

EL PROFESOR: IDENTIDAD, FORMACIÓN, COMPETENCIAS Y VALORACIÓN

Martha Pacheco Lora¹

Janaina Cé Rossoni²

Vera Lucia Felicetti³

RESUMEN

Este artículo es el resultado del Seminario: Investigación cualitativa y análisis cualitativo de los datos, ministrada en la Universidad Del Atlántico en Barranquilla – Colombia y en el Centro Universitario La Salle en Canoas – Brasil por la misma docente. Presentase un estudio comparativo entre profesores brasileños y colombianos, basado en un análisis a las respuestas de preguntas relacionadas con la formación del profesorado. Participaron estudiantes (12) del Programa de Doctorado en Las Ciencias de la Educación, en Colombia, y por estudiantes de maestría (14) en el Programa de Educación en Brasil. La metodología fue cualitativa con enfoque en el análisis textual discursivo. Del análisis surgirán tres grandes categorías: Identidad, formación/competencia y valoración. Los resultados nos permiten observar visiones inquietantes acerca del trabajo docente. Por un lado, la satisfacción con los lazos emocionales y afectivos y también con la gratificación de la práctica profesional; de otra parte está la insatisfacción con la situación económica o material que afectan la dignidad profesional, social y cultural de los docentes.

Palabras clave: Formación docente. Competencia docente.

INTRODUCCIÓN

La profesión docente requiere como condición sine qua non de la movilización de muchos conocimientos. Por lo tanto, el profesional de la educación necesita auto-reflexionar sobre lo SER y HACER en la profesión. Tardif (2012) propone una clasificación acerca de los conocimientos de los profesores. Para él los conocimientos vienen

1 Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación – Universidad Del Atlántico – Colombia. Docente en la Universidad de Córdoba – Colombia.

2 Maestría en Educación – Centro Universitario La Salle (UNILASALLE) – Brasil. Docente en la Red Pública de educación.

3 Docente del Programa de Pos-Grado en Educación – Centro Universitário La Salle (UNILASALLE) – Brasil y Ministrante en el Seminario de Investigación Cualitativa y Análisis Cualitativo de los Datos en el Doctorado en Ciencias de la Educación – Universidad Del Atlántico – RUDECOLOMBIA - Colombia.

de diferentes fuentes: los saberes profesionales, los das asignaturas, los curriculares y los experienciales. Según este autor, el profesor no nace con una habilidad innata para la enseñanza, es la socialización que va conducir, o sea, construir su identidad personal y social.

De acuerdo con Nóvoa (2007) nada sustituye a un buen profesor. Sin embargo, estos profesionales enfrentan crisis de orden institucional, social, personal y económico. La falta de credibilidad de la profesión, ya que muchos profesores, no actúa como sujetos de la educación. Los profesores son los profesionales más capacitados para intervenir en los asuntos de enseñanza, en los debates educativos, en las resoluciones del gobierno acerca de educación. La voz de los docentes necesita estar presente en el contexto educacional e social. Teniendo en cuenta este problema y creyendo que el espacio educativo es un lugar de encuentro, de diálogo, de aprendizaje y de enseñanza, buscamos respuestas a través de voces de profesionales de la educación de la Colombia y Brasil. Estas voces promoverán la reflexión acerca de la condición de la enseñanza, de la profesión generada por la integración de varios conocimientos, de varias historias, muchas dudas, creencias y esperanzas.

En conformidad con lo escrito arriba, este artículo presenta un estudio realizado entre profesores colombianos y brasileños acerca de: ¿Por qué la elección de la carrera docente? ¿Cuales las motivaciones para la profesión? ¿Cuales las habilidades necesarias para la formación profesional? También presenta una reflexión sobre la práctica profesional, es decir, cómo los profesores ven a sí mismos en su trabajo diario.

METODOLOGÍA

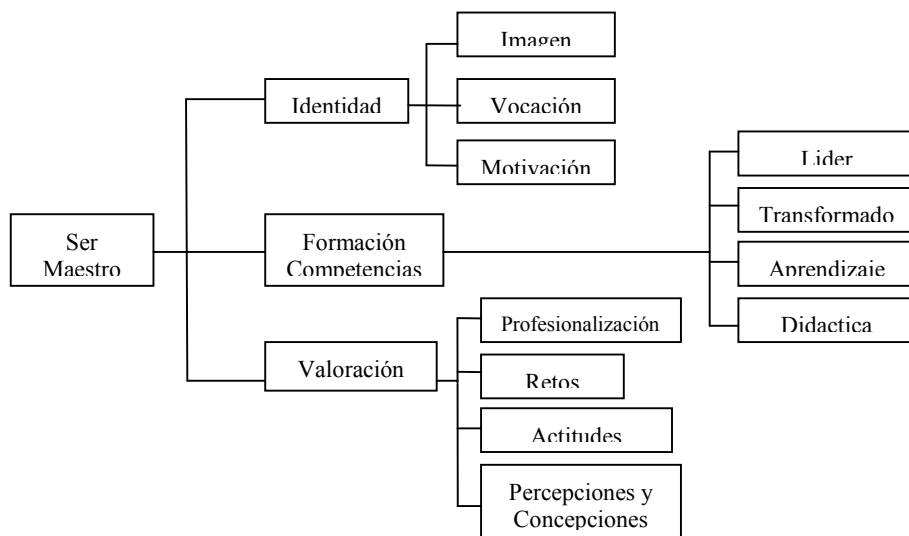
Este artículo presenta el resultado de un análisis de datos hecho en las respuestas de las siguientes preguntas: ¿Por qué soy un maestro? ¿Qué me motiva y/o me motivó para que yo sea un maestro? ¿Qué es ser un maestro? ¿Qué competencias se necesitan para ser un buen maestro? ¿Usted se considera un buen maestro? Justificar. Las preguntas fueran contestadas por estudiantes de Doctorado (12) participantes en el seminario de Investigación cualitativa y análisis cualitativo de los datos ministrado en la Universidad Del Atlántico en el curso de Doctorado en Las Ciencias de La Educación en Colombia y también para estudiantes de Maestría (14) en la signatura Los

conocimientos, trayectorias y prácticas educativas en la formación del profesorado ministrado en el Centro Universitario La Salle en Brasil por la misma profesora.

Así, el análisis utilizada por nosotras tuvo abordaje cualitativo de los datos con enfoque en análisis textual discursivo (MORAES; GALIAZZI, 2007).

De acuerdo con lo que orientan Moraes y Galiazzi (2007), primeramente hicimos una lectura fluctuante, seguida de una unitarización o fragmentación. La categorización fue el próximo paso, desde las unidades hasta las categorías finales cómo está en el cuadro 1.

Cuadro 1 – La categorización



Fonte: Los autores 2013

Cómo se puede percibir en el cuadro, las categorías principales corresponden a identidad, la formación de competencias en la valoración del maestro.

De este modo sigue el análisis fundamentada en autores y permeada por las respuestas de muchos de los respondientes, las cuales estarán en *italico* en el cuerpo del texto.

1 RESULTADOS: PROTOCOLO DE ESCRITURA

1.1 Identidad

Los componentes más importantes de la identidad docente que se evidencian en el análisis de la muestra de entrevistados son: Las experiencias de la infancia, los modelos docentes, las experiencias educativas; y, con menor relevancia, las personas importantes o experiencias significativas distintas de la formación temprana. (GOODSON, 1992). Tal como se puede corroborar en las respuestas de algunos de los maestros en relación con las experiencias infantiles vividas: "Yo soy maestra, en primer lugar, porque desde que yo era niña me ocupaba con los libros... No me acuerdo de ningún profesor en especial en mi infancia, pero mi madre me dijo que siempre decía: voy a ser un maestro".

Dentro de la misma perspectiva de análisis tomando las bases teóricas del mismo autor, se considera que las experiencias durante la infancia contribuyen en gran medida a configurar la forma en que los individuos conciben la enseñanza y actúan en el aula. Sustrato teórico coincidente con las interpretaciones de la investigadora y del mismo autor en que el aprendizaje y el aprovechamiento de las experiencias vitales en formación y los estudios sobre las vidas del profesorado permiten ver a los individuos en relación con la historia de su tiempo.

Lo anterior se encuentra plenamente identificado en otros hallazgos como los realizados por (OSORIO; PACHECO, 2002), que también referencian el descubrimiento de la inclinación por la profesión durante su desarrollo infantil a través de la imitación de roles: "Yo soy una maestra porque yo no tenía muchas alternativas de formación, pero cuando niña yo amaba a mis maestros, jugaba con estudiantes invisibles y dijo que sería una maestra". Considerando que esta predisposición es de carácter innato y que emerge de manera intuitiva en imitación de los roles pertinentes, tal como se constata en los siguientes casos verbalizados: "Lo que me motivó fue el sueño de mi madre, a partir del sueño me descubrí y me encontré como un maestro, tratando de buscar una mayor capacitación para hacer frente a algunas de las preocupaciones y las angustias que me han acompañado y me acompaña en mi carrera", otro escribió: "Por diversas razones, siempre, desde la

infancia, un fuerte deseo de ser profesor me motivó la búsqueda de hacer realidad este sueño".

La personalidad, las habilidades sociales, la confianza en uno mismo, la forma habitual de enfrentarse a las situaciones, los hábitos, la inclinación al trabajo y la responsabilidad son aspectos de la experiencia que emergen de la práctica, especialmente en las estrategias para enfrentarse al aula, tomando en cuenta que muchos de estas motivaciones e intereses tienen su origen en los patrones de interacción familiar.

En efecto, el estudio de los docentes participantes arroja en este tópico que varios de los casos se encuentran fuertemente influenciados por las motivaciones que surgen del núcleo familiar, constituyéndose estas en un elemento que impulsa aún más el deseo de dedicarse a este oficio, tal como lo estudian con experticia (OSORIO; PACHECO, 2002) y se abstrae de las fuentes primarias desarrolladas por este análisis desde las expresiones emanadas por una de los sujetos entrevistados: "Yo soy una maestra, porque siempre me ha gustado el trabajo de mi madre.... Soy maestra porque me gusta, me siento bien, estoy feliz en mi profesión. En concreto, las disposiciones de los docentes en formación hacia la enseñanza, la relación con el alumnado y la gestión del aula parecen deberse mucho a factores derivados de la biografía personal. (GOODSON, 1992).

Otra contribución clave se puede interpretar explorando investigaciones narratológicas de maestros que en consecuencia contrastan con estas creencias y concepciones reafirmadoras de la identidad e imagen docente construida por la experiencia vital y la trayectoria del profesor o profesora o por la concepción que tienen de su visión de enseñanza y de los elementos de su práctica, tal como se interpreta del discurso de una de las profesoras: "Yo soy una maestra, porque creo que puedo contribuir para con el aprendizaje de mis alumnos y en mi aprendizaje también". Una otra: "Las opciones que yo fue haciendo durante toda mi vida me llevaron a un creciente interés en el área de la educación, en el proceso de formación y desarrollo profesional". Con relación a estos contextos formativos donde se dio la interacción inicial con la docencia, un grupo de entrevistados poseen la convicción de que su ejercitación temprana incidió en su desarrollo profesional y les permitió consolidar aún más su decisión por iniciar esta carrera. (OSORIO; PACHECO, 2002).

Por su parte, otros relatos de los docentes permiten enunciar nuevas construcciones teóricas basadas y derivadas de los modelos docentes y de las experiencias docentes previas contextualizadas en motivaciones como las siguientes: "Creo que la motivación viene de mis maestros, [...] y me quedé encantada, por lo que yo quería ser uno de ellos." Otro siegue: "Fueron mis maestros los que hicieron una diferencia en mi camino como estudiante", de las cuales se puede sustraer que la constitución de referentes trascendentales para la formación de una imagen de sí mismo del docente y sus aspiraciones profesionales, proviene de la importancia de los modelos y metáforas de profesores, porque son esas "lentes interpretativas" de las que habla (GOODSON, 1992). Son entonces estos los espejos a través de los cuales muchos de los docentes emulan su práctica educativa y la vicaria experiencia de su profesión e identidad docente. Lo anterior permite concluir que es válida la contribución hecha por este autor al coincidir con los hallazgos encontrados en esta indagación en donde resultan muy aproximados los aspectos vinculantes entre la formación de la identidad docente y la estrecha relación con su historia de vida o biografía.

Las respuestas de los profesores brasileños en esta categoría se asemejan a las de los colombianos, quienes narran sus motivaciones e identificaciones frente a la elección de profesión.

En la subcategoría "imagen" hay profesores que se identificaron con ejemplos familiares, en especial la figura de la madre en el ejercicio de la educación: "Mi admiración por mi Madre que fue una maestra consagrada." "Mi madre fue maestra por muchos años." "Mi familia me ha orientado a ser un maestro".

Tardif (2012) escribe que lo que dimensiona o guía las inversiones y las acciones en el momento académico son las experiencias en la familia o en la escuela.

El sueño de ser maestra desde la infancia aparece también en las respuestas: "Desde pequeña soñaba en ser maestra". "Yo siempre quise trabajar con niños y jóvenes para orientarlos a una mejor calidad de vida". Sólo uno de los encuestados afirmó que se convirtió en profesor "por asuntos del azar, no por decisión inicial", ya que no sabía que estudiar una licenciatura significaba trabajar en el contexto educativo.

La otra subcategoría "vocación" está presente en la narración de los docentes cuando se refieren a la elección de carrera de esta

manera: "Soy maestro porque desde muy joven descubrí el gusto por servir a otros en la posibilidad de saber." "Porque siempre me ha gustado enseñar y me gusta ayudar a formar seres humanos." "Soy maestro porque me gusta." "Por vocación y amor por la transformación de una mejor sociedad." "Por vocación, me gusta compartir mi experiencia con otros", y más, "hoy puedo decir que la docencia es una parte de mí, yo vivo con intensidad, me apasiona, me gusta y me dedico la mayor parte del tiempo" [...] "porque amo enseñar!". La elección de la enseñanza no es innata, sino que surge del proceso de socialización del individuo (familia, amigos, escuela,...) a partir de la cual se construye la identidad personal y social. (TARDIF, 2012).

Para algunos respondientes, la "motivación" para ser un maestro viene de la educación inicial, de la infancia feliz en la escuela, especialmente a los profesores que marcaron la etapa escolar: "Varias experiencias satisfactorias como estudiante despertaron mi vocación por la enseñanza.", "Fui muy feliz en mi colegio, siempre vi en mis maestros un modelo a seguir." "El haber descubierto, al final de mi formación básica, que tenía las aptitudes y afinidades para aprender rápido las ciencias sociales." "Me motivaron mis maestras de escuela primaria por la forma como veía su trabajo y entrega al momento de enseñar." "Me motivó otra maestra que me ayudo a descubrir en mí el gusto por trabajar con los niños pequeños.". Conforme Tardif (2012, p. 73) "Las experiencias escolares anteriores y las relaciones con los factores determinantes de los docentes también contribuyen a la formación de la identidad personal de los docentes y sus conocimientos prácticos." Las respuestas ponen en evidencia que la elección de carrera está conectada a la socialización escolar en la infancia y a los maestros que marcaron esta etapa.

El profesor que respondió que se convirtió en profesor "por asuntos del azar", afirma que, actualmente, su motivación es el conocimiento que se puede compartir con sus estudiantes, y que de alguna manera puede contribuir para su comunidad. La práctica de la enseñanza, el contacto con estudiantes y otros profesores contribuyen a la consolidación de la docencia. Tardif (2012, p. 86) establece que "La experiencia inicial sigue dando progresivamente a los profesores certezas sobre el contexto de trabajo, lo que permite su integración en el entorno de trabajo, es decir, en la escuela y el clase." También permite la confirmación de la capacidad del maestro principiante para enseñar.

1.2. Competencias

Paralelamente a la indagación de textos relacionados con la identidad del profesional de la docencia se revela también la incógnita de la función formativa y formadora del docente, la cual comporta un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilización con otros agentes sociales, esto es así puesto que ejerce influencia sobre otros seres humanos y, por lo tanto, no puede ni debe ser función meramente técnica de "Expertos infalibles" como algunos docentes participantes sustentan cuando expresan que dentro de las competencias para ser un buen maestro se requiere: "Conocer a fondo su área de especialización, ser capaz de planificar, desarrollar y evaluar el aprendizaje y, sobre todo, tener un gran deseo de enseñar". Tal como se referencia por (SANDOVAL, 2001) "El ser capaz de, trabajar en equipo, de ser solidario y permitir un punto de vista colectivo, son una serie de cualidades que corresponden a un buen docente". De acuerdo con el contexto de este estudio, se considera para la época actual y las realidades del contexto, una aptitud a toda prueba y regia para resolver conflictos ó problemas y el desarrollo de varias competencias de emprendimiento y liderazgo, además de las competencias universales que tienen que ver con el aprender a aprender, es decir, aprender a lo largo de toda la vida, ser competente para evaluar para comunicar los resultados de la evaluación.

En el mismo sentido otros entrevistados, conciben que es necesario contar también con un componente práctico, ya que los profesores y profesoras adquieren un cuerpo de conocimientos y habilidades especializadas durante un período de formación a lo largo de la vida profesional como resultado de una intervención en un contexto y en la toma de decisiones aplicadas a situaciones únicas y particulares que encuentran durante el desempeño de su labor: "Aprender a planificar, llevar a cabo metodológicamente su hacer; saber lo que estás haciendo, aprender a convivir con personas diferentes, saber ser por ejemplo: Llegar a conocerse a sí mismo y también otras personas que forman parte de su contexto". Así las cosas, la función docente esta entonces en un equilibrio entre las tareas profesionales para la aplicación de un conocimiento, el contexto en que se aplican, el compromiso ético de su función social y la estructura de participación social existente en ese momento y en la que se está comprometido (IMBERNÓN, 1997).

En igual horizonte discursivo, se comparte por un gran numero del grupo de discusión conformado para este estudio que la competencia es un conocimiento adquirido que se aplica a un proceso, pero la heterogeneidad de la práctica educativa es múltiple, de modo que el concepto de competencia se aplicaría al saber reflexionar, organizar, seleccionar e integrar lo que puede ser mejor para realizar la actividad profesional, resolviendo una situación problemática o realizando un proyecto Tal como lo conceptúan por su particular caso las evidencias de los entrevistados: "Para ser un buen maestro él debe tener mucho más que el conocimiento, la sensibilidad también..." "Un buen maestro es aquel que resume sus conocimientos, que mantiene un equilibrio entre ellos, que es el autor, que se coloca delante de su enseñanza y se hace reconocer". Estas son, entre otras, una serie de competencias básicas que desde el punto de vista de los programas de formación docente se deberían incorporar plenamente en un diseño curricular, (SANDOVAL, 2001).

Siguiendo con el análisis de los tópicos conversacionales de los maestros del grupo de discusión armado se evidencia que en la indagación sobre los dominios y competencias para creer y concebir ser maestro y ser un buen maestro, se colige respecto de la competencia, que esta no implica homogeneidad sino una aplicación diversa según la situación y el saber escogido y organizado de acuerdo con sus capacidades y conocimientos adquiridos. De tal manera, que un buen maestro implica reunir competencias necesarias, adaptativas y transferibles, que no se limitan para una tarea única y repetitiva, sino que supone la capacidad de aprender, de innovar y comunicar los procesos de innovación, comprendiendo las diversas circunstancias profesionales y la capacidad de adaptar el conocimiento a ellas, tal como lo objeta uno de los maestros de la muestra representativa participante: "Las competencias son: cognitivas, personal, humano, social. Debe ser curioso, inteligente, alegre, optimista, crítico, aprovechar el aprendizaje, las oportunidades que presenta la vida, en la sala y más allá". "El profesor competente es aquel que admite que no lo sabe todo, aquel que trata de aprender más". Conforme a lo anterior se puede derivar que muchas de las competencias de la enseñanza y aprendizaje en maestros novatos y expertos del grupo entrevistado son entendidas como habilidades profesionales, las cuales, además de la capacidad de trabajar en grupo, se van interiorizando en el pensamiento teórico y práctico del profesorado

por distintas vías, entre ellas la formación desde la propia experiencia, (IMBERNÓN, 1997), posiciones que se entretajan en sus apreciaciones: "Ser un maestro era ser el dueño del conocimiento. Hoy en día, nosotros aprendemos que maestro es aquel que, al mismo tiempo que enseña también aprende". Lo anterior comporta alcances en las experiencias y actividades que realizan los maestros iniciales en cada una de sus fases de aprendizaje, obedeciendo a su vez a convicciones personales instauradas en su fase formativa y en elementos que su práctica cotidiana les va incorporado, por tanto su labor no se enfoca de manera enfática en un tópico específico a desarrollar, sino más bien la promoción de las relaciones naturales que se establecen entre los distintos conocimientos para poderlos transferir a otras situaciones (TRUEBA, 2001; citado en OSORIO; PACHECO, 2002).

De otra parte, para analizar el tema de formación es muy importante tener un panorama global, integral y sistémico de la docencia, porque, de no hacerlo así, se corre el riesgo de considerar la formación como un fenómeno aislado. Este enfoque global tiene que ver no sólo con un diagnóstico integral del problema que incluya estas categorías en el orden del análisis, sino también con la consideración integral del docente como sujeto, donde lo que se haga por su formación, no este aislado de su desempeño, de su carrera o de sus condiciones de trabajo, tal como lo discute (SANDOVAL, 2001). Tal caracterización se identifica en las opiniones de entrevistados en las respuestas que develan los estilos de identificación de la esencia de quienes eligieron esta carrera: En esta mirada lo que los docentes en formación llevan consigo a la formación inicial puede muy bien tener efectos más significativos en su práctica docente que la propia experiencia de formación como profesores.

En esta categoría, hay similitudes y diferencias entre los profesores brasileños y colombianos en sus respuestas. Algunos de los encuestados decir que los profesores necesitan para hacer su trabajo, en primer lugar, tener sensibilidad para: "se toma el tiempo para decir una palabra amable, para subir el ánimo de aquellos que lo necesitan, o sencillamente para escuchar a aquel que necesita ser escuchado." "Necesitan capacidad de escucha, de dialogo." "Se preocupa por escucharlos y saber lo que piensan y sienten". Esto está de acuerdo con las ideas de Freire (2006, p. 120) que considera que:

Necesitamos saber que, sin ciertas cualidades o virtudes como amorosidad, el respeto por los demás, la tolerancia, la humildad, el amor por la alegría, entusiasmo por la vida, la apertura a el nuevo, la disposición al cambio, la persistencia en la lucha, negándose a fatalismo, la identificación con la esperanza, la apertura a la justicia, no se puede practicar pedagógico-progresista, que no se hace sólo con la ciencia y la tecnología.

Una preocupación constante de los docentes es el contexto social y político en el que realizan su docencia y la formación integral de sus estudiantes para que ellos puedan, a partir del conocimiento adquirido, ser mejores personas y ciudadanos participativos. Para algunos, el profesor competente es aquel que proporciona espacios para que los estudiantes ejerzan su ciudadanía en una sociedad democrática: "Un buen maestro les muestra a sus estudiantes no solamente que hay que hacer sino como hay que hacerlo." "el es capaz de aproximarse al conocimiento específico atreves del desempeño social" para que de esta manera haga una transformación en los desafíos presentes en el entorno de la comunidad. "Es tener el comprometimiento social, identidad étnica, de género, de clase y territorial". "El buen maestro debe tener competencias humanas que le permitan interactuar con la comunidad educativa y del entrono en cual se desenvuelve". Además de ser capaces de enseñar bien y correctamente el contenido de la asignatura, el profesor debe ejercer la ética y coherencia en su práctica pedagógica, ya que el dicho y escrito están en consonancia con lo que es hecho por el maestro (FREIRE, 2006).

La competencia comunicativa y el dominio de su campo de conocimiento fueron elegidos como capacidades fundamentales por los docentes colombianos. De acuerdo con sus respuestas, para la práctica de la enseñanza, el maestro debe conocer los contenidos con los cuales va trabajar y, sobre todo, la forma como comunicarlos a los estudiantes. Para esto, el maestro debe: "comunicarse con claridad, fluidez, cordialidad y lenguaje adaptado a las circunstancias sicopedagógicas de los estudiantes según cada evento pedagógico" 2) un buen maestro necesita comunicación, exposición, dominio conceptual, didáctico, dominio metodológico". "Se requiere tener las competencias comunicativas para saber transmitir y comprender la

situación en el aula de clase y de esta manera adecuar el lenguaje al contexto". Esta preocupación por el lenguaje y la comunicación utilizada en el aula para que el contenido sea de facto trabajado con éxito y por lo tanto se materializa la enseñanza y el aprendizaje no aparece en la muestra de profesores brasileños. El contexto de la educación, para los profesores colombianos que encuestaron el cuestionario, se destaca como un punto de gran importancia para el profesor, que debe adaptar sus prácticas de enseñanza y sus habilidades de comunicación con el fin de fomentar el diálogo, la igualdad y la democracia en la clase. Nóvoa (2007, p.18) habla de estas habilidades de enseñanza con el fin de motivar a los docentes: "Nada reemplaza el sentido común, la capacidad de ánimo y la motivación que sólo los buenos maestros los pueden despertar. Nada reemplaza el encuentro humano, la importancia del diálogo, la voluntad de aprender que sólo los buenos profesores pueden promover".

1.3. Valoración

El análisis y las estrategias docentes deben ser desarrollados en forma sistémica e integral. En este sentido es preciso considerar como tema el mejoramiento de la calidad de la educación en una alta valoración de las condiciones de trabajo y organización de la carrera docente (SANDOVAL, 2001). De tal forma, que en muchos países existe un fenómeno de descenso en la calidad académica de los futuros docentes traducidos en años de desprofesionalización, bajas remuneraciones y el desprestigio en términos sociales de la carrera docente, lo cual ha convocado en la insistencia cada vez más de la creación de políticas de pre-reclutamiento, que permitan atraer a la docencia, a jóvenes talentosos, teniendo en cuenta que cuando se dice jóvenes talentosos para la docencia, no es lo mismo decir jóvenes talentosos para cualquier otra profesión. Tal como lo destaca uno de los entrevistados: "Se trata de una obra misionera, digna de recompensa merecida,..., que gestiona talentos". En efecto, el ser talentoso para la docencia tiene que ver con una serie de características, no sólo de desempeño en el área de la inteligencia cognitiva, lógico – racional, sino también con un buen desempeño desde el punto de vista de la formación integral de la personalidad.

Tomando en cuenta lo expresado por los entrevistados es menester una mayor profesionalización por parte del docente, pues la profesión supone el dominio de ciertas competencias básicas tales como: una fuerte competencia para comunicar, para manejar la incertidumbre y la inseguridad generada por un mundo donde el conocimiento se renueva permanentemente. El asumir un concepto moderno de profesión implica por lo menos, relacionar dos elementos claves: Un determinado cuerpo de conocimientos formales y una reconocida autonomía en el trabajo. En síntesis es previsible que la profesionalidad de un educador, se fundamente por una parte en la autoridad que otorga al dominio de un saber, del saber enseñar, del saber administrar, de la comprensión integral del ser humano y de su realidad histórica a partir del marco integrador de la pedagogía y de la comprensión que dicha profesionalidad lo involucra en la totalidad de su ser, razón por la cual su formación ha de ocurrir en interdependencia con la conquista de mejores condiciones personales, sociales y de vida. (SANDOVAL, 2001).

Otra tendencia que se esboza en el análisis de los textos de los maestros brasileños participantes es que la valoración positiva de la imagen profesional, está ligada a los vínculos afectivos que despierta el trabajo con los estudiantes: "Es ser un líder motivador, es ser un profesional que tiene la capacidad de desarrollar en los estudiantes el deseo de aprender, es el que estimula la búsqueda del conocimiento, no sólo formal, sino que aquel que prepara para la vida." "Ser maestro es estar abierto a nuevos cambios, ser maestro es tener una profesión difícil y encantadora." Mientras los sentimientos de insatisfacción están representados en el bajo reconocimiento económico y social de la profesión y en la pérdida de status social del profesional. También se destacan avances en el aspecto de profesionalización que a pesar de las medidas avasallantes que se han tomado en materia educativa, no ha mermado de manera significativa su desempeño integrando su función de aporte a la sociedad, de la cual no puede desligarse con facilidad. (OSORIO; PACHECO, 2002). En lo tocante a la imagen de la profesión docente se pueden identificar algunas tensiones que giran fundamentalmente alrededor del rol o papel que la sociedad le otorga a este profesional; desde este punto de vista su concepción se enmarca en la idea de que la profesión no es reconocida como tal, por lo tanto según su criterio hay escasez de políticas de estado que amparen el ejercicio

de esta labor. En este aspecto es claro observar la preponderancia que para la imagen de la profesión docente poseen las condiciones extrínsecas, esto es la incertidumbre sobre el futuro de la profesión desde el punto de vista de la falta de apoyo estatal, la crisis que atraviesa el magisterio y los factores de índole social y económico. Tal como se relaciona en el siguiente texto de uno de los entrevistados y sus respuestas: "Ser maestro es tener la capacidad para implicar, para entregar se por completo en un trabajo que no es valorado por la sociedad.". "Es una obra digna que merece el reconocimiento pleno, a menudo va contra la corriente para buscar alternativas para seguir adelante". Lo anterior puntualiza, la dimensión de la profesión con grandes signos de deterioro social y múltiples dificultades en el entorno que no reconoce al docente como debiera. (OSORIO; PACHECO, 2002).

Otro de los aspectos analizados desde el discurso de los entrevistados se relaciona con la motivación y se eleva en la medida de su relación con la cotidianidad del estudiante; este aspecto demanda una gran habilidad por parte del docente tal como lo justiprecian algunos de sus discursos: "Ser capaz de ayudar a los estudiantes en su desarrollo personal y técnico". "Ayudar los alumnos a desarrollar todo su potencial, preparándoles para enfrentar los problemas de manera crítica y autónoma. 3. "Lo más importante: que le guste ser un maestro, de lo contrario "matará" a sus alumnos".

Dentro del análisis realizado al grupo de docentes participantes de este estudio sobre sus creencias en torno al proceso de una buena docencia los entrevistados opinan: "Trato de ser un buen maestro con el fin de estar siempre abierto a nuevos aprendizajes. Creo en la capacidad de ser un aprendiz eterno". "Siempre estoy buscando calificar y desarrollar mi profesión con más calidad". "Siempre he tratado de desarrollar mi trabajo como profesor de una manera que redundaría en beneficio de mi crecimiento y mis alumnos, con atención, interés, preocupación y sobre todo ganas de hacerlo mejor". Se puede entrever que sus apreciaciones se orientan básicamente a una concepción flexible del proceso, privilegiando de manera general la opción del docente del ser autónomo, de acomodar los procedimientos y fases a las necesidades y requerimientos de los estudiantes, adoptar metodologías más apropiadas a la realidad circundante y a desarrollar procesos cognitivos, otorgando un gran valor al lenguaje, tanto en su vertiente externa (expresión

y comunicación) como interna (regulador de conducta) y de una concepción del aprendizaje más socioeducativa para procesar construcciones con valor agregado dentro de un contexto significativo para el alumno y su educabilidad.

La categoría de "valoración" y sus subcategorías "profesionalización", "recto", "actitudes" y "Percepciones/Las concepciones", recogidos en este estudio de investigación, parecen ser con los pilares de la educación que se propone Delors (1994), los cuales son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser. Los dos primeros hacen mención del espíritu de investigación de los profesores en la búsqueda permanente de actualización, capacitación y adquisición de conocimientos, así como el trabajo en el aula, teniendo en cuenta el contexto, la adaptación al medio ambiente, la resolución de conflictos y problemas, adaptando las prácticas y metodologías a la diversidad de los estudiantes. Las dos últimas columnas corresponden al carácter humano de ser un maestro, el cuál debería ser un modelo, un ejemplo para que haber un clima de respeto, de interacción, el logro de los proyectos colectivos y, sobre todo, el aprendizaje del autoconocimiento para el pleno desarrollo de la personalidad y la autonomía ante las situaciones escolares. Así, en línea con lo anterior, se presenta el análisis en subcategorías.

También si percibe en las respuestas, la necesidad del maestro estar siempre aprendiendo, buscando respuestas, estudiando para obtener mejores resultados en su trabajo y reflexionar sobre él. "Un buen maestro está en permanente búsqueda de actualizaciones, avances, propuestas e investigaciones" [...] "asisto a eventos de formación docente, para así innovar constantemente mi desempeño.", Me considero una maestra en proceso de formación permanente, sino para alcanzar la excelencia si para brindar lo mejor de mí." "Me gusta formarme, actualizarme, reflexionar en forma contextual sobre el desarrollo de la práctica pedagógica." "Me preocupo por mi formación profesional permanente para mejorar lo que hago, soy autocrítico.". Sin embargo, los estudios deben estar en conformidad con la práctica seguida en las clases. Sobre ella, Nóvoa (2007, p. 14) contribuye como sigue: "La formación del profesorado es a veces excesivamente teóricos, metodológicos a veces en exceso, pero hay un déficit de prácticas, reflexionar sobre la práctica, saber cómo hacer." Por lo tanto, es esencial reflexionar sobre formas de enseñar

acerca de cómo poner en práctica los cursos de formación teórica y metodológica. Se trata de una competencia docente.

La construcción de un proceso diario de enseñanza y aprendizaje que ofrece el desarrollo integral de sus estudiantes y corroborar a una educación de calidad se pone de relieve en la subcategoría "Percepciones / Concepciones", de acuerdo a las siguientes consideraciones: "Liderar procesos de mejoramiento poblacional en los diferentes contextos y de igual forma me logrado a aproximarme a liderar formas comunicativas donde se visibilice el conocimiento social educativo y comunitaria." "Mi trabajo debe estar articulado a la búsqueda de un mundo mejor como proyecto pedagógico, político y intercultural crítico." "La profesión de educar exige que me permita ofrecer a mis estudiantes unas prácticas con calidad y acordes a las problemáticas sociales y formativas que los afecta para brindarles una mejor opción de calidad de vida".

En la investigación, algunos maestros mencionan el desarrollo de la inteligencia emocional para llevar a cabo mejor las cuestiones disciplinarias y de alguna manera hacerse fuertes contra los desafíos que enfrentan todos los días. Sobre estos temas, hemos elegido: "Definitivamente pensar en mis estudiantes como sujetos complejos me ayuda. Cuando tengo dificultades con algún alumno en particular al revisar su historia, siempre encuentro que tiene dificultades en su familia. Por eso tanto lo cognitivo como lo afectivo, debo tenerlo presente siempre, para poder "creerme "que soy un buen maestro."" "La profesión de educar exige que me mantenga en una formación como persona y un crecimiento personal permanente." "Asumo con creatividad y sensibilidad los retos de enseñar a una juventud cada día más exigente y compleja, en un contexto educativo que presenta los nuevos retos y desafíos de la búsqueda constante de la calidad de la educación." "Exige también dominar sentimientos y emociones que pueden afectar mi ejercicio profesional o el correcto desarrollo de la clase". Lo que los respondientes manifestaron están en consonancia con los estudios de Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, que defienden que "la capacidad de identificar, comprender y regular las emociones, tanto positivas como negativas, se hace imprescindible en esta profesión, para poder utilizar y generar las emociones a nuestro favor." (2008, p. 442). En vista de ello, un buen desarrollo emocional, intelectual, moral y social, y la capacidad de promover los en clase, delante de

la diversidad de los alumnos, puede ayudar al profesor en su trabajo diario con más seguridad, autonomía y eficiencia.

CONCLUSIÓN

En consecuencia con lo analizado es posible ver la identificación del sentido espacial y sociocultural desde la intersección entre la historia de vida de los hombres y la historia de la sociedad, facilitando así una mejor comprensión de las posibilidades, contingencias y opciones que se abren frente al individuo, tal como que las historias de vida de las escuelas, de los sujetos y de la profesión docente pueden proporcionarnos un trasfondo contextual clave, tal como lo refrendan la teorización contrastada con la condensación del ámbito de investigación del presente análisis.

Se perciben visiones confrontadas respecto al trabajo como docente. Por un lado, el componente psíquico de satisfacción con los vínculos afectivos y de gratificación por el ejercicio profesional; y de otro lado, el componente material o económico del cual deriva ciertas prestaciones o insatisfacciones que afectan su dignidad profesional, social y cultural.

El estudio conjunto entre profesores colombianos e brasileños posibilitó concluir que las respuestas de los profesores brasileños y los colombianos están de acuerdo con la propuesta de los Parámetros Curriculares Nacionales del Brasil en materia de enseñanza y aprendizaje. La condición de ser un maestro proporciona la producción, la planificación conjunta de las prácticas educativas, la mediación del conocimiento producido socialmente y la acción hacia la diversidad de los estudiantes y sus conocimientos (BRASIL, 1997). Así, los relatos contenidos en el objeto de nuestra investigación son consistentes con el documento oficial y con la práctica diaria en la escuela, en la que la praxis se desarrolla de acuerdo con las capacidades, habilidades y emociones del profesor. Nuestra intención era percibir el punto de vista, la subjetividad y la experiencia movilizados por profesores de distintas nacionalidades. El estudio permitió mostrar que el maestro es el sujeto activo de su propia práctica, responsable de sus decisiones y de productores de sus conocimientos basados en sus experiencias en el contexto educativo y familiar, o sea, en su propia historia de vida.

TEACHER: IDENTITY, TRAINING, COMPETENCIES AND VALUATION

ABSTRACT

This paper is the result of the Seminar: Qualitative research and qualitative analysis of the data, ministered in the Atlantic University in Barranquilla - Colombia and the University Center at La Salle Canoas - Brazil by same professor. It present a comparative study between Brazilian and Colombian teachers based on an analysis of answer questions from related to teacher education. Subjects who participated were: students (12) from Doctoral Program in Education Sciences in Colombia, and master students (14) in the Education Program in Brazil. The methodology was qualitative with focus on the discursive textual analysis. The analysis emerged three broad categories: Identity, education / competence and appreciation. The results allow us to see disturbing visions of teaching. On the one hand, satisfaction with the emotional and affective ties and also with the gratification of professional practice; another part is dissatisfaction with the economic situation or material affecting the professional, social and cultural dignity of teachers.

Keywords: Teaching teacher. Teaching competency

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais; língua portuguesa – 1ª a 4ª série. Brasília: SEF/MEC, 1997.

DELORS, Jaques. "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. El Correo de la UNESCO, 1994, pp. 91-103.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GOODSON, Ivor F. Historias de Vida del Profesorado. London: Octaedro, 1992.

Imbernón, Francisco. La Formación y el Desarrollo profesional del Profesorado. Barcelona: Graó, 1997.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva. Ijuí: Unijuí, 2007.

NÓVOA, António. Livreto: Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. São Paulo: SINPRO/SP, 2007.

OSORIO & PACHECO . Las creencias pedagógicas. Un estudio comparativo entre docentes expertos y novatos. Tesis de Maestría . Colombia, 2002.

"50 anos de ditadura militar no Brasil" ... - Eder Dias do Nascimento

PALOMERA, Raquel; FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo; BRACKETT, Marc A. La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Spain, v. 6, n. 15, p. 437-454, 2008.

Sandoval, Osorio S. *La formación de Educadores en Colombia*. Bogotá: Arfo Editores, 2001.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e Formação Profissional*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

Recebido em 1/julho/2016
Aprovado em 1/agosto/2016