

XLV Simposio Nacional de Profesores de Práctica Profesional
(UEAN)

31 de Octubre de 2024

Cualidades que debe reunir un Profesor de Practica Profesional

Autores:

**Prof-Titular Esp CP CIMA, Daniel B.
Adjunto C.P. Sebastián PEREZ CASANOVA
Adjunto Esp. C.P. Rodolfo F. SÁNCHEZ**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS y ESTADÍSTICA
PRACTICA PROFESIONAL APLICACIÓN JURIDICA**

INTRODUCCIÓN

Al plantearnos este interrogante, ¿Qué características debe reunir un Profesor de Practica Profesional?, creemos, casi en forma indubitable, que el lector empezaría a confeccionar un interminable listado de características, capacidades y actitudes que deberían reunirse en una sola persona, los docentes.

La conclusión a la que rápidamente llegaríamos, estando todos de acuerdo, es que definir lo que es *ser un buen profesor* es una tarea más que difícil.

Tal es la profundidad de la cuestión que nos ocupa, que ha sido abordada por diversos autores, con diferentes enfoques. En este trabajo, realizaremos extracciones de los mismos con el único objetivo demostrar las distintas miradas de expertos en la materia.

ENUMERANDO LAS COMPETENCIAS

A modo ilustrativo y para mencionar a uno de los tantos autores que abordó de cierta manera la definición del buen docente, citamos a José Vera¹, quien desarrolló un listado de competencias que deben tener los maestros en pos de la excelencia, entendiendo por competencias *“la pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”*, un maestro debería poseer algunas competencias que el autor considera primordiales, a saber:

- **Vocación:** Sentir la profesión desde lo más profundo de su ser.
- **Dedicación:** Emplear en la docencia todo el tiempo disponible.
- **Amabilidad:** Sin caer en la amistad (síndrome del amigo).
- **Generosidad:** Volcar todos sus conocimientos en los alumnos.
- **Responsabilidad:** Entendida como la capacidad de responder.
- **Empatía:** Saber ponerse en el lugar del alumno.
- **Cercanía:** Un buen maestro no debe aislarse en su estrado.
- **Entusiasmo:** Saber transmitir energía vital.

¹ José Vera, profesor de Bureau Veritas Centro Universitario de Madrid, 2014

- **Humildad:** No creerse que está por encima del bien y del mal.
- **Paciencia:** No todos los alumnos procesan las ideas al instante.
- **Saber otorgar protagonismo:** a los alumnos.
- **Despertar interés:** Desarrollar curiosidad intelectual.
- Capacidad de una **escucha activa**.
- Tener una gran **apertura mental**.
- Ser **gráfico:** Una imagen vale más que mil palabras.
- Ser **divertido:** Sin llegar a ser cómico.
- Ser **realista:** Tener los pies sobre la tierra.
- **Sinceridad:** No ocultarle al estudiante su situación en el contexto del aprendizaje.
- **Asertividad:** Cuando se imparte una lección, no se pueden tener dudas.
- Saber gestionar la **Diversidad:** Los colectivos de alumnos son cada vez más diversos.
- **Autoridad:** En el mejor sentido de la expresión.
- Y, sobre todo, el mejor **nivel de conocimientos** sobre la materia o materias que imparte. Él va a ser el transmisor del testigo en la carrera de relevos que es la vida.

Luego de este exhaustivo listado, no podemos dejar de pensar de que aquel que es capaz de reunir todas estas competencias, no es sólo un excelente docente, sino que prácticamente es un súper dotado.

Es por ello que abordaremos y analizaremos desde nuestro espacio curricular común, las prácticas profesionales.

MITOS SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE

Sin perder de vista nuestro fin último, **evidenciar las cualidades que debe reunir un Profesor de Practica Profesional** y antes de analizar en profundidad las cinco facetas antes mencionadas, nos parece interesante desmitificar ciertos dogmas que parecen haber regido la profesión docente.

De acuerdo con lo señalado por Miguel Ángel Santos Guerra², estos mitos o errores consisten en un decálogo de creencias que ha empobrecido y devaluado las prácticas profesionales docentes.

Elas son:

1) El profesor nace, no se hace.

Es el mito de la vocación. Entendiéndose por tal la “Inclinación o interés que una persona siente en su interior para dedicarse a una determinada forma de vida o un determinado trabajo”.

Por supuesto que es necesario poseer la vocación, sino nada de esto tendría sentido. Pero eso no se contrapone a la necesidad de la formación docente. “Como ya nació para esa tarea, no hace falta formarlo”. Eso es totalmente falso.

2) Para ser profesor basta tener buena voluntad.

Analizado desde este punto de vista, sólo basta con ser buena persona para ser profesor. No ponemos en discusión que para ser buen profesor hay que ser buena persona, pero claramente esto no es suficiente.

3) Para ser profesor basta con dominar un área del conocimiento.

Error. Claro está que es necesario conocer lo que se enseña, pero otra muy distinta es saber enseñarla y más aún, despertar interés por aprenderla.

4) La enseñanza causa el aprendizaje.

Haciéndose referencia al aprendizaje significativo y relevante. Cuando los nuevos saberes se relacionan con los aprendidos, existe interés por aprender, ya que lo que se está aprendiendo responde a los intereses y necesidades de quienes aprenden.

5) Hay medios inequívocos de comprobar si el aprendizaje se ha adquirido.

No hay modos absolutamente precisos de conocer si ha existido aprendizaje, y más aún, que este haya sido fruto de la enseñanza y no de otras causas ajenas o colaterales.

6) Hay formas inequívocas de saber porque no se ha producido el aprendizaje.

² Santos Guerra, 2001

Esto es así, partiendo equivocadamente del preconceito de que la evaluación no sólo comprueba, sino que explica el proceso de enseñanza-aprendizaje.

7) Solo se aprende del profesor y de los libros que recomienda.

Como si fuera la única fuente del conocimiento, dejando fuera de la consideración, por ejemplo, el aprendizaje de otros compañeros, de la vida, de la realidad, las Tics, etc.

8) Solo se aprenden conocimientos.

Se aprenden también destrezas, actitudes y valores. Un profesor enseña muchas cosas mientras enseña. Por ejemplo, sensibilidad o falta de ella, sexismo o igualdad, respeto o falta de éste, formas de comportamiento solidarias o egoístas.

9) Solo aprenden los alumnos.

El alumno también puede ser un buen o mal enseñante, y el profesor un buen o mal aprendiz.

10) Solo se aprende lo que se pretende enseñar.

Relacionado con el currículum oculto de las instituciones. Se aprenden muchas más cosas de las que explícitamente se pretenden enseñar.

En consecuencia, numerosos autores han indicado adicionalmente ciertas cualidades a tener en cuenta en el aula:

1. El Docente debe introducir distintas estrategias de actividades evaluativas a lo largo de todo el cursado sin concentrarlas al final del mismo ni adoptar una actitud evaluadora constante, con miras a lograr un conocimiento reflexivo, además de plantear una relación directa con la profesión, cuestión que al decir de Edith Litwin es de considerable interés por sus derivaciones didácticas y por su *“potencialidad para cortar transversalmente los niveles de conocimientos propios de la enseñanza de las disciplinas...”*³. La evaluación no debe ser ubicada en

³ Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 1998. Capítulo “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza” de Edith Litwin. Páginas 30 y 31.

la última etapa del mismo y, a su vez, acierta en no caer en una “fiebre evaluadora”, es decir en *una “actitud evaluativa constante, que no permitiría desarrollar situaciones naturales de conocimiento o intereses no suscriptos en una temática directamente involucrada en el aprendizaje de la materia”*. Esta concepción es coincidente con la de Edith Litwin ⁴.

2. En forma previa al inicio de las actividades del cuatrimestre, el docente debe ocuparse de dos cuestiones fundamentales:
 - Explicitar a los alumnos cuáles serán las distintas instancias de evaluación. No solo se refiere a los diferentes tipos de evaluaciones que se van a considerar dentro del cursado, sino además manifestar cuáles serán los criterios que se utilizarán en cada una de ellas para dar cuenta del nivel de producción de los alumnos. Si esto no se diera así, la omisión se relaciona con lo que sostiene E. Litwin en cuanto a que *“una buena evaluación requiere la formulación y explicitación de antemano de los criterios que se utilizarán para dar cuenta del nivel de la producción...”*. Asimismo, agrega *“el principal desafío a la hora de pensar en la evaluación consiste en construir criterios que nos permitan obtener información válida y confiable”*. ⁵
 - Realizar una evaluación con el objeto de analizar el punto de partida de los diversos estudiantes que integran la comisión. Este tipo de evaluación es la que Gvirtz y Palamidessi denominan *“evaluación diagnóstica,”* dentro del *“segundo modelo: la evaluación es un juicio complejo acerca del desempeño de los aprendices y las estrategias de enseñanza”* ⁶. A su vez, este tipo de evaluación inicial se relaciona con el

⁴ Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Buenos. Aires. Editorial Paidós Educador. 1.998. Capítulo “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza” de Edith Litwin. Página 14.

⁵ Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi.” El ABC de la tarea docente”. Editorial Aique. Capítulo VIII. Página 250

primero de los dos aspectos que comprende la “*evaluación dinámica*” a la que se refiere Susana Celman, en términos de que se evalúa el estado actual del estudiante en relación con la zona disponible para la adquisición de conceptos. Luego, a partir de este punto el docente evalúa la modificabilidad, es decir, la disponibilidad de los alumnos para aprender (segundo aspecto de la evaluación dinámica). En efecto entendemos que, con esta evaluación de arranque, el docente logra reconocer las posibilidades y obstáculos, para luego elegir el tipo de aporte que los alumnos necesitan de su parte. Creemos que como parte de la “*comunicación didáctica*”, alentar desde esta etapa la pregunta, el conversar y el pensar posibilita estimular la “*zona de desarrollo próximo*” tal como lo define Vigotsky ⁷.

3. El docente debe lograr la preparación de trabajos por parte de los alumnos para evidenciar “*dificultades de adquisición, comprensión, o transferencia de temas o problemas*”⁸, situaciones éstas en las que la medición de los aprendizajes puede ser realizada. También podríamos decir que estos prácticos están destinados a “reflejar lo aprendido” y a consolidarlo.

⁶ Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 1.998. Capítulo: “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?” de Susana Celman. Página 48.

⁷ Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 1.998. Capítulo “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza” de Edith Litwin. Páginas 16 y 17.

⁸ Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 1.998. Capítulo “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza” de Edith Litwin. Página 14.

- Entendemos que en el planteo de una práctica profesional a este avanzado nivel de la carrera subyace la idea que plantea E. Litwin en cuanto a que *“los conocimientos significativos necesitan tiempos de consolidación en los que los temas o problemas enseñados pueden ser relacionados con otros que, probablemente el verdadero aprendizaje tenga lugar cuando el alumno o la alumna se encuentren fuera del sistema o de la clase donde se planteó la situación de enseñanza.”*⁹
- A su vez, los trabajos prácticos deberían ser realizados en forma grupal reflejando así la idea de la *“construcción del conocimiento situado”* que trabaja E. Litwin y que se realiza a través de *“esfuerzos de colaboración, asociados a propósitos que se comparten, por medio de diálogos y desafíos planteados”*. Este tipo de tarea en terreno nos sitúa en el concepto de *“inteligencia distribuida, que surge de pensar a la gente en acción”*¹⁰. No es menos importante realizar una observación en referencia al postulado de *“externalización”* que plantea J. Bruner en cuanto a que *“las producciones implican auténticos desafíos y permiten reconocer las dificultades, limitaciones y potencialidades del proceso de aprender.”* Y luego agrega que *“las producciones grupales pueden ayudar a fomentar la existencia de comunidades en las que las obras colectivas permiten redes solidarias y, en tanto productos, favorecen los procesos reflexivos y la reflexión de cómo se llevaron a cabo”*¹¹. En estos trabajos prácticos también podemos detectar los dos conceptos de *“secuencias integradas”* y *“elegidas como un propósito”* que Susana Celman menciona como fundamentales en relación a la evaluación de estrategias de aprendizajes, por oposición a otros tipos de

⁹ Edith Litwin. “Las configuraciones didácticas”. Editorial Paidós Educador. Página 80

¹⁰ Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 1.998. Capítulo “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza” de Edith Litwin. Página 21

¹¹ Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 1.998. Capítulo: “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?” de Susana Celman. Página 57

procedimientos que incluyen acciones aisladas, mecánicas y automáticas¹². Finalmente podemos añadir que en el pensamiento de M. Lipsman esta parte de la propuesta de evaluación se encuadra como *“estructurada por problemas”* atento a que *“la propuesta de evaluación se orienta a la resolución de problemas en el marco de la asignatura”* con trabajos prácticos”¹³.

4. Parciales escritos e individuales. Lo mismo deberían poseer un tinte teórico-práctico de las preguntas planteadas en tales parciales, los mismos no pueden ser vistos como actividades de *“reproducción de los conocimientos en donde el almacenamiento de la información juega un lugar privilegiado”*¹⁴. Esto tiene relación con el *“síndrome del conocimiento frágil”* al que se refiere Perkins en términos de que se le exige al alumno el “recitado” de cuestiones que poco tienen que ver con el aspecto práctico al que debiera remitirse una práctica profesional o que, vinculándose con el mismo, carece de sentido retenerlas de memoria¹⁵. A su vez, este tipo de evaluaciones teóricas-prácticas condice parcialmente con el primer modelo explicitado por Gvirtz y Palamidessi al que denominan *“modelo de evaluación tradicional”* en el que *“lo que se examina es la posesión de ciertos saberes o la realización de ciertos procedimientos...”*¹⁶.

¹² M. Lipsman. “Las nuevas propuestas de evaluación

¹³ Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 1.998. Capítulo “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza” de Edith Litwin. Página 17.

¹⁴ David Perkins. “La Escuela inteligente”. Editorial Gedisa. Página 37.

¹⁵ Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi. “El ABC de la tarea docente”. Editorial Aique. Capítulo VII. Página 245.

5. El docente debería plantearse la realización de una “*evaluación sumativa*” en términos de medir los resultados obtenidos en la totalidad de sus alumnos y, a partir de ellos, “*encarar un proceso de toma de decisiones a futuro sobre los aspectos académicos*”¹⁷. A través del mismo se logra medir la absorción de conocimientos por parte de los alumnos en general, pudiendo identificarse aquellos temas aprendidos y aquellos otros con dificultad en el aprendizaje y así poder adoptar medidas alternativas para perfeccionar la absorción de conocimientos por parte del alumno.
6. Debería estar atento a las instancias de evaluación planteadas y construidas como típicas situaciones de examen, en cuanto a que durante el transcurso de las mismas se evidencia la presión y tensión que caracterizan al “*modelo de evaluación tradicional*” al que se refieren Gvitz y Pallamidessi¹⁸. También Edith Litwin se ocupa de este aspecto tan característico de las evaluaciones tradicionales cuando afirma que “*estas prácticas no tienen por objeto reconocer lo aprendido, sino analizar lo consolidado o lo que resiste pese a la presión o en una situación de tensión*”¹⁹.

¹⁶ Mg. Claudia Lombardo. Evaluación Sumativa. Didáctica General. Profesorado Universitario – UCEL -2.010

¹⁷ Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi. “El ABC de la tarea docente”. Editorial Aique. Capítulo VII. Páginas 244 a 248.

¹⁸ Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 1.998. Capítulo “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza” de Edith Litwin. Página 12.

¹⁹ Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Buenos.

Con relación a lo señalado en el ítem 6 y en consonancia con lo planteado en el 1, el docente siempre debe estar atento a dos cuestiones las cuales resultan fundamentales en materia relacionadas con la Práctica Profesional:

- A. El exceso de una actitud evaluadora podría producir..... *"la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés de aprobar"*²⁰ dado que si solo se prestara atención a los temas importantes para las diferentes formar evaluativas los alumnos concentrarían la atención en estos dejando de lado al resto.
- B. A su vez el docente no debe caer en la *"burocratización de las preguntas"* formuladas del tipo retórico, casi muletillas y que, por ende, poco garantizaban la producción del conocimiento; esto resulta fácilmente adaptable si pensamos las preguntas como casos prácticos distintos, en los cuales el alumno deberá razonar brevemente y aportar una solución posible, en otras palabras, al decir de E. Litwin, *"como estrategias que favorecen el desarrollo de procesos reflexivos en los estudiantes"*²¹ . Además, esto produce un uso eficiente que los docentes hacen de las preguntas dado que favorecen *"los espacios para que los alumnos se interroguen e interroguen, aún cuando esto corte la exposición del docente, lo cual implica promover el pensar"*. Todo esto produce una relación de dialogo en sus distintos niveles, que debería existir siempre en el interior del aula, lo que conlleva un costo en relación al proceso evaluativo dado que

Aires. Editorial Paidós Educador. 1.998. Capítulo "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza" de Edith Litwin. Página 12.

²⁰ Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 1.998. Capítulo "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza" de Edith Litwin. Página 12.

²¹ Edith Litwin. "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". Página 108

“las preguntas de los estudiantes le permiten al docente reconocer las maneras en que aquellos se interrogan respecto de un campo, la naturaleza de los errores o las falsas concepciones”²².

Con todo lo antes mencionado se obtiene la “realización de una clase reflexiva” en un marco general, lográndose así los objetivos buscados por los Profesores de Practica Profesional, los cuales tienen alguna similitud con lo señalado por Litwin, cuando parafraseando a Nickerson plantea entre los “*cinco principios para fomentar la comprensión*” el de “*comenzar a enseñar a partir de los conocimientos del estudiante*” También encontramos “*entornos de apoyo*” en los inicios de cada clase con un tiempo destinado a las consultas de los alumnos²³.

¿COMO SER UN BUEN PROFESOR DE PRACTICA PROFESIONAL?

Ahora bien, retomando con nuestro análisis:

- **Conocimientos disciplinares**: conocer y comprender la disciplina.
- **Cultura profesional**: comprender los sentidos de la institución, aprender con otros, en la reflexión sobre el trabajo.
- **Tacto pedagógico**: capacidad de relación y de comunicación. Serenidad para ganarse el respeto de los alumnos.
- **Trabajo en equipo**: conformar comunidades de práctica que nos conectan a dinámicas que van más allá de las fronteras organizativas.
- **Compromiso social y responsabilidad profesional**.

²² Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 1.998. Capítulo “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza” de Edith Litwin. Página 24

²³ Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 1.998. Capítulo “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza” de Edith Litwin. Página 12

A continuación, ahondaremos en cada una de las cinco facetas, abordadas por Nóvoa, y vinculadas con Litwin , Lipsman, etc , las relacionaremos con realidad áulica en las cátedras de las Prácticas Profesionales y actualmente las PPS.

- El Conocimiento:

Las Prácticas Profesionales y las PPS se ubican en el último tramo de la carrera de Contador Público, siendo su propósito final realizar actividades que vinculen la teoría y la práctica desde diversas disciplinas entrelazadas, que permitan a los alumnos acercarse a las prácticas cotidianas del ejercicio profesional mediante la ejecución de trabajos finales integradores, simulaciones, investigaciones, en cada una de las áreas que componen estas materias. Escribir, reflexionar y defender un trabajo final, donde deberán aplicar los marcos teóricos estudiados en la carrera y sustentarlos ante un tribunal examinador, logrando así una integración completa y eficaz de su formación universitaria, es parte del proceso que potenciarán los profesores de las cátedras.

Para ello consideramos como ya se mencionó, que resulta indispensable que los docentes, además de conocer lo que se va a enseñar, necesariamente sean capaces de enriquecer el espacio áulico con supuestos que pongan al estudiante frente a situaciones muy similares a las que podría encontrar en su futuro desempeño profesional, lo que indudablemente agrega valor a su formación académica y facilita el proceso de orientación e inserción laboral, cuestión vinculada estrechamente con la propia experiencia profesional del docente.

- Cultura Profesional.

Esta dimensión está íntimamente relacionada con el contexto organizativo. No se puede entender la naturaleza de la cultura profesional del docente, sin situarse en el contexto en el que realizamos nuestra actividad. Esto es, las dinámicas de las instituciones inciden directamente sobre el modo

de vivir la profesión docente, el modo de entender las prácticas, de relacionarse con otros colegas, de aprender de los compañeros más expertos.

Así mismo, vinculando este concepto con el de las Prácticas Profesionales, la formación de profesionales autónomos, conscientes, informados y solidarios requiere de un espacio donde pueda recrearse la cultura, no desde un lugar de aprendizajes mecánicos y adquisiciones irrelevantes, sino de un espacio vivo y comprometido con el análisis y reconstrucción de las contingencias sociales, donde estudiante y docente aprenden al mismo tiempo que viven y viven al mismo tiempo que aprenden los diversos aspectos de la experiencia humana.

- Tacto Pedagógico.

El término “tacto pedagógico” (Manen, 1998)²⁴, alude a la sensibilidad que tiene el docente para actuar eficazmente ante las situaciones que suceden en el aula.

Para Guadalupe Ibarra Rosales (2018)²⁵:

El clima o el ambiente en el aula es un factor importante que incide en el aprendizaje, incluso en el nivel universitario, y depende en gran medida de las actitudes y el comportamiento del docente en el salón de clases.

A su vez, Manen (1998) relaciona el tacto pedagógico con el clima en el aula:

Entendido como el clima emocional que se construye mediante la interacción del docente con los alumnos. En esta perspectiva es posible plantear que mediante el lenguaje verbal (habla, tono de voz) y el lenguaje no verbal (código gestual, mirada, movimientos corporales) los docentes expresan sus sentimientos y emociones, que los alumnos reciben y codifican. Estos aspectos forman parte del tacto pedagógico que muchas veces son desapercibidos por

- ²⁴ Manen, v. M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

- ²⁵ Ibarra Rosales, G. (2018). El tácto pedagógico: Una propuesta de le enseñanza pedagógica. *Revista Virtual Redipe*.

los docentes pero que impactan más en el clima emocional en el aula que las acciones directas.

Un docente que ejerce este tipo de sensibilidad no emplea un tono de voz imperativo, ni expresa en sus manifestaciones gestuales fastidio, enojo, rechazo, indiferencia o superioridad. Por el contrario el docente que desarrolla el tacto pedagógico se enfoca a crear un clima emocional en donde los alumnos se sientan aceptados. (p.190)

- Trabajo en equipo.

El ejercicio profesional se organiza, cada vez en mayor medida, a lo que Nóvoa ²⁶ denomina “comunidades de práctica”, no solo en el interior de cada cátedra, sino también en contextos pedagógicos que nos conectan más allá de las fronteras institucionales.

- Compromiso social.

En la actualidad, la complejidad y la evolución constante de las profesiones liberales, trae como consecuencia la exigencia de una actualización permanente de los saberes y sus prácticas, relacionando las ciencias y las disciplinas, con las actividades empíricas propiamente dichas. Lo cual demanda la preparación de un profesional del campo de las Ciencias Económicas, que permita enfrentar y resolver con sólidos conocimientos y con diversas herramientas de aplicación, las distintas problemáticas locales, regionales y nacionales. Por ello resulta necesario desarrollar lo que se denominan competencias, es decir el saber y saber hacer, de modo interrelacionado, como parte indispensable de la formación del futuro profesional.

En prácticamente todos los estudios de seguimiento de egresados efectuados por universidades y/o equipos de investigación, la capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica emerge como una de las principales demandas de graduados y empleadores. Ello exige, por parte de las

- ²⁶ Santos Guerra, M. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Rosario: Homo Sapiens. Pag. 207

instituciones educativas universitarias, la búsqueda de alternativas que permitan dar respuesta a dicha necesidad.

Si bien se puede contribuir a esta formación del alumno, mediante diversas estrategias de enseñanza instrumentadas en distintas asignaturas, la realización de las Prácticas Profesionales constituye el espacio áulico por excelencia para alcanzar altos niveles de logros en estas competencias, al posibilitar al estudiante una experiencia directa en los diferentes ámbitos de su futura actuación profesional.

CONCLUSION

No existe un manual escrito que indique los requisitos mínimos que se deben cumplir para ser catalogado como “un buen profesor”. Numerosos autores han desarrollado y analizado distintas cualidades que pueden ser invocadas a la hora de definir al buen profesor, pero el concepto es muy amplio y subjetivo para poder emitir una definición contundente sin lugar a dudas. Parece fundamental lo señalado por San Jurjo y Caporossi²⁷, que citando a Habermas que señala que el docente debe:

- A. Responder a un interés práctico, comprender el significado de las acciones, interpretar el sentido que tienen para quienes las llevan a cabo
- B. Reconocen que interpretar no supone copiar una realidad, el humano la humana siempre otorga un significado al mundo y a las acciones
- C. El conocimiento no proviene de las cosas mismas, es una construcción, producto del interés por comprender
- D. Las prácticas están mediadas por los y las sujetos que las llevan a cabo, por sus creencias, valores, sus conocimientos
- E. Si se quiere comprender y transformar las prácticas es necesario conocer cómo piensan, que creen quienes las llevan a cabo
- F. Las prácticas son construcciones subjetivas, sociales y políticas
- G. El práctico construye teorías prácticas, teorías en acción
- H. El profesional es mediador entre las teorías y los problemas de la realidad

²⁷ Formación en Prácticas Profesionales, ediciones HomoSapiens 2024, pag 63

- I. El o la profesionalidad docente asume la complejidad que supone ir del currículum (prescripto) a la enseñanza (actuación singular en el aula)
- J. Es necesario que el o la docente este en permanente conversación con el currículum, con los materiales y con el medio
- K. Por eso es indispensable formarlo a través de (y para) la reflexión
- L. Es posible que los y las sujetos comprendan sus prácticas y las modifiquen
- M. La reflexión es el dispositivo

El buen profesor es, justamente, ese docente que no se queda quieto limitándose a desarrollar lo que le indica el currículum, sino aquel que busca perfeccionarse día a día, clase a clase, retroalimentándose de sus alumnos, actualizando su incumbencia profesional y buscando desarrollar al máximo la totalidad de competencias y características que diferencian a un simple profesor de un buen docente.

BIBLIOGRAFIA

- Ibarra Rosales, G. (2018). El tácto pedagógico: Una propuesta de le enseñanza pedagógica. *Revista Virtual Redipe*.
- Manen, v. M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Ibarra Rosales, G. (2018). El tácto pedagógico: Una propuesta de le enseñanza pedagógica. *Revista Virtual Redipe*.
- Santos Guerra, M. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Rosario: Homo Sapiens.
- Vera, J. (24 de Marzo de 2014). *educaweb*. Obtenido de <https://www.educaweb.com/noticia/2014/03/24/como-debe-ser-maestro-excelente-8109/>
- Edith Litwin. "Las configuraciones didácticas". Editorial Paidos Educador.
- Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Buenos. Aires. Editorial Paidos Educador. 1.998. Capítulo "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza" de Edith Litwin..
- Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi." El ABC de la tarea docente". Editorial Aique.
- Edith Litwin. "Las configuraciones didácticas". Editorial Paidos Educador.
- M. Lipsman. "Las nuevas propuestas de evaluación".
- David Perkins. "La Escuela inteligente". Editorial Gedisa.
- Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi. "El ABC de la tarea docente". Editorial Aique..

- Mg. Claudia Lombardo. Evaluación Sumativa. Didáctica General. Profesorado Universitario – UCEL -2.010
- Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi. “El ABC de la tarea docente”. Editorial Aique.
- Edith Litwin. “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda
- Edith Litwin. “ Las configuraciones didácticas”. Editorial Paidós Educador. M. Lipsman. “Las nuevas propuestas de evaluación”.
- Mg. Claudia Lombardo. Evaluación Sumativa. Didáctica General Profesorado Universitario – UCEL -2.010
- Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi. “El ABC de la tarea docente”. Editorial Aique..
- Edith Litwin. “Corrientes didácticas contemporáneas”.
- Liliana SanJurjo y Alicia Caporossi, Formación en Prácticas Profesionales, que hacer, como y por que, ediciones HomoSapiens 2024,