

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

“El desarrollo de competencias en el nivel superior: un desafío para los dispositivos de formación docente”

García Labandal, Livia; Meschman, Clara y Garau, Andrea¹

Introducción

¹ **Institución:** Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Carrera: Profesorado Superior en Psicología. Cátedra Didáctica especial y Práctica de la Enseñanza.

Dirección postal: Hipólito Irigoyen 3242. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Dirección de correo electrónico:

livialabandal@fibertel.com.ar

mesclar2004@yahoo.com.ar

agarau@fibertel.com.ar

“El verdadero discípulo no es el que toma de su maestro las cosas, sino los modos. Y, a su vez, y esto es lo característico, deja en el espíritu del maestro modos y cosas muy esenciales. Por lo que el gran profesor no sólo lo es por su aptitud de crear discípulos verdaderos sino por otra cosa más importante, dejarse renovar por ellos”
Gregorio Marañón (1930)

El propósito del trabajo se centra en presentar la investigación sobre competencias docentes desarrollada al interior de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología (UBA), la cual focaliza su eje de indagación en el proceso que conlleva el desarrollo de saberes complejos, ligados a la praxis de la enseñanza. Resulta de particular relevancia la consideración de este espacio formativo en tanto pasaje directo al campo profesional, ya que esta asignatura representa la instancia de acreditación como Profesor en Psicología.

Los objetivos que persigue esta investigación se abocan a estudiar las prácticas docentes en un contexto formativo. Dada la complejidad del constructo y el largo trayecto que se entiende demanda su formación es que se decide relevar la presencia de “precursores” de competencias, en sus dimensiones didácticas, evaluativas y metacognitivas a lo largo de la formación inicial del futuro profesor de Psicología.

1- Acerca de la noción de Competencias en el escenario universitario actual

En los últimos veinticinco años se identifican en la Universidad cambios más sustantivos que los registrados a lo largo de su historia, relacionados con la vertiginosa producción y difusión del conocimiento, y los nuevos retos sociales a los que debe dar respuesta. Se advierte el pasaje de una institución dedicada desde su origen a proporcionar “alta enseñanza” hacia otra, de la cual se espera contribuya a formar los líderes del mundo científico, social y cultural (Zabalza, 2002).

Resulta claro en este contexto que las demandas socio culturales poblacionales requieren de la Universidad la producción de saber científico al servicio de la resolución de sus necesidades y problemáticas.

Desde una perspectiva centrada en el estudiante y en sus procesos de aprendizaje, se puede destacar la dimensión cognitiva ligada a la necesidad de desarrollo de habilidades más complejas, dinámicas, prontas a la reestructuración y al autoaprendizaje. Paralelamente, se jerarquiza la relevancia de generar entornos de aprendizaje situados al interior de los auténticos contextos de práctica.

La llamada “sociedad del conocimiento”, con énfasis en la información, atenta a la complejidad en su producción, circulación y desarrollo, demanda un conocimiento experto, altamente especializado, a la vez que requiere saberes generales que se asienten en competencias estructurales tales como: conceptualización, abstracción, planeación, previsión, análisis y resolución de problemas, capacidades interactivas, comunicativas e investigativas.

Pozo (2009) en relación con las características de un conocimiento académico vigente en términos de inabarcable, de duración y fiabilidad limitada, relativo a la perspectiva adoptada y en constante transformación, y respecto de las consecuencias

epistemológicas que esto acarrea sobre la forma de entender el conocimiento destaca la noción de Morin (1999) a partir de la cual es posible afirmar que hoy conocer es “dialogar con la incertidumbre”.

En esa línea, entiende que la discusión no debería enmarcarse en la polaridad enseñanza de conocimiento factual versus formar en competencias, sino en promover estudiantes autogestivos y críticos que sean capaces de generar mapas de referencia comprensivo interpretativos que habiliten abordajes eficaces sobre las problemáticas que deban afrontar.

La fragmentación del saber en disciplinas, el divorcio entre las prácticas profesionales y el ámbito de formación en la disciplina, la especialización creciente, y las modalidades de generación de conocimiento al interior del campo profesional contribuyen a que se profundicen las distancias entre la formación teórica disciplinar y la práctica propia de la intervención profesional, dando lugar a crecientes indicadores de insatisfacción en docentes y estudiantes respecto de la formación impartida (Coll, 2003).

En los últimos años es posible advertir un progresivo movimiento hacia la reestructuración en los sistemas formativos de nivel superior en respuesta al fenómeno de la globalización y a los efectos sociales, económicos, tecnológicos y culturales que el cambio conlleva. Mayores exigencias sobre los graduados complejizan su inserción en el campo profesional.

Este desafío interpela a la educación superior y a los procesos de formación que promueve, en orden a que actualmente se exige, el dominio de determinadas competencias que faciliten el desenvolvimiento en el ámbito profesional.

La necesidad de acercar a las universidades a las demandas sociales y a los patrones internacionales de calidad formulados para la educación superior es indiscutible, hecho que conduce a la revisión de sus estructuras formativas y a la toma de decisiones para la elaboración e implementación de los cambios curriculares.

Tradicionalmente, en los contextos académicos, ha imperado una representación acerca de la formación muy anudada a la transmisión de conocimiento disciplinar, esto es, al corpus de conocimiento científico y metodológico que produce una disciplina determinada, y estructurado en base a su propia lógica.

De la Fuente Arias (2003) afirma que, si bien las razones de esta concepción reflejan una larga tradición, y refieren a cuestiones relativas a diferentes niveles., el análisis del formato de los descriptores y prescripciones académicos vigentes así como las propuestas curriculares específicas, así lo confirman.

Esta valoración del conocimiento disciplinar (anclada en una particular representación sobre el enseñar y el aprender implícitamente asumida por un gran sector de la comunidad académica) también encuentra expresión a través de la jerarquización de las tareas investigadoras por encima de las formativas y académicas, alentadas por el propio sistema.

La asunción errónea de que el conocimiento factual disciplinar capacita *per sé* para la enseñanza de una determinada asignatura (Baena, 1999), sumado a la escasez

de programas formativos para el profesorado que impulsen la innovación y mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje universitarios contribuyen a cierto desconocimiento sobre la naturaleza y las variables inherentes a estos procesos y complejizan la situación descrita (Coll y Solé, 2001).

Continúa vigente en la formación universitaria actual la clásica concepción sesgada que diferencia teoría-práctica en el diseño didáctico de las asignaturas, así como la ausencia de un modelo profesional final, no solo de competencias, sino también de conocimiento, que oriente el proceso formativo (*Proyecto EuroPsychT*, 2003).

Así, por ejemplo, en los Prácticums de Psicología se advierte que aún es necesario definir no solo a nivel académico, sino también profesional, qué estrategias implementar para que el alumno integre el conocimiento académico y el aplicado, en un conocimiento profesional (Balsells, Jové y Noria, 1998; Cáceres, 1998; Díaz, 1989).

La Educación Superior ha comenzado, desde el 98, a orientar sus esfuerzos hacia el desarrollo y promoción de competencias en estudiantes universitarios, siendo entendida en sentido amplio como la apropiación multidimensional de conocimientos teórico-prácticos contextualizados en un área disciplinar y profesional que competen a cada estudiante y que auspician su formación integral a lo largo de la vida.

Se entiende por competencia al conjunto de capacidades ligadas al desempeño profesional, anclado en una determinada práctica que implica la resolución de una tarea o problema. No se trata de una mera suma de capacidades, sino que constituye un saber estructurado y construido sobre la base de un capital de recursos disponibles, los cuales en interacción con nuevos aprendizajes permiten el desempeño profesional y la consecución de las actividades involucradas.

Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizándolo un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.)... Saber actuar de forma pertinente supone ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables (Le Boterf, 2001).

Para Perrenoud (2004), el concepto de competencia representa la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición destaca que las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, sino que movilizan e integran tales recursos. Esta movilización sólo resulta pertinente "en situación", y cada situación es única, aunque se la pueda abordar por analogía con otras ya conocidas. El ejercicio de la competencia requiere de operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento que permiten determinar de un modo relativamente consciente e inmediato y de modo eficaz una acción adaptada a la situación. Es por ello que las competencias profesionales se desarrollan a lo largo de la formación y se enriquecen en las experiencias de la práctica.

Por lo tanto, describir una competencia demanda, en cierta medida, representar todos sus elementos constitutivos, tales como los recursos que dicha competencia moviliza en tanto conocimientos teóricos y metodológicos, las actitudes, habilidades y competencias más específicas comprometidas, los esquemas motores, los esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión. Cabe destacar que la naturaleza de

los esquemas del pensamiento que habilitan la disponibilidad y la orquestación de los recursos pertinentes se da en el marco de una situación compleja y en tiempo real. Este último aspecto es el más difícil de objetivar, puesto que los esquemas de pensamiento al no ser directamente observables, sólo pueden ser inferidos, a partir de las prácticas y propósitos de los actores.

2- Las competencias para enseñar

La formación docente ha sido objeto de preocupación a lo largo de la historia y puede afirmarse que es uno de los problemas más significativos en el ámbito actual de los sistemas educativos.

Diversos autores parten de los aportes de Terhart (1987) para pensar la formación docente como un complejo proceso que comienza en los inicios mismos de la escolaridad de las personas, continua con su formación de grado y se nutre fundamentalmente de lo que denominan “socialización laboral” o “socialización profesional”.

En el ámbito de la didáctica universitaria resulta interesante describir las competencias que debería presentar un docente ya que se trata de un saber desenvolverse complejo, resultante de la integración, de la dinamización y de la disposición de un conjunto de capacidades y habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados de manera eficaz, en situaciones que tienen un carácter común (Lasnier, 2000).

El desarrollo de competencias para enseñar implica centrarse en un modelo de formación que si bien se nutre de la noción de aprendizaje, éste es entendido en su anudamiento dinámico, experiencial y contextual.

Lo relevante en la formación docente, toda vez que se procura promover capacidades y disposiciones para afrontar situaciones complejas, dinámicas e imprevisibles, es favorecer la vivencia de experiencias sociales e intelectuales, individuales y colectivas que superen ampliamente el entrenamiento técnico o la incorporación de saberes teóricos desvinculados de su contexto de transferencia. El compromiso es integral, de todas las dimensiones de saber, del poder hacer y del ser.

Zabalza (2009) en cuanto a las competencias docentes del profesor universitario destaca la capacidad para planificar el proceso, para seleccionar y presentar los contenidos disciplinares, para ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles, el manejo didáctico de las Tics, la gestión de metodologías de trabajo didáctico y la evaluación de los aprendizajes.

Paralelamente enfatiza todas aquellas habilidades orientadas hacia el establecimiento del vínculo interpersonal con los alumnos, así como la capacidad para reflexionar sobre la propia práctica y los distintos niveles de compromiso e implicación personal e institucional.

3-“El trabajo realizado en la Cátedra” de cara a los requerimientos planteados

Educar en la cooperación, en la responsabilidad y en la planificación colaborativa de objetivos de aprendizaje es uno de los retos a los que se enfrenta el docente actual en

la universidad. Aprender en el contexto universitario demanda la capacidad de trabajar conjuntamente en escenarios en los que es necesario fomentar la creatividad y la innovación.

Los estudiantes, más que nunca, necesitan compartir experiencias de aprendizaje tanto con sus pares como con sus profesores/tutores, lo que exige el desarrollo de habilidades y competencias para trabajar en equipo y una mayor capacidad para cooperar y consensuar diferentes puntos de vista.

La propuesta de enseñanza de la cátedra se instituye en el marco de la Comunidad de Aprendizaje, entendiendo por tal, más que un conjunto de estudiantes y docentes, un auténtico proyecto de aprendizaje colaborativo. Este paradigma desplaza el enfoque del aprendizaje, desde el polo “centrado en el profesor” o “centrado en el estudiante”, al eje “centrado en todos los actores en un contexto de práctica”. Esta forma de intervención sobre el ámbito de formación de futuros profesores en Psicología enfatiza la importancia de desarrollar y construir “sentido” entre todos los actores, siendo la Universidad un espacio de aprendizaje que privilegia el proceso de colaboración y diálogo reflexivo entre pares y con el tutor.

Los estudiantes observan clases a cargo de otros docentes responsables de las materias asignadas, planifican sus clases acompañados por un tutor, y luego desarrollan sus prácticas en terreno. Los docentes/tutores observan esas instancias y se relevan y registran los aspectos nodales que guían la investigación.

A lo largo de todo el recorrido el docente en formación debe realizar autobiografías y constituir un portfolio, entendido éste como una herramienta sustantiva en el proceso de desarrollo profesional, el cual permite documentar una historia de aprendizaje. Allí se incluyen sus registros etnográficos de las Observaciones que realizan en Instituciones educativas de Nivel Medio y Superior; el proceso de diseño de las categorías de análisis a la luz de las cuales analizan el material recopilado; las entrevistas que realizan a docentes en las Instituciones en las que realizan sus prácticas; sus ensayos de Planificación de clases, sus ajustes y las reflexiones sobre las mismas; producciones que devienen de “cortes” introducidos en el trayecto a los efectos de promover el análisis metacognitivo de los desarrollos acaecidos, sus obstáculos, avances, etc.

El modelo de aprendizaje cooperativo supone un aprendizaje conjunto y continuado de conocimientos sobre la base de las aportaciones y puntos de vista de los distintos miembros del grupo y a través del trabajo de un conjunto de personas que persiguen objetivos y metas comunes y que tratan de maximizar su aprendizaje. Este tipo de metodología, co construida entre pares, asegura la interdependencia positiva en tanto aprenden unos de otros, asumen menos riesgos porque comparten responsabilidades, se favorece la escucha de opiniones, la participación, aportación y comunicación de todos los miembros.

Paralelamente se desarrollan habilidades para la comunicación personal, se favorece la responsabilidad, y se contribuye a desarrollar la autoestima y la confianza en uno mismo. El incremento consecuente de la motivación y el entusiasmo por la tarea, así como en relación con la consecución de objetivos ayudan en la generación de redes y grupos de apoyo en el marco de un trabajo contextualizado en el campo de la práctica.

Se hace necesario resaltar como nodal el lugar de la práctica reflexiva en el desarrollo de las competencias docentes, dado que brinda la posibilidad permanente de

enmarcar la actuación más allá de las condiciones establecidas por el entorno institucional. Tal como afirma Perrenoud (2004), la autonomía y la responsabilidad profesional no se entiende sin una gran capacidad de reflexión en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno.

4- La investigación: Identificación de precursores de competencias en Profesores en formación

En el espacio de la Cátedra y dada la complejidad que representa el proceso de formación docente surge la necesidad de indagar los precursores de competencias que emergen a lo largo del período de prácticas en el marco de la materia Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza.

Dado que los docentes en formación son acompañados al campo de la práctica por sus tutores_ quienes observan las clases y realizan la posterior devolución_ se consideró pertinente recabar indicadores observacionales relativos a los precursores de las competencias sustantivas inherentes a la práctica docente.

Para poder canalizar la observación en una clara dirección hacia la valoración de esos precursores resulta necesario contar con indicadores que contribuyan a evidenciar la competencia en el aula. Se espera a partir del estudio poder identificar aquellas competencias que aparecen con mayor facilidad o más tempranamente en la formación, aquellas que implican mayores dificultades, aquellos componentes que nutren otros saberes más complejos, así como la posibilidad de reflexión crítica por parte del docente en formación acerca de su actuación.

Para ello se considera el marco referencial y los estudios previos realizados por Toledo (2005) en los que se enuncian los constructos relativos a las competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas entendidas como nodales en la formación docente.

La competencia, en este sentido, puede ser definida como la capacidad del sujeto para movilizar y organizar sus recursos cognitivos y afectivos para hacer frente a una situación. Es la posibilidad, para un individuo, de movilizar de manera intencionada un conjunto integrado de recursos en vías de resolver una familia de situaciones problema (Toledo, 2005).

Alude a la capacidad del sujeto para recurrir a los conocimientos adquiridos tanto académicos como experienciales, a las habilidades intelectuales y sociales, a los intereses propios o de sus pares, apropiándose de ellos en forma intencionada.

La competencia didáctica es la habilidad del docente para establecer una relación de enseñanza; esto es construir un conjunto de relaciones sociales entre él y sus estudiantes, en la perspectiva de una acción delimitada en un encuadre espacio temporal académico determinado, y cuya finalidad es provocar cambios en ellos.

La competencia evaluativa remite a la habilidad del docente para verificar el progreso de los alumnos, su capacidad para usar un amplio campo de conocimientos que le permita responder a las demandas. Implica el buen uso del saber y del saber hacer en situaciones dadas, saber intervenir, buscando los indicadores que referencien que el sujeto ha logrado los objetivos educacionales. Expresa la capacidad para concebir y

generar situaciones evaluativas de acuerdo al nivel de los alumnos, con una visión amplia de los objetivos que estos deben lograr, señalando el progreso de cada uno en una aproximación formativa y de regulación de su aprendizaje (Toledo, 1994; Perrenoud, 2004).

La competencia metacognitiva es la capacidad de la persona para preguntarse acerca de sus procesos cognitivos, para planificarlos, para evaluarlos antes, durante y después de la realización de una tarea, así como reajustar sus acciones cuando esto sea necesario. Le permite continuar aprendiendo y le otorga estrategias para hacerlo.

Estos constructos operan como insumo y marco referencial para el diseño de un instrumento de observación de clases y de una entrevista autoadministrada que el practicante responde una vez finalizada su práctica, habiéndose construido las categorías y dimensiones pertinentes a los efectos de la recolección, sistematización y posterior análisis de la información relevada.

Dentro de la complejidad y amplitud que implica la competencia didáctica desde una perspectiva integradora, a los efectos de la presente indagación se consideraron en particular las dimensiones relativas a la planificación, al manejo de la Interacción en el aula, a la gestión del proceso de construcción de aprendizajes en los alumnos, y al uso de las diversas formas de comunicación destinadas a incentivar los procesos relativos a la realización de la tarea.

Se entiende que éstas representan un corpus sustantivo de dominio requerido en términos de perfil competencial, que se espera construya el docente en formación.

Se incluyen en primer lugar las operaciones preactivas del docente en el proceso de diseño y planificación previo a la clase, la construcción de una representación anticipatoria que conduce a la selección de contenidos y estrategias conforme el diagnóstico de los alumnos y situacional realizado, así como todas aquellas decisiones que considera pertinentes.

En el plano de la interacción se indaga particularmente la promoción de la participación, la promoción del clima necesario para la tarea, el establecimiento del contacto empático con los estudiantes, la utilización de recursos comunicacionales interpersonales tales como la sonrisa, el humor, el contacto visual, y la facilitación de un clima de respeto y confianza.

Observar la gestión de los aprendizajes a lo largo de la clase permite recabar información acerca de progresión lógica de sus distintos momentos, ponderar la implementación de recursos, la articulación con acciones futuras y previas, el respeto por el tiempo de aprendizaje, las correlaciones y cierres parciales que se establecen, la capacidad para decodificar emergentes y brindar respuesta adecuada a los mismos en el momento oportuno.

Las formas de comunicación sostenidas y promovidas para acompañar el trabajo académico son consideradas de suma relevancia en tanto permiten analizar los distintos usos del lenguaje, los formatos conversacionales que se promueven, el grado de intercambio que se propicia, el manejo de los silencios, las reiteraciones, las recapitulaciones, los tiempos de espera, etc.

En cuanto a las competencias evaluativas y metacognitivas se focaliza el interés en indagar las formas relativas a la evaluación procesual, el monitoreo de la comprensión

que el docente en formación logra realizar y la capacidad que manifiesta para valorar el proceso de enseñanza y su impacto sobre los aprendizajes. Se observa si es capaz de comprometer a los alumnos en los procesos evaluativos y si implementa estrategias de ajuste a lo largo de la clase a partir de dificultades identificadas.

Por último la entrevista de devolución se constituye en el espacio privilegiado para observar indicadores acerca de su disposición autoreflexiva así como su flexibilidad para el cambio

A los efectos de establecer relaciones entre la percepción del observador y la representación que el practicante ha construido a partir de la clase observada es que se administra la encuesta estructurada en base a las mismas dimensiones y categorías sobre las que se ha diseñado el instrumento de observación.

La multidimensionalidad constitutiva de las tareas de enseñar y aprender en contextos complejos entraña un desafío que interpela al profesor universitario a cargo de la experiencia formativa.

5- Las reflexiones

En las observaciones de clases llevadas a cabo en el primer cuatrimestre de 2010 en las prácticas en el nivel superior es posible visualizar la presencia sostenida de algunos precursores que recurrentemente alcanzan frecuencias y niveles de logro altos, mientras que otros aparecen como puntos de fragilidad y comienzan a perfilarse como precursores críticos.

Los precursores que dan cuenta de fortalezas en los futuros profesores en formación son aquellos que están relacionados con el diseño de la planificación, las operaciones ligadas al diagnóstico de las particularidades percibidas en el grupo clase, la organización de estrategias y actividades en coherencia con los propósitos y objetivos de la clase, el diseño de actividades y recursos de enseñanza apropiados para los alumnos, la presentación de los temas en una secuencia didáctica, la utilización de un lenguaje preciso y comprensible, y la flexibilidad para modificar las actividades de enseñanza de acuerdo a la retroalimentación que recibe a lo largo de la clase.

Los precursores que evidencian puntos de fragilidad en los futuros profesores en formación, y que habría que fortalecer sobre la base de la identificación de sus causas, son aquellos que apuntan a lo relacional intersubjetivo en el aula, a la gestión de la interacción con los alumnos y a la facilitación de la participación teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje del grupo clase. Por ejemplo aparecen dificultades en el sostenimiento de vínculos empáticos que viabilicen poner en juego la mirada, la sonrisa y el sentido del humor como invitación a la participación activa. Se coincide con Valdez (2005) en que en diferentes situaciones de interacción y de manera relativamente conciente, el intercambio de miradas supone una forma de intercambio social, al servicio del contacto afectivo, la comunicación y la intersubjetividad.

Acciones, gestos, caras, miradas, diálogos; son vías regias para atribuir y descifrar la intencionalidad que a ellos subyace. La familiaridad y autenticidad del contacto y de la relación con las personas y las cosas, se expresa también esencialmente en la mirada. En línea con lo expuesto se establece que las dificultades en este aspecto constituyen un dato de valor en instancias de ponderación de dispositivos y estrategias al servicio de la autorreflexión en el marco de la formación.

Algo similar ocurre con la dificultad para la incorporación de temas y comentarios que incluyan el humor, los cuales se entiende colaboran en la creación de una atmósfera positiva de aprendizaje, motivando a los estudiantes a focalizar la atención y contribuyen a la mejor comprensión de los conceptos más complejos (Snetsinger, 1998). Se considera de interés para la incentivación de los aprendizajes, la capacidad del docente orientada hacia el establecimiento de puentes que faciliten la comunicación entre los sujetos, con lo cual la dificultad hallada en el docente en formación debe ser contemplada en el plano de análisis sobre su práctica.

Por otra parte se observan dificultades situadas en el manejo de los contenidos disciplinares específicos, en la solvencia respecto de los mismos, en la capacidad para establecer relaciones entre contenidos, o de realizar recapitulaciones o cierres parciales y de intervenir cuando se advierten dificultades en la comprensión a lo largo de la clase, o cuando se hace necesario volver a trabajar los errores.

Se evidencian dificultades en la evaluación, tanto de los estudiantes en situación de aprendizaje, como en la propia auto evaluación por parte de los futuros profesores en formación.

Todo esto amerita ser revisado al interior de la comunidad de aprendizaje. Esta concepción, que incorpora el espacio intersubjetivo como el lugar por excelencia donde transcurre el proceso de aprendizaje, lleva a plantear que la adjudicación de sentido a la experiencia de aprendizaje, no reside solamente en procesos cognitivos aislados, sino en, los universos simbólicos compartidos. Es por ello que se implementan en la cátedra estrategias didácticas que tienen como objetivo, el intento de sistematizar producciones reflexivas, autoevaluativas, fomentando la autonomía, y la construcción conjunta de la identidad docente.

A modo de cierre...

Los datos que arroje el presente estudio se espera contribuyan a la consolidación de una praxis reflexiva en el profesor en formación abonando a la mejor comprensión en los tutores acerca de los procesos y dispositivos formativos que se promueven al interior de la Comunidad de Aprendizaje y de las herramientas didácticas que en ella se desarrollan.

La multidimensionalidad constitutiva de las tareas de enseñar y aprender en contextos complejos entraña un desafío que interpela al profesor universitario a cargo de la experiencia formativa. Siguen girando las preguntas en torno de la necesidad de replantear la conceptualización de la función docente así como la formación de un profesorado universitario de calidad.

La elaboración de un perfil de competencias puede contribuir a una reflexión sistematizada y profunda acerca de la profesionalización de profesores de psicología en formación. La profesionalidad constituye una expresión de la especificidad de la actuación en la práctica; el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas constituyen lo específico de "ser profesor". Un docente no es un técnico ni un improvisador, es un trabajador que puede utilizar su conocimiento y su experiencia para desenvolverse en contextos específicos pedagógico prácticos.

Es posible pensar la formación docente como un proceso de construcción permanente, el cual incluye la apropiación, el desarrollo, la actualización, la reconversión, la estructuración, la ampliación, etc. de las capacidades y competencias requeridas para el desempeño, pero también en términos de oportunidad para la reinención del vínculo entre sujeto y trabajo.

La formación orientada hacia las competencias representa un aspecto de interés que permite acerca a la universidad a las demandas sociales; el escenario actual requiere la construcción cooperativa de una sociedad del conocimiento conforme a una nueva cultura del aprendizaje.

Para concluir, se destaca la potencialidad de la investigación en Educación, a través de las reflexiones de Enriquez (2004), quien nos dice que : *“Es desde la práctica, entendida como síntesis de pensamiento y acción, donde se puede realizar una reflexión sistemática y un análisis profundo que desemboque en la formulación de nuevos constructos teóricos. Por lo tanto, la producción de conocimientos efectuado por los docentes implicados en el proceso pedagógico es lo que va a permitir la aprehensión profunda de la compleja y cambiante realidad educativa”*.

Bibliografía:

- Blanco, Asención. *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Narcea. Madrid. 2009.
- Eggen, P. y Kauchak, D. *Estrategias docentes*. México: FCE. 1999. (Cap. 7)
- Enriquez, P. *Modalidades y discusiones en torno a la noción de docente investigador*. Universidad Católica de Córdoba, REDUC, Córdoba. 2004.
- Lasnier, F. *Reússir la formation par compétences*. Guérin, Montreal. 2000.
- Le Boterf, G. *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000, Barcelona. 2001.
- Litwin, E. *Configuraciones Didácticas*. Buenos Aires. Paidós. 1997
- Litwin, E. *El Oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós. 2008.
-
- Lyons, Nona (Comp.) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu. 1999.
-
- Mastache, A. *Formar Personas competentes. Desarrollo de competencias Tecnológicas*. Novedades Educativas. Buenos Aires. 2007.
-
- Pereira, Mónica Toledo. *Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas*. En Revista de Orientación Educativa V20 N° 38,. 2006. pp 105-116.
- Perrenoud, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó, Barcelona. 2004.

- Perrenoud, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó, Barcelona. 2004.
- Sanjurjo, L y Vera, M. “*Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*” Ed. Homo Sapiens. Buenos Aires. 2006.
- Snetsinger, Wendy & Grabowski Bárbara. “The use of humor in a CBI Science lesson to enhance retention”. E.U. *Educational Resources Information Center* (ERIC) ED 373 – 764. Penn State University. 1998.
- Valdez, Daniel. *Teoría de la Mente, Memoria Autobiográfica y Síndrome de Asperger*. REVISTA EL CISNE. Julio, 2005. Año XV, Nº 179. 2005.
- *Fundamentos para la intervención clínica y educativa*.
- Zabalza, M.A. “*Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*” Ed. Narcea. Madrid. 2009.