PERFIL DE LA COMPETENCIA SOCIAL DE LOS EDUCADORES

**Resumen**

El autor plantea unas cuestiones iniciales para dar respuesta acerca de los retos que se les presenta a los sistemas educativos modernos, lo que conlleva un nuevo modelo educativo y, cuando menos, la presencia de un cambio emergente del canon de formación de maestros. Estas líneas de cuestionamiento son reflejo de una capacidad del profesional de la educación para modificar sus patrones de conducta conforme a la competencia social que se requiere de los educadores.

**Abstract:**

The author presents some initial questions to answer about the challenges they present to modern educational systems, leading to a new educational model and, at least, the presence of an emerging change the canon of teacher training. These lines of inquiry reflect the professional capacity of education to change their behavior patterns according to social competence required of teachers.

Palabras clave: Educación - Competencia social – Formación – Maestro.

*“Los hombres son hombres, antes que médicos, ingenieros o arquitectos.
La educación deberá hacer de ellos hombres honestos sensatos y capaces, y ellos con el tiempo se transformaran en médicos, ingenieros y arquitectos, honestos sensatos y capaces”.*

*(John Stewart Miller)*

*"Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar, quiénes somos en una sociedad que se quiere a sí misma. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia”.*

 *(G. García Márquez)*

# UN ANTES Y UN DESPUÉS

* ¿Afrontan nuestros sistemas educativos nuevos retos?
* ¿Hace falta una nueva educación? ¿Para qué? ¿Cómo llevarla a cabo?
* ¿Hay un cambio emergente del canon de formación de maestros? ¿En qué consistiría?

Una visión muy actual de la educación nos sitúa en una encrucijada de difícil resolución: ¿es ahora, y en este momento, cuando la educación toma ese cariz de renovación, de actualidad?; o, por el contrario, siempre que se escriba -antes, ahora y después- de educación... ¿la visión es muy actual?

Da la impresión que la encrucijada no es tal, y que hay temas, como el de la educación en general, donde siempre la vigencia de los problemas, de los avances y de los retrocesos, permanecerá imperturbable por el inmovilismo de las instituciones y/o de las personas al frente de ellas.

Lo mismo sucede al reflexionar sobre el perfil del educador. Ahora bien, nuestro discurso se centra en el perfil de un determinado educador; no el de hace siglos, aquellos zapateros de aldeas y pueblos encargados también de enseñar las primeras letras. O de aquellos maestros de hace décadas con sabor a tarima de madera, vetusto encerado y polvo de tiza por doquier. Hablamos de un educador de este siglo, el XXI, barrera psicológica apenas hace unos años y, además, formado en nuestros centros universitarios.

¿Qué puede ocurrir cuando algo no cambia, se fosiliza en el tiempo y en el espacio, y permanece inalterable? Bertolt Brecht lo resumía con una frase: “La crisis se produce cuando lo viejo no acaba de morir y lo nuevo no acaba de nacer”. Hay que dar paso a nuevas formas, nuevo estilos... los cambios son buenos.

Decían del maestro los escolásticos que era *“persona de actitud bondadosa que, además de saber guardar el orden en clase, sabe enseñar”.* Flaco favor se haría a esta profesión si mantuviéramos tales parámetros para definir nuestra “profesionalidad”. El enseñar es algo que, filosófica y epistemológicamente, exige un nivel de preparación acorde con su fin último: el desarrollo integral de la persona.

Evitar la denostación de los escolásticos y promover la dignificación de esta nuestra profesión requiere, como decía Gabriel Celaya, *“llevar en el alma un poco de marinero, un poco de pirata, un poco de poeta... y un kilo y medio de paciencia concentrada”*. Como los tiempos no están para la lírica, quizás debamos impregnar de rigidez y cientificidad nuestro quehacer docente. ¿Cómo?

Intentemos imaginar la siguiente situación. Una profesora, o un profesor, se introduce, cada mañana y día tras día, en el proceloso mundo de su aula, donde mentes más o menos despiertas, inician su andadura cognitiva por intrincados y complejos aprendizajes, también los hay sencillos y placenteros. Cuando el profesor, o profesora, conecta con esa realidad “ya sabe” lo que hará. Basta con mirar el manual, el libro de texto, el cuaderno del alumno... a partir de ahí todo su bagaje, sus destrezas y estrategias, sus metodologías –las latentes y las ocultas- pueden correr con más o menos sistematización, con mayor o menor acierto, entre las paredes de nuestro salón de clases. Es más, si a ese profesor, o profesora, le pidiéramos una “rendición de cuentas” de su forma de hacer, es probable que nos contestará: “Lo que ya se sabe no hay que explicarlo”. Si su osadía estuviera ahí, y no más allá, siempre cabría la posibilidad de rebatirle con un ¡escríbelo!. Es bien sencillo: no hay nada más práctico que una buena teoría.

Nuestra profesión, su dignificación, a veces pasa por una tecnificación, necesaria por un lado, pero peligrosa por otro. Es por tanto posible diseñar una planificación, probada en una metodología eficaz, donde el acto comunicativo proporciona un contexto adecuado. La última finalidad de esta acción docente no es otra que vincular la enseñanza con el aprendizaje mediante criterios de adaptación, de cambio.

En este momento, antes y después, dos secuencias temporales bien distintas, parecen proyectarse en torno a dos ideas conjugadas en una simbiosis muy determinista: “la educación del futuro” y “el futuro de la educación”.

En la primera idea recogemos el amplio bagaje que, generaciones de educadores, docentes e investigadores, han ido generando en movimientos de cambio. De esa premisa, de su desarrollo posterior y de las consecuencias en la práctica docente, está siempre en juego “el futuro de la educación”.

El debate en torno a la didáctica y a la organización escolar de los centros y su enganche con las nuevas tecnologías –ya se nos hacen obsoletas- toma cuerpo en un único sentido: ¿están docentes, y en consecuencia sus centros respectivos, preparados para asumir los nuevos desafíos?

Conocemos el carácter del docente, de su resistencia a los cambios, de su forma de involucrarse en las nuevas propuestas curriculares. Nada de esto arredra a quienes desean que los desarrollos necesarios sigan por sus cauces. El fin último, siempre difuso para los inmovilistas, es motor que equilibra sinrazones y busca un único bien: el progreso de la sociedad.

En este “antes y después” nos situamos en una fina línea de demarcación. ¿Qué diferencia mantienen educadores de un siglo y de otro? Es evidente la comparación si elegimos a un maestro de escuela, de hace cuatro décadas, y a otro de este curso que acabamos de finalizar. Aspectos materiales nos situarían en dos espacios físicos bien distintos: la luz eléctrica, la calefacción, el mobiliario, la decoración de la clase.... qué decir acerca de aspectos curriculares.

En cambio, la diferencia entre dos docentes, uno de hace diez años y otra de la época actual, siendo próximos sigue manteniendo, palmariamente, ciertos aspectos distintivos: en la innovación curricular, en la formación permanente, en aspectos tecnológicos... Estos últimos, hace una década, no parecían llegar a la escuela con la prontitud y precisión como arribaban a otros ámbitos bien distintos.

¿Quién es ese docente al que preparamos y capacitamos para la escuela del futuro? ¿Cuáles son los conocimientos que debemos proporcionar para una formación necesaria en el convencimiento de que, antes de enseñante, se es educador?

La educación está sometida al convenio social. En nuestra época, y a diferencia de otras, se persigue que el educador del siglo XXI sea un formador de valores universales, con fuerte arraigo en los problemas medioambientales, preparado para afrontar los poderosos cambios migratorios que se han iniciado y volcado en una cultura tecnológica donde la especialización será necesaria para no perderse ante el fuerte bombardeo de propuestas. De hecho, la tendencia será crear redes educativas donde la interrelación de culturas generará un espectro universalista donde afrontar, con visos de éxito, todas estas dinámicas.

Fijemos, en este punto, una serie de características que presentará esa escuela universalista a la que aspiramos:

* El fin último de la educación es la felicidad de la persona. Mujeres y hombres que aprenden son felices.
* El diálogo universal es una forma de aprender, una forma de buscar la felicidad de todos. La conexión a la tecnología permite el diálogo y, además, rompe la comprensión del salón de clases como lugar físico, donde seis barreras, sólo franqueables por una puerta, encierran el saber.
* El aprendizaje universal no precisa de metodologías unidireccionales. El trabajo cooperativo se hace preciso, necesario, primero para evitarlas y después para plantear nuevos retos: “todos aprendemos de todos”.
* El contenido del aprendizaje debe preñarse de valores, consensuados y admitidos por todos. La ausencia de valores caracteriza épocas de crisis. Estos contenidos se fomentan desde una formación muy específica y en disciplinas a veces desdeñadas por su idiosincrasia, tales como la filosofía y la antropología, que marcan sobremanera la cuestión de los valores y son necesarias para la fundamentación epistemológica de ese educador que preconizamos. Tras éstas, la historia, el arte, la geografía, la tecnología, se convierten en disciplinas estratégicas de conocer y respetar, de generar modelos donde la reflexión a modelos existentes –sean políticos, sociales, culturales,....- prevenga de errores del pasado.

Decía Aristóteles que quien mantiene viva a la sociedad es la solidaridad de las personas en ideas tales como el bien, la justicia y la verdad. Los valores transmitidos, o a transmitir, crecen más aún cuando las relaciones entre personas se cimientan en un trato cordial, de amabilidad. Pero es aquí donde, precisamente, más nos instalamos en el error.

¿Qué ha ocurrido en el ámbito escolar y familiar? El “colegeo” entre iguales es algo común, natural, pero cuando se produce entre alumnos-profesor, hijos-padres, los principios de autoridad tienden a desmoronarse, y las sociedades entran, y además en picado, en crisis... crisis, sobre todo, de valores.

Un problema mediático: la sociedad de consumo. El desmedido crecimiento de este parámetro convierte el sistema de valores en un único y válido indicador para los más pequeños: “las cosas de marca valen más”... Y el valor de lo sencillo se devalúa.

Por último, la degradación moral de los medios de comunicación, insensibles a las miles de barbaries que en forma de guerras, hambrunas, enfermedades, abusos, etc. asolan el planeta, minuto a minuto. ¿Qué hacer?

Ante todo este panorama, nuestra única respuesta es la educación: formar y educar a la persona que tiene cabida en ese proyecto, vitalista, universal, humano; es una tarea compleja, pero apasionante. Por tanto, sólo un educador libre, solidario, comprometido y responsable, que al mismo tiempo de educar se educa, que enseña y aprende, será capaz de educar primero y enseñar después, en la libertad, la solidaridad, el compromiso y la responsabilidad. Y una de las características de este educador, cuando menos de una clara incidencia en esa respuesta a la sociedad, es la competencia social que posea.

**CONCEPTO DE COMPETENCIA** [**SOCIAL**](http://www.definicion.org/social)

El concepto de ***competencia social*** implica diversas dimensiones humanas, cognitivas y afectivas, propicias para la integración en la sociedad. Estos comportamientos hábiles favorecen la adaptación, la percepción de autoeficacia, la aceptación de los otros y los refuerzos agradables; en definitiva, el bienestar. Forma parte de la conducta adaptativa del sujeto:

• Conductas interpersonales, como la aceptación de la autoridad, las destrezas conversacionales, las conductas cooperativas, etc.

• Conductas relacionadas con el propio individuo, como la expresión de los sentimientos, las actitudes positivas hacia uno mismo, la conducta ética, etc.

• Conductas relacionadas con la tarea, como el trabajo independiente, seguir instrucciones, completar tareas, etc.

El desconocimiento o la incapacidad para promover la [competencia](http://www.definicion.org/competencia) [social](http://www.definicion.org/social) puede generar problemas de toda índole: inadaptación, ansiedad, enfrentamientos y cualquier tipo de conductas que nos llevarán, inexorablemente, a reducir nuestras expectativas tanto personales como profesionales.

Caballo (2002) afirma que las ***competencias sociales*** son “un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”. De esta formalización se reconocen tres componentes:

• *La dimensión conductual*: las habilidades sociales incluyen comportamientos verbales y no verbales específicos.

• *Las variables cognitivas*: se refiere a lo que no se ve (percepción, pensamientos, creencias, etc.). Es todo aquello que pasa, relacionado con la mente, y que, de una manera u otra, influye sobre la conducta social.

• *El contexto ambiental*: el desarrollo y práctica de las habilidades sociales está influido por las características del medio.

La [competencia](http://www.definicion.org/competencia) social, erigida sobre la [capacidad](http://www.definicion.org/capacidad) cognitivo-emocional y relacional del sujeto, explica el [desarrollo](http://www.definicion.org/desarrollo) saludable de la [personalidad](http://www.definicion.org/personalidad) y la [adaptación](http://www.definicion.org/adaptacion) a distintos ámbitos.

Con todo, el hecho incontestable de que la [competencia](http://www.definicion.org/competencia) [social](http://www.definicion.org/social) no constituye una [realidad](http://www.definicion.org/realidad) estática establecida desde el [nacimiento](http://www.definicion.org/nacimiento) nos lleva a interesarnos por los cauces educativos que permiten su enriquecimiento.

**PILARES DE LA COMPETENCIA SOCIAL**

Las acciones educativas no deben realizarse inconexas o de forma esporádica, salvo que queramos movernos en una “pedagogía de la emergencia”. [Frente](http://www.definicion.org/frente) a decisiones aceleradas o improvisadas, se recomienda [mejorar](http://www.definicion.org/mejorar) la [competencia](http://www.definicion.org/competencia) [social](http://www.definicion.org/social) desde la [escuela](http://www.definicion.org/escuela) de [manera](http://www.definicion.org/manera) continua e integral, sin esperar a que los problemas hagan su aparición. Cinco pilares sustentan esta intervención:

EMPATÍA.- Es la [capacidad](http://www.definicion.org/capacidad) para ponerse en el lugar del otro. Gracias a la [empatía](http://www.definicion.org/empatia) nos adentramos en la [realidad](http://www.definicion.org/realidad) [personal](http://www.definicion.org/personal) de los demás. La [habilidad](http://www.definicion.org/habilidad) para reconocer los estados anímicos ajenos requiere sensibilidad, comprensión, destreza perceptiva, [capacidad](http://www.definicion.org/capacidad) para [adoptar](http://www.definicion.org/adoptar) distintos papeles sociales y madurez. La [empatía](http://www.definicion.org/empatia) es el punto de [partida](http://www.definicion.org/partida) de las relaciones sociales positivas y del altruismo. El ejercicio de la empatía exige al profesional de la educación madurez, equilibrio, [sensibilidad](http://www.definicion.org/sensibilidad) y apertura. El educador no empático es un docente inseguro, dogmático o autoritario.

ASERTIVIDAD.- Se es asertivo cuando estamos seguros de nosotros mismos, nos expresamos con claridad, nos comportamos de forma positiva y evitamos ser ignorado por los demás. La [persona](http://www.definicion.org/persona) asertiva es capaz de superar obstáculos y de [desempeñar](http://www.definicion.org/desempenar) su propio papel. Como afirma Roche (1995), la asertividad nos permite expresarnos con libertad y de forma directa, sincera y adecuada ante [cualquier](http://www.definicion.org/cualquier) interlocutor. A [menudo](http://www.definicion.org/menudo) el entrenamiento en [asertividad](http://www.definicion.org/asertividad) facilita la [integración](http://www.definicion.org/integracion) en el grupo, canaliza la agresividad y evita otras conductas inadecuadas. Es deseable [trabajar](http://www.definicion.org/trabajar) aspectos como el [contacto](http://www.definicion.org/contacto) visual, la postura corporal, la distancia interpersonal, la [mímica](http://www.definicion.org/mimica) del rostro, el ritmo al [hablar](http://www.definicion.org/hablar) y el tono de voz.

AUTOESTIMA.- Es el [aspecto](http://www.definicion.org/aspecto) [nuclear](http://www.definicion.org/nuclear) de la personalidad: si una [persona](http://www.definicion.org/persona) se acepta avanza en su proceso de maduración y autorrealización. Para Branden (1995), la [autoestima](http://www.definicion.org/autoestima) es la experiencia básica de que podemos [llevar](http://www.definicion.org/llevar) una vida plena y [cumplir](http://www.definicion.org/cumplir) sus exigencias. Supone el [conocimiento](http://www.definicion.org/conocimiento) de las capacidades que se poseen y la [aceptación](http://www.definicion.org/aceptacion) positiva, realista y equilibrada de uno mismo.

COMUNICACIÓN.- Las capacidades comunicativas juegan un [relevante](http://www.definicion.org/relevante) papel en la [competencia](http://www.definicion.org/competencia) social (Trianes, de la Morena y Muñoz, 1999). Duck (1989) describe varios niveles en la “competencia comunicativa”:

- *Habilidades básicas no verbales.-* Actúan como prerrequisitos en la [conversación](http://www.definicion.org/conversacion) y en la [interacción](http://www.definicion.org/interaccion) comunicativa. Dependen de los [valores](http://www.definicion.org/valores) y usos sociales de los contextos culturales, al igual que de la edad y el tipo de interacción. En este primer nivel hallamos, por ejemplo, el [contacto](http://www.definicion.org/contacto) [ocular](http://www.definicion.org/ocular) y los gestos.

- *Competencia en conversaciones.*- Capacidad para despertar el [interés](http://www.definicion.org/interes) de [alguien](http://www.definicion.org/alguien) hacia la conversación. Quien carece de habilidades conversacionales está más expuesto a la discriminación o al rechazo, porque no despiertan el [interés](http://www.definicion.org/interes) de los demás.

- *Habilidades lingüísticas y de persuasión.*- Poseer [aptitud](http://www.definicion.org/aptitud) [verbal](http://www.definicion.org/verbal) y [conocer](http://www.definicion.org/conocer) las reglas que controlan diversos tipos de situaciones conversacionales, según se trate de encuentros formales (realizar una exposición oral en clase, mantener una tutoría, dialogar en un claustro) o privados (expresiones de amistad, diálogo entre compañeros, etc.).

El clima socioeducativo y el [desarrollo](http://www.definicion.org/desarrollo) [personal](http://www.definicion.org/personal) de los alumnos dependen, en buena medida, de la [calidad](http://www.definicion.org/calidad) de la comunicación.

López Valero y Encabo (2001) se refieren al [malestar](http://www.definicion.org/malestar) expresado por algunos educadores respecto a las dificultades de [comunicación](http://www.definicion.org/comunicacion) con niños y adolescentes. Estos autores ofrecen variadas actividades y recomendaciones prácticas para [acrecentar](http://www.definicion.org/acrecentar) la [competencia](http://www.definicion.org/competencia) comunicativa del educando a [partir](http://www.definicion.org/partir) de habilidades lingüísticas básicas: hablar, escuchar, escribir y leer.

DESARROLLO MORAL.- El crecimiento moral está muy vinculado con el [desarrollo](http://www.definicion.org/desarrollo) de la [competencia](http://www.definicion.org/competencia) [social](http://www.definicion.org/social) y emocional. Se ha encontrado, por ejemplo, una [relación](http://www.definicion.org/relacion) positiva entre [comportamiento](http://www.definicion.org/comportamiento) moral y ser acogido por los compañeros (Jiménez, 2000).

Es evidente que la [capacidad](http://www.definicion.org/capacidad) para adscribirse voluntariamente al “bien”, interesarse por los demás y [rechazar](http://www.definicion.org/rechazar) en sí mismos, o en otros, las acciones orientadas a producir daño, son requisitos del intercambio positivo y de convivencia.

El [desarrollo](http://www.definicion.org/desarrollo) de la moralidad comporta, [además](http://www.definicion.org/ademas) de [instrucción](http://www.definicion.org/instruccion) moral y ayuda para que se comprendan valores universalmente deseables, un ambiente institucional presidido por la ética.

# LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL NUEVO MILENIO

Cuando hablamos de formación del profesorado queremos, en primer lugar, destacar la importancia de la formación inicial y continua como factores desencadenantes de la necesaria innovación educativa en los centros; en otro orden, conferir importancia a las pretendidas nuevas prácticas docentes en el aula; por último, y fundamentalmente, porque provocará lo anterior, una justa transformación de actitudes en el profesorado.

Si atendiéramos a una razón, sólo decimos una, como es la situación provocada por los continuos cambios culturales, sociales y, por ende, educacionales, que con velocidad se suceden sin apenas darnos tiempo a ubicarnos, valdría para justificar porque el profesor debe mantenerse en una posición de exigencia en cuanto a sus planteamientos de formación, e iríamos más lejos, de una formación consistente, rigurosa, fundamentada.

En estos parámetros de consistencia, rigor y fundamentación debe hallar principal acomodo la formación permanente del profesorado, no tanto como una modalidad para “estar preparado”, o una “estrategia que me sirva en un momento determinado”, o como “receta que en clave de didáctica específica podré utilizar”. No, rotundamente no. Por el anverso de esta moneda hallaremos una dirección que pretende ampliar tal reduccionismo, enfocando el tema hacia un concepto globalizador; el saber docente, cuya metodología en la práctica se convertirá en una cultura docente, y si se apura, en un modo de hacer la educación.

Desde esta reflexión se hace patente una necesidad, la de acercarse a la formación de los docentes desde la compresión y el entendimiento de cómo han llegado a pensar, actuar y aprender de la manera que lo hacen. Esto puede conseguirse mediante la aproximación autobiográfica, la historia de vida y la práctica de los que enseñan, tratando de mostrar la compleja interacción que existe entre biografía, creencias, práctica, enseñanza y aprendizaje.

Pero también sería clave acercarse para observar como aprenden los formadores, dado que éstos, casi nunca, consideran que ellos también son enseñantes y que, por tanto, tienen dificultades para aprender. Entre otras razones porque se considera que ya lo saben casi todo y que, difícilmente, pueden aprender de los otros, y mucho menos de las situaciones de formación y de las experiencias de los docentes que trabajan en otras instituciones del sistema educativo.

Retomemos la frase de Oswald Spengler de su libro *“La decadencia de Occidente”*: “hay una técnica de construir barcos... y otra de hacerlos navegar. Hay una técnica de fabricar violines... y otra de hacerlos sonar. Conviene no olvidar la diferencia”.

Pensemos en el matiz: ¿estamos preparados ante el reto de enfrentarse, un día sí y otro también, a dar cauce a inquietudes, preocupaciones?

¿Qué debe saber, conocer, un educador? Aquí es probable que muchos planes de estudios, diseñados a conciencia por los más cualificados técnicos educativos, chocaran frontalmente con la realidad. Cada uno, en su rama del saber, apostaría decididamente por los conocimientos más necesarios.

Es obvio que de este planteamiento reduccionista, a la vez que generalista, depende quien lo interprete, se colige que:

* El conocimiento del contenido de una rama del saber no es suficiente: las diferentes disciplinas construyen estructuras de conocimiento vertebradas unas en otras.
* Cada disciplina aporta conocimientos específicos de un ámbito del saber cuya validez permuta en función de los avances científicos y tratamiento pedagógico que se le dé.

Otra evidencia que aporta luz son las investigaciones realizadas sobre el conocimiento de los profesores. Nos detendremos en dos; concretamente las líneas de investigación de Elbaz, por un lado, y la de Shulman, por otro.

Elbaz se refería a cinco categorías del conocimiento práctico: De sí mismo; del contexto; del contenido; del currículum; de la enseñanza. Shulman define siete categorías: conocimiento del contenido; conocimiento pedagógico; conocimiento del currículum; conocimiento de los alumnos y del aprendizaje; conocimiento del contexto; conocimiento didáctico del contenido; conocimiento de filosofía educativa, fines y objetivos.

Dentro de esta categorización se recoge ampliamente el espíritu del conocimiento del profesor. Hay dos que llaman poderosamente la atención: conocimiento del contenido y conocimiento didáctico del contenido. ¿Cuántos profesores saben leer y saben escribir? ¡Qué pregunta más estúpida!... pero, ¿saben enseñar a leer y a escribir?

La importancia conferida al conocimiento didáctico del contenido debe ser capital. ¿Qué conocimiento poseen los profesores del contenido que enseñan? Y quizás de mayor peso específico, ¿de qué forma los profesores explican, enseñan, instruyen, ese conocimiento a sus alumnos de forma que, éstos, comprendan?

Cuando el profesor no está formado adecuadamente en una didáctica, cuando no posee los conocimientos adecuados de la disciplina de la que imparte clases, su enseñanza se ve afectada en algunos aspectos: puede representar erróneamente el contenido y la naturaleza en sí de la disciplina. Esto ocurre porque el profesor convierte el contenido en algo enseñable, algo que tenga sentido para los alumnos. Lo que a veces, dicho sea de paso y en descargo del profesor, no es tarea fácil.

La pregunta que surge está en las Didácticas específicas, ¿cómo la formación recibida inicialmente por el docente favorece estos procesos de conversión?

A partir del intercambio de experiencias, se abre un espacio donde facilitar a los participantes recursos concretos y orientaciones adaptadas a las características propias de los distintos contextos (tipo de estudios, alumnos, curso…), para realizar con mayor eficacia y satisfacción sus tareas como docentes.

Es una evidencia que durante las próximas décadas, la formación tendrá una implicación muy decisiva en el ámbito educativo. Ante las nuevas realidades que afronta la sociedad, los escenarios que se crean de progreso científico, cultural y tecnológico, tendrán eco en la escuela cuanto institución que vela por socializar a las personas a su cargo.

El binomio escuela-sociedad, indisoluble, parece necesitar de un ajuste que aproxime ambos polos, que contextualice en su medida lo que acontece fuera del aula y que tan necesariamente debiera incidir en el devenir de la escuela.

No cabe duda que las instituciones y personas que se constituyen en agentes de formación, han realizado enormes esfuerzos por especializar las tareas formativas: hoy se sabe mucho más de los procesos de aprendizaje y enseñanza de lo que se conocía hace años. Se colige de este planteamiento una sensación primaria: no se deja de aprender en la vida. La formación inicial es insuficiente por varias razones, pero la principal, sin lugar a dudas, es por el devenir del tiempo. Cuando alguien finaliza sus estudios universitarios, por ejemplo, comienza a justificar la necesidad de formación permanente cuanto más se aleja de aquélla.

Siendo palmaria la necesidad de formación, podemos cifrar los esfuerzos en cuatro espacios de actuación:

* Formación inicial.
* Formación continua o permanente.
* Capacitación docente.
* Investigación-acción.

En todas ellas parece importante crear un clima de necesidad acerca del por qué, para qué y cómo aprender y enseñar. En definitiva, crear un foro de reflexión didáctica y pedagógica donde la discusión sirva para el desarrollo disciplinar, para profesionalizar aún más al docente.

Fijémonos que entre estos cuatro ámbitos deseamos crear un “continuo” que posibilite construir un modo de actuación único, donde el que todo docente vincula su formación inicial –en ésta también hay períodos de práctica- con la formación permanente, con la capacitación para tareas en las que no hallaba acomodo y, cómo no, con la investigación-acción en el aula. Todo ello deparará situaciones donde se generan iniciativas, grupos de trabajo, materiales curriculares innovadores, alternativas didácticas distintas, etc.

Se colige de este planteamiento una sensación primaria: no se deja de aprender en la vida. La formación inicial es insuficiente por varias razones, pero la principal, sin lugar a dudas, es por el devenir del tiempo. Cuando alguien finaliza sus estudios universitarios, por ejemplo, comienza a justificar la necesidad de formación permanente cuanto más se aleja de aquélla. Es una necesidad, pero no sólo en educación; en cualquier otra profesión ocurre lo mismo.

La capacitación docente nos acerca a situaciones didácticas que mejoran sobremanera nuestra actitud como profesionales, donde asentamos nuestra práctica porque entendemos mejor los procesos del acto didáctico, revitalizamos nuestras propias actuaciones o, simplemente, fortalecemos nuestra creencia de que la educación es una labor hermosa.

El punto de la investigación se hace necesario por cuanto la realidad varía, se construye una nueva y eso necesita de explicaciones rigurosas y serias desde el compromiso de docentes que interpretan los procesos de cambio, para entenderlos y, a su vez, explicarlos a los demás. Si se acompaña de la acción, la verificación se halla avalada.

De todo ello concluimos, ineludiblemente, la contextualización de la labor docente, sobre todo, en caracterizar la metodología empleada y la didáctica propia en el amparo de una serie de elementos importantísimos, como son:

1. El conocimiento de los procesos de investigación científica y su aplicación en el aula.
2. El conocimiento de los estados psicológicos de aprendizaje y su aplicación en las metodologías desarrolladas.
3. El conocimiento de los distintos modelos de enseñanza/aprendizaje y elección de aquel modelo que más se adapte a las características de los alumnos.

Desde esta perspectiva, la actualización didáctica y científica del profesorado se convierte en factor principal de cualquier proceso de formación. Por ende, se conseguirá una educación de calidad que revierta en sistemas educativos más modernos, porque el profesor que se forma, no sólo es capaz de reproducir una tradición cultural, también de generar contradicciones y promover alternativas.

No podemos ignorar que los procesos de formación se acompañan de otros factores determinantes. Es complejo entender la organización escolar sin referencia explícita a la comunidad educativa sobre la que se asienta. Es más, las necesidades de educación y desarrollo de sus miembros se ordenan a través de los vínculos que la comunidad educativa establece, y que la organización escolar se encarga de encauzar y regular mediante una serie de elementos indispensables y necesarios en la vida de los centros educativos. Por tanto, la formación siempre irá, indefectiblemente, unida a las necesidades reales de los principales usuarios del sistema educativo, y ahí entramos todos.

Por último, una referencia a las funciones del profesor (Sánchez Huete, 2003) en cuatro ámbitos que indican, potencialmente, hacia dónde encaminar los esfuerzos cuando se plantea un tema de formación.

Como **educador**, el profesor dirige la formación integral y armónica de la personalidad de sus alumnos, formándoles en el respeto de los derechos y libertades de la persona y en el sentido más universal, dentro de los principios democráticos de convivencia. Los ha de preparar para que participen activamente en la vida social y cultural, formándoles en el respeto de toda pluralidad que se presente, sea de la índole que sea, fomentando la paz, la solidaridad y la cooperación entre los pueblos.

Como **instructor**, el profesor divulga conocimientos adecuados a sus alumnos y de toda índole: científicos, humanísticos, físicos, deportivos, históricos, tecnológicos y artísticos. De la misma forma, proporciona hábitos de estudio y facilita la adquisición de técnicas de trabajo intelectual que consigan en el alumno una optimización del tiempo que dedica al estudio, por una parte, y una mayor rentabilidad de su rendimiento académico, por otra.

Como **técnico-pedagogo**, el profesor se preocupa en realizar sus programaciones adaptando el currículo a las características de sus alumnos. Para ello utiliza la metodología que considera más idónea en los procesos de instrucción que desarrolla en sus asignaturas, selecciona con criterio (o al menos así debiera ser) los libros de texto y el material curricular de enseñanza que mejor se adapta a sus estrategias de enseñanza.

Como **miembro de la comunidad educativa**, el profesor participa en los órganos de gobierno del centro donde tiene representación. Colabora en el diseño, elaboración y desarrollo del Proyecto Educativo del Centro. También organiza actividades extraescolares y mantiene tutorías con sus alumnos y sus familias.

Un perfil así requiere ambiciosos planteamientos y proyectos diseñados a conciencia.

Como colofón una frase de Alejandro Magno que nos hará sentir orgullosos de pertenecer a esta profesión: “Debo a mi padre el vivir y a mi maestro el vivir bien”.

## BIBLIOGRAFÍA

BRANDEN, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima.*Barcelona: Paidós.

CABALLO, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (5ª ed.). Madrid, Siglo XXI.

DUCK, S. (1989). Socially competent communication and relationship development. En B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel y R.P. Weisberg (eds.):[*Social*](http://www.definicion.org/social) *competence in developmental perspective*(pp. 91-106). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

ELBAZ, F. (1983) *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.

JIMÉNEZ, M. (2000). *Las relaciones interpersonales en la infancia. Sus problemas y soluciones.*Málaga: Aljibe.

LÓPEZ VALERO, A. y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2001). *Mejorar la* [*comunicación*](http://www.definicion.org/comunicacion) *en niños y adolescentes.*Madrid: Pirámide.

MORALEDA, M; GONZÁLEZ GALÁN, A. y GARCÍA GALLO, J. (1998). *Actitudes y estrategias cognitivas sociales, (AECS).*Madrid: TEA.

MORENO, J.M. y TORREGO, J.C. (1999). *Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares.*Madrid: U.N.E.D.

SÁNCHEZ HUETE, J.C. (2003). El perfil del educador en el siglo XXI. En Quintanal, J. (coord.) *Los retos de la educación en el siglo XXI* (págs. 109-119). Madrid: Edebé-CES “Don Bosco”.

SHULMAN, J. (1992) (Ed.) *Case Methods in Teacher Education*. New York: Teacher College Press.

TRIANES, Mª V.; DE LA MORENA, Mª L. y MUÑOZ, A. Mª (1999). *Relaciones sociales y* [*prevención*](http://www.definicion.org/prevencion) *de la inadaptación* [*social*](http://www.definicion.org/social) *y escolar.* Málaga: Aljibe.

ROCHE, R. (1995). *Psicología y* [*educación*](http://www.definicion.org/educacion) *para la prosocialidad.*Barcelona: [Universidad](http://www.definicion.org/universidad) Autónoma.

**Filiación del autor:**

**Juan Carlos Sánchez Huete**

**Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación.**

**C/ María Auxiliadora, 9. Madrid- 28040. España.**

**jcshuete@cesdonbosco.com**

**Profesor del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco. Madrid. España.**