

Modelo de Perfil Profesional Docente para la Educación del Siglo XXI

Teacher Professional Profile Model for 21st Century Education

Modelo de Perfil Profissional de Professor para a Educação do Século XXI

Alix Moraima Agudelo Pereira

profaagudelo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3940-6636>

Julia Luisa Flores Espejo

jlflorespejo@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6286-4021>

**Línea “Investigación y Desarrollo Curricular”. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.**

Artículo recibido en noviembre de 2020, arbitrado en febrero de 2021 y aprobado en abril de 2021

RESUMEN

Esta investigación de tipo documental, desarrollada bajo el paradigma interpretativo y un enfoque hermenéutico-dialéctico, tuvo como propósito la construcción de un modelo de perfil profesional docente para la educación del siglo XXI. Los datos se tomaron de tres fuentes documentales de instituciones universitarias de la Región Capital, el Ministerio del Poder Popular para la Educación y la UNESCO. Se aplicó la Técnica de Análisis Multifocal de Contenido, permitiendo la identificación y organización de categorías emergentes mediante triangulación, que fueron inicialmente agrupadas en ocho dimensiones del perfil buscado; posteriormente se consolidaron en tres dimensiones con sus subdimensiones y dominios o áreas de competencia, que permitieron una estructura hermenéutica de significado curricular relevante. Se construyó un modelo de perfil profesional docente que se denominó socio-humanitario transformador, operacionalizable por competencias; además, se construyeron definiciones pertinentes de una competencia y perfil profesional docente. Los resultados contribuirán al conocimiento en formación docente y área curricular.

Palabras clave: perfil profesional docente; formación docente; educación siglo XXI; competencias

ABSTRACT

This documentary-type research, developed under the interpretive paradigm and a hermeneutic-dialectical approach, had as its purpose the construction of a model of a professional teacher profile for 21st century education. The data came from three documentary sources of university institutions in the Capital Region, the Ministry of Popular Power for Education and UNESCO. The Multifocal Content Analysis Technique was applied, allowing the identification and organization of emerging categories through

triangulation, which were initially grouped into eight dimensions of the profile sought; later they were consolidated in three dimensions with their sub-dimensions and domains or areas of competence, which allowed a hermeneutical structure of relevant curricular meaning. A model of a professional teacher profile was built that was called transformative socio-humanitarian, operationalized by competencies; furthermore, relevant definitions of a teacher's professional competence and profile were constructed. The results will contribute to the knowledge in teacher training and curricular area

Keywords: *teacher professional profile; teacher training, 21st century education, competences*

RESUMO

Esta pesquisa de tipo documental, desenvolvida sob o paradigma interpretativo e uma abordagem hermenêutico-dialética, teve como objetivo a construção de um modelo de perfil do professor profissional para uma formação do século XXI. Os dados foram coletados em três fontes documentais de instituições universitárias da Região da Capital, Ministério do Poder Popular para a Educação e UNESCO. Foi aplicada a Técnica de Análise de Conteúdo Multifocal, permitindo a identificação e organização das categorias emergentes por meio da triangulação, as quais foram inicialmente agrupadas em oito dimensões do perfil buscado; posteriormente foram consolidados em três dimensões com suas subdimensões e domínios ou áreas de competência, o que permitiu uma estrutura hermenêutica de relevante significado curricular. Construiu-se um modelo de perfil profissional docente denominado sócio-humanitário transformador, operacionalizado por competências; Além disso, foram construídas definições relevantes sobre a competência profissional e o perfil do professor. Os resultados irão contribuir para o conhecimento na formação de professores e área curricular.

Palavras chave: *perfil profissional docente; formação docente; educação do século XXI; competências*

INTRODUCCIÓN

Actualmente la educación superior presenta un gran desafío en relación con la formación docente debido a que es necesario atender las demandas educativas del siglo XXI, lo que amerita un nuevo currículum acorde con la complejidad de los nuevos tiempos. Aunque los cambios curriculares no son fáciles de lograr, es ineludible la reflexión y compromiso de quienes tienen la posibilidad de proponer y generar cambios en la educación, lo cual es imposible hacerlo sin antes reconocer la necesidad de un nuevo perfil profesional docente. Esto implica romper con los modelos curriculares

clásicos que han generado una formación anclada en el conocimiento fragmentado de una realidad tan compleja como la educación, cuyo sentido es el ser humano como ser racional, consciente, moral y educable, y ser social con acciones no ajenas a su entorno.

Al respecto, los modelos profesionales docentes que se han propuesto hasta hoy se pueden resumir en tres (Marbán Prieto y Méndez Romero, 2015): (a) Modelo del Conocimiento Profesional de Shulman, cuyo énfasis está en el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico general y el conocimiento pedagógico del contenido; (b) Modelo de Ball, Thames y Phelps, denominado Conocimiento Matemático para la Enseñanza (*Mathematical Knowledge for Teaching MKT*), se deriva del modelo de Shulman, que se enriquece con la observación del ejercicio docente y toma en cuenta el conocimiento del contenido, el conocimiento de la enseñanza del contenido y el contenido curricular; y (c) Modelo de Turner y Rowland, denominado Cuarteto del Conocimiento del Profesor, centrado en los fundamentos del conocimiento que trae el docente, la transformación como conocimiento en acción, las conexiones relacionadas con la coherencia en el ejercicio docente y las contingencias para afrontar situaciones imprevistas. Aunque estos modelos competenciales han tratado de superar las perspectivas academicistas, técnicas y prácticas de la formación docente es necesario avanzar hacia modelos que se ajusten a las demandas de la complejidad de la educación actual, a fin de generar un perfil profesional docente cónsono con esta realidad.

Así, el propósito de esta investigación es construir un modelo de perfil profesional docente para la educación del siglo XXI. Por tanto, es imperativo dar a conocer las tendencias nacionales e internacionales en este campo de conocimiento en la actualidad.

Tendencias actuales de formación docente: una visión desde la UNESCO

Según Elacqua, Hincapié, Vegas y Alfonso (2018, p. 5), «Los niveles de aprendizaje en los países de América Latina están por debajo de lo esperado para su desarrollo económico». Al respecto, la UNESCO (2016) presentó una nueva visión de la educación para los siguientes 15 años, en el documento *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*, (ODS 4), aprobado el 21 de mayo de 2015, que pretende “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 22). En su objetivo 4.7 se busca “la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios” (*ob. cit.*, p. 21).

Sin embargo, la UNESCO (2016) reconoce que «los docentes son la clave para el éxito del ODS 4-agenda Educación 2030 en su totalidad» (p. 54), ya que no es posible hablar del cumplimiento de metas y objetivos para el desarrollo sostenible sin garantizar una educación de calidad para todos, para lo cual es fundamental contar con docentes preparados a nivel profesional, comprometidos para los desafíos y cambios del mundo global. En este sentido, Elacqua y otros (2018, p. 5) señalan que: “Existe un sólido consenso entre los especialistas respecto de que el factor escolar más relevante para el aprendizaje en la escuela es la calidad de los docentes”. De este modo, la UNESCO (2016) hace referencia a “aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados” (*ibid.*), lo que repercute en la formación del profesorado y requiere de una visión humanista para un nuevo modelo de perfil profesional docente.

De acuerdo con Sosa, Ravelo, Fraca y Villegas (2018), “la Agenda Mundial de Educación 2030,... enuncia el desempeño educativo en el mundo, en el marco del desarrollo sostenible. ... No podemos hablar de mundos sociales, sin la perfectibilidad de los docentes y su estrecha relación con la ciudadanía” (p. 426). En correspondencia

con esto, la *Guía para el Desarrollo de Políticas Docentes* (UNESCO, 2015) considera a los docentes y a la docencia como su enfoque central, y plantea como objetivo “apoyar la consecución de la meta sobre docentes en los ODS y Educación 2030, poniendo a disposición de los Estados Miembros y los socios una herramienta que facilitará el desarrollo y revisión de las políticas docentes nacionales” (p. 3). Este nuevo docente contribuirá al desarrollo de las *competencias transversales de sostenibilidad relevantes* para la comprensión sobre los ODS, la formación de ciudadanos informados y el alcance del objetivo 4 (UNESCO/IESALC, 2020), lo que permitirá el desarrollo de una cultura ambientalista para una convivencia planetaria (Jiménez y Rojas, 2012).

En general, la UNESCO reconoce que la formación docente es el motor del proceso educativo; sin embargo, es necesario una transformación curricular, orientada hacia una formación docente por competencias, un concepto controversial de múltiples enfoques, según Pavié (2011), pero que supera la formación tradicional por contenidos u objetivos. Una competencia profesional docente es: “aquel grupo de conocimientos, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos en un ámbito específico del saber” (ob. cit., p. 78). Aunque las competencias se pueden abordar desde un enfoque conductista, funcionalista, constructivista u holístico/integral (según Mertens, citado en Pavié, 2011), este último enfoque responde a la tendencia actual, dado que el saber docente es un saber plural, con dimensiones que se retroalimentan y actualizan.

Al respecto, cabe considerar que el perfil del Educador, según Izarra, López y Prince (2017), es “el conjunto armónico que lo caracteriza, identifica y que es el punto de partida para la elaboración de un currículo que enfatice la integración afectiva, ética e intelectual de la personalidad” (p. 3). Asimismo, Cerpe (1982) (citado en Izarra, López y Prince, s/f) considera que este perfil implica una formación integral del egresado que incluye una visión humanística, socio-científica y tecnológica, los ejes transversales, las áreas académicas y las diferentes capacidades cognitivas intelectual, motriz y afectivo,

a fin de brindar oportunidades estimuladoras a los educadores para el logro educativo (p. 3).

En este orden de ideas, Pavié (2011) definió el perfil profesional del egresado como: “el conjunto de competencias, rasgos y capacidades que, certificadas apropiadamente... permiten que alguien sea reconocido por la sociedad como profesional, y que tiene además la posibilidad que se le puede encomendar tareas para las que se supone capacitado...” (p. 76). Sin embargo, es necesario avanzar hacia una definición que supere la visión libresca, utilitarista, reduccionista y despersonificante del docente profesional, ya que su accionar trasciende la mera aplicación de recursos en contextos específicos. En este sentido, aunque se han propuesto algunas definiciones de perfil profesional docente similares, en esta investigación se construirá un modelo y una definición para contribuir con las necesidades educativas de los nuevos tiempos.

Políticas de formación docente en Venezuela

Los grandes cambios sobre formación docente en Venezuela se iniciaron desde los años 80 con dos iniciativas: (a) la promulgación de la Ley Orgánica de Educación de 1980 y (b) la creación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en 1983, consolidada en 1988. Además, el 24 de enero de 1983 se promulgó la Resolución N°12 (1983), que fija las pautas sobre la política para la formación docente y concreta lo establecido en la Ley Orgánica de Educación (1980) sobre formar docentes en la Educación Superior, según el Artículo 77: “son profesionales de la docencia los egresados de los institutos universitarios pedagógicos, de las escuelas universitarias con planes y programas de formación docente y de otros institutos de nivel superior, entre cuyas finalidades esté la formación y el perfeccionamiento docente”. Esto trajo el cese de las Escuelas Normales, formadoras de maestros desde inicios del siglo XIX.

La Resolución N° 12 estructuró los siguientes elementos en materia curricular: (a) finalidades y objetivos de la formación docente; (b) fundamentos del perfil profesional de egreso del docente con tres aspectos esenciales: características personales,

capacidades docentes generales y capacidades docentes específicas; (c) funciones del docente como facilitador del aprendizaje, administrador, planificador, investigador, orientador, promotor social y evaluador; y (d) estructura curricular con cuatro componentes: Formación General, Formación Pedagógica, Formación Especializada y Práctica Profesional. Posteriormente, el 15 de enero de 1996, se derogó al promulgarse la Resolución 1, que plantea asegurar la debida preparación de profesionales de la educación, con un conjunto de directrices curriculares, tales como fundamentos y rasgos del perfil docente a formar y elementos básicos de la estructura curricular.

No obstante, la Resolución 1 ha perdido su vigencia como instrumento de política de formación docente después de 24 años. Por ende, es necesario impulsar una nueva política docente a partir de un diálogo cooperativo entre el Estado y las instituciones universitarias formadoras de educadores. Además, la falta de una política de formación del profesorado actualizada genera una diversidad de criterios curriculares que poco contribuyen a atender las necesidades del país con una política coherente, por lo que hoy se tienen planes de estudios y programas fragmentados y dispersos sobre la formación docente de la educación inicial, primaria, media general y técnica. Esto significa que se carece de una formación profesoral que atienda las necesidades educativas en contextos excepcionales, como en el caso de la pandemia del COVID-19 en la actualidad.

En este sentido, los intentos del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) son pusilánimes en materia de formación docente y el perfil respectivo, aunque un esfuerzo por definir un perfil docente se observa en el documento titulado La formación docente como pilar de una educación de calidad (MPPE, 2014): “la conformación de todos aquellos aspectos que deben identificarlos, los cuales incluyen tanto sus características personales y actitudes como el tipo de formación que deben brindar” (p.22). En esta declaración se resaltan aspectos personales y académicos, obviando otros relevantes; además, se carece de un modelo integrador del perfil docente en una estructura unitaria, funcionalmente efectiva, por lo que se deben unificar criterios.

En esta dirección, el 10 de febrero de 2015, el MPPE instaló la Instancia Permanente de Diálogo entre las instituciones universitarias formadoras de docentes y el MPPE, como respuesta a los resultados de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa (MPPE, 2014), a fin de revisar la Resolución 1 para avanzar hacia una educación de calidad y ampliar la discusión sobre un perfil docente homologado, por lo que este dialogo se percibió como una oportunidad para establecer un puente entre el MPPE y las instituciones universitarias. Sin embargo, aunque la Ley Orgánica de Educación de 2009, Artículo 37, establece que la formación docente se regirá por una Ley Especial que contemple la creación de una instancia que coordine con las instituciones de Educación Universitaria los programas de formación, esta ley no se ha elaborado aún.

En dicha Instancia Permanente de Diálogo participaron las siguientes universidades: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Instituto Pedagógico de Caracas), Universidad Central de Venezuela, Universidad Católica Andrés Bello, Universidad José María Vargas, Universidad Alejandro de Humboldt, Universidad Monteávila, Universidad Bolivariana de Venezuela, Instituto Universitario Pedagógico Monseñor Arias (asociado a la UPEL), Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada, Instituto Universitario Jesús Obrero, Universidad Metropolitana, Universidad Nacional Abierta, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Universidad Nacional Experimental de las Artes y Universidad Nacional Abierta. Este diálogo, sin embargo, fue corto, según una de las investigadoras de este trabajo que tuvo la oportunidad de participar (A. Agudelo, entrevista personal, Julio 15, 2020). Aunque todas las universidades entregaron sus respectivos aportes en julio de 2015, solo se presentó el documento de la Región Capital (Distrito Capital, Miranda y Vargas), *Informe de aportes a la formación del docente venezolano del siglo XX*, ya que el MPPE cesó las reuniones. En este informe se intentó avanzar hacia un perfil docente homologado con tendencias curriculares actuales, por lo que contiene elementos de interés para esta investigación.

Situación actual de la formación docente en Venezuela

Según la UNESCO/OREALC (2013), la formación inicial de los docentes presenta algunos nudos críticos: “a) bajo nivel de formación de quienes ingresan a los estudios pedagógicos; b) débil calidad de los programas de formación; c) formación universalista de los profesores, sin especialización para trabajar con alumnado de grupos sociales desaventajados; d) institucionalidad pública con insuficientes capacidades para la regulación de la calidad en este ámbito” (p. 7).

Particularmente en Venezuela existen otros nudos críticos: (a) Dificultad para atraer y retener a los docentes en el campo educacional; (b) Tensión entre la formación curricular academicista de los docentes y la realidad social con que se confrontan; (c) Disociación entre la carrera y el desarrollo profesional docente; y (d) Ocupación laboral por no profesionales de la docencia. Según Marcelo (2011), en la documentación contemporánea se encuentran las características que deben tener los docentes, aunque a veces contradictorias en cuanto a las cualidades que debe tener “un buen profesor”. A ello se le agrega la necesidad imperativa de manejar las tecnologías de la comunicación en situaciones como la pandemia del COVID-19, que ha obligado al docente a cambiar sus estrategias, una dificultad para quienes tienen poca preparación tecnológica o no disponen de medios vía online. Esto se corresponde con el hecho de que el rol del docente ha “cambiado en la sociedad actual al dejar de ser las escuelas el lugar exclusivo de transmisión de la cultura en tanto la irrupción de las nuevas tecnologías de la información en la vida cotidiana multiplican los canales de acceso al conocimiento” (UNESCO/OREALC, 2013, p.27).

Hoy se enfrentan múltiples problemas sociales, por lo que los nuevos desafíos educativos requieren de un perfil profesional docente con un alto grado de sensibilidad humana y compromiso social, a fin de formar un ciudadano del siglo XXI que valore el ser, el saber, el hacer y el convivir en libertad, respeto y paz en democracia. Al respecto, la UPEL, como universidad formadora de docentes, implementó en 2017 un nuevo diseño curricular más acorde con las demandas actuales; sin embargo, éste se

concretó en el 2015, tomando como referencia el *Documento base del currículo UPEL* (UPEL, 2011), lo que implica casi una década de desfase. Por ello es necesario avanzar hacia la formación de un perfil profesional docente acorde con las exigencias del siglo XXI, lo que conduce a algunos interrogantes claves: ¿qué elementos deben caracterizarlo?, ¿cómo estructurarlo? y ¿cómo representar este perfil en un modelo viable?

Enunciado del problema y objetivos de la investigación

Lo anteriormente planteado condujo a considerar que uno de los problemas de la educación en la actualidad, tanto en Venezuela como en el ámbito mundial, es la falta de concreción de un modelo de perfil profesional docente que responda a las demandas educativas del siglo XXI. En este contexto surgió el siguiente objetivo general de investigación: proponer un modelo de perfil profesional docente, enmarcado en las tendencias educativas del siglo XXI, tomando en consideración los aportes de los documentos pertinentes de las Universidades venezolanas que administran la carrera de educación, el MPPE y la UNESCO. Los objetivos específicos fueron: (a) Develar los elementos emergentes de los documentos aportados por universidades venezolanas, el MPPE y la UNESCO sobre el perfil profesional docente; (b) Elaborar una estructura organizativa de los elementos emergentes de los documentos analizados sobre el perfil profesional docente en el contexto de la educación actual; y (c) Construir un modelo de perfil profesional docente, enmarcado en las tendencias educativas del siglo XXI, tomando en cuenta los elementos categoriales emergentes de los documentos revisados.

MÉTODO

Paradigma, tipo y diseño de la investigación

Esta investigación cualitativa de tipo documental, abordada con un desarrollo teórico (UPEL, 2016), responde al paradigma interpretativo y al método hermenéutico-

dialéctico, útil en expresiones de vida y textos escritos. Según Navarro y Díaz (2007), el texto es un fenómeno comunicativo complejo y unitario, caracterizado por niveles, dimensiones y dinámicas, y cuyo contenido “no es algo que estará localizado dentro del texto en cuanto tal, sino fuera de él, es un plano distinto en relación con el cual ese texto define y revela su sentido” (p. 179). Se aplicó la técnica de análisis de contenido (TAC), como “medio productor de evidencias interpretables desde un nivel teórico relativamente autónomo” (ob. cit., pp. 180, 181); el *análisis multifocal* de la TAC permitió una interpretación multi e interdisciplinaria por contenidos temáticos y capas de la realidad (Barrera, 2007).

El diseño es no experimental, sin compromiso de tratamiento estadístico de datos. Se desarrolló en dos fases: (a) una fase analítica de tratamiento cualitativo concreto de los datos y (b) una fase constructiva-teórica de construcción hermenéutica-dialéctica del modelo. Como investigación cualitativa se centró en: “a) el interés por el significado y la interpretación, b) el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos, y c) la estrategia inductiva y hermenéutica”, según Maxwell (2004 citado en Vasilachis, 2006, p. 26), por lo que ofrece interpretaciones de la unicidad y particularidad del fenómeno bajo estudio, es decir, el perfil profesional docente como constructo complejo.

La investigación se fortaleció metodológicamente mediante los siguientes procesos que potencian su credibilidad: triangulación de fuentes de datos, análisis dialéctico, comparaciones sistemáticas, análisis contextualizado e intersubjetividad. Además, una de las investigadoras participó en la construcción del documento *Informe de aportes a la formación del docente venezolano del siglo XX*, lo que se considera una fortaleza.

Fuentes de datos y procedimiento

Los datos surgieron de documentos institucionales seleccionados intencionalmente: (a) *Informe de aportes a la formación del docente venezolano del siglo XX* (Agudelo, Rangel, Fernández, Valdivieso, Loreto, Ortega y Juárez, 2015); (b) *La formación docente como pilar de una educación de calidad* (MPPE, 2014); (c) *Informe de*

seguimiento de la educación del mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación sostenible para todos (UNESCO, 2017a); (d) 37 C/4 2014-2021 *Estrategia a plazo mediano* (UNESCO, 2014); y (e) *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina* (UNESCO, 2012).

La investigación se realizó en dos fases con sus respectivas etapas: Fase I. *Etapas inicial*: Exploración de fuentes temáticas de interés y selección de los documentos; *Etapas de análisis*: Precisión de unidades de análisis: párrafos; uso del programa ATLAS.ti; identificación de datos: búsqueda de elementos relevantes; codificación de datos: unidades de registro; categorización: categorías y subcategorías, triangulación de fuentes de datos; estructuración: organización preliminar de categorías emergentes por familia. Fase II. *Etapas de construcción*: Revisión de categorías: eliminación de inconsistencias; contrastación: revisión crítica y dialéctica de las categorías; reestructuración: ajuste de categorías; contrastación: revisión reflexiva y crítica por comparación constante; teorización: creación de modelo bajo criterios de actualidad teórica; *Etapas de validación*: Aplicación de criterios de validez teórica, según Martínez Miguélez (2007) y revisión crítica-dialéctica del modelo construido.

Supuestos onto-epistémicos

El perfil profesional docente es un constructo complejo inmerso en la educación y el currículum, los cuales responden a diferentes niveles de realidad. Se puede decir que:

La noción de educación pertenece al mundo de las concepciones; el currículum pertenece al mundo de las realidades. El currículum es, de hecho, la primera concreción de la realidad, concreción constituida por una decisión nuestra, con vistas a la realización de una determinada concepción de la educación. (Peñaloza, 1995, citado en Hoyos, s/f, 2)

En este sentido, el perfil profesional docente, aunque concebible teóricamente en el plano de la educación, es un constructo cuyo sentido y expresión se ubica en el plano curricular, en el que puede concretarse. En esta investigación la educación se asume desde una corriente autónoma, la cual permite concebirla no solo como un fenómeno

social sino como una ciencia (Rodríguez Martínez, 2006; Touriñan, 1988). Una *concepción autónoma* de la educación «exige la existencia de un pensamiento complejo como complejo es el ser humano, de un pensamiento sistémico, global, integral, evolutivo y procesual, apartado de una visión reduccionista o unilateral» (Guichot Reina, 2006, p.17), a diferencia de una concepción marginal (no científica) y una concepción subalternada (dependiente de ciencias aplicadas).

Ontológicamente, en esta investigación se asume el perfil profesional docente como el ente de un constructo teórico-práctico dentro de una realidad curricular que lo constituye, enmarcado en una concepción autónoma-científica de la educación. En un sentido heideggeriano, “el ser de la educación se concretiza en el hombre, en cuanto que este es el único ser que busca conocer lo existente porque él está ahí”, por lo que se vincula “el ser de la educación y la existencia del hombre, siendo esta última el fundamento de todo acto educativo” (Ortega y Fernández, 2014, p. 41). Por lo tanto, el ser del perfil profesional docente se puede entender como producto-proceso humano en un devenir universal socio-histórico, expresable en una dinámica onto-constituyente.

Epistemológicamente se parte de un conocimiento teórico-práctico que permite abordar el análisis de los documentos seleccionados para poner de manifiesto su relación con el objeto de estudio. En una primera fase el proceso se puede considerar dirigido por una teoría analítica, que permite ir hacia los datos, mientras que en la segunda es un proceso sintético y dialéctico para construir una teoría generativa, sustantiva, emergente desde los datos mediante la estrategia de comparación constante, de acuerdo con Scribano (2008). Todo este proceso está guiado por hipótesis subyacentes, aunque no se pongan de manifiesto abiertamente. La relación sujeto-objeto es intrínsecamente dinámica, ya que las investigadoras-docentes encarnan una concepción y realidad del perfil profesional docente que les permite acercarse teóricamente para reconstruirlo en una nueva realidad hermenéutica que se sustenta y construye dialécticamente en búsqueda de una correspondencia empírica, respondiendo a principios esenciales que se ajustan a la actualidad, tanto en el ámbito nacional como el internacional.

RESULTADOS

Elementos categoriales del perfil profesional docente

Los resultados que se presentan en esta sección se corresponden con el primer objetivo de la investigación, referido a develar los elementos caracterizadores del perfil profesional docente emergentes de los documentos aportados por universidades venezolanas, el MPPE y la UNESCO. De estos resultados emerge un conjunto de categorías que fueron agrupadas en las siguientes ocho (8) dimensiones (cuadro 1).

Las dimensiones surgieron de las categorías agrupadas en familias; cada dimensión se denominó de acuerdo con un nivel semántico de orden superior que incluyera los elementos categoriales similares encontrados. Este proceso organizativo fue guiado por criterios correspondientes a las tendencias educativas actuales. Algunas dimensiones de agrupación de las categorías emergentes tienen relación con los planteamientos de la European Commission (2013); en estas dimensiones se referencian los documentos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, los cuales señalan que la función y las expectativas sobre los docentes están cambiando, por lo que algunos nuevos desafíos que se deben asumir en democracia son: habilidades para aprender a pensar, a hacer, a aprender, a comunicarse, a colaborar; multiculturalidad en el aula; uso de las TIC; estudiantes especiales; habilidades para la vida ciudadana; responsabilidad personal y social, entre otras. Asimismo, algunas universidades latinoamericanas y europeas, con modelos exitosos en formación docente, comparten características globales: cultura innovadora, diseño y aplicación guiada teóricamente, enfoque de abajo hacia arriba, aportes pedagógicos y organizativos entramados e institucionalidad contextualizada en su historia y entorno (UNESCO/OREALC, 2006).

Cuadro 1. Categorías emergentes del perfil organizadas en ocho (8) dimensiones

Dimensiones	Categorías emergentes para el desarrollo de competencias
General profesional	Habilidad comunicativa, saber de la pedagogía, estrategias de enseñanza y aprendizaje, creatividad y cambio, lengua extranjera, gestión educativa, currículum, desarrollo sostenible, diversidad cultural, pedagogía, inteligencia múltiple, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, inteligencia emocional, idioma extranjero.
Desarrollo humano	Nuevo humanismo, rol del docente, educación emocional, metacognición, estrategias de desarrollo del pensamiento, cognición, pensamiento estratégico, pensamiento crítico, pensamiento divergente, pensamiento efectivo, pensamiento reflexivo, pensamiento creativo. Razonamiento matemático, desarrollo personal y profesional, relaciones interpersonales y afectivas, trabajo en equipo, resolución de conflictos, desarrollo personal y profesional, aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos.
Práctica profesional	Práctica educativa innovadora, integración del conocimiento, reflexión sobre la práctica, planificación, didáctica, evaluación, vínculo con la práctica docente en servicio.
Socio-comunitario	Acción ciudadana, formación comunitaria, acción ciudadana, transformación, contexto y realidad social
Académico integral (especialidades)	Conocimientos disciplinar e interdisciplinario, competencia científica.
Tecnología de la información y comunicación	Conocimientos disciplinarios, interdisciplinario, transdisciplinarios, competencia científica.
Axiológico	Ética y valores
Investigación	Formación en investigación, producción del conocimiento.

Las nuevas exigencias que se le plantean al docente son elementos que se deben considerar para configurar un perfil profesional cónsono con los actuales cambios sociales y educativos, de modo que sean adecuados para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre nuevos criterios y experiencias. Ante estas realidades, se requiere definir un perfil profesional del profesorado, que parta del aprendizaje docente con una formación integral que se configure en la adquisición y reconstrucción de conocimientos, capacidades y vivencias que conciernen a la profesión docente. En este sentido, los elementos categoriales emergentes de los documentos analizados en esta investigación pueden contribuir con la ruptura del modelo tradicional que se ha venido desarrollando sobre el perfil docente, ya que tal perfil ha respondido de manera fragmentada a conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Por el contrario, el perfil docente que se busca actualmente debe partir de un aprendizaje desde una formación integral que garantice un ejercicio profesional docente para la educación del siglo XXI, ya que el cambio educativo se inicia con el docente en acción.

Elaboración de una estructura organizativa sobre el perfil profesional docente

Estructura hermenéutica del perfil profesional docente

Los resultados correspondientes al segundo objetivo de la investigación, referidos a estructurar un perfil profesional docente con base en los elementos categoriales emergentes de los documentos analizados, se organizaron en tres (3) dimensiones a partir de las ocho (8) dimensiones que emergen en una primera fase del análisis.

Cada dimensión se reorganizó alrededor de subdimensiones pertinentes, relacionadas con algún tipo de formación: (a) *dimensión de crecimiento humano*, que agrupa la formación personal, la cognitivo-pensante y la socio-afectiva; (b) *dimensión de apropiación pedagógica*, que agrupa la formación deontológica, la comunicacional, la tecnológica, la disciplinaria, la praxeológica y la producción de conocimiento; y (c) *dimensión de acción socio-educativa transformadora*, que agrupa la formación ciudadana, la comunitaria y la de acción transformadora. Cada subdimensión se agrupó, a su vez, en torno a dominios o áreas de competencia, surgiendo un total de 26 dominios. Todas las categorías emergentes fueron organizadas en una estructura hermenéutica que le brinda sentido al perfil profesional docente (cuadro 2).

Las denominaciones dadas a las dimensiones, subdimensiones y dominios fue el producto del continuo contraste de ideas en búsqueda de sentido sobre el perfil docente; además, en la columna titulada “categorías emergentes para el desarrollo de competencias” fue posible incorporar posteriormente otras categorías pertinentes, no emergentes, que permitían completar el sentido de la estructura hermenéutica propuesta, tomando en cuenta los referentes teóricos y tendencias actuales sobre el perfil docente.

Cuadro 2. Estructura hermenéutica del perfil profesional docente emergente de los documentos analizados de Universidades Venezolanas, MPPE y UNESCO

Dimensiones del perfil	Subdimensiones del perfil (Tipo de formación)	Dominios (Áreas de competencia)	Elementos emergentes
Dimensión de crecimiento humano	Formación personal	Concepción del ser humano Sentido ético-moral	Nuevo humanismo, Aprendizaje permanente. Carácter, Personalidad, Ámbito de responsabilidades, Toma de decisiones, Consecuencias asumidas, Ética del intelecto.
	Formación cognitivo-pensante	Lógica del pensamiento Psicología del pensamiento	Pensamiento lógico, Razonamiento matemático. Cognición, Metacognición, Estrategias de desarrollo del pensamiento, Pensamiento estratégico, Pensamiento crítico, Pensamiento divergente, Pensamiento efectivo, Pensamiento reflexivo, Pensamiento creativo.
	Formación socio-afectiva	Educación Emocional Relaciones socio-personales	Afectividad, Salud emocional, Inteligencia múltiple, Inteligencia interpersonal, Inteligencia intrapersonal, Inteligencia emocional. Relaciones interpersonales, Relaciones afectivas, Relaciones emocionales, Relaciones sentimentales.
Dimensión de apropiación pedagógica	Formación deontológica	Profesión docente	Identidad profesional, Formación integral, Vocación de servicio, Pedagogía del afecto, Ética, Preservación de valores, Difusión de valores, Valoración del trabajo.
	Formación comunicacional	Habilidad comunicativa Lengua extranjera Socialización	Comunicación oral, Comunicación escrita. Idiomas instrumentales para acceso a conocimientos académicos y su divulgación. Trabajo en equipo, Trabajo colaborativo, Relaciones sociales positivas (capacidad de compartir), Aprendizaje interactivo.
	Formación tecnológica	Saber tecnológico	Conocimiento de tecnologías educativas; Uso pedagógico de TIC, TAC, TEP.
	Formación disciplinar	Disciplinariedad	Psicología, Pedagogía, Procesos cognitivos, Fundamentos de la educación, Competencias científicas, Enseñanza de la ciencia,
		Interdisciplinariedad Transdisciplinariedad	Integración del conocimiento, Estudios interdisciplinarios. Currículo escolar, epistemología curricular.

Cuadro 2. Estructura hermenéutica del perfil profesional docente emergente de los documentos analizados de Universidades Venezolanas, MPPE y UNESCO (cont.)

Dimensiones del perfil	Subdimensiones del perfil (Tipo de formación)	Dominios (Áreas de competencia)	Elementos emergentes
Dimensión de acción socio-educativa transformadora	Formación praxeológica	Saber pedagógico	Construcción reflexiva del saber pedagógico en contextos específicos
		Saber didáctico	Diseño de escenarios de aprendizaje en un saber específico, Contenidos educativos, Procesos de enseñanza y aprendizaje, Estrategias de enseñanza y aprendizaje.
		Praxis profesional	Vínculo con la práctica docente en servicio; Prácticas innovadoras; Planificación escolar, Didáctica como provisor de saberes; Evaluación escolar; Reflexión sobre la práctica; Resolución de conflictos, Vigilancia epistemológica en contexto educativo.
	Formación para la producción de conocimiento	Función docente	Líder, Orientador, Sentido humano, Sensible, Facilitador del aprendizaje,
		Investigación	Generación de conocimientos nuevos que contribuyan al mejoramiento de la educación en sus áreas específicas,
		Innovación	Generación de productos, servicios o procesos para el mejoramiento de la educación
	Formación ciudadana	Cambios	Propuestas y acciones de transformaciones para mejorar la educación.
		Ciudadanía	Convivencia local, regional, nacional y mundial; Conocimiento legislativo: leyes, reglamentos, estatutos y normas ciudadanas.
		Educación cultural	Expresión cultural, Patrimonio cultural, Respeto Cultural, Interculturalidad, Apreciación artístico-cultural.
		Comprensión del entorno social	Realidad social, Relación con el contexto, Análisis crítico de la realidad, Diversidad, Incertidumbre, Complejidad, Contextos diversos y complejos, Diversidad estudiantil, Perspectiva de género, Necesidades curriculares de la escuela.
	Formación comunitaria	Educación para el desarrollo sostenible	Sensibilidad social, Vínculo familiar, Vínculo comunitario, Vínculo con instituciones educativas, Preparación ante desastres, Ambiente, Objetivos del desarrollo sostenible, Sostenibilidad ambiental, Sostenibilidad social, Sostenibilidad económica, Globalización, Cultura de paz y no violencia, Desarrollo social inclusivo, Equidad e inclusión, Igualdad, Entendimiento mutuo, Tolerancia, Complejidad, Criticidad.
		Acción comunitaria educativa	Participación en proyectos con instituciones educativas, Trabajo con equipos institucionales, Liderazgo creativo, Toma de decisiones responsables, Emprendimiento, Trabajo familiar, Trabajo comunitario, Transformación de la realidad, Aprendizaje social comunitario, Interacción entre las personas y entornos locales, Liderazgo creativo, Toma de decisiones responsables.
	Formación para la acción transformadora		

Estructura hologramática del perfil profesional docente

En el gráfico 1 se realiza una representación del perfil profesional docente en función de una formación por competencias vista desde sus componentes: dimensiones, formación, dominios, ejes transversales del aprendizaje y competencias profesionales. La relación dinámica unitaria y holística entre estos componentes constituye un fractal del perfil profesional docente, de modo que representa el todo. Su complejidad atiende los principios de dialogicidad, recursividad y hologramaticidad, en acuerdo con Morin (citado en Villegas y Schavino, s/f). Al respecto, Morín (1999) señala que la educación del futuro debería inspirarse en el principio de Pascal: “creo imposible conocer las partes sin conocer el todo y tampoco conocer el todo sin conocer particularmente las partes” (p.15).

Esta representación hologramática del perfil profesional docente parte de sus dimensiones esenciales, que deben interactuar dinámicamente, integrándose en el proceso de aprendizaje durante la formación docente. Los componentes constitutivos se ubicaron por capas concéntricas de significados, de modo que todas las capas se nuclean conformando el perfil profesional docente desde sus dimensiones esenciales, las cuales guían la formación a través de los respectivos dominios que generan aprendizajes como ejes transversales para el desarrollo de competencias profesionales docentes. La capa concéntrica más externa representa las competencias y se funde con el exterior, haciendo alusión a que se desarrollan, fortalecen y consolidan en contacto con la realidad. Esta representación refleja una correspondencia con lo planteado por algunos autores citados en European Commission (2013).

De acuerdo con Ugas (citado en Villegas y Schavino, s/f, p.- 17), el holograma “captura de forma metafórica un principio de organización general que estaba presente en lo real: en una organización el todo está inscrito en cada una de sus partes”. Al respecto, “La construcción de metáforas permite reconectar hombre y mundo, sujeto y objeto, naturaleza y cultura, mito y logos, objetividad y subjetividad; ciencia, arte y filosofía; vida e ideas” (Villegas González, 2018, p. 28).

Revista de Investigación N° 104 Vol. 45 Mayo-Agosto (Extraordinario), 2021

La multidimensionalidad del perfil profesional docente

El carácter multidimensional del perfil profesional del docente es una unidad compleja de tres dimensiones, integradas en una construcción holográfica que permite la interrelación, el diálogo entre ellas a partir de los elementos de formación, dominios del perfil, ejes transversales del aprendizaje y competencias, que se expresan en la acción educativa por la integración del conocimiento, las experiencias y la praxis.

La dimensión de crecimiento humano es la clave de la formación docente. Esto implica educar pensando en la persona, para liberar “sus presiones, que le ayude a solucionar sus problemas, le enseñe el camino para llegar al éxito que le permita expresar sus más íntimas pretensiones y sus más creativas expresiones” (Ramos, 1995, p. 3). Esta dimensión se centra en el “ser”, en el que se potencian los conocimientos, talentos y aptitudes, enraizado con lo axiológico. Es fundamental “dignificar y dinamizar la función docente. ... para el desenvolvimiento de su ejercicio, para incrementar su eficiencia y responsabilidad” (ibid. p. 7). Desde el modelo planteado, el crecimiento humano responde a una visión fundamentalmente humanista que fomenta el desarrollo del pensamiento lógico, la inteligencia emocional, las relaciones interpersonales, el respeto al medio ambiente humano y natural, la diversidad cultural y su desarrollo profesional en un desarrollo armonioso y continuo de la persona en relación con otras, brindándole sentido a su accionar.

La dimensión de apropiación pedagógica parte del sentido deontológico de la profesión docente debido a las relaciones de complejidad que se establecen en su función y responsabilidad, lo que implica armonizar las normas establecidas con los imperativos éticos, los compromisos y deberes profesionales. Quintana (2016) cita a Cabra (2011) sobre el código deontológico de la profesión docente, organizado en cuatro componentes: “compromiso con el estudiante, con la profesión, con el conocimiento y con la sociedad” (p. 158), por lo que el ser docente implica desarrollar un quehacer profesional con un dominio comunicacional entre conocimiento, valores, cultura y prácticas sociales.

Esta dimensión implica un conocimiento relacionado no solo con lo pedagógico sino también con todos los saberes necesarios para constituir la acción docente profesional, de modo que incluye el conocimiento deontológico, el comunicacional, el tecnológico, el disciplinar, el praxeológico y el de construcción de conocimiento. En este sentido, no se fracciona lo pedagógico del contenido que debe integrarlo; en otras palabras, el docente se debe apropiarse de todo el saber pedagógico complejo para la acción educativa.

Por lo tanto, la dimensión de apropiación pedagógica incluye el conocimiento de la especialidad (biología, química, historia, arte, castellano, matemática, entre otros, según sea el caso), en lo referente a lo disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. Se reconoce la acción pedagógica como un elemento articulador que permite movilizar la praxis pedagógica profesional. Esta idea se recoge en lo que plantea Quintana (2016): “promoviendo el desarrollo de competencias en todos los campos del saber, a partir de las realidades, estimulando en los estudiantes su creación, recreación del conocimiento a través de la práctica, la investigación, con compromiso, ético y responsabilidad” (p.158). Se plantea así una pedagogía transformadora, caracterizada por aspectos dirigidos hacia los problemas en contextos específicos.

La dimensión de acción socio-educativa transformadora establece compromiso con el entorno. Tiene su vinculación primaria en la formación ciudadana, un tema educativo importante para el profesorado, que tiene la responsabilidad y el compromiso social de formar ciudadanos íntegros al generar ambientes de participación, autonomía y libertad de expresión para contribuir a una sociedad democrática, justa y libre. Benjumea, Galvis y Orrego (2018) citan a Magendzo (2004) al señalar que “la formación ciudadana debe contribuir a la transformación social y, en ese sentido, se deberían dar cambios que aseguren incrementar la ciudadanización democrática de la sociedad” (p. 70).

Al respecto, Fuguet (2017) considera la necesidad de escapar del adoctrinamiento para favorecer la libertad de pensamiento en democracia, una posición que permite deslindar la educación del mero tecnicismo instruccional adoctrinador; plantea, además, que en un perfil docente debe estar presente lo epistemológico, lo axiológico,

lo ético, lo estético, lo lógico y lo político, aspectos inmersos en el modelo planteado. Esto amerita formación para comprender situaciones educativas complejas mediante los conocimientos, habilidades, actitudes, responsabilidad, compromiso y valores del docente, integrando el pensar, sentir y actuar para el empoderamiento con compromiso y responsabilidad a través de un aprendizaje significativo, como lo expresa Novak (2011); esto implica aprender a ser, conocer, hacer y convivir.

Además, el docente construye conocimientos y transforma su realidad socio-cultural, resolviendo problemas pertinentes desde la pedagogía, la investigación e innovación educativa. Al respecto cabe señalar lo que plantea Vaillant y Marcelo (2001): “Será necesario que los profesores estén sensibilizados para conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio,... Este tipo de conocimiento también incluye el conocimiento de la escuela, de su cultura, del profesorado y de las normas de funcionamiento” (p. 43). Así mismo, los docentes ameritan una educación para la sostenibilidad, la cual permite empoderarlos “para tomar decisiones conscientes y actuar responsablemente en aras de la integridad ambiental, la viabilidad económica y una sociedad justa para generaciones presentes y futuras” (UNESCO, 2017a, p. 7).

La formación ciudadana y comunitaria permite una acción docente transformadora en contextos específicos desde el ámbito educativo, lo que requiere herramientas para abordar situaciones complejas de la realidad comunitaria, nacional e internacional, desde lo cultural, social, económico, político y ambiental, lo que implica una formación para la acción transformadora pertinente; en realidad, el docente debe ser un sujeto complejizador, problematizador de la realidad (González Velasco, s/f). Los docentes deben tener actitudes de apertura, tolerancia, reflexión, aceptación, solidaridad, cooperación y “atención a las diferencias individuales y grupales: de género, raza, religión, clase social, e ideología” (Vaillant y Marcelo, 2001, p. 43).

Los ejes transversales del aprendizaje y las competencias

Por una parte, el perfil profesional docente se desarrolla desde los ejes transversales del aprendizaje que integran el currículum y configuran sinérgicamente las dimensiones de este perfil, de modo que constituyen macro-aprendizajes del docente sobre aprender de forma significativa a: conocer la condición humana, pensar, valorar la profesión docente, usar las TIC, relacionarse, comunicarse, vivir en ciudadanía, integrar el conocimiento; además de los saberes disciplinares y pedagógicos, la praxis profesional, el desarrollo sostenible, la transformación y el cambio.

Por otra parte, las competencias profesionales docentes se precisaron en los siguientes términos y tienen correspondencia con las de la *European Commission* (2013):

a. Se desarrolla integralmente como persona, reconociendo sus potencialidades y limitaciones con un carácter ético-moral en coherencia con la profesión docente que ha elegido como compromiso de vida.

b. Valora la profesión docente como medio de dignificación de su condición humana reconociendo el potencial transformador de su acción comunicativa.

c. Usa las tecnologías de la información y comunicación en su aprendizaje para una apropiación y aplicación efectiva en diferentes contextos de aprendizajes.

d. Desarrolla una praxis profesional centrada en el estudiante en la que integra los saberes disciplinares en forma efectiva para un aprendizaje significativo y desarrollo de competencias.

e. Genera nuevos conocimientos a través de cambios, innovaciones e investigaciones que favorezcan el alcance de la educación en su área de formación con un sentido ético y conciencia social.

f. Desarrolla responsablemente acciones de cambio en la comunidad a través de proyectos tomando en cuenta principios pertinentes del desarrollo sostenible para una mejor convivencia en el planeta.

A continuación se propone una definición de competencia profesional docente: constructo complejo que moviliza recursos cognitivos, afectivo-emocionales y volitivos pertinentes, que implican conocimientos, habilidades, valores y actitudes para abordar una situación-problema educativa particular, en búsqueda de una solución metodológica efectiva según su complejidad contextual dentro de un accionar docente autónomo, consciente, comprometido, reflexivo, crítico y responsable, producto de un aprendizaje significativo, autónomo y empoderante.

Modelo de Perfil Profesional Docente para la Educación del Siglo XXI

En esta sección se abordan los resultados concernientes al tercer objetivo de investigación. En este sentido, el análisis hermenéutico realizado permitió construir un modelo de perfil profesional docente, enmarcado en las tendencias educativas del siglo XXI, tomando en cuenta los elementos categoriales emergentes de los documentos analizados. Se denominó *Modelo de Perfil Profesional Docente Socio-Humanitario Transformador* (gráfico 2); representa una visión transcompleja y sostenible de este perfil como centro del desarrollo curricular, que muestra su unicidad y totalidad.

En este modelo se integran las dimensiones de crecimiento humano, apropiación pedagógica y acción socio-educativa transformadora de forma hologramática, no fragmentada, con una amplia adaptabilidad sin perder su esencia. Por ende, no constituye un recurso normativo sino heurístico, aplicable por las Universidades formadoras de docentes, tomando en cuenta su propia realidad institucional. El modelo construido salva algunas deficiencias curriculares planteados por Becerra (2010): "...en los estudios ... tradicionales, tanto los perfiles como las competencias andaban por su lado indistintamente, superponiéndose entre sí los niveles a que correspondían cada uno y sin diferenciarse claramente los enunciados con que se expresaban unos y otra"

(p. 19). Asimismo, añade: “Por eso resultaba en la práctica curricular muy complicado e inefectivo trabajar con ambos de manera técnica y funcional. Se requería algo más que los asociara, conectara e integrara tanto interna como externamente en un todo “informo-procedimental indisociable”... (*ibid.*).

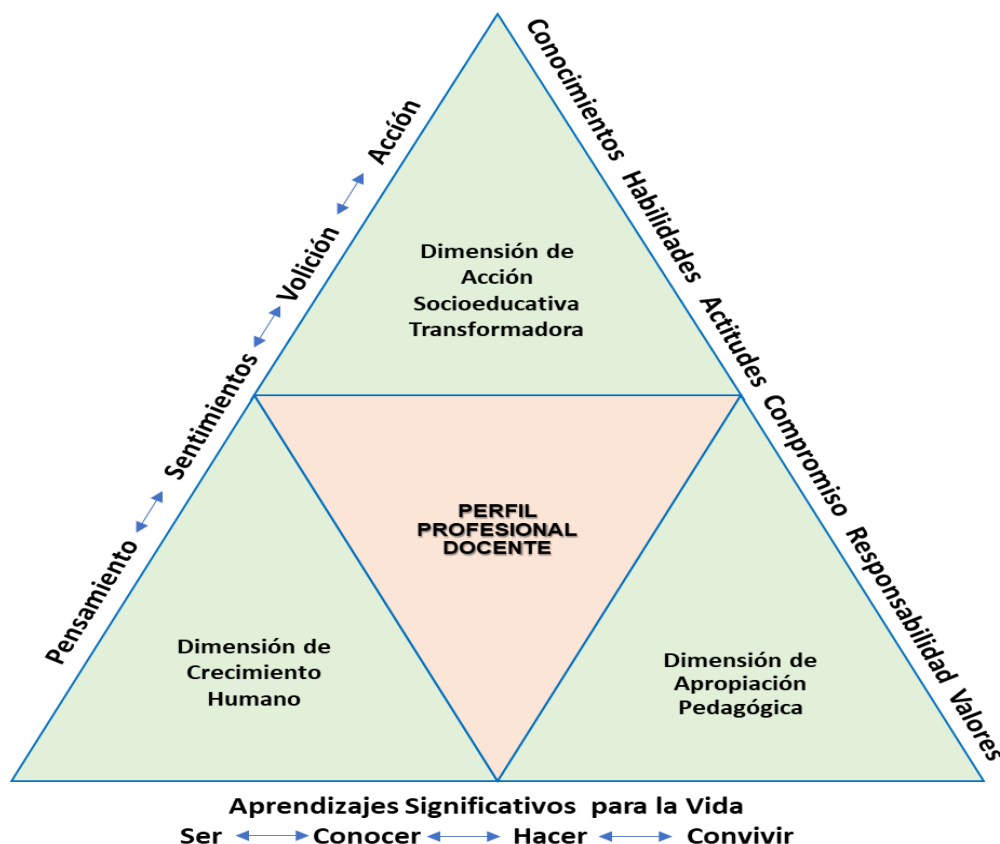


Gráfico 2. Modelo de Perfil Profesional Docente Socio-Humanitario Transformador

El modelo propuesto implica un proceso-producto humano en un devenir universal socio-histórico transcomplejo, integral y sostenible, que revela el fundamento y el principio de una estructura curricular que cierra la brecha de la fragmentación tradicional formativa, al reconocer una formación docente desde el aprendiz como ser humano en crecimiento personal constante, que se apropia de la pedagogía en diversos contextos de aprendizaje para una acción socio-educativa transformadora en la que su formación profesional adquiere sentido y significado en una praxis de vida complejizadora. Por tanto, “es necesario encontrar una posición intermedia que permita emitir un mensaje claro y preciso que dé cuenta de la complejidad del perfil necesario, pero también focalizar la atención y jerarquizar las condiciones que se pretendan” (Bar, 1999, p.10).

El modelo de perfil profesional docente propuesto es un tejido educativo complejo orientado por los siguientes principios filosóficos: (a) *Ontológicamente* responde a una realidad mundialmente contextualizada, bajo los principios de complejidad, realidad histórica onto-constituyente y relación dinámica sujeto-objeto; (b) *Epistemológicamente* se construyen nuevos conocimientos educativos de acuerdo con contextos particulares, sustentado en los principios de complementariedad epistémica, incertidumbre del conocimiento y transdisciplinariedad; (c) *Axiológicamente* responde al valor de la educación como factor transformador del ser humano y de la sociedad, con base en los principios de identidad profesional responsable, dignificación del ser humano, convivencia planetaria en democracia y autorreflexión permanente; y (d) *Teleológicamente* busca la conexión del ser humano con su entorno, fundamentado en los principios de sostenibilidad planetaria, educación socio-humanizadora y sinergia relacional teórico-práctica.

Cabe destacar que la UPEL administra actualmente un nuevo diseño curricular, desde el 2017, con miras a formar un docente en términos de un listado de competencias genéricas y específicas para confluir «en aspectos no solo cognitivos, sino también sociales, afectivos, comunitarios, que el docente debe desarrollar en términos de formación ... “el docente que egrese debe haber desarrollado conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, consolidadas para garantizar una educación integral de calidad” (UPEL, 2015, pp. 42-43), como se puede apreciar en uno de sus diseños curriculares. Este perfil, sin embargo, queda disgregado ante la falta de un modelo de perfil profesional docente, una debilidad curricular que ocurre a escala mundial, especialmente frente a la complejidad educativa actual, por lo que es necesario avanzar en esta dirección.

CONCLUSIONES

Esta investigación develó que los documentos revisados de universidades venezolanas, el MPPE y la UNESCO contienen elementos del perfil docente, organizables en ocho categorías emergentes con una orientación que conjuga aspectos

clásicos y contemporáneos en materia curricular. Estas categorías, reorganizadas posteriormente en una estructura hermenéutica de tres dimensiones con sus respectivas subdimensiones y dominios, permitieron la inclusión de elementos complementarios a la luz de las exigencias de la educación del siglo XXI. Esta estructura se integró a ejes transversales de aprendizaje y competencias profesionales, lo que le dio el sentido de un fractal hologramático, conduciendo al *modelo socio-humanitario transformador del perfil profesional docente* para la educación del siglo XXI, que integra las dimensiones: crecimiento humano, apropiación pedagógica y acción socio-educativa transformadora.

Bajo este tenor, el saber docente es un proceso que se cultiva a lo largo de toda la vida profesional, tiene que ver con una acción individual en relación con la construcción del saber y con un contexto, una institución y una sociedad. Podríamos decir que la competencia docente engloba el saber (conocimiento), el saber hacer (metodología) y el saber ser (asociado al ámbito actitudinal), de acuerdo con Fondo (2019). Frente a la idea tradicional en la que la comunidad científica producía nuevo conocimiento y el docente lo integraba y lo llevaba a la práctica, a principios del siglo XXI surgen voces que autorizan y resitúan al profesor. Se sostiene ahora que cualquier metodología didáctica ha de ser construida por los profesores en activo a través de su propio conocimiento profesional y personal, siempre en evolución. Tal metodología, traducida en una pluriversidad de estrategias, constituye una herramienta muy poderosa, pero depende del conocimiento y recursividad del profesor respecto a su uso y aprovechamiento, producto de actuar con perseverancia y resiliencia ante eventos adverso: la clave está en no detener el proceso.

El principal desafío actual para los organismos e instituciones de educación es formar las competencias profesionales de los docentes en momentos de profundos cambios sociales, en medio de la pandemia COVID-19, lo que pone de manifiesto la enorme complejidad de los problemas que enfrentamos y la necesidad de aplicar estrategias integrales y sistémicas de acción educativa en pro de una convivencia ciudadana en democracia, con miras a un desarrollo sostenible que garantice el

bienestar de las futuras generaciones. Por ende, los nuevos desafíos educativos requieren de profesionales docentes con un elevado grado de compromiso social y sentido ético para abordar diferentes escenarios educativos con situaciones problemáticas específicas *in situ*. En este sentido, el modelo propuesto es útil para formar al docente que se requiere.

Finalmente, cabe señalar que el modelo de perfil profesional docente propuesto tiene sus raíces en la realidad venezolana, pero su alcance trasciende el localismo debido a que la problemática sobre formación docente para el siglo XXI es mundial. Se recomienda su validación por las universidades que participaron en el *Informe de aportes a la formación del docente venezolano del siglo XX*, a fin de avanzar hacia un modelo de formación docente consensuado que permita la elaboración de diseños curriculares de formación docentes en diferentes especialidades que sean flexibles, pertinentes y cónsonos con las demandas de la educación del siglo XXI.

REFERENCIAS

- Agudelo, A., Rangel, J., Fernández, B., Valdivieso, M., Loreto, J., Ortega, E. y Juárez, J. (2015, Julio). *Informe de aportes a la formación del docente venezolano del siglo XXI*. Trabajo no publicado. Caracas: Instancia de Consulta Permanente entre las Instituciones Universitarias de Formación Docente y el MPPE, Universidades de la Región 3: Distrito Capital, Miranda y Vargas
- Alfonzo V., N. Y. Complejidad, pensamiento complejo y transcomplejidad. En C. V. Villegas González, C. (Comp). *Teorizando la transcomplejidad*. [Libro en línea] (pp. 25-34). España: Editorial Académica Española Disponible: https://www.academia.edu/40422660/metodos_y_tecnicas_cualitativas_de_investigacion_pdf □ Consulta: 2020, Agosto 17
- Bar, G. (1999). I *Seminario taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo* [Libro en línea]. Lima: OEI, Desarrollo Escolar. Disponible: <http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Liderazgo/LecturasFalt/322600819-Perfil-y-Competencias-Del-Docente-en-El-Contexto-Institucional-Educativo.pdf> Consulta: 2020, abril 20
- Barrera Morales, M.F. (2007). *Análisis en investigación. Análisis semántico, de signos, significados y significaciones*. Caracas: Quirón Ediciones
- Becerra, A. (2010). *Hacia la sistematización de una base teórico-metodológica sobre el concepto de competencia y la evaluación de competencias de un perfil*

curricular. Una Contribución Teórico-metodológica a la Teoría Curricular. Parte IV. Trabajo no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas

Benjumea, D., Galvis, J.D. y Orrego Noreña. J. F. (2018). Formación ciudadana. Sentido que le dan los docentes en una institución educativa de la ciudad de Manizales. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 11, II época, enero-junio

Elacqua, G., Hincapié, E. Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* New York: Banco Interamericano de Desarrollo

European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* [Libro en línea]. Disponible: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf [Consulta: 2020, Febrero 24]

Fondo, M.C. (2019). Seis competencias docentes clave para el siglo XXI. *Marcoele. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. Disponible: https://marcoele.com/descargas/29/fondo-competencia_docente.pdf [Consulta: 2021, Abril 17]

Fuguet S., Antonio (2017). El Perfil del Docente. Disponible: <https://deliarodriguezinvestigacion.wordpress.com/tag/antonio-fuguet/> [Consulta: 2020, Marzo 17]

González Velasco, J.M. (s/f). *Teoría educativa transcompleja*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello. Disponible: http://200.7.170.212/portal/images/documentos/teoria_educativa_transcompleja.pdf [Consulta: 2020, Junio 17]

Guichot Reina, V. (2006). Metodología de la historia de la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(1), 11-51

Hoyos Benítez, M. E. (s/f). *Educación y currículo* [Libro en línea]. Disponible: <https://www.yumpu.com/es/document/view/14222523/curriculum-curriculoa> [Consulta: 2020, Julio 12]

Izarra B., D. A., López, I.M. y Prince, E.M. (2017). El perfil del educador. *Revista de Ciencias de la Educación*, Disponible: <https://vdocuments.mx/el-perfil-del-educador-autores-deyka-a-izarra-b-isaura-m-.html> .[Consulta: 2020, Octubre 17]

Jiménez, N. y Rojas, B. (2012). Ecoeducación y cultura ambientalista: visión para la convivencia planetaria. *Revista Educare* [Revista en línea], 16(3), 165-179. Disponible: <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/182/177> . [Consulta:2020, Julio 15]

Ley Orgánica de Educación. (1980). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 2635 (Extraordinario), Julio 28, 1980

Ley Orgánica de Educación. (1980). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), Agosto 15, 2009

- Marbán Prieto, J.M. y Méndez Romero, R.A. (2015). Modelos profesionales docentes. ¿Qué nos dice la investigación sobre ellos? *Trim*, 9, 23-33. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5289666.pdf> .[Consulta:2020, Julio 20]
- Marcelo G., C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? CEE. *Participación Educativa* [Revista en línea], 16, 49-68 Gobierno de España. Ministerio de Educación. Disponible: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/31398/La_profesion_docente_en_momentos_de_cambios.pdf?sequence=1 .[Consulta: 2017, Mayo 13]
- Martínez Miguélez, M. (2007). *Evaluación cualitativa de programas*. México: Trillas, S.A
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) (2014). *La formación docente como pilar de una educación de calidad. Consulta nacional de la calidad educativa. consulta con instituciones, formadoras de docentes e historiadores*. Caracas: Autor
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* [Libro en línea]. Francia: UNESCO. Disponible: <http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/libros-sin-costo/32-descargas.html?start=10> [Consulta: 2015, Octubre 5]
- Navarro, P. y Díaz, C. (2007). Análisis de contenido. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* [Libro en línea] (pp. 177-224). España: Editorial Síntesis, S. A. Disponible: https://www.academia.edu/40422660/metodos_y_tecnicas_cualitativas_de_investigacion_pdf [Consulta: 2020, Agosto 8]
- Novak, J. D. (2011). A theory of education: Meaningful learning underlies the constructive integration of thinking, feeling, and acting leading to empowerment for commitment and responsibility. *Aprendizagem Significativa em Revista* [Revista en línea], 1(2), 1-14. Disponible: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID7/v1_n2_a2011.pdf [Consulta: 2019, Septiembre 10]
- Ortega, R. y Fernández, J. (2014). La ontología de la educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 17, 37-57
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP* [Revista en línea], 14 (1), 67-80. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678767> [Consulta: 2017, Noviembre 14]
- Quintana, O. (2016). Deontología del docente, formador de formadores, en el subsistema de educación universitaria, en su rol investigador. *ARJÉ. Revista de Postgrado FACE-UC* [Revista en línea], 10(19), 154-165. Julio-Diciembre. Disponible: <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj19/art12.pdf> [Consulta: 2020, Septiembre 16]
- Ramos C., M. G. (1995). *Perfil del docente hoy y su rol de facilitador humanista* [Libro en línea] Valencia: Universidad de Carabobo Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Ciencias Pedagógicas. Disponible:

- <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a6n13/6-13-13.pdf> [Consulta: 2018, Julio 10]
- Resolución No. 1, Ministerio de Educación (Directrices para la formación docente). (1996, Enero 15). Caracas, Venezuela
- Resolución N° 12, Ministerio de Educación (Sobre Política para formación docente). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 3.085 (Extraordinaria), Enero 19, 1983
- Rodríguez Martínez, A. (2006). Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la teoría de la educación como disciplina. *Tendencias Pedagógicas*, 11 [Documento en línea] Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2089360.pdf> [Consulta: 2017, Febrero 28]
- Scribano, A.O. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo Libros
- Sosa, E., Ravelo, E., Fraca, L. y Villegas, C. (2018). La formación, el fortalecimiento docente y la investigación pedagógica. En P. H. Guajardo (Coord.). *El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe* [Libro en línea] (pp. 426-452) Caracas: [-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba
- Touriñán López, J.M. (1988-1989). El conocimiento pedagógico: corrientes y parámetros. *Educación* [Revista en línea], 14/15, 81-92. Disponible: <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn14-15/0211819Xn14-15p81.pdf> [Consulta: 2020, Febrero 10]
- UNESCO (2012). Profesores para una educación para todo proyecto estratégico regional sobre docentes. *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina* [Libro en línea]. Santiago de Chile: Ediciones del Imbunche. Disponible: <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/unesco-Antecedentes-y-Criterios-para-la-elaboracion-de-politicas-docentes-en-AL-2012.pdf> [Consulta: 2018, Agosto 19]
- UNESCO (2014). 37 C/4. 2014-2021. *Estrategia a plazo mediano* Aprobada por la Conferencia General 37ª reunión (Resolución 37/ C1 de la Conferencia General) y validada por el Consejo Ejecutivo en su 194 reunión (discusión 194 Ex/18). [Libro en línea]. Francia. Disponible: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231112> [Consulta: 2020, Febrero 25]
- UNESCO (2015). *Guía para el desarrollo de políticas docentes* [Libro en línea]. París: UNESCO. Disponible: <https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-07/Gu%C3%ADa%20SP-%20RESUMEN.pdf> [Consulta: 2020, Marzo 6]
- UNESCO (2016). *Declaración de Incheon. Educación 2030 y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4* [Libro en línea]. Disponible: <https://redclade.org/recursos/declaracion-de-incheon-y-marco-de-accion-para-la-educacion-2030/> [Consulta: 2020, Abril 10]
- UNESCO (2017a). *Informe de seguimiento de la educación del mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación sostenible para todos* [Libro en línea]. Francia. Disponible:

- <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/248526s.pdf>
[Consulta: 2020, Marzo 2]
- UNESCO (2017b). Educación para los objetivos de desarrollo sostenible objetivos de aprendizaje [Libro en línea]. Francia. Disponible: https://www.academia.edu/36783925/Educaci%C3%B3n_para_los_Objetivos_de_Desarrollo_Sostenible_Objetoivos_de_aprendizaje .[Consulta: 2020, Marzo 5]
- UNESCO/IESALC. (2020) *Contribución de la educación superior a los objetivos de desarrollo sostenible: marco analítico* [Libro en línea]. Francia. Disponible: <http://www.iesalc.unesco.org/2020/02/17/2595/> [Consulta: 2020, Septiembre 20]
- UNESCO/OREALC (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO/OREALC (2013). *Estrategia regional sobre docentes. Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Chile [Libro en línea]. Disponible: http://ceppe.uc.cl/images/stories/recursos/libros_y_cap/politicasdocentesespanol27082013.pdf .Consulta: 2019, Julio 12
- UNESCO/OREALC (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la estrategia regional sobre docentes 2011-2016*. [Libro en línea]. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Disponible: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Perspectivas-Politicas-Docentes-LAC.pdf>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011). *Documento base del currículo UPEL*. Caracas: Autor
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2015). *Diseño curricular de matemática*. Disponible: <https://upeldem.files.wordpress.com/2017/11/disec3b1o-curricular-matemc3a1tica.pdf> [Consulta: 2020, Octubre 5]
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2016). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales* Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Caracas: FEDUPEL
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador* [Libro en línea]. Málaga: Ediciones Aljibe. Disponible: http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/03/Las_tareas_del_formador.pdf [Consulta: 2018, Abril 12]
- Vasilachis de G., I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de G. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 23-64). España: Editorial Gedisa
- Villegas, C. y Schavino, N. (s/f). *La transcomplejidad: un enfoque emergente para la producción de conocimiento complejo y transdisciplinario*. Maracay: Red de Investigadores de la Transcomplejidad. Disponible: <https://es.calameo.com/read/00278437999ed5f86529c> [Consulta: 2020, Agosto 21]