



MIRADAS DE UN PERFIL PROFESIONAL DOCENTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL MARCO DE LA COMPLEJIDAD

*Ana Isabel Herrera Castro, Sylvia Segura Esquivel,
Lilliam Susana Ruiz Guevara, Ana María Hernández Segura,
Heidy León Arce y Ana Lucía Chaves Álvarez*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2013) - Volumen 11, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num1/art4.pdf>

Fecha de recepción:	14 de septiembre de 2012
Fecha de dictaminación:	29 de octubre de 2012
Fecha de segundo envío:	26 de noviembre de 2012
Fecha de aceptación:	27 de noviembre de 2012



La DEB como responsable de la formación docente de educadores especiales en la UNA, ha llevado a cabo procesos de autoevaluación con miras a la acreditación y reacreditación de la carrera, como un compromiso con la calidad de la educación. De esta forma, en el 2011, la CEEI culmina el proceso de autoevaluación con un informe que toma en cuenta a diversos actores involucrados, tales como: estudiantes, graduados, administrativos, formadores y empleadores; siendo estos dos últimos los informantes que aportan insumos para el presente artículo. De acuerdo a la consulta realizada se determina analizar la valoración del perfil profesional establecido en el plan de estudio, desde la perspectiva del proceso de formación por parte del formador de formadores y el desempeño profesional según el empleador del graduado, con el propósito de visualizar la coherencia entre ambas perspectivas, e identificar la complementariedad del proceso de formación y el ejercicio profesional.

A una década de haber obtenido la primera acreditación de la carrera, nos permite mirar retrospectivamente y tomar postura de los procesos vividos, de los resultados encontrados y de los cambios propositivos; de esta forma, la autoevaluación se ha consolidado como cultura de reflexión permanente y de actitud hacia la resolución de situaciones en pro de la calidad de la educación, con una visión de mayor madurez y criticidad, tanto en el equipo que lidera dichos procesos como en los académicos de la CEEI.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

1.1. Perfil profesional

En la actualidad la formación de docentes constituye un tema de permanente reflexión, estar acorde a los acontecimientos, a las dinámicas actuales, a los cambios constantes y los contextos globales, así como a las implicaciones del paradigma de la complejidad, conllevan de manera categórica a nuevas maneras de mirar las realidades y de enfrentar los retos

Las instituciones de educación superior como entes responsables de la formación de docentes, poseen el compromiso social de ofrecer al país profesionales con un perfil pertinente a los tiempos, a las necesidades y demandas que deben dar respuestas asertivas y oportunas en aras de propuestas transformadoras.

En este sentido, el perfil profesional del plan de estudio de la CEEI constituye una integración de diversas perspectivas; por un lado, el contexto externo que evidencia los retos marcados por las tendencias actuales a los que el graduado debe enfrentarse, y por el otro, el contexto interno institucional el cual proporciona elementos fundamentales contenidos en la misión y visión para la formación de profesionales. Asimismo, el equipo de formadores responsables de la carrera juega un papel protagónico en el análisis y reflexión sobre los espacios ocupaciones operantes y emergentes y la pertinencia del plan del estudio sobre las tendencias en formación docente, lo anterior conjugado con las valoraciones de estudiantes, graduados y empleadores. Todo ello se plasma en un perfil conformado, en este caso, por saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que orienta la formación docente.

Hasta no hace mucho, la concepción de un perfil de graduado incorporaba a un marco referencial sólido, contundente, determinante; sin embargo, en los tiempos actuales pareciera que dicha noción de perfil de graduado se ha venido modificando, como ha sucedido con muchos otros conceptos, en el sentido que ya no es estático y prescriptivo como se consideraba. La dinámica de las realidades actuales distan mucho

de las pasadas, ya no se concibe como una relación lineal la que explica “la realidad”, sino son relaciones multifactoriales las que están implicadas para acercarse a comprenderla, solo esto nos denota diversidad, incertidumbre, flexibilidad, cambio, en contraposición a la certeza, direccionalidad y permanencia de los estados de los objetos y los acontecimientos que permearon las ideas en el siglo pasado. Como lo indica el autor

Dado que la ciencia y los valores humanos han perdido la rigidez y la homogeneidad que tuvieron en otras épocas, se requiere flexibilidad para interpretar las formas híbridas y cambiantes como se configuran los saberes y las verdades que se consideran válidas y legítimas para que los estudiantes aprendan. (Álvarez, 2005, “Tres Miradas a la Formación docente,” párr. 5)

Todo lo anterior, nos coloca en la antesala de lo que ha implicado el análisis del perfil del graduado de la carrera, al contrastar las valoraciones de los formadores y empleadores sobre la importancia de dichos rasgos en la formación académica, así como, en el desempeño profesional. No adelantaremos resultados pero si se deja entrever discrepancias interesantes de analizar. Por un lado, la intencionalidad de cada uno de estos actores, ambas válidas, muestran que no hay una priorización coincidente en los niveles superiores, de acuerdo con la categorización en los rasgos del perfil; los formadores se dirigen a un perfil más práctico pedagógico y los empleadores a un perfil más técnico ejecutor.

Por tanto, la pertinencia del perfil del graduado debe de apuntar a una correspondencia oportuna entre la formación académica y las demandas del contexto y su relación con el desempeño profesional del graduado; sin embargo, “hay que pensar en cómo conciliar un requisito o necesidad educativa que emerge del país con el tiempo académico que se requiere para formar con calidad y pertinencia al profesional de la educación que pueda atender estas nuevas demandas” (Ochoa, 2005, “Tres Miradas a la Formación docente,” párr. 4). No es tarea fácil sincronizar ambos tiempos, pareciera vislumbrar que una estrategia sea dirigirse hacia la reflexión permanente de la congruencia del perfil del graduado por parte de ambos actores sociales.

Para comprender lo anterior, es importante mencionar que el diseño del perfil del graduado del plan de estudios de la CEEI, está compuesto por saberes conceptuales, (conceptos, teorías, modelos, entre otros), procedimentales (desarrollo de habilidades y destrezas) y actitudinales (valoración y postura ante los hechos). Además, se pretende que dicho perfil debe de enmarcarse ya sea implícita o explícitamente dentro de un diseño curricular específico, que según los parámetros de Hernández de Rincón (2007) estos pueden ser técnico, práctico o crítico. Para esta autora un perfil del graduado en cada una de estas tendencias posee una caracterización específica; dentro de un currículo técnico, el perfil apunta a que “El egresado debe ser capaz de aplicar las habilidades y destrezas aprendidas en el campo de trabajo para resolver los problemas” (p.76). En el currículo práctico “El egresado resuelve los problemas de su entorno, utilizando el juicio y la reflexión en la búsqueda del bien” (p.76). En el currículo crítico “ El egresado plantea y resuelve problemas del entorno por medio de la crítica para la búsqueda de la transformación, la autonomía, la igualdad, la justicia, la conciencia, la ética y la libertad de las personas”(p.76).

Identificar desde qué perspectiva se desarrolla un perfil de graduado, permite tomar conciencia en primer lugar del enfoque que posee el plan de estudios, de las intencionalidades de la entrega a la docencia y de las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los estudiantes. Una de las conclusiones de este análisis evidencia desde cuál perspectiva se desarrolla el perfil del profesional de la CEEI, debido a que en el

momento de su formulación -año 2000- se habían tomado en cuenta aportes de autores sobre currículum crítico.

1.2. La formación docente desde el paradigma de la complejidad

Un referente fundamental en la formación docente en los últimos años es el paradigma de la complejidad, como bien lo menciona Roa (2006) al expresar que durante el siglo pasado, como consecuencia de los múltiples desarrollos del conocimiento, desde distintos campos disciplinares, se empezó a concebir una nueva forma de pensar el mundo al ir poniendo en consideración el paradigma de la ciencia clásica -caracterizado en lo fundamental por el predominio de la fragmentación, simplificación, reduccionismo y determinismo-, para dar luz al paradigma de la complejidad. (p.150)

Cabe señalar que en la ejecución de un plan de estudio – y para en este caso particular del perfil profesional- aún permean resabidos del paradigma clásico que se visualizan en un determinismo lineal en su operalización, lo que limita una visión integral, interdisciplinaria y multifactorial del proceso de formación docente, situación que si bien se ha identificado, apenas se muestran las primeras intenciones de trascender a tendencias más críticas y transformadoras.

No obstante, la complejidad, según López (citado por Roa, 2006) no descarta el paradigma clásico, “sino que destaca sus límites de validez, alerta ante el hecho de que su aplicación confiada se pueda convertir en auténticas trampas para el pensamiento, en verdaderos obstáculos para la comprensión de nuestra realidad natural y social”. (p.151). Dicho autor expresa que se está frente a dos perspectivas diferentes de interpretar la realidad entre lo que considera válido y evidente, frente a lo incierto y relativo de la realidad; entre la fragmentación que se hace del análisis de la realidad y la totalidad e integralidad a la que debe ser abordada; entre la racionalidad lineal –a una causa un efecto- y lo circular e interrelacionado que están los diversos elementos; y frente a lo cerrado y abierto de la incompletud del conocimiento.

La implicación de estas dos perspectivas de interpretar el mundo permea las miradas de todos los actores involucrados en los procesos de formación docente. Por un lado, algunos de manera más consciente, como la de los formadores de formadores, responsables de estar actualizados en tendencias y modelos teóricos que contribuyan a interpretar y transformar la realidad socioeducativa y por tanto, deberían ir en la vanguardia de movimientos renovadores en los procesos formativos. Por otro lado, están los empleadores, que en muchos casos al estar inmersos en las dinámicas escolares y burocráticas del sistema educativo, su mirada está centrada en la inmediatez de las problemáticas cotidianas, dejando poco espacio y tiempo a la reflexión y postura frente a los acontecimientos. Y en otra situación, están los estudiantes –futuros docentes- que más que mirar desde cualquiera de estas dos perspectivas con las que interactuamos en estos momentos del siglo XXI, perciben y experimentan la incertidumbre de que ya no hay certezas, experimentan la incompatibilidad entre lo esperado y deseado, y lo acontecido en las realidades educativas.

Lidiar con estas dos perspectivas es el desafío al que nos enfrentamos, el paradigma clásico ha sido el modelador de la construcción de representaciones mentales que manifestamos actualmente, evidenciándose en buscar lo estable, lo determinado, lo evidente. Dejar de lado, estas formar de mirar la realidad es el camino a emprender. De esta manera, el paradigma emergente de la complejidad nos lleva a lo opuesto, a lo cambiante, multicausal e incierto; de ahí que “interpretar la complejidad del mundo moderno, hace que los maestros deban ser formados y tratados como profesionales, con la inteligencia suficiente para decidir y construir el saber pedagógico que exprese tal diversidad y complejidad”.

(Álvarez, 2005, "Tres Miradas a la Formación docente," párr. 5)

En este sentido según Tedesco y Fanfani (2002) los contextos institucionales intentan propiciar cambios con miras a perfilar nuevos sistemas educativos ya no tan centralizados y jerárquicos, sino con tendencias a la descentralización y la autonomía, de instituciones burocráticas a posburocráticas y con ello nuevos roles docentes. Dichos elementos que caracterizan la nueva dinámica de las instituciones, ya que, las actividades son cada día más relacionales y polivalentes, para asumir una mayor capacidad en la toma de iniciativas y decisiones, para ello el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de conflictos, entre otros, apelan a nuevos rasgos del perfil profesional del docente, necesarios de incorporar en los procesos de formación, para responder a las demandas de las realidades socioeducativas actuales.

La confrontación entre las opiniones de los formadores de formadores y los empleadores de los futuros docentes de educación especial, nos llevan a reflexionar y analizar desde dónde miran y para qué miran cada uno de ellos, aspectos que nos proporciona visiones diversas, nuevas y divergentes a las que deberemos encontrar puntos de encuentro y desencuentro; para lograr por un lado, la comprensión de los diversos factores que están interactuando en la formación de profesionales y por otro, llevar a cabo propuestas pertinentes para la formación que se requiere en este nuevo milenio.

2. EL CAMINO METODOLÓGICO

Los procesos de autoevaluación en la DEB, representan un importante mecanismo para mejorar el quehacer de la Unidad Académica y por tanto de la carrera de Educación Especial, y de esta manera, impactar en la calidad y pertinencia de la formación de docentes. Dichos procesos son de gran relevancia al contar con la participación de informantes claves tales como: estudiantes, egresados, académicos, empleadores y administrativos, lo que promueve una profunda reflexión al interno de la carrera que se enriquece con la mirada de estos actores.

El proceso se enmarca en un enfoque cuantitativo porque recoge y analiza datos de forma numérica; mediante un estudio descriptivo-exploratorio, que describe e intenta comprender los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales del plan de estudios de la CEEI, desde la participación de los actores; de esta forma, se utiliza un diseño no experimental-transversal ya que se recoge el dato en un único momento, en su contexto natural para luego analizarlos.

Para efectos del presente escrito el equipo de académicas de la actividad académica: Seguimiento Permanente a los Planes de Mejoramiento de la Carreras Reacreditadas de la DEB (S.P.P.M.C.A), trabajan con base en los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a los académicos y empleadores de los graduados de la CEEI. Del grupo de académicos que participó en el proceso, un total de 15 docentes completaron el instrumento lo cual representa el 94.00%. El cuestionario contempló 62 ítems distribuidos en 11 secciones tales como: información personal-profesional, ambiente laboral, salud ocupacional, infraestructura, plan de estudios, específicamente los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales explícitos en el actual plan de la CEEI (Universidad Nacional, 2005). Estos últimos son el insumo que permiten realizar una reflexión y profundizar en los cambios y desafíos.

Por otra parte, se establece el grupo de empleadores, constituido por directores y directoras de centros educativos públicos y privados en los cuales laboran graduadas de esta carrera. Para dicho proceso fueron aplicados 27 instrumentos mediante un cuestionario se estructuró en cuatro partes, tales como:

información general; valoración de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, congruencia del perfil y el ejercicio profesional; fortalezas.

Ambos instrumentos presentan preguntas cerradas y se utilizan con rangos según las escalas Likert; para docentes se aplicó la escala muy importante (M.I), importante (I), parcialmente importante (P.I), poco importante (PO.I), nada importante (N.I); para empleadores se determinó la escala de excelente (Exc), muy bueno (M.B), bueno (B), regular (R), malo (M) y muy malo (M.M). Para efectos del procesamiento de los datos el instrumento aplicado a docentes se trabaja con la plataforma de la UNA mediante el Programa Lime Survey. Mientras que con los empleadores se aplicó la técnica de la entrevista. Es importante mencionar, que el análisis de la información se realizó en tres fases a saber:

- *I Fase:* Los datos recopilados se elaboran tres tablas que consisten en mostrar y ubicar las distribuciones porcentuales sobre la valoración que realizan académicos y empleadores sobre los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales -que se exponen en el cuestionario de forma explícita de acuerdo con el plan de estudios, para efectos de la comprensión de la lectura de la tabla se utilizan solamente las abreviaturas según la escala Likert correspondiente, en las que se obtuvieron porcentajes según los rangos.

Para la interpretación de la tabla dichos saberes, se ordenan del mayor porcentaje obtenido a partir de los resultados de los docentes; de ahí surgen los cinco niveles de priorización mostrados en la escala de colores, donde se trabaja con el mayor porcentaje de la escala (muy importante- excelente). Mientras que, la columna de los empleadores, se expresan los resultados para cada uno de los rasgos, siguiendo la organización determinada en los niveles de priorización de los docentes, es decir, los resultados se ajustan de acuerdo con los saberes que priorizaron los docentes. Sin embargo, la escala de colores entre ambas columnas nos permite visualizar las preferencias de actores por niveles.

- *II Fase:* consecutivamente se deduce un cuadro comparativo que establece cinco niveles de priorización para ambos grupos de informantes, tomando como base la valoración que hacen los docentes, según la intensidad de importancia de los rasgos del perfil determinados en el plan de estudio y desde la perspectiva del proceso de formación. Por otro lado, el juicio de los empleadores sobre el desempeño profesional de los graduados, con respecto a la intensidad de excelencia de los rasgos del perfil determinado en el plan.
- *III Fase:* posteriormente se elabora un análisis de la información que se presenta desde la perspectiva de las autoras, y con la teoría que respalda, las coincidencias y divergencias en ambos actores, con el propósito de identificar aspectos que conllevan a una reflexión a lo interno de la carrera, para lograr propuestas de cambio. Finalmente, se deducen las conclusiones, las limitaciones y líneas de trabajo a futuro.

3. RESULTADOS DE LOS SABERES DEL PERFIL PROFESIONAL DE LA CEEI

3.1. Saberes conceptuales

La tabla 1 muestra la opinión de los académicos de la CEEI y de empleadores con respecto a los *saberes conceptuales* contemplados en el perfil de salida. Los académicos valoran la importancia de la adquisición de los saberes durante el proceso de formación; por su parte, los empleadores opinan sobre el

desempeño profesional de los graduados con respecto a dichos saberes.

TABLA 1. OPINIÓN DE ACADÉMICOS Y EMPLEADORES SEGÚN LOS SABERES CONCEPTUALES DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CEEI

Saberes conceptuales	Docentes				Empleadores				
	Escala	M.I	I	P.I	T	Exc	MB	B	R
Estrategias para el apoyo a los docentes que integran estudiantes con necesidades educativas especiales	86,7	13,2	-	100	51,8	25,9	14,9	7,4	100
Principios fundamentales de los procesos del desarrollo cognitivo.	80	20	-	100	59,2	25,9	14,8	-	100
Principios fundamentales de los procesos del desarrollo emocional.	80	20	-	100	59,2	33,3	7,4	-	100
Principios filosóficos y legales, así como fundamentos y lineamientos básicos para la atención de las necesidades educativas especiales.	73,3	26,7	-	100	44,4	51,8	3,7	-	100
Principios fundamentales de los procesos de comunicación y del desarrollo del lenguaje.	73,3	26,7	-	100	55,5	33	11,5	-	100
Evaluación educativa en educación especial y su relación con la programación adaptada a las necesidades educativas especiales.	73,3	26,7	-	100	51,8	37	11	-	100
Técnicas y estrategia específicas para la atención de personas con discapacidad.	73,3	26,7	-	100	51,8	44,4	-	3,8	100
Funcionamiento del sistema nervioso central y sus implicaciones en el desarrollo evolutivo del ser humano.	66,7	33,3	-	100	44,4	33,3	18,5	3,8	100
Fundamentos del proceso de administración para planificar, organizar, dirigir y evaluar teniendo presente el marco legal que lo sustenta.	66,7	20	13,2	100	48	25,9	22,2	3,9	100
Apoyos a las necesidades educativas especiales.	60	40	-		55,5	44,4	-	-	100
Estrategias para la programación de la atención de las personas en procesos de integración.	60	26,7	13,3	100	51,8	40,7	7,5	-	100

Fuente: Equipo de S.P.P.M.C.A-DEB, 2012. Plan de Estudios de Educación Especial, 2005.DEB-UNA

La tabla 1 nos permite visualizar las diferentes miradas que tienen ambos actores en torno al perfil profesional, es evidente la no coincidencia de las valoraciones de los saberes conceptuales, explicitado en la no sincronía en los niveles superiores de priorización, ésta más que ser un aspecto negativo, promueve la reflexión hacia la intencionalidad de cada uno de los actores involucrados y la necesidad de una estrecha vinculación entre el proceso de formación y el ejercicio profesional, para una mayor pertinencia de los perfiles profesionales.

Por otro lado, es importante rescatar que desde el paradigma positivista se pretendía una sola mirada hacia el conocimiento; sin embargo, en la actualidad el paradigma de la complejidad permite nuevas formas de entender e interpretar las diversas realidades; aspecto que se muestra en el cuadro anterior, al ser evidente las diversas valoraciones de los actores, siendo ambas interpretaciones del perfil válidas desde la perspectiva de cada uno.

Lo que se requiere es tomar conciencia de la necesidad de considerar las visiones de los otros en la construcción de ideas, proyectos o planteamientos para que de esta manera se constituyan en propuestas

más integrales e inclusivas. En el sentido de converger desde la visión de la formación pedagógica y desde el ejercicio docente, la nueva conceptualización de desarrollo profesional, que ofrece un aporte importante en cómo debemos de concebir tanto la formación como el desarrollo profesional, ya no como dos momentos y espacios diferentes sino “como un continuo orientado a las necesidades diferentes que suceden en distintas etapas de la vida profesional” (Avalos (citado por Aguerrondo, 2002, p. 116). La posibilidad de visualizarlo de esta manera nos replantea tanto a nivel conceptual y metodológico la formación docente.

3.1.1. Niveles de priorización del saber conceptual

Los resultados permiten determinar y priorizar los saberes conceptuales para comprender la intencionalidad de ambas perspectivas. De esta forma, se establecen cinco niveles de priorización en función de la escala de valoración, tomando en cuenta la adquisición del saber conceptual, desde la perspectiva de los docentes como “muy importante” en función del proceso de formación y desde la perspectiva de los empleadores como “excelente” en función del desempeño docente.

En este sentido, los niveles permiten una comparación entre ambas visiones, así como, vislumbrar la pertinencia del plan de estudios en el proceso de formación y su congruencia en el ámbito laboral. Cabe mencionar que los niveles pueden contemplar más de dos saberes conceptuales, a saber:

MATRIZ 1. NIVELES DE PRIORIZACIÓN DE LOS SABERES CONCEPTUALES DESDE LA PERSPECTIVA DE ACADÉMICOS Y EMPLEADORES

Niveles de priorización	Valoración de los académicos de los saberes como muy importante en función del proceso de formación.	Valoración de los empleadores de los saberes como excelente en función del desempeño docente.
Nivel 1	Establecer estrategias para una interacción docente de apoyo con el docente de aula, con el propósito de favorecer la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo.	Muestran conocimiento y comprensión de todas aquellas temáticas que abordan los procesos del desarrollo cognitivo y emocional
Nivel 2	Aquellas temáticas que abordan los procesos del desarrollo cognitivo y emocional.	Priorizan el desarrollo de la comunicación y del lenguaje, así como el apoyo a las necesidades educativas especiales en los estudiantes
Nivel 3	Enfatizan en principios legales, comunicación y desarrollo del lenguaje, evaluación educativa y su relación con la programación adaptada a las necesidades, técnicas y estrategias específicas para la atención de personas con discapacidad.	Aplicación de la evaluación educativa, desarrollo de técnicas y estrategias específicas para la atención de personas con discapacidad estrategias para la programación, así como estrategias para el apoyo de los docentes que integran estudiantes con necesidades educativas
Nivel 4	Ubican saberes como el funcionamiento del sistema nervioso central y sus implicaciones en el desarrollo evolutivo del ser humano y fundamentos para el proceso administrativo.	Apego al marco legal los procedimientos administrativos (planificar, organizar, dirigir, y evaluar)
Nivel 5	Apoyo a las necesidades educativas especiales y estrategias para la programación, se puede considerar que estas temáticas son valoradas en el tercer nivel de priorización	Fundamenta su desempeño en los principios legales para la atención de las necesidades educativas especiales. Así como el abordaje de las implicaciones en el aprendizaje del funcionamiento del sistema nervioso central.

Fuente: Equipo de S.P.P.M.C.A-DEB, 2012. Plan de Estudios de Educación Especial, 2005.DEB-UNA

De acuerdo con la categorización anterior, se determinan que los primeros tres niveles de priorización de los saberes conceptuales, se enmarcan dentro de una tendencia curricular más técnica cuyo modelo “se centra en objetivos y especifica las conductas y adiestramientos en destrezas específicas” (Hernández de

Rincón, 2007, p.75) y un modelo práctico que “se centra en procesos y busca el desarrollo integral del individuo y la mejora del individuo: social, cultural e individual” (Hernández de Rincón, 2007, p.75), lo que implica conocimientos específicos sobre la disciplina, tales como: desarrollo cognitivo, emocional, de la comunicación y el lenguaje, principios legales, estrategias específicas para la atención de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), entre otros.

El cuarto y quinto nivel, muestran los saberes con menor intensidad tanto para académicos como para empleadores, llama la atención la coincidencia en el saber conceptual que pretende el desarrollo de los procesos de administración para planificar, organizar, dirigir y evaluar dentro del marco legal. Dato que permite reflexionar sobre una visión de sistemas educativos, “centralizados, cerrados, jerárquicos, caracterizados por una rígida división funcional del trabajo, extremadamente regulada, (...)” (Tedesco y Fanfani, 2002, p. 16). Características que según estos autores se han mantenido en el desempeño docente en las últimas décadas, exponiendo al profesional a una función más ejecutora (técnica) que a la toma de decisiones más propositiva. La propuesta de estos autores es transitar hacia sistemas descentralizados priorizando la autonomía, la participación, nuevos modelos de organización y gestión que conlleven al fortalecimiento de estos rasgos del perfil profesional, siendo saberes necesarios a la hora de enfrentarse al ejercicio docente sobre todo desde una perspectiva curricular crítica que pretende la transformación y el cambio social.

De igual forma, Tedesco y Fanfani (2002) desde una perspectiva posburocrática perfilan un profesional con capacidades en la toma de decisiones, propositivo y con iniciativa de asumir responsabilidades, el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de conflictos, entre otros; las cuales se convierten en un saber actuar que define un nuevo rol profesional.

Otro tema coincidente en el cuarto y quinto nivel entre ambos actores, es sobre el conocimiento del sistema nervioso central y sus implicaciones en el aprendizaje, aspectos que preocupa –por el nivel de priorización que le otorgan ambos actores- en momentos donde la tendencia en educación según el Segundo Estado de la Educación (CONARE, 2008) es la profundización en el neurodesarrollo y las bases neurobiológicas del aprendizaje, como una herramienta esencial en los educadores para la comprensión del desarrollo de la mente, de la diversidad neuroevolutiva, de la capacidad plástica del cerebro, del autocontrol, de la resolución de problemas y de la autoevaluación crítica. Por tanto, este debe ser un aspecto a reflexionar al interior de la carrera para actualizar y fortalecer dichos saberes.

3.2. Saberes procedimentales (habilidades y destrezas)

La tabla 2 muestra la opinión de los académicos de la CEEI y de los empleadores con respecto a los saberes procedimentales (habilidades y destrezas) contemplados en el perfil de salida del plan de estudios de Educación Especial.

TABLA 2. OPINIÓN DE ACADÉMICOS Y EMPLEADORES SEGÚN LOS SABERES PROCEDIMENTALES DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CEEI

Habilidades y Destrezas Escala	Docentes				Empleadores				
	M.I	I	P.I	T	Exc	M.B	B	R	T
Trabajo en equipo.	93,3	6,7	-	100	59,2	37	3,7	-	100
Respeto a la diversidad humana.	86,7	13,3	-	100	88,8	11,1	-	-	100
Actitud de búsqueda de soluciones a situaciones específicas.	86,7	13,3	-	100	44,4	44,4	11,2		100
Desarrollar programas para la integración educativa de personas con discapacidad en ámbitos escolar, familiar, comunal.	86,7	13,3	-	100	59,2	37	3,7	-	100
Identificar necesidades de personas con discapacidad y proponer apoyos.	80	20	-	100	59,2	40,7	-	-	100
Análisis de su práctica pedagógica para la promoción de soluciones que den respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos.	80	20	-	100	44,4	44,4	11,2		100
Investigar técnicas y estrategias para la atención de personas discapacidad.	80	13,3	6,7	100	55,5	29,6	14,8	-	100
Organizar y orientar procesos de integración educativa, social, laboral.	73,3	26,7	-	100	51,8	37	7,4	3,7	100
Promover la sensibilización hacia las necesidades educativas especiales.	73,3	20	6,7	100	77,8	22,2	-	-	100
Crear estrategias propias para la atención de las necesidades educativas de sus alumnos.	66,7	33,3	-	100	51,8	37	7,4	3,7	100
Seguridad en sus opiniones, juicios y decisiones.	66,7	33,3	-	100	55,5	44,4	-	-	100

Fuente: Equipo de S.P.P.M.C.A-DEB, 2012. Plan de Estudios de Educación Especial, 2005.DEB-UNA

Los niveles de los saberes procedimentales muestran al igual que los saberes conceptuales, una consistencia de la valoración y de la lógica de interpretación diferente desde la perspectiva de cada uno. Esta falta de coincidencia en los primeros niveles de priorización de los rasgos del perfil, podría estar provocando una ruptura conceptual en el desempeño del graduado, ya que, desde la formación pedagógica se pretende un perfil que logre en el estudiante las habilidades y destrezas para que pueda enfrentar su desempeño con una postura profesional y propositiva. Sin embargo, desde la perspectiva del empleador este rasgo de perfil lo ubica en niveles inferiores, lo que evidencia la postura de un sistema educativo vertical que limita la toma de decisiones, propuestas de cambio, lo que puede estar cercenando la identidad profesional docente. De ahí que cabe cuestionarse ¿Está la formación docente promoviendo la identidad profesional de manera que el graduado pueda enfrentarse a un sistema educativo vertical?, ya que, como lo expresa Sayago (2008)

(...) encontramos en nuestras aulas, estudiantes que muestran una identidad marcada por la inestabilidad e incertidumbre porque consideran su futuro profesional matizado por una realidad social cargada de mensajes contradictorios respecto a las pautas estatales que regulan el ejercicio de la docencia. A ello también se suman los cambios pedagógicos que constantemente suceden en las escuelas y exigen estar al día con las nuevas concepciones del ser docente (...) (p. 552)

Por lo anterior, uno de los desafíos para los formadores de formadores de la carrera, es fortalecer la autonomía, la postura crítica y propuestas de cambio.

3.2.1. Niveles de priorización del saber procedimental

Los resultados permiten determinar y priorizar los saberes procedimentales para comprender la intencionalidad de ambas perspectivas tanto del académico como del empleador, a saber:

MATRIZ 2. NIVELES DE PRIORIZACIÓN DE LOS SABERES PROCEDIMENTALES DESDE LA PERSPECTIVA DE ACADÉMICOS Y EMPLEADORES

Niveles de priorización	Valoración de los académicos de los saberes procedimentales como <i>muy importante</i> en función del proceso de formación	Valoración de los empleadores de los saberes procedimentales como <i>excelente</i> en función del desempeño docente.
Nivel 1	Trabajo en equipo	Respeto a la diversidad humana. Promover la sensibilización hacia las necesidades educativas especiales:
Nivel 2	Desarrollar programas para la integración educativa de personas con discapacidad en ámbitos escolar, familiar, comunal Respeto a la diversidad humana	Trabajo en equipo. Identificar necesidades de personas con discapacidad y proponer apoyos. Desarrollar programas para la integración educativa de personas con discapacidad en ámbitos escolar, familiar, comunal.
Nivel 3	Identificar necesidades de personas con discapacidad y proponer apoyos. Investigar técnicas y estrategias para la atención de personas discapacidad. Actitud de búsqueda de soluciones a situaciones específicas Análisis de su práctica pedagógica para la promoción de soluciones que den respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos.	Seguridad en sus opiniones, juicios y decisiones. Investigar técnicas y estrategias para la atención de personas discapacidad.
Nivel 4	Organizar y orientar procesos de integración educativa, social, laboral: Promover la sensibilización hacia las necesidades educativas especiales:	Organizar y orientar procesos de integración educativa, social, laboral: Crear estrategias propias para la atención de las necesidades educativas de sus alumnos.
Nivel 5	Seguridad en sus opiniones, juicios y decisiones: Crear estrategias propias para la atención de las necesidades educativas de sus alumnos:	Análisis de su práctica pedagógica para la promoción de soluciones que den respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos: Actitud de búsqueda de soluciones a situaciones específicas.

Fuente: Equipo de S.P.P.M.C.A-DEB, 2012. Plan de Estudios de Educación Especial, 2005. DEB-UNA

El trabajo en equipo, así como, el respeto a la diversidad humana, son consideradas habilidades que priorizan entre los dos primeros niveles, tanto académicos como empleadores, no es casual esta coincidencia con la afirmación que expresa Tedesco y Fanfani (2002) “la heterogeneidad de los alumnos obliga a trabajar en equipo para atender las diferentes exigencias tanto de tipo cognitivo como cultural que presentan los estudiantes” (p. 18) De igual forma, Gallego y Rodríguez (2007) manifiestan que el respeto a la diversidad dado la heterogeneidad del estudiantado y el valor positivo a la diferencia, se consideran como un derecho fundamental.

Cabe señalar que la manifestación de los académicos sobre el trabajo en equipo en la ejecución del plan de estudios de la carrera, representa una valoración positiva, dado que se ha evidenciado un marcado individualismo como una característica muy generalizada de los estudiantes en los últimos tiempos. Dicha habilidad se considera como estratégica a desarrollar de manera explícita debido a “la cultura

tradicional de los docentes, basada en la idea de autonomía individual, asociada a un alto nivel de regulación y control burocrático de sus actividades". (Tedesco y Fanfani, 2002, p. 17)

Por otra parte, ambos actores coinciden en el segundo nivel de priorización, en la habilidad profesional que debe desempeñar un docente al desarrollar programas para la integración educativa en diversos ámbitos (escolar, familiar, comunal); habilidad que requiere y promueve un trabajo articulado entre los docentes que trabajan en las diferentes etapas del proceso educativo y los diversos contextos. (Tedesco y Fanfani, 2002). Además, los empleadores señalan que un docente debe poseer la habilidad de identificar las necesidades educativas de la población estudiantil y proponer respuestas pertinentes.

En el tercer nivel, la acción investigadora (Investigar técnicas y estrategias para la atención de personas con discapacidad) es destacada por ambos actores. Es importante mencionar, que entre algunas características del profesorado que se enfatizan en la actualidad según diversos autores citados por Gallego y Rodríguez (2007) se encuentran: planificador de la enseñanza, mediador del aprendizaje, gestor del aula, evaluador, investigador e innovador. Por su parte, los académicos dan mayor énfasis a habilidades que le proporcionen la base para el desempeño docente, en contraposición con los empleadores, que señalan más una habilidad de su ejercicio profesional como lo es la seguridad en sus opiniones, juicios y decisiones. Asimismo, la capacidad de lograr un análisis de su propia práctica pedagógica se considera fundamental según los académicos, idea que reafirma Fernández Pérez citado en Gallegos y Rodríguez (2007): "Atribuir al maestro una acción investigadora es, en la actualidad, una exigencia del principio de interacción teoría-práctica, una condición indispensable para la reforma de la escuela y un rasgo de profesionalidad docente." (p. 106)

En el cuarto nivel ambos participantes coinciden en organizar y orientar procesos de integración, siendo necesario enfatizar en el proceso de formación la función social del docente, al propiciar estrategias para educar para la vida. Por otra parte, los académicos ubican en este nivel los saberes como: habilidades de sensibilización y promoción hacia las NEE, por el contrario desde la perspectiva de los empleadores este tipo de habilidades son fundamentales para el ejercicio docente, por tanto lo ubican en un primer nivel. Cabe señalar que los académicos podrían estar considerando la sensibilización como un eje transversal en el proceso de formación e inherente a la naturaleza de la disciplina; sin embargo, los empleadores lo visualizan como imprescindible y necesario de explicitar para el trabajo con la población de las NEE.

En el quinto nivel las habilidades identificadas por los académicos y empleadores, nos llevan a reflexionar sobre la construcción de la identidad profesional y a considerarlas como retos, tanto para el proceso de formación como para el ejercicio profesional, ya que, son rasgos implícitos en dicha construcción identitaria tales como: la autonomía profesional, el docente investigador, propositivo y reflexivo de su propia práctica pedagógica. Los aspectos anteriores, llevan a identificar que es necesario enfatizar en un profesional con mayor capacidad reflexiva, preparado para la resolución de situaciones particulares en su ejercicio profesional y generador de propuestas pedagógicas para la atención de personas con discapacidad. Dichos rasgos muestran una caracterización más de un profesional no solo capaz de aplicar habilidades sino de reflexionar de su propia práctica y transformarla.

3.3. Saberes actitudinales (valores y actitudes)

La tabla 3 muestra la opinión de los académicos con respecto a los saberes actitudinales contemplados en el plan de estudios y la valoración de éstos por parte de los empleadores en el ejercicio profesional de los graduados.

TABLA 3. OPINIÓN DE ACADÉMICOS Y EMPLEADORES SEGÚN LOS SABERES ACTITUDINALES DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CEEI

Valores y Actitudes Escala	Docentes				Empleadores			
	M.I	I	P.I	T	Exc	M.B	B	T
Confiar en el alumno como persona capaz de desarrollarse.	86,7	13,3	-	100	77	22,2	-	100
Disposición y sensibilidad ante las diferentes formas de comunicación que poseen las personas con necesidades educativas especiales.	86,7	13,3	-	100	74,4	25,9	-	100
Sensibilidad para visualizar las necesidades de las personas con discapacidad.	86,7	13,3	-	100	74,4	25,9	-	100
Actitud de permanente reflexión y actualización sobre su quehacer profesional.	86,7	13,3	-	100	62,9	33,3	3,6	100
Tomar conciencia del potencial propio y el de sus alumnos.	80	20	-	100	77	22,2	-	100
Respetar los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos.	80	20	-	100	74,4	25,9	-	100
Asumir una actitud crítica ante la realidad educativa.	80	20	-	100	62,9	33,3	3,6	100
Interés por el estudio del tema vinculado a la educación especial.	80	13,3	6,7	100	70,3	29,6	-	100
Actitud abierta y tolerante ante las opiniones de los demás.	73,3	26,7	-	100	66,6	29,6	3,7	100

Fuente: Equipo de S.P.P.M.C.A-DEB, 2012. Plan de Estudios de Educación Especial, 2005 DEB-UNA

De acuerdo con la tabla anterior, las opiniones de ambos actores muestran mayores puntos de encuentro de los saberes actitudinales ubicados en los primeros niveles, que forman a un profesional docente, tales como: disposición, sensibilidad, respeto, reconocer las capacidades propias y del alumno. Es importante mencionar, con respecto a los empleadores que sitúan en el último nivel aspectos fundamentales tales como: reflexión, actualización, actitud crítica, abierta y tolerante. Valoración que es concurrente con lo mencionado en el apartado de saberes conceptuales.

3.3.1. Niveles de priorización del saber actitudinal

De los 9 valores y actitudes contemplados en el perfil de salida, se establecen los cinco niveles en función de la distribución porcentual.

De manera general, los niveles de priorización de los saberes actitudinales son sincrónicos en ambos participantes, desde una perspectiva del respeto a la diversidad que involucra el conocer al estudiantado, potenciar sus capacidades y respetar sus diferentes formas de aprender.

Con respecto a la actitud profesional son coincidentes en que el profesional debe tener un interés por el objeto de estudio, actitud de permanente reflexión y actualización sobre su quehacer profesional, así como, ser crítico ante la realidad socioeducativa.

Cabe señalar que desde la perspectiva de los empleadores queda evidenciada la menor valoración de los saberes actitudinales tales como, reflexión y actualización de su quehacer, así como una actitud crítica, abierta y tolerante ante la realidad socioeducativa.

Niveles de priorización	Valoración de los académicos de los saberes actitudinales como <i>muy importante</i> en función del proceso de formación	Valoración de los empleadores de los saberes actitudinales como <i>excelente</i> en función del desempeño docente.
Nivel 1	Confiar en el alumno como persona capaz de desarrollarse: Disposición y sensibilidad ante las diferentes formas de comunicación que poseen las personas con necesidades educativas especiales: Sensibilidad para visualizar las necesidades de las personas con discapacidad: Actitud de permanente reflexión y actualización sobre su quehacer profesional:	Confiar en el alumno como persona capaz de desarrollarse Tomar conciencia del potencial propio y el de sus alumnos:
Nivel 2	Tomar conciencia del potencial propio y el de sus alumnos: Respetar los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos: Asumir una actitud crítica ante la realidad educativa. Interés por el estudio del tema vinculado a la educación especial:	Respetar los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos: Disposición y sensibilidad ante las diferentes formas de comunicación que poseen las personas con necesidades educativas especiales: Sensibilidad para visualizar las necesidades de las personas con discapacidad:
Nivel 3	Actitud abierta y tolerante ante las opiniones de los demás	Interés por el estudio del tema vinculado a la educación especial.
Nivel 4		Actitud de permanente reflexión y actualización sobre su quehacer profesional: Asumir una actitud crítica ante la realidad educativa. Actitud abierta y tolerante ante las opiniones de los demás

Fuente: Equipo de S.P.P.M.C.A-DEB, 2012. Plan de Estudios de Educación Especial, 2005. DEB-UNA

4. CONCLUSIONES

A partir de los resultados, el análisis y el proceso de reflexión de un perfil profesional establecido en el plan de estudios de la CEEI, se identificaron elementos que pueden contribuir a nuevos rasgos de un perfil profesional que se requiere en estos tiempos inciertos.

La no coincidencia de las opiniones en los primeros niveles de priorización en ambos actores, más que ser un aspecto contraproducente, nos conlleva a una reflexión al interno de la carrera. Por un lado, a considerar la diversidad de perspectivas como elemento enriquecedor para la interpretación de los datos, sobre los saberes del perfil profesional establecido en el plan de estudios e ir más allá, en la postura que hay que tomar en la actualidad frente a las realidades, considerando lo divergente como elemento de la complejidad. Y por otro, lo diverso de sus posiciones, nos habla de las intencionalidades de cada actor social -académico y empleador- involucrados, tanto desde la formación como del ejercicio profesional, situación que insta a una mayor vinculación del proceso formativo con el ámbito laboral, con el propósito de encontrar mayor coherencia y pertinencia en la labor docente, dentro del marco de la nueva conceptualización del desarrollo profesional docente.

Tanto en académicos como en empleadores, se muestra una tendencia coincidente en valorar en menor intensidad saberes conceptuales y procedimentales que según la literatura consultada, son fundamentales en un perfil profesional tales como, el neurodesarrollo y las bases neurobiológicas del aprendizaje, análisis de su práctica pedagógica, actitud de búsqueda de soluciones, organización de procesos, entre otros, situación necesaria de reconsiderar en futuros replanteamientos del plan de estudios de la CEEI.

Otro hallazgo identificado al analizar los saberes conceptuales, desde la opinión de ambos actores, sobre el perfil profesional ya establecido en el plan de estudios, se llega a comprender que la elaboración del currículum explícito tiene una tendencia particular, en el caso de este plan de estudios, se desarrolla desde una tendencia curricular técnica y práctica, minimizando el enfoque crítico presente en la fundamentación del plan. La toma de conciencia para desarrollar un currículum crítico, insta a plantearse nuevas formas de trabajo desde dos ámbitos, uno en la comprensión de las implicaciones de un currículum crítico y otro en la búsqueda de una ejecución más acorde y coherente a éste; promoviendo las relacionales, teoría-práctica, estudiantes-docentes, docentes-docentes, así como, prácticas pedagógicas en diferentes contextos, dentro de un marco de impacto y transformación de las realidades socioeducativas.

Una marcada tendencia desde la perspectiva de los empleadores, es ubicar en niveles menos importantes saberes procedimentales y actitudinales vinculados con una actitud crítica, de permanente reflexión y actualización, búsqueda de soluciones y análisis de su práctica; lo que subyace una postura de no permitir un desarrollo profesional más autónomo y que se enmarca dentro de un sistema educativo jerárquico, impidiendo el desarrollo y fortalecimiento de su identidad profesional.

Los tiempos actuales demandan un profesional con rasgos muy particulares, entre algunos que se señalan están, la capacidad de enfrentar el cambio por medio de nuevas formas de gestión, donde el trabajo en equipo se plantea como una herramienta fundamental, implementando propuestas metodológicas que respondan a la dinámica cambiante en las que están inmersas las realidades socioeducativas.

Otro elemento indispensable en el marco de la complejidad de la profesión docente, es compartir la lectura de la realidad desde diversas miradas de los actores involucrados, para el reconocimiento de los otros, ya sea desde la convergencia o divergencia, y a partir de ello, posibilitar la construcción conjunta y comprensión de las dimensiones individuales y colectivas que constituyen dichas realidades. En este sentido, asumir con disposición abierta y actitud comprensiva de que los hechos no son estáticos ni predeterminados sino dinámicos y cambiantes, dirige al profesional hacia la autoreflexión, la toma de decisiones y el análisis de su propia práctica, lo que promueve desarrollar la capacidad de reaccionar y ser flexible ante las situaciones, con postura propia, la cual conlleva a la construcción de la autonomía e identidad profesional. Dichas capacidades se pueden desarrollar solo a través de un docente investigador, no solo de su propia práctica pedagógica sino de las situaciones del entorno que la impactan, para la búsqueda de la transformación socioeducativa.

Como parte de las limitaciones que se identifican en el estudio, el tipo de instrumento aplicado, ya que, al ser de ítems cerrados no permite la interpretación o justificación por parte de los actores lo que impide la retroalimentación. Por otro parte, se considera como otra limitación el no contemplar los datos de los graduados para la triangulación de la información, que permitiera una comprensión más global del perfil del profesional.

Entre algunas de las posibles líneas de trabajo a futuro, a partir de los datos obtenidos, del análisis y de las conclusiones, se vislumbra la necesidad de una reflexión permanente entre los diferentes actores involucrados en el proceso de formación, tales como: estudiantes, académicos, graduados y empleadores, con el propósito de concertar las diferentes voces. La creación de espacios para la conjunción de visiones desde la perspectiva de lo multifactorial, interrelacionado entre otras, que impacten desde la formación entendida como un proceso continuo en el desarrollo profesional docente.

El replanteamiento del perfil profesional docente, en el marco de la diversidad y complejidad implica la búsqueda de una mayor vinculación oportuna y pertinente entre los centros de formadores de profesionales docentes, los centros educativos y espacios emergentes, con el propósito de establecer alianzas estratégicas. Y a partir de dichas alianzas, promover el desarrollo de los diversos actores de las comunidades educativas, donde se asuma un compromiso individual y social, más participativo, autónomo y autogestionario, que conlleven a procesos de identificación de necesidades contextualizadas, para la implementación de propuestas socioeducativas transformadoras desde los diferentes ámbitos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bates, R. y otros (1989). *Teoría crítica de la Administración educativa*. Valencia: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Aguerrondo, I (2002). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente, Trabajo presentado en la Conferencia "El desempeño de maestro en América Latina y el Caribe: Nuevas perspectivas" Brasil, Brasilia, 10 12 julio 2002.
- Álvarez, A. (2005). *Tres miradas a la formación docente*. Altablero N° 35 junio-julio 2005. Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89943.html>
- Comisión Nacional de Rectores (2008). *Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Segundo Estado de la Educación*, CONARE. San José, Costa Rica.
- Gallego J, y Rodríguez A, 2007. *Tendencias en la Formación Inicial del Profesorado en Educación Especial*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación (REICE). Vol. 5-N°3.
- Hernández de Rincón, A. (2007). *Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505, Enero-Diciembre. N° 12. p. 51-82.
- Ochoa, M. (2005). *Tres miradas a la formación docente*. Altablero N° 35 junio-julio 2005. Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89943>.
- Roa, R. (2006). *Formación de Profesores en el Paradigma de la Complejidad*. Scielo. Educación y Educadores.v.9.n.1 Chia jan/jun 2006. Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89943.html>
- Sayago, Z., Chacón Corzo, M. A. y Rojas de Rojas, M. (2008). *Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios*. Educere v.12 n.42 Meridad sep.

Tedesco, J., Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y Nuevos docentes*. Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”. UNESCO.

Universidad Nacional (2005). *Plan de estudios de la carrera de Educación Especial con énfasis en integración*. Centro de Investigación y Docencia en Educación. División de Educación Básica. Documento no publicado

