismo con su medio entorno. Por lo tanto, el pensamiento es instrumental; tiene una función práctica.

**2 Eje Categorial**

Movimiento filosófico desarrollado especialmente en Estados Unidos e Inglaterra, pero con repercusión y desarrollo parcial en otros países.

El pragmatismo consiste en reducir “lo verdadero a lo útil” negando el conocimiento teórico en diversos grados; para los más radicales sólo es verdadero aquello que conduce al éxito individual, mientras que para otros, sólo es verdadero cuando se haya verificado con los hechos.

“El intelecto es dado al hombre, no para investigar y conocer la verdad, sino para poder orientarse en la realidad. El conocimiento humano recibe su sentido y su valor de este su destino práctico. Su verdad consiste en la congruencia de los pensamientos con los fines prácticos del hombre, en que aquellos resulten útiles y provechosos para la conducta práctica de éste.”

En general, para las diversas formas de pragmatismo, la verdad radica en la utilidad y en el éxito, por lo tanto, todo conocimiento es práctico si sirve para algo, si es posible de realizar.

**3 Eje de Diferenciación**

La teoría de Vigotsky se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto en el medio en el cual se desarrolla.

Vigotsky considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En su opinión, la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto ocupa un lugar central. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo. Vigotsky introduce el concepto de ‘zona de desarrollo próximo’ que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Para determinar este concepto hay que tener presentes dos aspectos: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación. Aprendizaje y desarrollo son dos procesos que interactúan. El aprendizaje escolar ha de ser congruente con el nivel de desarrollo del niño. El aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas. La interacción con los padres facilita el aprendizaje. ‘La única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo’. (Blanca)

La teoría de Vigotsky se refiere a como el ser humano ya trae consigo un código genético o ‘línea natural del desarrollo’ también llamado código cerrado, la cual está en función de aprendizaje, en el momento que el individuo interactúa con el medio ambiente. Su teoría toma en cuenta la interacción sociocultural, en contra posición de Piaget. No podemos decir que el individuo se constituye de un aislamiento. Más bien de una interacción, donde influyen mediadores que guían al niño a desarrollar sus capacidades cognitivas. A esto se refiere la ZDP. Lo que el niño pueda realizar por sí mismo, y lo que pueda hacer con el apoyo de un adulto, la ZDP,es la distancia que exista entre uno y otro. (Elizabeth)

**John Dewey:**

Fue el filósofo norteamericano más importante de la primera mitad del siglo XX. Su carrera abarcó la vida de tres generaciones y su voz pudo oírse en medio de las controversias culturales de los Estados Unidos (y del extranjero) desde el decenio de 1890 hasta su muerte en 1952, cuando tenía casi 92 años. A lo largo de su extensa carrera, Dewey desarrolló una filosofía que abogaba por la unidad entre la teoría y la práctica, unidad que ejemplificaba en su propio quehacer de intelectual y militante político. Su pensamiento se basaba en la convicción moral de que “democracia es libertad”, por lo que dedicó toda su vida a elaborar una argumentación filosófica para fundamentar esta convicción y a militar para llevarla a la práctica (Dewey, 1892, pág. 8). El compromiso de Dewey con la democracia y con la integración de teoría y práctica fue sobre todo evidente en su carrera de reformador de la educación.

**4 Eje de ejemplificación**

**5 Eje de caracterización**

**Implicaciones Pedagógicas del Pragmatismo:**

Actitud liberal

Utiliza el método científico

Capacidad de promover el progreso cultural

La educación tiene que tener en cuenta los problemas que existen en la vida de los jóvenes.  La educación para el pragmatismo es el instrumento a través del cual se mantiene la continuidad social de la vida, el fin de la educación la continuación individual.

**La escuela tiene una triple función:**

Informativa

Formativa

Transformadora

**6 Eje de subdivisión**

* La educación como preparación.
* La educación como desenvolvimiento.
* La educación como adiestramiento de la facultad.
* La educación como formación.

Si concebimos a la**educación** y a la orientación como una**preparación para la vida,**sólo puede tratarse de como una didáctica o **propedéutica para la vida**, para vivir mejor, más plena y felizmente.

Así como la didáctica en materias como matemáticas, geografía o economía tratan de la enseñanza de las mismas, para aprenderlas mejor, igualmente una propedéutica para la vida humana, tiene como objetivo que las personas aprendan a vivir mejor, de modo más eficiente y satisfactorio para sí mismas y desde luego para con los demás.

Es muy probable que de continuar las tendencias de cambio que se presentan con la nueva era en la que estamos empezando a vivir, en el nuevo milenio, no se dé una real y puntual importancia a la didáctica de la preparación para la vida, que se la considere como la más fundamental enseñanza por encima de cualquier otra y se le ofrezca e instrumente en todos los niveles de acuerdo a la edad de las personas, considerando desde luego, que será un objetivo cardinal que las personas se auto realicen en plenitud y sean felices.

Debe recuperarse como una cuestión fundamental, que el aprendizaje más importante tiene lugar en la vida, fuera de las aulas, de ahí que se busquen experiencias vivas y directas, se anhela lo imaginativo y lo intuitivo, muchas veces por encima de lo racional, por ello se busca el contacto con otras personas y con la naturaleza, se buscan nuevos contenidos para el aprendizaje, aprender en los libros debe ser suplementario de los modos directos de aprender.

Seguir enseñando-aprendiendo álgebra, economía, geometría, un par de idiomas, literatura, ¿Representa a la vida?, ¿Prepara para la vida?.

De aceptarse una nueva educación y un cambio en cuanto a los contenidos, se dará un giro Copernicano, ya que además se acompañará de un cambio en la manera de enseñar-aprender, un cambio en la relación educativa, una nueva filosofía de la educación, una nueva comprensión de sus problemas, una nueva acción educativa, eso sería el aporte fundamental de una Nueva Educación.

En la medida que consideramos a la educación como una preparación para la vida, se presenta como indispensable definir, **aclarar qué es la vida humana**, caracterizar a la misma, lo que nos posibilitaría mejormente entender cómo deberá de ser esa educación que nos ha de preparar para realizar adecuadamente la mejor de las carreras u oficio: vivir humanamente.

**7 Eje de vinculación**

La pedagogía pragmática, considerada como activa radical, toma como categoría rectora a la **acción** como fin en sí misma a partir de analizar los resultados de los procesos como evidencia de una acción anterior. La fuerza de este elemento central en la teoría pedagógica pragmática adopta un valor utilitario, siempre y cuando sea capaz de mejorar las condiciones de vida de los seres humanos. No por gusto algunos especialistas la catalogan como **pedagogía del interés,** puesto que centra su atención en el provecho de los resultados sin importar los medios, lo que denota lo irracional y vitalista de su sentido educativo. Es provechoso que el **ser humano**no piense ni reflexione en sus acciones, sino simplemente que, cual máquina biológica pensante, actúe en función de obtener los resultados deseados, tal vez en detrimento de los que le rodean.

La educación pragmática da mucha importancia a la **educación social**; de hecho se ajusta a mejorar permanentemente las condiciones de vida de la sociedad mediante la justa participación transformadora de las personas. Tanto es así que concibe las **relaciones interpersonales**como el mero intercambio de actividades y no desde lo espontáneo y natural de la socialización sin buscar algún interés determinado; es decir, colaboro si colaboras, te desarrollas si me desarrollo, ganas si gano.

**Existencialismo**



Jean-Paul Sartre (1905-1980) fue un filósofo existencialista ateo francés que en “El existencialismo es un humanismo” expresó que son las elecciones y acciones humanas las que determinan su esencia. La naturaleza humana es inexistente. La existencia es anterior a la esencia. El hombre se crea a sí mismo a través de sus acciones y a su vez ellas reflejan la concepción de ese sujeto de cómo el hombre debe ser. El hombre resulta ser libre y responsable ante sí mismo y los demás, de la vida que lleva por elección.

“El hombre se encuentra condenado a ser libre” es una frase muy célebre de Sartre, la que puede ejemplificarse según el propio autor lo hizo, del siguiente modo: El protagonista es un soldado cuyo hermano murió durante la Segunda Guerra Mundial por obra de los alemanes, pero su padre colaboraba con los asesinos de su hermano. La elección que se le planteaba a este soldado era alistarse en las fuerzas francesas, abandonar a su madre que había quedado sola y vengar a su hermano o quedarse junto a su progenitora. La decisión solo era del soldado, pues él debía elegir libremente y hacerse responsable de su propia vida, sin que exista ninguna señal que lo oriente en la elección. Para Sartre no hay valores a priori, sino que los construye cada sujeto con libertad, pues al negar la existencia d Dios no hay tampoco un plan creador.

Existir es una casualidad para Sartre, y en este punto el papel de la educación es dejar fluir al educando. Sartre ejerció la docencia en un establecimiento estatal y propugnaba una educación libre, con un maestro que no aconsejara sino que escuchara y observara el despliegue natural del accionar de cada niño que iría construyendo su propio camino vital y sus propias normas. El maestro, dentro de una currícula donde primen las humanidades, debe invitar a cada niño a conocerse, a cuestionar, a elegir y a responsabilizarse por sus decisiones, creando cada uno su propio proyecto personal

Él mismo tenía sus propias reglas como la aceptación de la poligamia y la existencia de matrimonios por contrato a plazo. Denunció a la escuela burguesa como formadora de clases sociales en consonancia con su ideología comunista. La enseñanza que él observa en las escuelas y critica es la impuesta por la ideología dominante, por lo que dista de ser libre.

### 1. El Positivismo Lógico

El positivismo lógico representa una escuela filosófica, formada alrededor del Círculo de Viena, que aglutina las tradiciones del empirismo y del análisis lógico del lenguaje. En esencia, simboliza una crítica a la mayoría de las tesis filosóficas tradicionales, y de manera especial a los planteamientos relacionados con la metafísica, la epistemología y la ética.

**El Círculo de Viena**

El **Círculo de Viena** se gestó en la década de 1920-1930 en torno a Moritz Schlick, siendo sus principales miembros Otto Neurath, H. Feigl y Rudolf Carnap (filósofos), Ph. Frank, Carl Menger (economistas) y Kurt Gödel (físico-matemático). Comenzó siendo un grupo de discusión y terminó siendo un movimiento organizado.

En 1929 edita su manifiesto El punto de vista científico del Círculo de Viena y en 1930 funda la revista Erkentnis, dirigida por Rudolf Carnap y Hans Reichenbach. Tuvieron contacto con la Escuela de Berlín, los empiristas de Upsala, simpatizantes americanos y los analistas británicos.

Durante los años treinta este movimiento alcanzó una gran difusión pero el nazismo disolvió el grupo y sus miembros tuvieron que exiliarse en Estados Unidos e Inglaterra.



Palacio de Belvedere, Viena.

**Bases del positivismo lógico**

* **La negación de la metafísica:**

El positivismo lógico sostiene que las hipótesis metafísicas son rechazables por inservibles y los problemas que encierran son tan inútiles como irresolubles, pues no pueden ser objeto de contrastación empírica. El argumento es que cualquier intento de trascender los límites del conocimiento científico del mundo desemboca en el absurdo.

* **El fisicalismo y la unidad de las ciencias:**

El **fisicalismo** es la concepción que afirma que:

* + Todos los procesos de la experiencia se pueden explicar recurriendo a **procesos** físicos, siendo la física el modelo guía de conocimiento por el que se debe orientar cualquier disciplina.
  + Todos los enunciados científicos se pueden reducir a los enunciados de la **física**.
* **La verificabilidad empírica:**

Ofrece un doble frente de desarrollo:

* + Cuestiones de **fundamentación metacientíficas**.
  + **Problemas de significatividad de los enunciados**.

En esencia, los positivistas lógicos formularon distintas versiones del principio de verificación. El objetivo era determinar un criterio que permitiera distinguir el carácter científico de un enunciado, así como un criterio de demarcación entre enunciados con significado y enunciados sin significado. Se trata de dos cuestiones complementarias que quedan resumidas en la afirmación: «el significado de una proposición consiste en su método de verificación».

Los principales defensores de este principio fueron: M. Schlick y Alfred Jules Ayer. Entre sus críticos figuran Willard van Orman Quine y Karl Popper.

**El principio de verificación y sus críticos**

MORITZ SCHLICK

Formuló el **principio de verificación** del siguiente modo: una proposición sólo tendrá sentido si se pueden enunciar las condiciones bajo las cuales dicha proposición sería verdadera y aquéllas bajo las cuales sería falsa. De modo que, si se es incapaz de verificar una proposición, dicha proposición ha de ser considerada como carente de significado.

ALFRED JULES AYER

Con relación al **principio de verificación**, Ayer estableció un **sentido fuerte** y otro **débil** de verificación. En el sentido fuerte, una proposición es verificable siempre y cuando su verdad pueda ser concluyentemente establecida por la experiencia. Esta acepción pone en evidencia las leyes generales de la ciencia, pues ningún número finito de casos observables puede establecer de forma definitiva ley alguna. En el sentido débil, una proposición es verificable si es posible para la experiencia hacerla probable.

RUDOLF CARNAP

La rigidez del **principio de verificación** suponía no sólo la exclusión de las proposiciones metafísicas, sino que también condenaba como sinsentidos enunciados o proposiciones científicas. Carnap rebajó las exigencias del verificacionismo extremo sin abandonar el principio como criterio de demarcación entre la ciencia y lo que no es ciencia. **Sustituyó el concepto de verificabilidad por el de contrastabilidad**. Según esta concepción era suficiente que un enunciado tuviera un contenido fáctico tal que tuviera una conexión con la experiencia a través de recursos lógicos especiales, como su relación con un particular lenguaje.

WILLARD VAN ORMAN QUINE

Quine elaboró una fuerte crítica al verificacionismo, principio al que califica de dogma. Su ataque está dirigido a dos puntos:

* La **distinción entre enunciados analíticos y sintéticos**.
* El **reductivismo radical**.

Las **conclusiones** de Quine son:

* No se puede especificar con propiedad la noción de analítico.
* Nunca es un enunciado aislado el que se somete a verificación, sino un sistema global de creencias y teorías.

**Bibliografía**

* Ávalos, B (2013) ¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile.
* Bolivar, A.(2007). La formación profesional del profesorado de secundaria y su identidad profesional. Universidad de Granada.

Disponible en: <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/download/24326/20409>

* Bona, C. (2015) La nueva educación: los retos y desafíos de un maestro de hoy.
* García, C. (1999) Introducción a la formación del profesorado: teoría y Métodos, Sevilla.
* Ibernón, F. (2000) La profesión docente frente a los desafíos del presente y el futuro, Universidad de Barcelona.

Disponible en: <http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf>

* La Gaceta, Diario Oficial de la República de Honduras (2012)Ley Fundamental de Educación. Nùm 32,754.

Disponible en: <http://www.poderjudicial.gob.hn/CEDIJ/Leyes/Documents/Ley%20Fundamental%20de%20Educacion%20(4,1mb).pdf>

* La Gaceta, Diario Oficial de la República de Honduras (2014) Reglamentos de la Ley Fundamental de Educación. 2014 núm. 33,533.

Disponible en: <https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/REGLAMENTO_DE_CENTROS_EDUCATIVOS_1.pdf>

* Libaeno, J. Romero, B (2013) ¿Adiós Profesor? ¿adiós Profesora? Nuevas exigencias educativas y nueva profesión docente. España.
* Mercado, C (2007). El oficio de ser maestro; relatos y reflexiones breves. México
* Narcea,Ch. (2006) Pasión por enseñar, La Identidad personal y profesional del docente y sus valores DAY, S.A. de Ediciones Madrid, pp.59-147 Capítulo 3

Disponible en: <https://idocslide.org/document/lectura-1-pasion-por-ensenar-day-christopher>

* Ramírez, I. (2011) El compromiso ético del docente. Revista Iberoamericana Vol 55 núm 2.

Disponible en : <https://rieoei.org/RIE/article/view/1605>

* Ruiz Valle, M. (2012) La selección docente. Piedra angular para crear un sistema educativo de calidad

Disponible en: <https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364001072.pdf>

* Secretaría de Educación (2003) Currículo Nacional Básico, Tegucigalpa, Subsecretaría de Asuntos Técnicos Pedagógicos.
* Secretaría de Educación (2009) Programaciones, estándares educativos de DCNB

Disponible en : <https://www.se.gob.hn/media/files/basica/Programaciones_CCNN_1-9.pdf>

* Tenti, E. (2006). El oficio docente.
* Vásquez, Stella M. (2012) La filosofía de la educación, estado de la cuestión y líneas esenciales. CIAFIC Ediciones.

Disponible en: <http://www.ciafic.edu.ar/documentos/FilosofiadelaEducacionVazquez_2da_Ed.pdf>