

REFERENCIAL DE COMPETENCIAS DE LOS FORMADORES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

HERMILA LOYA CHÁVEZ

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081 Chihuahua

RESUMEN: Es un estudio de caso en una unidad empírica específica realizado con el propósito de construir un referencial de competencias de los formadores de profesores de educación básica de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081. Integra la investigación del proceso de su formación como formador a través de dos dimensiones: Primera, la formación profesional y la segunda, la trayectoria experiencial como base del desarrollo de sus competencias. Se efectuó mediante meto-

dología comprensiva, de carácter inductiva, derivada de los principios y fundamentos de la teoría fundamentada de Anselm Strauss y Juliet Corbin. El referencial construido a partir del estudio consta de cuatro tipos de competencias: básicas profesionales, docentes, de investigación y de planeación de la trayectoria formativa propia. Cada una integra una serie de competencias específicas.

PALABRAS CLAVE: Formadores, Profesores, Competencias, Formación y Práctica.

Introducción

No hay dispositivo educacional que acredite profesionalmente a los formadores de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081, pero la función de formar a profesores, se desarrolla bajo tres situaciones: a. el formador de profesores desarrolla competencias para atender los problemas de su campo profesional en la práctica, b. permanentemente se enfrenta a situaciones indeterminadas que le exigen revolucionar su quehacer y c. la formación de los profesores de educación básica enfrenta nuevos planteamientos de los diseños curriculares a los cuales, el formador ha de responder.

El formador de profesores es un profesional que contribuye indirectamente en las reformas educativas con su docencia e investigación. Actualmente participa en los dispositivos de formación implementados en las instituciones para la capacitación pedagógica de los maestros en el modelo educativo centrado en competencias y apoya la concordancia metodológica entre los niveles que conforman la educación básica. Por ello es necesario

develar su práctica, caracterizarla y problematizarla, conocer su marco de acción relativo a importancia de sus funciones en la formación de otros profesionales y conocer cuál es su saber, su hacer y su ser.

Cada institución formadora de profesores desarrolla procesos internos que concretan una cultura pedagógica, una organización y una estructura en las que se originan las visiones y necesidades de los formadores. Por esta causa es pertinente estudiar al formador de profesores en la institución en la que se desempeña ya que sus competencias se desarrollan en estas condiciones.

A partir de esta situación, el problema al que atiende la investigación es: Insuficiente conocimiento del proceso de formación de los formadores de profesores de educación básica y de las competencias que los caracterizan.

Las preguntas de investigación son las siguientes:

1. ¿Qué competencias son necesarias para desarrollar la práctica de la formación?
2. ¿Qué competencias requieren actualmente los formadores de profesores?
3. ¿Es posible catalogar competencias para la formación de formadores de profesores?

El propósito es conocer cómo se han formado, qué competencias han desarrollado, cuáles son pertinentes para los formadores, todo para construir un referencial de competencias profesionales que permita orientar su propia acción formativa. En este reporte se presenta el referencial elaborado, es decir, los resultados de la investigación realizada respecto a las preguntas anteriormente planteadas.

Estudios relativos a las competencias de los profesores de educación superior

En México, los estudios existentes de los formadores no están enfocados a conocer su formación o sus competencias. En el contexto internacional, el Espacio de Educación Superior Europeo investigó los perfiles vigentes de profesores universitarios: las competencias iniciales asignadas, las características funcionales y las competencias finales asignadas a su desempeño (Álvarez et al, 2009).

La investigación del perfil de profesores en servicio ha permitido que se elaboren algunos referenciales de competencias. Al respecto el Ministère de l'Éducation de la Provincia de Québec (1996) cuenta con un referencial de doce competencias para la formación inicial y continua de los profesores. En Canadá, Portelance (2009) elabora un marco de competencias para la formación de formadores asociados, con cinco tipos de competencias. En Bélgica, Lunenberg (2002), crea un referencial para elaborar un diseño curricular para la formación de los educadores de maestros. En Francia, Perrenoud (2004) presenta un referencial constituido por diez dominios de competencias para el profesorado de educación básica.

Referentes teóricos para abordar el estudio

Los formadores de profesores son los académicos cuya actividad se centra en la formación de los profesionales de la educación básica. Para Arredondo (2007) son los académicos dedicados a formar a otros profesionales de la educación. Su campo de práctica lo constituyen las instituciones formadoras de profesores.

La formación

Las bases teóricas que orientan el estudio proceden de Honoré (1980) quien se ha dedicado a la investigación de la formación. Establece que la formación de la persona consiste en su capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos generalmente sufridos en el horizonte de un proyecto personal y colectivo. Es una aptitud o una función cultivada que puede desarrollarse a través del saber que proporcionan sus actividades, interiorizadas por ella misma.

La formación ocurre en la línea de la búsqueda del saber, del hacer y del ser ejercida en beneficio del sistema de vida personal y colectiva. Consiste en un proceso individual de desarrollo a partir de las experiencias y la búsqueda de aprendizaje que requieren las tareas de cada humano, sus formas de vida o patrones donde tenga sentido. Se encuentra integrada por todas las competencias del individuo.

La formación y el conocimiento están vinculados en el desplazamiento y conversión del ser humano a nuevos estados del Ser. Platón, (2004) en el Mito de la Caverna, plantea que el tránsito cognitivo del ser humano es representado como el camino hacia la luz, en cuyo trayecto se requiere desacostumbrarse de la oscuridad para encaminarse a la claridad.

Para Heidegger (1927) significa que lo aprendido y el modo en que se ha logrado aprender devienen en el crecimiento y en la transformación del ser. Desde esta perspectiva, el ser se proyecta a la apertura del ser de los entes (como des-ocultación del ser por la toma de conciencia de su existencia en el mundo).

A través de estos planteamientos se concreta una dimensión formativa natural en el ser humano en la que las situaciones de vida se enfrentan como procesos formativos y en el que el propio ser asume el rol activo de su formación.

El desarrollo de la formación del formador de profesores

Para Ferry (1990), la formación es un proceso libre y autónomo, centrado en las necesidades que la persona enfrenta y en el interés por los alcances y significado de su práctica. El objetivo de la formación es “la construcción de la persona en su globalidad, dotarse así mismo de una forma singular, construir su propia identidad en la multiplicidad de escenarios e interacciones sociales”. (Ferry, 1997.p.57). La formación del formador, por lo tanto se deriva de esta premisa.

Al vivir un proceso autoformativo el formador de profesores, asume su desarrollo; como sujeto adulto se dota de mecanismos y procedimientos para aprender. Dewey (1938) explica esta situación en su teoría de la experiencia en la que plantea que se asumen tres acciones: la continuidad, la interacción y la reflexión.

La formación de sí mismo se fundamenta en la teoría andragógica de Knowless (2001), quien plantea seis características del aprendizaje adulto: La necesidad del saber, el auto-concepto, el papel de las experiencias, la disposición, la orientación y la motivación.

La formación actual de profesores

Actualmente el paradigma de formación en el mundo es el de las competencias profesionales. El origen, según Navío (2005) corresponde a la influencia de las nuevas formas de organización del trabajo que hacen evolucionar las relaciones entre educación y el empleo. De esta manera el discurso imperativo de las sociedades acerca de la gestión de recursos humanos se traslada a la formación profesional, dando cabida, a la formación de competencias de orden profesional. Enfoque que se centra en el desarrollo de la persona, en su capacidad reflexiva y de actuación, que plantea al trabajo como acto inteligente que transforma el entorno vital.

La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081, acoge este modelo para reestructurar su oferta educativa (UPN, 081, 2006), y define que las competencias profesionales son “integración de conocimientos, habilidades, destrezas y valores que se construyen en la interacción consigo mismo, con los demás y con la cultura para actuar de manera pertinente y ética en su campo profesional, la cual se demuestra en desempeños observables ante tareas y necesidades específicas” (p.16).

Metodología

La perspectiva de la investigación corresponde al enfoque interpretativo. Parte de los fundamentos de Heidegger (1927) respecto a la pregunta fundamental del ser de los entes, caracterizado por su existencialidad y temporeidad histórica. El acto de conocer, se encuentra en relación a la analítica existencial del ser por él mismo. La interpretación y la comprensión de las preguntas está así determinada, ya que “la comprensión del ser es, ella misma, una determinación del ser del Dasein” (p. 22).

El objeto temático (elementos del ser de los formadores de profesores conforme los objetivos y las preguntas expuestas), se inscribe en la fenomenología como el método para comprender la forma de ser de los entes (Heidegger, 1927). La comprensión implica la interpretación, la detección de relaciones y extraer conclusiones. Para Gadamer (1988) este conjunto de operaciones “constituye desenvolverse con conocimiento en el texto” (p.326) a partir del encuentro del sentido. Para Heidegger (1927) el Ser -en- el mundo, se concreta en el modo de estar ahí en cuanto que es poder ser y posibilidad. Lo que explica la actividad humana en el propio tiempo del Ser. De manera que el proceso de investigación ocurre en la posibilidad del ser en el tiempo del propio sujeto. Un proceso que revela el crecimiento natural del sujeto y que evidencia su propio ser, su propia subjetividad.

El fundamento epistemológico es el pensamiento materialista que plantea que la realidad es aprehensible por el sujeto, mediante las sensaciones, las percepciones, las categorías, los conceptos que formula, los juicios y las teorías. El investigador transita de lo concreto a lo abstracto a través de las operaciones de describir e interpretar para llegar al nivel de lo concreto pensado como procedimiento.

El Estudio de Caso

La investigación con sus propósitos y los sujetos de exploración conforman un estudio de caso.

Yin (2003) plantea que los estudios de caso investigan un fenómeno contemporáneo dentro del contexto de su existencia, para Stake (2005), constituyen el encuentro de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

Procedimiento

Se conformó una muestra no probabilística, dirigida, de Sujetos Tipo (Hernández, 2003) como informantes clave para que identificaran al grupo de formadores de profesores. Se consultó mediante una entrevista semiestructurada diseñada con base en Grinell (1997), esta presenta tres tipos de preguntas para obtener la información: Pregunta Gran Tour, Control y Centración del tema.

El estudio del grupo

El procedimiento consistió en una entrevista semiestructurada para extraer la información concerniente al proceso de formación de los formadores, las competencias logradas y las advertidas. El diseño se fundamentó en la tipología de formulación de preguntas de Warren (2001). El diseño de la entrevista consta de tres partes: Dimensión personal, Desempeño profesional y compromiso en el nivel.

La metodología fue la propuesta por la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002).

El trabajo con los datos (codificación abierta y codificación axial) se llevó a cabo con el Software Atlas Ti, que constituye una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de grandes volúmenes de datos textuales (Muñoz, 2005).

Resultados

El referencial está compuesto por cuatro tipos de competencias, que surgieron en el análisis de los datos.

1. Básicas profesionales: Elementos de desarrollo personal para ejercer cualquier profesión.
2. Docentes: Direccionadas a la enseñanza aprendizaje de los alumnos.
3. Para la investigación educativa: Orientadas a la generación del conocimiento de los procesos educativos.

4. Para planear la trayectoria formativa propia: Permiten hacerse cargo del proceso formativo.

La integración de estas competencias se encuentra en la Figura 1 que se encuentra al final de este documento.

Discusión

Caracterizar y comprender la práctica del formador de profesores será una tarea ardua que seguramente implicará otros estudios desde diversas disciplinas, e incluirá estudios sobre la teoría de la formación ya que la elaboración de referenciales tiene el objetivo de pensar la estructura de la competencia para convertirla en un diseño curricular de formación.

Para conocer las competencias del formador de profesores se partió de un marco conceptual acerca de qué son y cómo se estructuran las competencias de orden profesional. Así se llegó a considerar el concepto de competencias del colectivo de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081, definición que tiene como fundamentos las aproximaciones a la competencias profesionales que hace Sladogna (2000), quien establece que son diferentes grados de desarrollo personal y profesional así como de participación activa en procesos sociales, Le Boterf (1997) que las plantea como saber combinar los recursos incorporados a las personas, saberes, cualidades y experiencias, Gonzci y Athanasau (1996) quienes precisan que, es un complejo estructurado de atributos generales requerido para interpretar situaciones y desempeñarse en ellas de manera inteligente. Los autores también definen que el desarrollo competencial está directamente relacionado con el contexto de referencia en el que surge la necesidad, Delors (1996), Le Boterf (1997).

El formador de profesores no se ha formado previamente en competencias, se ha convertido en un profesional competente en su ambiente de trabajo, durante el ejercicio profesional. Por lo tanto sería muy relativo plantear un diseño curricular para formar a alguien en competencias profesionales, la aproximación que se podría hacer es a través de la vivencia de los problemas de la profesión en un formato real. En este sentido, Sacristán (2008), enfatiza que la formación de profesionales competentes solo se hace en el contex-

to de trabajo y que la universidad, no puede formarlos sino puede crear condiciones pertinentes para que se conviertan en profesionales competentes.

Las competencias profesionales se sitúan en un tiempo y un espacio lo que no justificaría el esfuerzo de una institución al dedicarse a formar en determinadas competencias. Lo que se requiere es que los formadores se preparen para enfrentar los cambios que el sistema educativo mandata.

Entonces un referencial sería pertinente sólo bajo dos argumentos: como base para que el aspirante a formador lo considere como referente del profesional y como orientación para la vivencia de los problemas de la profesión en un contexto real.

La metodología de la teoría fundamentada tiene como finalidad la elaboración teórica, pero integra la elaboración de modelos conceptuales. El referencial, en este sentido, es un modelo conceptual formado por los cuatro tipos de competencias, sus dimensiones y sus atributos.

Tabla 1. Referencial de competencias del formador de profesores de educación básica

Competencias básicas profesionales	Competencia de lectura Competencia de comunicación Competencia de pensamiento complejo Competencia de conocimiento disciplinar
Competencias docentes	Competencia de evaluación Competencia de promoción del aprendizaje Competencia de observación Competencia de atención al alumno Competencia de diseño curricular Competencia de evaluación
Competencias para la investigación educativa	Competencia para generar el interés por la investigación Competencia para promover la investigación Competencia para conformar equipos interdisciplinarios Competencias para integrarse en una comunidad de investigadores
Competencias para planear la trayectoria formativa propia	Competencia de identificación de funciones propias Competencia de planeación del proyecto de formación Competencia para documentar y registrar la acción formadora.

Referencias

- Álvarez, V., Asenci, I., Clares, J., Del Frago, R., García, L., García, N., Gil, J., González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López, R., Rodríguez, A., Rodríguez, G., Rodríguez, J., Romero, S., Salmerón, P. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior en el ámbito universitario español. *Relieve*, V.15.n.1, 1-18. Recuperado el día 13 de febrero de 2010 de http://www.uv.es/RELIEVE/15n1/RELIEVEv15n1_1htm
- Arredondo, A. (2007). Formadores de formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 12 (33), pp. 473-484. México, D.F: COMIE.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un tesoro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid, España: Santillana.
- Dewey, J. (1938/2004). *Experiencia y Educación*. L. Luzuriaga (Ed.). Introducción de J. Saénz. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México: Paidós.
- Gadamer, H.G. (1988). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, España: Sígueme.
- Gonzci, A. & Athanasau, J. (1996). *Instrumentación de la Educación basada en Competencias. Perspectiva de la Teoría y la Práctica en Australia*. Madrid, España: Limusa.
- Grinell, R.M. (1997). *Social work research & evaluation: quantitative and qualitative approaches*. Itasca, Illinois: E. Peacock Publishers.
- Heidegger, M. (1927). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación*. México. Mc.Graw-Hill
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid, España: Narcea.
- Knowlws, M., Holton, E., & Sawson, R. (2001). *Andragogía*. México: Alfaomega.
- Le Boterf, G. (1997). *Développer la compétence des professionnels*. Paris: Editions d'Organisation.
- Lunenberg, M. (2002). Designin a Curriculum for Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, Vol.25, n 2-3. Recuperada el día 22 de febrero de 2010 de http://200.23.113.59/kenvo/redir/?*http://search.epnet.com/
- Muñoz, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas Ti*. España.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona, España: Octaedro.
- Perrenoud. P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó-Colofón.

- Portelance, L. (2009). *Élaboration d' un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois*. Education et francophonie V.XXXVII:1. Recuperado 13 de febrero de 2010 de http://200.23.113.59/kenvo/redir/?*http://search.epnet.com/
- Ministère de l'Éducation de Québec. (1996). *Formación docente. Orientaciones. Competencias profesionales*. Recuperado el 28 de mayo de 2007 de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form_titul_pers_scolaire/FormEns_OrienCompProf_esp.pdf
- Sacristán, G., Pérez, A.I., Martínez, J.B., Torres, J., Angulo, F. & Álvarez, J. M. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, España: Morata.
- Sladogña, M. (2000). *Una Mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo*. Recuperado el 19 de marzo de 2008 de http://cinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/in_gtons/rec_dis.htm
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Madrid, España. Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2006). *Programa de Reestructuración de la oferta educativa de la Unidad 081*. México: UPN 081.
- Warren, A.B. (2002). *Qualitative interviewing*. En J. Gubrium & A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research*. E.U.A: Sage Publications.
- Yin, K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.