

# DISCURSOS Y TENSIONES EN VENEZUELA Y MÉXICO EN TORNO A LA PROFESIÓN DOCENTE

DISCOURSES AND TENSIONS IN VENEZUELA AND MEXICO  
REGARDING THE TEACHING PROFESSION

---

---

*Cecilia Navia Antezana<sup>a</sup>, Douglas Izarra Vielma<sup>b</sup> y Ana Hirsch Adler<sup>c</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 12 de junio de 2016, 18 de julio de 2016

*Resumen:* En este artículo se analiza el significado de “ser un buen docente” para profesores, que a la vez son estudiantes de posgrado, de seis instituciones de educación superior de dos países de América Latina: Venezuela y México. La información se recopiló por medio de un cuestionario de actitudes y opiniones sobre valores profesionales (Hirsch, 2005), al cual se le incorporaron adecuaciones para explorar a profesionales del campo de la educación (Navia y Hirsch, 2013). Presentamos el análisis de las respuestas que 250 participantes del estudio dieron a la pregunta abierta *Indique los que a su juicio son los cinco rasgos más significativos de ser un buen docente*. En la presente década ambos países han promovido reformas educativas en las que se delimitan y difunden formas discursivas sobre lo que se considera que son y hacen los profesores. Encontramos que si bien está presente un discurso del ideal de la profesión, este se convierte en un marco de tensión entre las regulaciones que impulsan los estados y los significados que los sujetos atribuyen y esperan respecto a lo que caracteriza sus competencias y prácticas.

*Palabras clave:* buen docente, formación docente, discursos educativos.

<sup>a</sup> Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional - Ajusco.

Correspondencia: Celia Navia Antezana. Carretera al Ajusco, 24. Delegación Tlalpan. Colonia Héroes de Padierna. 03650 Ciudad de México. México.

E-mail: ceeci@yahoo.com

<sup>b</sup> Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela).

<sup>c</sup> Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México.



*Abstract:* In this article we analyze what it is “to be a good teacher” for professors, that at the same time are higher education graduate students, in six institutions in two Latin America countries: Venezuela and Mexico. The information was gathered through a questionnaire about attitudes and opinions about professional values (Hirsch, 2005). We made some changes to be able to find out about this theme with professionals in the field of education (Navia & Hirsch, 2013). We will present the results obtained with 250 participants in this research to the following open question: *Which are the more significant features about being a good teacher.* In this decade both countries have promoted educational reforms that present and spread discursive forms about what professors should be and do. We found that there is an ideal discourse of the profession and that this situation generates a tension problem between the regulations from the two nations and the meaning that the subjects attribute and hope about their competencies and practices.

*Keywords:* a good teacher, teachers training, educational discourses.

## 1. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación se presenta un análisis acerca de los significados que estudiantes de posgrado tienen en torno a lo que significa “ser un buen docente”. Tiene como antecedentes una investigación sobre ética profesional universitaria, desarrollada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Hirsch, 2005), y otra sobre ética profesional en la formación de docentes, de la Universidad Pedagógica Nacional (2015). Este trabajo se replicó en Venezuela en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en el 2015.

Se aplicó el cuestionario escala sobre ética profesional de la UNAM (Hirsch, 2005), y se hicieron modificaciones con el fin de considerar las características de los profesionales de la educación. También se agregaron preguntas abiertas para obtener elementos significativos que permiten conocer de qué manera los profesores consideran su profesión y se posicionan valorativamente en torno a ella.

Las reformas educativas impulsadas en las últimas décadas a nivel mundial y en Latinoamérica se han caracterizado por crear legislaciones e instituciones para certificar y habilitar la función docente (Popkewitz y Pereyra, 1994). Estos cambios integran a su vez formas de regulación laboral y social que definen, delimitan y difunden lo que se supone que son y hacen los profesores. De ahí la importancia de realizar este análisis sobre cómo perciben los profesores-estudiantes de posgrado en educación en Venezuela



y México<sup>1</sup>, países en los que se presentan políticas educativas sobre formación docente que parecen ir en caminos distintos.

En el caso de Venezuela, la política pública sobre formación y carrera docente está enmarcada en el capítulo IV de la Ley Orgánica de Educación (2009), que establece como función indeclinable del Estado formular, regular, hacer seguimiento y control de la gestión de las políticas de formación inicial docente, formación permanente, condiciones de ejercicio y desarrollo profesional e incluso lo relativo a las relaciones de trabajo y jubilación.

A partir del año 2014 el Ministerio del Poder Popular para la Educación promovió la Consulta Nacional por la Calidad Educativa, que puso en discusión cómo lograr una “educación de mayor calidad en el marco de la construcción de una sociedad igualitaria, libre, plural, solidaria, participativa y profundamente democrática” (p. 4). También aborda el tema de la formación inicial y continua de los profesores. Producto de la consulta se creó el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa y el Sistema de Investigación y Formación, al tiempo que se propuso crear el Instituto Nacional para la Evaluación de la Calidad Educativa, el cual aún no ha entrado en funcionamiento.

Entre las orientaciones que consideramos relevantes mencionar de este proceso en Venezuela destaca la incorporación –en las prácticas de los profesores– de tareas de investigación sobre la práctica y de autoevaluación de la calidad educativa y la creación de espacios de formación, distribución y difusión de los resultados de investigación de los profesores en congresos pedagógicos (escolares, municipales, estatales y nacionales), actividades de debate (cursos, talleres, seminarios), intercambio interinstitucional y publicaciones.

En relación con la valoración del trabajo docente, en el año 2010 se estableció el Consejo Nacional del Sistema de Selección para la Evaluación del Desempeño Docente, en el que se puede distinguir el perfil de lo que se espera que debe ser y hacer un docente. Los componentes con los que se evalúa son: desarrollo pedagógico, labor educativa, particularidades del nivel que atiende, compromiso social, perfil humano y relaciones interpersonales. Tal como se aprecia, los tres primeros componentes se vinculan con el trabajo que realiza el docente en el aula, y para ello se contemplan indicadores como el uso de estrategias pedagógicas acordes, planificación de las actividades pedagógicas en función de los intereses de los niños, aplicación de procesos de evaluación, aplicación de fundamentos legales y dominio del contenido, entre otros.

<sup>1</sup> En el caso de Venezuela, la investigación se realizó en instituciones ubicadas en el Estado de Táchira, localizado en el occidente del país, y en el caso de México, en el Estado de Durango, en el norte del país.



En México, desde el año 2013 se ha impulsado una reforma educativa que intenta establecer nuevas formas de relación entre los principales actores educativos del país con el Estado. Entre los aspectos que la caracterizan está la definición de un perfil de los profesores de educación básica (que atienden los niveles de preescolar, primaria y secundaria), así como la introducción de un nuevo esquema de evaluación para garantizar el ingreso y la permanencia laboral. Esta reforma se ha ido concretando desde la reforma de los artículos 3.º y 73.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (26 de febrero 2013), en la que se señala: “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”. Introducir la noción de calidad y definición del profesor y director idóneo para el máximo logro de aprendizaje vino acompañado de la emisión de leyes secundarias, como la reforma de la Ley General de Educación, la creación de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente, todas ellas emitidas el 11 septiembre de 2013.

Esto ha impactado también en la definición de nuevas políticas de formación inicial y continua y en la disposición de los profesores para actualizarse y a prepararse para lograr buenos resultados en las evaluaciones a su desempeño. El modelo que define el perfil docente y los procesos de evaluación ha puesto en juego no solo el reconocimiento o valoración académica de los profesores, sino también la permanencia laboral en el sistema educativo. Los componentes para evaluar a los docentes en México se enuncia como: un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender; un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente; un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje; un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos y, por último, un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Si bien la Secretaría de Educación Pública ha formulado un esquema de consulta sobre el modelo educativo surgido en el año 2014<sup>2</sup>, existen posiciones encontradas respecto a si la construcción de estos modelos y los esquemas de consulta contribuyen a una construcción dialógica y de equilibrios entre los actores educativos. Se han producido tensiones entre las demandas del sistema educativo, que configura a un docente sujeto a

<sup>2</sup> En julio de 2016 se presentó un nuevo Modelo Educativo 2016, y aunque se ha iniciado una consulta sobre este aún no ha puesto en práctica.



la evaluación constante de su desempeño, y el hecho de que los profesores reclaman que se está afectando su autonomía profesional a la vez que no se reconocen las diferentes condiciones socioculturales en las que desarrollan su trabajo.

Un punto común en ambos países es la preocupación por el tema de definir un esquema de evaluación de la docencia que a la vez implica la formación de un perfil deseable del docente. Sin embargo, esto se ha logrado implementar en México a partir de la puesta en operación del Servicio Profesional Docente y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. En Venezuela, se ha impulsado más la participación de los profesores en proyectos de investigación sobre su propia práctica y la autoevaluación a través del Sistema de Investigación y Formación, pero no ha logrado poner en práctica el Instituto Nacional para la Evaluación de la Calidad Educativa.

## 2. REFERENTES TEÓRICOS

La ética profesional de los profesores es vista en este trabajo desde la ética de las profesiones en particular, puesto que se articula con las decisiones concretas que los profesionales toman, pueden o deben tomar en situaciones determinadas (Hortal, 2002). De este modo, es posible plantear que los profesores intervienen en las decisiones acerca de lo que debe ser un buen profesional, en el caso que nos interesa, un buen docente. Sin embargo, la definición de la profesión está también regulada por los sistemas educativos de cada país, como ocurre en Venezuela y México, en los que las reformas educativas actuales reafirman como atribución del Estado tanto la definición del proceso educativo como la actuación del docente.

Diversos autores han señalado que la dimensión afectiva y emocional ocupa un lugar relevante en el ejercicio ético de la docencia. Más que partir de la ética en general y de un modelo restringido de la labor de los profesores, se trata de conocer la percepción que tienen los propios sujetos sobre su profesión, así como conocer aspectos significativos y cualitativos de su experiencia. Investigando a profesores universitarios en Estados Unidos, Bain (2006) se preocupó por saber qué hacen y piensan los mejores profesores para tener logros sustanciales en sus estudiantes, logrando de este modo su desarrollo moral e intelectual. Más que partir de una posición prescriptiva acerca del “deber ser” de los profesores, su preocupación ha sido identificar desde sus prácticas y sus pensamientos cómo logran estos resultados en sus estudiantes. Estos mentores enfrentan su práctica con disposición a enfrentarse a sus debilidades y errores, y establecen una relación con sus estudiantes de confianza y amabilidad.

En el mismo sentido, para Day (2012) el ejercicio ético de un profesor está ligado a lo que él denomina “pasión de enseñar”. Los profesores, sostiene el autor, muestran



interés por el alumno como persona y lo miran en relación con su contexto situacional, desarrollan un vínculo interpersonal con él, se preocupan por conocerlo y comprenderlo, así como también se interesan en su propia mejora, como docentes, para contribuir al aprendizaje de sus alumnos.

Si bien el aprendizaje de los contenidos disciplinares constituye un elemento fundamental en las prácticas de enseñanza, también se ha reconocido la importancia de integrar estos contenidos en el ámbito social. Según Maturana (2009: 34), el rigor y exigencia van a la par de un trato afectivo con los alumnos, así como la creación de un clima agradable y de respeto en el aula. El concepto de buen docente, o de “buenos profesores”, como señala dicho autor, tiene implicaciones éticas y profesionales, pues refiere tanto “al trabajo profesional bien hecho, como al reconocimiento social y político de sus pares y alumnos”.

Es conveniente preguntarse cómo se identifica un buen docente. Castañeda y Navia (2013) describen la constitución de modos de identificación en la constitución de la subjetividad de los docentes. En ella está presente de forma importante el papel del docente como centro de su proceso de formación, entendido este como una acción profunda sobre la persona y como proyecto existencial, tal como lo define Pérez (1994: 84), es un “proceso de auto-socio-formación que implica, necesariamente, una profunda transformación personal y colectiva. En esta perspectiva, formación y transformación se identifican”.

Otro elemento que constituye la identidad docente es su desempeño, especialmente en un momento como el actual en el que se evidencia un incremento de las exigencias que se realizan a los docentes por parte de las familias y la sociedad (Larrosa, 2010). Además, se constata que dichas exigencias son variables, razón por la cual el perfil de lo que es un buen docente cambia a lo largo del tiempo (Arias y Torres, 2014), puede ir desde el apóstol entregado a su oficio hasta la persona que obtiene excelentes puntuaciones en los instrumentos que se le aplican.

En atención a lo expuesto es necesario acercarse al tema de lo que es un buen docente más allá del significado tradicional que puede atribuirse y orientar la búsqueda en relación con las cargas valorativas atribuidas por los propios docentes a partir de la alusión de adjetivos positivos a su trabajo.

### 3. METODOLOGÍA

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, a partir de un cuestionario de actitudes y opiniones sobre valores profesionales (Hirsch, 2005; Navia y Hirsch,



2013). Se aplicó en seis instituciones de educación superior orientadas a la formación de profesionales en el campo educativo de México y Venezuela. Nos referimos a instituciones localizadas al occidente del país, en el caso de Venezuela, y al norte del país, en el caso de México.

En Venezuela respondieron 88 docentes, estudiantes de maestría de tres instituciones universitarias del Estado Táchira: Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio e Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, ambos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y la Universidad Nacional Experimental del Táchira. El trabajo de campo se llevó a cabo durante los meses de junio y julio de 2015.

En México contestaron al instrumento 162 estudiantes de posgrado, de los cuales 111 estudiaban maestría, 36 doctorado y 14 especialidad, en tres instituciones: Universidad Pedagógica de Durango, Escuela Normal José Guadalupe Aguilera y Escuela Normal del Estado de Durango. Los cuestionarios se aplicaron entre los meses de marzo a junio de 2015.

Los 250 participantes de este estudio son en su mayoría profesores en algún nivel educativo en sus lugares de origen, por tanto, respondieron el cuestionario en su doble papel de estudiantes de posgrado y de su ejercicio profesional. Este dato es relevante en tanto que en este artículo nos centramos en el análisis de la pregunta abierta “Indique los que a su juicio son los cinco rasgos más significativos de ser un buen docente”.

Cada una de las 250 respuestas a esta pregunta se desagregaron en función de los diferentes rasgos que cada participante aportaba sobre “ser un buen docente”, lo cual arrojó 1.267 datos (469 de los participantes en Venezuela y 807 en México). Para ello empleamos el análisis de contenido, que nos permitió generar los rasgos que agrupamos en cinco tipos de competencias: éticas, cognitivas, prácticas, afectivo-emocionales y sociales (tabla 1). En un primer momento se procedió a trabajar las contestaciones de cada país, y posteriormente se fueron comparando los rasgos que se presentaban en ambas naciones, lo que permitió agrupar las respuestas en 19 rasgos. Consideramos relevante tomar una perspectiva comparada, buscando establecer una relación entre las formas en que inciden las políticas educativas en la orientación de creencias, valores y normas que los profesores atribuyen a ser un buen docente.



TABLA 1  
*Rasgos y competencias que caracterizan al “buen docente”*

Competencias	México			Venezuela		
	<i>f</i>	%	<i>Lugar</i>	<i>f</i>	%	<i>Lugar</i>
<b>I Éticas</b>	<b>252</b>	31,23		<b>139</b>	<b>30,22</b>	
a) Responsabilidad	69	8,55	2	39	8,48	4
b) Ética profesional y personal	40	4,96	8	34	7,39	6
c) Compromiso con el trabajo	69	8,55	2	22	4,78	9
d) Principio de beneficencia	28	3,47	11	9	1,96	16
e) Valores	46	5,7	7	35	7,61	5
<b>II Prácticas</b>	<b>155</b>	19,21		<b>71</b>	<b>15,43</b>	
a) Prácticas de la enseñanza	68	8,43	3	32	6,96	7
b) Normativo y disciplina	12	1,36	13	23	5,00	8
c) Planificar y evaluar	47	5,82	6	12	2,53	14
d) Competente y capaz	28	3,47	11	4	0,87	17
<b>III Cognitivas</b>	<b>240</b>	29,74		<b>122</b>	<b>26,52</b>	
a) Creatividad, apertura, innovador	91	11,28	1	48	10,43	1
b) Investigador	29	3,59	10	40	8,69	3
c) Conocimiento y preparado	53	6,57	5	20	4,35	11
d) Actualización y formación	67	8,30	4	14	3,04	13
<b>IV Afectivo-emocionales</b>	<b>116</b>	14,37		<b>90</b>	<b>19,57</b>	
a) Empatía	68	8,43	3	47	10,22	2
b) Identidad profesional	20	2,48	12	22	4,78	9
c) Autonomía	28	3,47	11	21	4,57	10
<b>V Sociales</b>	<b>44</b>	5,45		<b>38</b>	<b>8,26</b>	
a) Liderazgo	6	0,74	15	19	4,13	12
b) Colaborativo y propicia relaciones	30	3,72	9	10	2,17	15
c) Comunicación	8	0,99	14	9	1,96	16
Total	807	100		460	100	





#### 4. RESULTADOS

##### 4.1. *Análisis según tipo de competencias*

Coincidiendo con anteriores trabajos vinculados a la formación de profesionales de la educación en México, encontramos que las competencias éticas y cognitivas ocupan un lugar predominante en las respuestas de los profesores en México, lo que también encontramos que ocurre en Venezuela. Si bien en ambos países las competencias éticas son consideradas como las más importantes para caracterizar a un “buen docente”, pues ocupan cerca de una tercera parte de las respuestas de los maestros, las competencias cognitivas se presentan de manera diferenciada. En el caso de México se otorga casi igual importancia a las competencias éticas que a las cognitivas (31,23 y 29,74 %), mientras que en Venezuela la presencia de estas últimas es menor (30,2 y 26,5 %) (tabla 1).

En Venezuela se privilegian en la tercera posición las competencias afectivo-emocionales, aun cuando estas ocupan cerca del 20 % de las respuestas (19,6 %), mientras que estas tuvieron una posición menor en el caso de México (14,37 %), presentando una importante diferencia entre ambas (5,23 puntos). En el ejercicio profesional de los profesores, las competencias prácticas ocupan una posición media en el caso de México (19,21 %), mientras que en Venezuela pareciera que se le otorga una menor importancia (15,4 %) a la hora de considerarla como característica de un “buen docente”.

Coincidiendo también con la mayor parte de los estudios que antecedieron al presente, las competencias sociales son muy poco valoradas por los profesores. En Venezuela alcanzó un 8,3 % de las respuestas; en México, apenas el 5,45 %.

##### 4.2. *Análisis en relación con los rasgos por tipo de competencias*

Los profesores consideran que los rasgos que definen de manera más significativa a un “buen docente” son los ligados a las competencias éticas. Entre estos predominan los relacionados con el valor de la responsabilidad y los valores, en ambos países, el compromiso con el trabajo en México y la ética profesional y personal en Venezuela.

Cuando los profesores hablan de responsabilidad, como un valor dominante para definir el buen ejercicio de su profesión, tienden a expresarlo de forma nominal, pues pocas veces se refieren a la práctica concreta de su acción o a problemas o preocupaciones ligadas a sus actos o sus consecuencias. Al referirse a los valores, en el caso de México se habla de valores en general y valores en específico, tales como respeto, tolerancia, justicia, equidad, solidaridad y convivencia. Llama la atención que en el caso de Venezuela



no aparece mencionado el rubro de valores en general, pero sí se mencionan valores específicos como respeto, honestidad, justicia y autonomía.

La misma importancia de la presencia del valor de la responsabilidad se le da en México al compromiso con el trabajo. Los profesores dan una gran importancia a la idea del docente como una persona comprometida con su trabajo, que se caracteriza por ser trabajador, preocuparse por los alumnos y por su aprendizaje y por mejorar su desempeño laboral, ser puntual, cumplido y dedicado al trabajo, demostrar entrega y ser activo. En Venezuela este rasgo aparece en menor orden de importancia para definir a los docentes.

Con relación al rasgo de la ética profesional y personal, encontramos una situación similar que con los valores, pues se enuncia de forma nominal y en pocos casos se relaciona con otros valores o con la propia profesión. Algunas respuestas hacen referencia a la importancia que tiene el ser modelo o ejemplo, o ser coherente o congruente en sus acciones. En Venezuela se atribuye mayor importancia a este rasgo, y de acuerdo con la visión de los docentes engloba el conjunto de comportamientos que estos desarrollan dentro y fuera de su espacio laboral. Por último, aunque con menor importancia de menciones, hemos ubicado varias respuestas en el rasgo principio de beneficencia, cuando estas se refieren a que el docente hace un buen servicio a los estudiantes o a los otros, tener altas expectativas respecto a sí mismos y respecto a los estudiantes y preocuparse por atender los problemas y necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta el contexto sociocultural.

Los profesores de ambos países ubican en segundo lugar las competencias cognitivas como definitorias de lo que significa ser un buen docente. Existe coincidencia en los dos contextos a la hora de señalar con mayor frecuencia el rasgo creatividad, apertura, innovador, y se relaciona con la premisa de que el docente debe estar dispuesto al cambio para transformar constantemente su práctica pedagógica a partir del desarrollo de diversidad de estrategias encaminadas a lograr el aprendizaje de sus estudiantes.

En segundo lugar, y en relación con lo anterior, los docentes que participaron en la investigación en Venezuela mencionaron con mucha frecuencia el rasgo investigador (8,69 %), que se refiere a la necesidad de que el docente genere conocimiento vinculado con su propia actividad, como una vía para la mejora permanente de su ejercicio profesional. También se vincula con la búsqueda permanente de información en diferentes fuentes. A diferencia de esto, en México el rasgo investigador es considerablemente menos mencionado (3,59 %), pero se privilegian en cambio los rasgos actualización (vinculado con el desarrollo profesional y la formación permanente) y conocimiento, relacionado con el dominio de contenidos, planes de estudio, asignaturas e incluso del contexto. Estos rasgos (actualización y conocimiento) en el caso de Venezuela recibieron menor cantidad de menciones.



El campo de las prácticas en el ejercicio profesional docente ocupa una posición intermedia en las respuestas de los profesores: 19,21 % en México y 15,43 % en Venezuela. En ambos casos el rasgo más mencionado es Prácticas ligadas a la enseñanza, aunque en el primer país es uno de los rasgos más mencionados, después de los de responsabilidad y compromiso con el trabajo. Los profesores destacan que un buen docente ayuda a aprender al estudiante, así como se esfuerza en conocerlos y conocer el contexto en el cual están inmersos. Ser un buen docente requiere además despertar el interés de sus estudiantes, guiarlos, orientarlos, tanto como responder a sus ritmos y tiempos. También requiere tener manejo de metodología y estrategias, saber crear ambientes de aprendizaje y dominar los campos de la didáctica y la pedagogía. Los profesores además consideran importante el papel de la planeación y en varios casos la relacionan con las prácticas de evaluación. En Venezuela se otorgó mayor importancia a aspectos normativos, como mantener el control del grupo (disciplina), crear normas y reglas o respetarlas, mientras que en México estas tuvieron menor importancia. Aunque en menor grado, consideramos relevante la mención de respuestas ligadas a ser competente y capaz, pues creemos que están vinculadas al campo discursivo de las políticas educativas. Los profesores se refirieron con ello a ser competente, ser capaz, ser eficiente y eficaz, tener un desarrollo óptimo, tener dominio de habilidades, manejar de manera óptima el tiempo, ser rápido y hacer uso de todas las herramientas que encuentra a su alcance.

Las respuestas referidas a las competencias afectivo-emocionales resultaron más importantes en Venezuela (19,57 %, tercer lugar) que en México (14,37 %, cuarto lugar). El rasgo que agrupó la mayor parte de las respuestas fue el de empatía, generalmente ligada a actitudes de cercanía y afecto con los estudiantes, encontrándose respuestas como: ser empático y comprensivo con los estudiantes, ser amigo de los alumnos y también de otros docentes y directivos, tener sensibilidad, ponerse en el lugar del otro, ser simpático, alegre, amable y tener buen humor; mostrar interés por los alumnos, actuar con un sentido humanista y ser flexible y paciente. Los profesores también hicieron referencia a aspectos relacionados con la identidad profesional, tales como tener vocación, gusto, pasión y amor por su labor; así como un espíritu o don docente, disposición para la entrega y el sacrificio. Destaca la presencia de respuestas ligadas al desarrollo de la autonomía del profesor y a la disposición para actuar, mencionándose, entre otros aspectos: tener una actitud positiva, ser entusiasta, asertivo, proactivo, perseverante, persistente y propositivo, ser seguro, mostrar convicción en lo que se hace y tener voluntad.

Finalmente, como hemos encontrado en investigaciones previas, los profesores dan poca relevancia a los aspectos sociales ligados a su profesión, pues contaron con menos del 10 % de las respuestas. El rasgo que está mejor ubicado en este tipo de competencias es el colaborativo, que propicia relaciones, aunque en ambos países está subestimado



(ocupa la novena posición en México y la última en Venezuela). Sobre este rasgo se mencionó, entre otros aspectos, saber trabajar de forma colaborativa y en equipo, saber socializar, saber integrarse en los grupos y sentirse parte de la sociedad, involucrarse en la comunidad escolar e involucrar a los alumnos en las problemáticas sociales. El rasgo liderazgo fue más mencionado en Venezuela, donde se señala la idea de que el docente debe ser un líder dentro de su aula para poder orientar el desarrollo del trabajo que pretende realizar con sus estudiantes; el rol de líder también se menciona vinculado a las actividades que se desarrollan en el interior de las instituciones educativas. Finalmente, el rasgo comunicación fue el que obtuvo una menor cantidad de menciones.

#### 4.3. *Significados predominantes y ausencias en la definición del buen docente*

¿Qué es un buen docente? Desde la perspectiva de los profesores-estudiantes de posgrado venezolanos que participaron en la investigación, un buen docente es aquel que está dispuesto a transformar constantemente su desempeño en el aula, tiene disposición para innovar y buscar estrategias que permitan la mejora continua de su trabajo escolar y, de esa manera, evitar caer en rutinas que conduzcan al empobrecimiento de su acción pedagógica. En este sentido, encuentra en la investigación sobre su práctica pedagógica una vía para valorar su trabajo y asegurar la mejora constante y la efectividad de lo que hace con sus alumnos.

Además de esa disposición al cambio, un buen docente debe ser una persona cercana al estudiante, es decir, debe priorizar en su trabajo la afectividad, asegurarse de propiciar una relación de confianza en la que el estudiante pueda sentirse a gusto en los ambientes de aprendizaje y en el desarrollo de las tareas que se le asignan. De este modo se contribuye a una formación integral que va más allá de lo cognitivo.

Por último, para ser un buen docente es indispensable entender el ejercicio de la profesión desde una perspectiva ética, hacerse responsable de su trabajo y de la labor que tiene socialmente encomendada y en la que deben manifestarse valores como honestidad, respeto, justicia y solidaridad, hasta constituir un modelo para sus estudiantes. Es notable la poca relevancia que se evidenció en rasgos como compromiso con el trabajo y el principio de beneficencia, además de cuestiones relacionadas con la convivencia (comunicación, y colaborativo y propicia relaciones).

Según los profesores-estudiantes de posgrado de México, un buen docente es aquel que tiene una alta disposición a la innovación, la creatividad y apertura respecto a nuevos conocimientos y a su práctica profesional. Realiza su trabajo de forma dinámica, con flexibilidad, y tiene disposición hacia el cambio. Es un profesional altamente responsable y comprometido con el trabajo, dedicado y puntual. Se esfuerza en conocer y atender a



los estudiantes para lograr que aprendan y es capaz de generar ambientes de aprendizaje para ello. Tiene capacidades didácticas para enseñar, guiar y orientar a los estudiantes, así como para atender la diversidad. Es una persona con cualidades afectivas y emocionales que le permiten establecer una relación empática con sus estudiantes, sobre todo dar un trato amable, comprensivo, paciente. El buen docente puede también mostrar actitudes de alegría y de humor ante ellos. Llama la atención la poca presencia de respuestas relacionadas con tener capacidades de comunicación, aun cuando suele referirse a que debe promover el trabajo colaborativo y cooperativo entre pares y con sus estudiantes. Los profesores se interesan por prepararse y actualizarse de manera permanente.

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

En los profesores prevalece una imagen del buen docente con altas exigencias cognitivas, pues se le considera una persona innovadora, creativa y con capacidad de apertura. Para fortalecer la práctica educativa encontramos dos vías distintas: en el caso de Venezuela se recurre a la investigación, y en el México, a la actualización.

En ambos países la responsabilidad es un valor muy significativo para definir al buen docente. Encontramos diferencias importantes, pues en Venezuela son también relevantes los valores de respeto y tolerancia, entre otros valores específicos, como la ética profesional y personal. En el caso de México, es relevante el compromiso con el trabajo pero también las referencias ligadas a la práctica de la enseñanza. ¿Qué nos indica esto? Que en el caso de Venezuela predomina más el discurso centrado en el deber ser, mientras que en México parece existir una relación importante entre el ideal de ser docente con la mejora de la enseñanza.

Es significativo que en ambos países se dé mucha importancia a establecer una relación afectiva, empática y de cercanía con los estudiantes. Autores como Maturana (2009), Bain (2006) y Day (2012), entre otros, han destacado que la profesión docente no puede centrarse solamente en aspectos cognitivos y procedimentales, dado que es fundamental una interacción de carácter afectivo y emocional que permita a los estudiantes vivir experiencias profundas de aprendizaje. También es importante destacar que el único rasgo afectivo es la empatía con los estudiantes, pero está presente una tensión en la dimensión, en tanto parece más cargada hacia el otro que hacia sí mismo, hacia el docente como profesional.

Es interesante que el conocimiento aparece en los dos países en una posición media, así como que actividades directamente relacionadas con la acción docente, como planificar y evaluar, tienen una posición media en el caso de México y muy baja en el caso de Venezuela.



Consideramos relevante en este análisis el hecho de que las políticas educativas generen orientaciones sobre la docencia y sus atributos, en función de un discurso común vinculado a la idea de alcanzar una supuesta calidad educativa. Esto ha movilizad las creencias de los profesores en torno a un deber ser, pero también en las prácticas más orientadas a la evaluación en el caso de México y a la investigación, aunque se pueda discutir su alcance, en el caso de Venezuela. Intentamos con ello distinguir cómo el discurso del ideal de ser profesores se desarrolla en un marco de tensión entre las regulaciones que el Estado impulsa y los significados que los profesores atribuyen a su profesión y esperan respecto a lo que caracteriza su competencia y práctica de ser docente.

Aun cuando en ambos países desde la política se habla de mejorar los niveles de participación y colaboración entre pares y con la comunidad, llama la atención que los profesores hacen poca mención de ello. También que en México la identidad profesional aparece en un bajo nivel, lo que puede estar relacionado con un sistema de evaluación jerárquico y orientado a un perfil del docente en el que se superponen elementos del campo educativo con otros del campo económico. Finalmente, en el caso de Venezuela se revela una tensión entre el cumplimiento de normas y la autonomía profesional.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ARIAS, D. y TORRES, E. (2014) “La estrechez de la excelencia docente en las políticas educativas ¿ser bueno es estar bien evaluado?” en *Revista Colombiana de Educación*, 67. (Consulta julio de 2016 en <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2870/2588>>).
- BAIN, K. (2006) *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia, Universitat de Valencia.
- CASTAÑEDA, A. y NAVIA, C. (2013) “Identidades docentes: experiencias y modos de identificación en la formación” en PERIN, P.; CLEMENTINO, E. y PASSEGI, M. C. (eds.) *Pesquisa Autobiográfica questoes de ensino e formacao*. Brasil, Editora CRV: 27-42.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF: 11/09/2013 INEE) Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF: 11/09/2013 LGSPD) Ley General del Servicio Profesional Docente. México.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF: 26/02/2013) Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México.



- DAY, C. (2012) *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, Narcea.
- HIRSCH, A. (2005) “Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). (Consulta 15 de julio de 2016 en <<http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-hirsch.html>>).
- HORTAL, A. (2002) *Ética general de las profesiones*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- LARROSA, F. (2010) “Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas” en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4). (Consulta 30 de enero de 2016 en <<http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/155/1614>>).
- Ley Orgánica de Educación (2009) Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5929 Extraordinario, agosto 15.
- MATURANA, S. (2009) *Los Buenos Profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo*. Chile: Editorial Universidad de la Serena.
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN - CONSEJO NACIONAL SISTEMA DE SELECCIÓN PARA LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE (2010) *Manual de Instrucciones y Procedimientos para el Sistema de Selección*. Caracas, Venezuela.
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN (2014) *Consulta nacional por la calidad educativa*. Caracas, Venezuela.
- NAVIA, C. y HIRSCH, A. (2013) “Actitudes y opiniones sobre valores profesionales en profesores normalistas” en *Edetania*, 43 (julio): 187-201.
- PÉREZ, A. (1994) *¿Es Posible Educar Hoy en Venezuela?: Una nueva política educativa*. Caracas, San Pablo.
- POPKWITZ, T. y PEREYRA, M. (1994) “Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparada” en POPKEWITZ, T. (ed.) *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor: 15-94.



