



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

---

---



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 212

**LAS COMPETENCIAS EN LA  
FORMACIÓN DE DOCENTES**

**TESINA**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA:**

**ROSALBA HERNANDEZ MORALES**

**TEZIUTLÁN, PUEBLA AGOSTO DE 2009**



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN-212  
TEZIUTLÁN, PUEBLA.



**DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN**

U-UPN-212-09/2068

Teziutlán, Pue., 15 de agosto de 2009.

**PROFRA:**  
**ROSALBA HERNANDEZ MORALES**  
**PRESENTE**

*En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación, alternativa:*

**TESINA**

Titulada:

**"LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES"**

*Presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar seis ejemplares y un cd rotulado como parte de su expediente al solicitar el examen.*

SEP



**ATENTAMENTE**  
**"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
MIRIAM DEL CARMEN SISNIEGA GONZALEZ  
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN  
*Presidente de la Comisión*

MCSG/TGG/DJA//gcl\*

# ÍNDICE

Introducción

## CAPÍTULO I

### COMPETENCIAS: ¿CONOCIMIENTOS O CAPACIDADES?

1.1 En busca de una definición de competencia .....	8
1.2 ¿Por qué la formación por Competencias? .....	10
1.3 Aspectos que debemos conocer para el desarrollo de competencias.....	13

## CAPÍTULO II

### RETOS Y TENSIONES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

2.1 Retos en la formación de docentes .....	17
2.1.1 Tensión entre teoría y práctica.....	17
2.1.2 Tensión entre objetivo subjetivo.....	20
2.1.3 Tensión entre pensamiento y acción.....	22
2.1.4 Competencias docentes básicas.....	24

## CAPÍTULO III

### LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DEL DOCENTE

3.1 Escuelas encargadas de la formación de docentes .....	28
3.1.1 Formación Inicial Docente: La clave para el cambio educativo.....	30
3.1.2 La importancia de la formación continua a los docentes.....	32
3.2 Diez Nuevas Competencias para Enseñar; prioritarias en la formación continua del profesorado. ....	34
3.2.1 Características de Las Diez Nuevas Competencias para Enseñar .....	37
3.2.2 Organizar y Animar Situaciones de Aprendizaje .....	37
3.2.3 Gestionar la Progresión de los Aprendizajes .....	37
3.2.4 Elaborar y Hacer Evolucionar Dispositivos de Diferenciación .....	38

3.2.5 Implicar a los Alumnos en sus Aprendizajes y su Trabajo .....	39
3.2.6 Trabajar en Equipo.....	39
3.2.7 Participar en la Gestión de la Escuela .....	40
3.2.8 Informar e Implicar a los Padres .....	40
3.2.9 Utilizar las Nuevas Tecnologías .....	41
3.2.10. Afrontar los Deberes y los Dilemas Éticos de la Profesión .....	41
3.2.11 Organizar la propia formación continua .....	42

## CONCLUSIÓN

## BIBLIOGRAFÍA

## INTRODUCCIÓN

La eficacia y eficiencia de cualquier institución educativa depende en gran medida de la calidad de sus docentes. El formador es el elemento fundamental en cualquiera de los sistemas de preparación y por ello debe estar en continuo reciclaje como cualquier otro profesional. La sociedad actual de las tecnologías de la información y la comunicación obliga al formador a adaptarse a los cambios tecnológicos tan innovadores que han surgido en el ámbito educativo en los últimos años. Hoy en día, los docentes necesitan estar preparados para ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje y favorecer el desarrollo de sus competencias

La elaboración de la presente tesina, se sustenta como un trabajo en modalidad de Ensayo, acerca de lo que implican “las competencias en la formación de docentes”, tomando en cuenta lo indispensables que se han vuelto para la educación actual. Esta no pretende dar a conocer una teoría metodológica del tema, sino más bien analizar las particularidades del perfil del nuevo docente a través del conocimiento de competencias profesionales, con expectativas de optimizar los recursos teóricos, materiales y humanos que convergen en el contexto escolar para así mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Este trabajo se estructura en tres capítulos: El capítulo I recupera los planteamientos teóricos del término competencia desde el ámbito laboral, económico, profesional y educativo, y de la definición que Perrenoud le da a esta. Se aborda también los antecedentes de cómo y cuándo dichas competencias llegaron a nuestro país, ya que la educación y la capacitación basadas en estas cobraron un auge insólito en todo el mundo, así como también los aspectos que debe conocer el docente para que haya un buen desarrollo y favorecimiento de competencias en sus alumnos, dichas que estos requieren para su desenvolvimiento y generación de su aprendizaje tomando en cuenta claro esta de sus saberes previos

En el segundo capítulo, se mencionan los retos y las tensiones que el docente experimenta o presenta a lo largo de su formación en relación a su nueva función y las competencias básicas que como tal debe desarrollar en la actual sociedad.

En el tercer capítulo y último se hace hincapié sobre rol académico importante que deben jugar las instituciones formadoras de docentes en la formación inicial y continua del profesorado, considerando que esta nueva visión de la formación por competencias, contribuirá a elevar la calidad del servicio educativo en el país, también se analizan Las Diez Nuevas Competencias para Enseñar de Perrenoud, como un medio para la formación continua del profesor que permita satisfacer necesidades de información y orientación pedagógica surgidas en el contexto de la escuela.

En la conclusión se destaca la importancia de la formación por competencias ya que es un proceso que se centra más en el aprendizaje del educando para hacerlo un individuo más competente en la actual sociedad.

Y por último se muestra la bibliografía consultada para la realización de este trabajo de investigación.

---

---

# **CAPÍTULO I**

## **COMPETENCIAS: ¿CONOCIMIENTOS O CAPACIDADES?**

# CAPÍTULO I

## COMPETENCIAS: ¿CONOCIMIENTOS O CAPACIDADES?

### 1.1 En busca de una definición de competencia

Al igual que Perrenoud se cree que hoy en día "no existe una definición clara y unánime de las competencias"(2002). Ello debido al desconcierto educativo que en torno al tema se ha desatado, al mismo tiempo que a la complejidad que supone pasar de un enfoque educativo centrado en la exposición magisterial de conocimientos -muchas veces memorístico y enciclopédico -a un enfoque donde los conocimientos no son sino apenas una parte del proceso.

Quizá entonces se debe comenzar por afirmar que justo las competencias no son conocimientos. En este sentido, la definición que el propio Perrenoud da de competencia, de hecho le otorga un valor relativo a los conocimientos: "definiré una competencia –afirma él- como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero que no se reduce a ellos. Él considera que los conocimientos son representaciones de la realidad, que hemos construido y recopilado de acuerdo a nuestra experiencia y a nuestra formación" (Perrenoud, P., 2002), y por ello establece una diferencia sustantiva entre éstos y aquellas, ya que las competencias, para él, sólo "utilizan, integran y movilizan conocimientos".

De forma parecida Perrenoud asume que las competencias profesionales, por ejemplo en el campo de la medicina- son altamente complejas y exigen mucho más que unas determinadas capacidades operativas: "Las competencias clínicas de un médico van mucho más allá de una memorización segura y de recordar oportunamente las teorías pertinentes, al menos cada vez que la situación sale de la rutina y exige relacionar, interpretar, incluir, deducir, inventar, en suma, realizar operaciones mentales complejas cuya organización sólo puede construirse en la

realidad, de acuerdo a saberes y esquemas del experto así como según su visión de la situación” ( 2002). Lo mismo podría decirse de un ingeniero, de un abogado, de un arquitecto, etc. En este mismo sentido, para Perrenoud las competencias de un profesional o experto, “van más allá de la interpretación operatoria, se basa en modos heurísticos o analogías propias de su dominio, en formas de pensar intuitivas, en procedimientos de identificación y resolución de cierto tipo de problemas, que aceleran la movilización de los conocimientos pertinentes y su transposición y sirven de base a la investigación y la elaboración de estrategias de acción adecuadas”(2002).

La Secretaría de Educación Pública de México (SEP, 2004), concibe la competencia como el conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades, valores y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiesta en su desempeño en situaciones y contextos diversos.

Por su importancia y la creciente utilización del término competencias en la esfera laboral y docente hoy en día, es propicio profundizar en su análisis así como en las diferentes acepciones que se manejan. El término competencias no constituye un concepto actual, desde la etapa medieval era utilizado para señalar la adquisición de habilidades por los aprendices de cualquier oficio en su trabajo con el patrón.

"Las competencias combinan los conocimientos con el comportamiento social, es algo más que habilidades, implican el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la intersubjetividad" ha señalado el autor mexicano Miguel Bazdresch (1996).

Competencia es adquirir una capacidad. Se opone a la calificación, orientada a la habilidad material, al saber hacer. La competencia combina esa habilidad con el comportamiento social. Por ejemplo, se puede considerar competencia la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. Las

competencias no sólo se aprenden en la escuela; resultan también del empeño y desempeño del trabajador que por sus cualidades innatas o adquiridas, combina los conocimientos teóricos y los prácticos que lo llevan a adquirir la capacidad de comunicarse, de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos, de mejorar la aptitud para las relaciones interpersonales. Las competencias suponen cultivar cualidades humanas para adquirir, por ejemplo, capacidad de establecer y mantener relaciones estables y eficaces entre las personas.

Si se enfocan las competencias desde el ámbito de la economía global, se les puede interpretar como un aspecto del conductismo. Sin embargo, si se encauzan las competencias a partir del constructivismo, y se sitúan dentro del pensamiento crítico, pueden llegar a ser un avance muy positivo en la educación. Competencia indica capacidad y en el presente siglo, dentro de un mundo globalizado, nos guste o no, éste será un criterio importante con el que todos seremos medidos. La incertidumbre e inquietud se acrecientan a medida que nos encaminamos hacia la transición a una sociedad global, en la que se sabe que los nuevos medios cambiarán nuestras vidas. Por ello es muy importante que estemos preparados para ofrecer a nuestros alumnos los instrumentos que les permitirán enfrentar su propio futuro.

## **1.2 ¿Por qué la formación por Competencias?**

El momento de transición hacia el siglo XXI, constituyó para los estudiosos del fenómeno educativo un área de oportunidad para reflexionar sobre la educación y su papel, ante los retos de una sociedad del conocimiento. Ello, les permitió darse cuenta que el resultado más importante de los cambios operados fue el de concebir a la educación como un proceso centrado en el aprendizaje del educando, en lugar de un proceso de transmisión del conocimiento; así como, que entre las perspectivas educativas en esta sociedad informacional, además del uso intensivo de las

tecnologías de la información y de la comunicación, está la necesidad de recuperar el carácter social de la educación; y que otro de los cambios más importantes operados en el siglo XX o era de la ciencia y de la tecnología, lo es el enfoque por competencias.

En las últimas décadas del siglo pasado, la educación y la capacitación basadas en competencias cobraron un auge insólito en todo el mundo, particularmente en los países que se propusieron ofrecer a los jóvenes una formación profesional pertinente, eficaz y eficiente, con el fin de responder a los cambios en la organización del trabajo producto de la globalización, la formación de bloques económicos, la concertación de acuerdos de libre comercio y el avance tecnológico, aunados al desarrollo exagerado de las herramientas mediáticas.

En su ensayo *La Formación Profesional Basada en Competencias*, Thierry, David R. (1999) filósofo, economista y pedagogo, da a conocer que la educación basada en competencias surgió en ambos lados de la frontera entre los Estados Unidos de América y Canadá, durante la década de los setenta, como respuesta a la crisis económica cuyos efectos en la educación afectaron sensiblemente a todos los países; y que para resolver este conflicto, se buscó identificar las capacidades que se necesitaban desarrollar para ser un buen profesor de educación básica. Aunado a ello, en esa década, el mundo enfrentó un incremento considerable en la demanda de educación media superior, ocasionado por la dinámica de la población.

Los pioneros en la capacitación basada en competencias fueron Alemania, Australia, Canadá, Los Estados Unidos de América, Francia, Inglaterra, Italia, Nueva Zelanda y Japón; y que en el caso de México, en la primera mitad de la década de los años noventa, en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) se establecieron los primeros contactos con los modelos y las metodologías de la educación y capacitación basadas en competencias de Canadá, los Estados Unidos de América, Francia e Inglaterra y, posteriormente, de Australia.

También, Thierry (1999) señala que tanto la psicología como la pedagogía juegan un papel fundamental en el diseño, la implementación, el desarrollo y la consolidación de la educación y capacitación basada en competencias. Esta formación se refiere a una experiencia eminentemente práctica, que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr un fin: el desempeño. En otras palabras, la teoría y la experiencia práctica se vinculan utilizando la teoría para aplicar el conocimiento a la construcción o desempeño de algo.

La educación es la única vía por la que puede asegurarse el desarrollo y el crecimiento de un país y los maestros ocupan un lugar clave en la sociedad por lo que tienen una gran responsabilidad y una oportunidad única de trascender. Ser maestro hoy en día implica infundir en los educandos el deseo de “aprender a aprender” para lograr Ser.

Nuevamente es la persona el centro de atención como capital humano después de que el avance tecnológico sin dirección ética nos ha dado ejemplos con resultados devastadores. En nuestro país se ha establecido un cambio en los programas del sistema educativo para favorecer estos principios.

Hoy más que nunca, es necesaria la profesionalización de los líderes educativos para que apoyen a sus alumnos en el descubrimiento de sus propias capacidades y desarrollen habilidades que favorezcan el bien común impactando positivamente a la sociedad.

Los nuevos tiempos, el cambio de época según algunos, exigen del docente nuevas funciones. Es necesario que en la formación del docente se le proporcionen los elementos de práctica, subjetividad y pensamiento necesarios para que los formandos adquieran competencias y también dominen así la capacidad de formar en competencias a sus futuros alumnos.

Aprender de la práctica, establecer y mantener relaciones interpersonales duraderas, percepción de los afectos, explicitación de supuestos y confrontación de los mismos, trabajo en equipo, convertir la acción cotidiana en fuente de conocimiento y control racional de su comportamiento social, son sólo algunas de esas nuevas competencias que los docentes han de adquirir en la formación, ya que es la base para facilitarlas en los sujetos a quienes ellos formen.

“Ya no basta formar docentes capaces de trabajar en escuelas para todos, con grupos numerosos, y orientadas en términos generales para formar profesionales liberales. Ahora la sociedad pide formar docentes capaces de facilitar en los alumnos aprendizajes para la vida, para ser personas, para un oficio y, sobre todo, alumnos capaces de aprender por sí mismos.” (Bazdresch, M. 1996)

### **1.3 Aspectos que se deben conocer para el desarrollo de competencias**

El desarrollo equilibrado de las competencias requiere que en el aula exista un ambiente estable. Se requiere, en primer lugar, que el maestro mantenga una gran consistencia en las formas de trato con sus alumnos, en las actitudes que adopten las intervenciones educativas y en los criterios con los que orienta y modula la relación entre sus alumnos.

Un ambiente que proporcione seguridad y estímulo para que los alumnos puedan adquirir las actitudes y las percepciones sobre sí mismos que necesitan para apreciar a los otros y lograr un aprendizaje valioso en donde se vivan los valores y el trabajo en grupo. Un ambiente de este tipo estimula la disposición a explorar individualmente o en grupo las soluciones a los retos que les presentan una actividad o un problema. De esta manera los alumnos aprenderán a pedir orientación y ayuda

y también a ofrecerla: Se darán cuenta de que al actuar y tomar decisiones se siguen procesos y que pueden equivocarse y aprender del error sin afectar su confianza.

Las teorías actuales del aprendizaje que tienen influencia sobre la educación, comparten la idea central de que el ser humano, en cualquier edad, construye su conocimiento, es decir adopta nuevos conocimientos cuando se relacionan estos , con los que ya sabía, de esta manera: confirma una idea previa y la precisa: la extiende y profundiza su alcance, o modifica algunos elementos de esa idea al mostrar su insuficiencia, conduce a quien aprende al conocimiento de que dicha idea es errónea y a adoptar una noción distinta, en la cual reconoce mas coherencia y mayor poder de explicación.

Es este mecanismo de aprendizaje el que produce la comprensión y permite que el saber se convierta en parte de una competencia que utilizamos para pensar, para hacer frente a nuevos retos cognitivos, para actuar y para relacionarse con los demás.

Llevar a la práctica el principio de que el conocimiento se construye representa un desafío para los maestros, pues los obliga a mantener una actitud constante de observación e indagación frente a lo que experimentan en el aula los alumnos. En este proceso el maestro debe hacer el esfuerzo de ponerse en el lugar de los alumnos y plantearse preguntas como ¿que saben y que se imaginan ellos sobre lo que se desea que aprendan? ¿Lo están comprendiendo realmente? ¿Qué recursos o estrategias contribuyen a que se apropien de ese nuevo conocimiento?

Esta perspectiva demanda una práctica más exigente y, en ciertos momentos un avance más lento del que probablemente se había planeado. Sin embargo, es la única manera de promover un aprendizaje real y duradero.

Muchas investigaciones muestran que, cuando no se ponen en juego las ideas previas, los conocimientos nuevos pueden ser recordados durante un tiempo, pero

las personas que no los utilizan para pensar y no los incorporan a sus competencias, pronto los olvidan y siguen aplicando, a veces durante el resto de su vida, las viejas ideas que no pusieron a prueba o que no lograron modificar.

---

---

# **CAPÍTULO II**

## RETOS Y TENSIONES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

## **CAPÍTULO II**

### **RETOS Y TENSIONES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES**

#### **2.1 Retos en la formación de docentes**

Las nuevas funciones y demandas del docente repercuten en la formación del mismo; se vienen a sumar a la complejidad propia de ese campo.

Una forma de analizar esa repercusión es a partir de la característica de "no dejar la escuela", propia de la formación de docentes. Esa peculiaridad es fuente de varias tensiones que de acuerdo a Miguel Bazdresch Parada (1996) tres son relevantes: entre teoría y práctica, entre lo objetivo y lo subjetivo y entre pensamiento y acción. Vale la pena detenernos en dichas tensiones para ubicar los retos propiciados por las nuevas funciones.

##### **2.1.1 Tensión entre teoría y práctica**

Es quizá la más importante. El alumno de una escuela de docentes requiere dominar la filosofía y la teoría del aprendizaje, de la conducta humana, del desarrollo de la persona y de la escuela, tanto en sus aspectos psicológicos como en la dimensión social o sociológica. Enseñar, suscitar aprendizajes en personas concretas supone dominar cómo y por qué se lleva a cabo el acto educativo. Además, debe dominarse la teoría de las materias en las cuales se pretende propiciar ese aprendizaje.

Por otro lado, el docente se enfrenta en la práctica a hechos no conocidos durante su formación, pues el desarrollo real de la vida escolar se da en medio de situaciones múltiples y muchas veces únicas. Para enfrentar esa situación el docente recurre a su intuición. Y así conforma un saber práctico que entra en tensión con la teoría aprendida en la escuela.

El docente, en su formación (y luego en su actividad profesional), se encuentra con dos fuentes de incertidumbre. Por un lado el "estado del arte" en la materia del hecho educativo aún es precario. Por otra parte, el docente, en su acción, se enfrenta a la incertidumbre acerca de la consecución del logro buscado o pretendido, veamos algunos detalles.

Durante muchos años los trabajos por desentrañar los secretos del hecho educativo asumieron un supuesto que resultó, a la larga, pernicioso. Se trata del supuesto siguiente: una persona que sabe puede, por ese sólo hecho, enseñar a la que no sabe. Sin duda el saber previo de la materia susceptible de ser enseñada es necesario. Pero no basta. Dominar la materia no asegura otro dominio: los inconmensurables procesos personales por los cuales transcurre el esfuerzo de aprender.

Asumir ese supuesto llevó a considerar el hecho educativo como un acto de carácter técnico y, por tanto, todo el problema se reducía a prescribir las conductas del docente ante el discente. La enseñanza se pobló de normas y reglas fijas casi inmutables y cuya aplicación se exigía de manera dogmatista.

Esta concepción de la enseñanza retrasó la indagación de los problemas educativos en la docencia. Hubo de pasar un largo tiempo, esperar la consolidación de la sociología y de la psicología como ciencias admitidas en cuanto tales; esperar la aplicación de los hallazgos de esas ciencias a la educación; y reconocer los aportes de los pedagogos y de los maestros insignes, para romper con aquel supuesto y asumir otra concepción del hecho educativo, ahora como acto intencional. De ahí la relativa novedad y precariedad del conocimiento acumulado con relación a la educación en cuanto acción intencional objetiva.

La segunda fuente de incertidumbre nace de que nadie puede asegurar que una persona expuesta a la docencia consiga educarse, cualquier cosa que esto signifique. No es nueva tal incertidumbre; antes tampoco era posible ofrecer tal

seguridad; la diferencia está en que ahora se acepta dicha incertidumbre. El fracaso escolar se atribuía a la falta de voluntad o de facultades del discente. Hoy cada vez son más y mejor identificadas las causas del fracaso y, por fortuna, las soluciones al mismo.

Aceptada esa doble incertidumbre como fiel e inseparable compañera del docente, es más claro cómo la formación teórica del docente pide la experiencia práctica de la docencia. Si educar es un acto intencional, si sobre la naturaleza de los procesos educacionales usados o disponibles en las personas la ciencia aún es pobre; y si la docencia se realiza con y entre personas, no puede dudarse de la importancia de la experiencia como fuente de conocimiento y por tanto de formación.

Aquí la tensión. La experiencia sin teoría no puede convertirse en conocimiento. Son necesarias ambos aspectos: teoría y práctica. ¿Cuánta experiencia requiere un formando para considerarse como docente capaz de ejercer la docencia profesionalmente? ¿Cuánta teoría? Desde luego no es cuestión de cantidades, sino de un proceso complejo de aprender desde la experiencia, teorizando, aplicando la teoría aprendida y practicando lo teorizado para validarlo.

También es una cuestión de ejecución practicar la docencia, enfrentar al docente en formación a situaciones inéditas, no conocidas y no previstas en la teoría tal cual se presentan durante la acción docente. Y, por tanto, el docente de pronto se enfrenta a la necesidad de recurrir, no a sus aprendizajes teóricos, sino a otros recursos personales, para darle continuidad y vigencia al hecho docente mismo. Aquí la fuente de nueva experiencia, la cual, si se recupera, sistematiza, teoriza, confronta y valida, es fuente de conocimiento. Sin embargo, el docente no podrá teorizar sin conocimiento de las teorías, los conceptos y las nociones pertinentes a los problemas suscitados en la docencia. Por eso ambos términos son requisitos de la formación; sin embargo, no puede ir cada una por su lado sin articularse entre sí. Es cierto que el docente tendrá por sí y en sí mismo la tarea de integrar ambos términos.

Pero la tensión no se resuelve por ese hecho. Ha de resolverse de manera intencional en la racionalidad misma del proceso de formación de docentes.

De cómo se resuelva esta tensión dependerá la formación de un docente "técnico" o un docente "profesional". Y para nuestro tema, las competencias, la solución de la tensión es crucial, justo porque tanto la adquisición de competencias como la enseñanza de competencias dependen de una articulación eficaz y pertinente de las operaciones de teorizar y de practicar.

La formación de docentes debe reconocer a la práctica educativa como objeto de conocimiento, en sus dimensiones de práctica política, escolar y áulica; incluir entre las tareas de los formandos la reflexión sobre la práctica, el investigar acerca de sus dimensiones, formular conocimiento a partir de la experiencia empírica de los problemas que emergen de la práctica y así integrar la teorización propia y las teorías externas al hecho práctico.

Así el docente adquirirá una competencia: aprender de su práctica; y podrá facilitarla en sus futuros alumnos. Tendrá la competencia para resolver la tensión entre el "capital activo" producido en la práctica y el "capital pasivo" del conocimiento acuñado en teorías sistemáticas especializadas. Para ir de los hechos a los problemas, de los problemas al estudio de sus dimensiones y a la definición de los criterios de cambio y las propuestas de acción.

### **2.1.2 Tensión entre objetivo subjetivo**

Otra cara del mismo problema anterior está en el objetivismo, heredado del siglo XIX, en el cual todavía hoy se encuentra inmersa la formación de docentes. En la misma medida en que se sustentó el supuesto técnico, se sustentó el objetivismo en la formación de docentes, pues se trataba de formar para "un saber hacer" prescriptivo.

Todo era reducible al cumplimiento de normas objetivas cuya eficacia estaba probada por el uso y la costumbre, y el supuesto éxito alcanzado.

Para nada se veía, como hoy, que los problemas de la práctica docente dependen de los sujetos que los definen. Tampoco que la enseñanza y el aprendizaje suponen una reestructuración perceptiva y que el proceso educativo se desarrolla entre sujetos y con sujetos; y que reestructura los modos de pensar, percibir y actuar de quienes aprenden.

La pretensión objetiva, prescriptiva del acto técnico, entra en tensión con el hecho educativo intencional en el cual la dimensión de la subjetividad es clave, pues son los sujetos quienes se educan y lo hacen junto con los sujetos docentes.

Optar por el sujeto, junto con la entrada de la experiencia práctica, válida y hace indispensable que los sujetos docentes verbalicen los propios supuestos, las experiencias mismas y los puntos de vista personales para someterlos a la crítica metódica, ahora sí, usando la teoría objetiva. Así son los significados del sujeto la clave del proceso; y no las normas prescriptivas venidas de una teoría desligada del sujeto. Y el sujeto adquirirá una nueva competencia: significar y resignificar su práctica y sus conceptos.

Otras competencias están incluidas en este proceso: aceptar las limitaciones de las propias explicaciones, abrirse a comprender otros puntos de vista, superar el dogmatismo y el esquematismo; reflexionar cuidadosamente sobre las consecuencias de su acción en lo personal, intelectual y sociopolítico.

De ahí la importancia, para adquirir estas competencias, de incluir en la educación de los docentes propósitos de estimular la capacidad de cuestionar las propias teorías venidas del paso por la escuela y de la historia escolar y personal, confrontar supuestos con los productos de su acción, reflexionar sobre el

conocimiento desde diversos puntos de vista y desarrollar la autonomía de pensamiento.

Si el docente adquiere en la formación un espíritu de crítica metódica, la capacidad para comparar distintos enfoques y revisar supuestos y consecuencias, podrá evitar las rutinas "técnicas" que pierden sentido al repetirse sin medida. Podrá aspirar a generar, y también a enseñar, nuevas alternativas y nuevos valores, es decir, será un docente atento a la consecución de competencias.

Hoy la tensión subsiste. Los docentes suelen tener problemas para manejar los procesos subjetivos, escuchar al otro, producir la enseñanza desde el universo cultural de los sujetos alumnos, detectar la heterogeneidad de perspectivas y para trabajar los procesos subyacentes a la dinámica de grupo escolar. Por esto mismo urge enfrentar la incorporación de lo subjetivo tanto en la formación de docentes como en la docencia misma, en cuanto acto educativo en general. De otro modo será imposible conseguir la adquisición de competencias.

### **2.1.3 Tensión entre pensamiento y acción**

Poner el centro de la formación de docentes en el "saber hacer" ocultó los procesos de pensamiento propios del proceso de enseñanza–aprendizaje.

La orientación a un tipo de acción técnica aunada al objetivismo llevó casi por concomitancia inmediata a una educación de carácter memorístico y enciclopédico, en la cual ciertas operaciones del pensamiento sencillamente se subordinaban a la prescripción.

Utilizar diversas fuentes de información, confrontar conductas, comportamientos y conceptos; organizar datos, reflexionarlos por sí mismo y en

grupo, enjuiciarlos, comprobarlos y valorarlos, son operaciones de alto valor formativo. Equivale a pensar y aprender a pensar.

Sin embargo, la docencia es una esclava de los hechos cotidianos. Los problemas escolares demandan una solución inmediata y activa. No pueden esperar. La acción tiene primacía sobre el pensamiento, cuando se observa acríticamente la docencia. La inmediatez es fuente de rutinas y la rutina de costumbre sin sentido, y de ahí a la muerte de la iniciativa y la creatividad no hay sino un paso.

Y la formación docente es complaciente con este centro en el "saber hacer", pues finalmente el docente es quien debe lidiar todos los días con el grupo escolar. De la renuencia a pensar se pasa a la renuncia del pensamiento. Nada más funesto para enfrentar el reto de las competencias y de las nuevas funciones de la escuela y el docente.

Si se pone el centro en la práctica es fácil caer en la cuenta de que esa cotidianidad es fuente de conocimiento. Por ejemplo, las rutinas, o las muletillas o las respuestas intuitivas de los docentes a las mil y una situaciones del aula se pueden entender como hechos susceptibles de convertirse, si se recuperan y sistematizan, en datos. Recuperar esos datos significa la posibilidad de darles un tratamiento reflexivo para así operar el pensamiento.

Además, se tendrá una base para mejorar la acción. Significa una competencia: convertir la acción cotidiana en fuente de reflexión y conocimiento. Otros ejemplos pueden ser la elaboración de proyectos propios, las iniciativas de mejora, la participación en el aula y otros semejantes. Obviamente, el docente en formación ha de utilizar su propia experiencia de alumno para desarrollar la capacidad de pasar de una acción espontánea a una reflexión cognitiva.

El resultado de resolver esta tensión llevará de una visión disciplinaria y activista del aula a la posibilidad de establecer un control racional de las situaciones educativas y cotidianas del aula (Bazdresch, M. 1996).

#### **2.1.4 Competencias docentes básicas**

De acuerdo con el Plan de Estudios de Secundarias 2006, se considera que las competencias docentes básicas son aquellas que no pueden dejar de caracterizar al profesor en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las que no hay duda de su pertinencia:

- *Competencia académica.* Dominio de los contenidos propios de su asignatura.
- *Competencia didáctica.* Manejo de los componentes personales y no personales del proceso enseñanza-aprendizaje. Tratamiento sistémico de las categorías; objetivo, contenido, método, medios, formas de enseñanza y la evaluación como importante control de este sistema. Comprensión del proceso en su dimensión humana, y su valoración como un proceso bidireccional (relación alumno-profesor).
- *Competencia organizativa.* Dominio de todo lo relacionado con la planificación, organización, ejecución y control de las acciones pedagógicas y didácticas involucradas en la formación del que aprende.

No obstante, los tiempos actuales exigen que la labor del profesor se caracterice por niveles de competencia y desempeño en correspondencia con las múltiples situaciones propias de la gestión docente, por ello, se coincide con el criterio de Perrenoud (2000), el cual considera que las competencias básicas se enriquecen con la formación y desarrollo de otras, como:

- Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje.
- Dirigir la progresión del aprendizaje.
- Involucrar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
- Trabajar en equipo.

- Utilizar nuevas tecnologías de información y de comunicación.
- Enfrentar los problemas éticos de la profesión.
- Administrar su propia formación continua.
- Utilizar una comunicación efectiva.

Los análisis realizados confirman el asumir como idea básica, que la formación y desarrollo de un sistema de competencias docentes en los profesores de la educación, es un imperativo de estos tiempos si se aspira a una gestión formativa a partir de posiciones didácticas actuales, que asuman la dirección de un aprendizaje productivo y problematizador.

Otro enfoque hallado en la literatura internacional destaca en la formación de los docentes, los modelos básicos centrados en las siguientes competencias:

- Adquisición de conocimientos sobre la disciplina y su didáctica.
- Desarrollo de habilidades relacionadas con el rendimiento didáctico.
- Desarrollo integral del profesorado, su autoconcepto.
- Investigación continua en el aula en busca de nuevas soluciones a los problemas que presenta cada contexto educativo y de la reflexión sobre la práctica docente, mediante técnicas de investigación-acción.

El citado autor de la Universidad Autónoma de Bolivia (Marques, P. 2002), plantea que las competencias necesarias para todo profesional que se dedique a la docencia deben incluir 4 dimensiones principales:

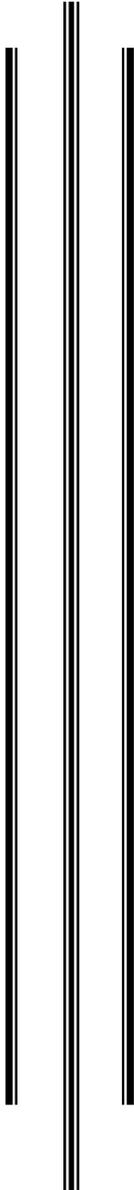
- Competencia *cultural*. Conocimiento de la materia que imparte y de la cultura actual.
- Competencia *pedagógica*. Habilidades didácticas, técnicas de investigación-acción, conocimientos psicológicos y sociales (dinamizar grupos, resolver conflictos).
- Competencia *tecnológica*. Habilidades instrumentales y conocimientos de nuevas tecnologías de la información y comunicación, lenguajes audiovisuales e hipertextos.

- Competencia *personal*. Características de madurez y seguridad, autoestima, empatía y equilibrio emocional.

Teóricamente se plantea que a medida que ocurren cambios en el ámbito laboral, los enfoques para el modelado de competencias deben cambiar, así como debe también cambiar la visión acerca del rol de los sistemas de competencias que exigen una adecuada preparación tanto del profesor como del profesional que se forja.

Los programas de capacitación, con el fin de fortalecer la práctica y formación profesionales y mejorar el desempeño profesional, responden a la premisa de que mientras mejor informado y preparado esté el docente, más eficiente será su labor educativa. En la profesionalización de los docentes es imprescindible proporcionarles la posibilidad de enriquecer sus conocimientos y habilidades así como desarrollar las actitudes asertivas, con el objetivo de elevar la cualificación de la actividad docente.

"Los docentes más que enseñar o explicar y examinar los conocimientos, deben ayudar a los estudiantes a aprender, deben poseer una cultura del cambio y promover el desarrollo cognitivo y personal a través de las actividades que tienen como eje central al estudiante y que les exijan un procedimiento activo de la información, no una recepción pasiva y memorística", afirma el Dr. Marques, P. en su trabajo "Los docentes: funciones, roles y competencias" (2002).



# **CAPÍTULO III**

## LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DEL DOCENTE

## **CAPÍTULO III**

### **LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DEL DOCENTE**

#### **3.1 Escuelas encargadas de la formación de docentes**

En este tiempo, la discusión entre especialistas y los que diseñan y aplican políticas públicas en materia de formación de profesores, gira en torno a las escuelas normales y las universidades, como instituciones donde deba ofrecerse la formación inicial de los profesores de educación básica.

México es un país con gran tradición histórica, donde el profesorado de primaria y secundaria, ha sido preparado por sus escuelas normales, tomando la experiencia, también histórica, de Francia, quien hasta hace pocos años legisló para crear un Instituto Universitario de Formación de profesores. Cuando esto sucede, se da un proceso de extinción de las escuelas normales, donde su legislación limita sus funciones, para tan sólo atender a los estudiantes inscritos y hasta que cumplan con sus planes y programas de estudio; así mismo, ofrece un tiempo de gracia para que procedan a su titulación. Mientras tanto, la nueva legislación crea un Instituto o una Universidad, quien estará compuesto por las unidades académicas ya existentes, más las nuevas que sean necesarias y menos aquellas que no justifiquen ya su existencia.

Para Dense Vaillant, especialista de UNESCO y participante en el Foro Iberoamericano de Formación de Profesores en la Sociedad del Conocimiento, celebrado recientemente en esta ciudad, el nuevo modelo de institución con capacidad permanente de adaptación, capacitación de experiencias exitosas y dedicada al apoyo de profesores con dificultades, es un modelo que se define por la detección, acompañamiento e incentivación de las innovaciones.

Para la gestión de las reformas de las escuelas normales, los especialistas de UNESCO recomendaron no desaparecer a las instituciones actuales, sino más bien, cambiarles de misión y visión, en el sentido señalado en nuestro artículo anterior, donde se precisa que el eje de la reforma debe implicar un modelo diferente de enseñanza; que promueva la innovación como una forma de organización de la institución, e incorpore la evaluación a la gestión institucional bajo una perspectiva de mejoramiento.

Las instituciones formadoras de docentes deben jugar un rol académico importante en la formación inicial, durante la inserción en la docencia y en el desarrollo continuo, del profesor de enseñanza básica. La formación inicial debe cumplir cuatro objetivos, a saber: la formación humana, la preparación en las disciplinas, las competencias para la enseñanza y la práctica de la enseñanza.

Mencionó Dense Vaillant que en el contexto de la heterogeneidad y la diversificación, la opción entre el modelo universitario o de un instituto superior (normalista) para la formación de profesores, es una disyuntiva falsa, pues no hay evidencia de la supremacía de uno frente a otro, mientras que las preguntas adecuadas son sobre la calidad de la formación inicial y la articulación entre la teoría y la práctica de los profesores que se inician en la docencia.

Para Inés Aguerrondo, argentina y de la red de UNESCO, las instituciones formadoras de docentes deben coexistir entre la exigencia de cambios profundos, que implica reconsiderar la misión y la visión de dichas instituciones y el de ofrecer a los actuales profesores, opciones de desarrollo profesional, que hagan posible avanzar evidentemente a dichas instituciones.

La experiencia mexicana sobre la formación y desarrollo de profesores de educación básica, radica en que las escuelas Normales, Normales Superiores, Universidad Pedagógica Nacional, Escuelas de Ciencias de la Educación y Centros de Actualización del Magisterio, han hecho lo propio durante más de un siglo, es por

ello que estudiar para profesor se ha considerado como una profesión de estado, lo cual en nuestro tiempo, es criticado por quienes asumen el derecho de demandar que los profesores de todos los niveles y modalidades de la enseñanza, sean formados por instituciones universitarias.

Sin duda que la comunidad educativa, compuesta por directivos escolares, académicos, maestros y estudiantes, con la asesoría académica de la UNESCO, de la Secretaría de Educación Pública y de organismos e instituciones especializadas del país, han de trabajar con profesionalismo y responsabilidad en la definición y redefinición de nuestras instituciones formadoras de docentes, para ofrecer nuevas carreras, posgrados, líneas de investigación y desarrollo profesional, a los aspirantes a ser profesores y a los que están en servicio, considerando que esta nueva visión de la formación por competencias, contribuirá a elevar la calidad del servicio educativo en el país.

### **3.1.1 Formación Inicial Docente: La clave para el cambio educativo**

El valor que se le asigna en la actualidad a una sociedad tiene relación entre otros factores, con el nivel de formación que poseen sus miembros y en consecuencia con su capacidad de innovación y emprendimiento.

Al respecto, la realidad nacional en Educación, se puede definir en un panorama con resultados no tan alentadores como se quisiera. Entonces, esto hace plantearse la siguiente pregunta: ¿Cómo mejorar la calidad de las competencias profesionales de los egresados y egresadas de la enseñanza superior, si efectivamente cuando alumnos y alumnas llegan a esta instancia, sus conductas, conocimientos y habilidades son en algunos casos insuficientes e inestables? Aquí comienza la preocupación, ya que serán ellos y ellas los futuros responsables de la Educación en nuestro País.

Uno de los puntos de partida para abordar estas dificultades, es la formación de los futuros docentes. Desde aquí se puede comenzar a trabajar. ¿Cómo? Enfatizando la Formación Inicial, hacia la entrega de competencias profesionales, fortaleciendo aspectos relacionados con la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes especialidades, la responsabilidad individual por los resultados de sus propias prácticas pedagógicas y la capacidad de innovación y emprendimiento.

Según investigaciones desarrolladas en el área, entre los factores que influyen en el desempeño de los profesores, se encuentran: Por un lado, los conocimientos y habilidades adquiridas durante el periodo de formación inicial, incluyendo aquí la labor desarrollada por los formadores, por otro los incentivos, como aspecto que influye en la motivación, estrechamente relacionada con el quehacer del profesor, y finalmente la carrera docente, es decir la posibilidad de ir creciendo y desarrollándose profesionalmente.

Con lo mencionado, la intención es mostrar, que las responsabilidades son compartidas, y la tarea de darles solución también. Si bien es cierto que uno de los puntos de partida es mejorar la formación de los futuros profesores y profesoras, no se puede desconocer que esto parte de la responsabilidad individual, tanto de alumnos y alumnas, como formadores en el hacerse cargo de lo que a cada uno le toca en este proceso.

En Chile, han existido intentos concretos planteados desde el gobierno a partir del año 1997, para dar solución a esta problemática a través de políticas nacionales e iniciativas institucionales que permitieron identificar los problemas puntuales en relación a la formación inicial y dar paso a cambios profundos que han ido desde cambios paradigmáticos hasta estrategias concretas que preparan a los futuros profesores para que puedan responder a las demandas actuales del sistema escolar. Estos cambios han implicado: La revisión del currículo de formación para llegar a la

reestructuración y el mejoramiento del componente práctico, como también la creación de estándares de desempeño para los profesores.

Ambos componentes, constituyen la base sobre la cual enfocar la Formación Inicial de docentes.

### **3.1.2 La importancia de la formación continua a los docentes.**

La formación es una función social del saber hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema de vida y generalmente de la cultura para controlar y dirigir los procesos de orden estructural. En este orden de ideas, la formación es definida como un proceso individual de desarrollo a partir de las experiencias, las situaciones o las búsquedas de aprendizaje que requieren las tareas del ser humano, sus formas de vida o patrones donde la formación tiene sentido. Integra las competencias de las diversas facetas de la vida del ser humano que se conquistan día por día.

La formación es relativa a las actividades específicas y diferenciadas de los individuos desde que nacen; los programas escolares son un agregado a ella, es decir, no se deriva ni se supedita exclusivamente a la enseñanza, Menze (1980) y Vaillant y Marcelo (2001).

En esta perspectiva, Vaillant y Marcelo (2001) dicen que la formación es un proceso de desarrollo y de estructuración personal que se lleva a cabo bajo el efecto de sus posibilidades de aprendizajes y de experiencias. Implica el trabajo del ser humano sobre sí mismo, sobre sus representaciones y conductas en el cauce natural del desarrollo frente a las concepciones eminentemente técnicas Su método, Ferry (1990) es la interacción y la experiencia reflexiva personal sobre cada acto en el que interviene.

La formación ocurre, además, a través de procesos de mediación, en el que incurren las intenciones personales y las colectivas, por ejemplo la integración a grupos, la pertenencia a clases, la incorporación a centros de trabajo que exigen una actuación mediada entre lo individual y los requisitos de los otros.

Es imprescindible que el profesor conozca perfectamente los elementos fundamentales con los que se va a encontrar en esta nueva visión de formación, como el conjunto de herramientas de interacción, pero además ha de reunir las características de un buen organizador y orientador y dominar las principales habilidades comunicativas, metodológicas y psicológicas.

En el caso del docente, la revolución tecnológica altera sustancialmente su labor y le obliga a desempeñar un rol que afecta profundamente al modo en que venía desarrollando su papel. Este nuevo entorno pretende favorecer el desarrollo de competencias del formador a través de su formación continua. La formación docente continua no se sustenta sobre la idea de seguir enseñando lo mismo, sino de adoptar un nuevo enfoque a la hora de enseñar, ya que, la eficacia y eficiencia de cualquier institución educativa depende en gran medida de la calidad de sus docentes. El formador es el elemento fundamental en cualquiera de los sistemas de preparación y por ello debe estar en continuo reciclaje como cualquier otro profesional. La sociedad actual de las tecnologías de la información y la comunicación obliga al formador a adaptarse a los cambios tecnológicos tan innovadores que han surgido en el ámbito educativo en los últimos años.

Es decir, el profesor no debe ser únicamente un experto en la materia que resuelve las dudas de contenido de los alumnos, sino que además va a tener que conocer los recursos disponibles para facilitar y guiar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

No cabe duda de que una gran parte del éxito de los programas de formación de empresas, administraciones e instituciones académicas dependa del factor

humano y en concreto de los docentes y por ello es tan importante la formación continua de este colectivo.

### **3.2 Diez Nuevas Competencias para Enseñar; prioritarias en la formación continua del profesorado.**

Las Diez Nuevas Competencias para Enseñar de Perrenoud (2004), abordan la función del docente desde un enfoque formativo y como un medio para la formación continua, que permita satisfacer necesidades de información y orientación pedagógica surgidas en el contexto de la escuela. Se propone un inventario de las competencias que debe apropiarse el maestro para redefinir su ejercicio profesional desde un punto de vista metodológico y social, asimismo, examina el uso de nuevas tecnologías dentro del campo educativo y pondera la necesidad de crear ambientes escolares al margen de la violencia y la discriminación.

Las siguientes son un resumen de las Diez Nuevas Competencias para enseñar que propone Perrenoud (2004) tomado de la biblioteca para la Actualización del Maestro.

<b>COMPETENCIAS DEL PERSONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA</b>	
<b>Competencias de referencia</b>	<b>Competencias más específicas para trabajar en formación continua (ejemplos)</b>
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<p>Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje</p> <p>Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos</p> <p>Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje</p> <p>Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas</p> <p>Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento</p>

<p>Gestionar la progresión de los aprendizajes</p>	<p>Concebir y hacer frente a situaciones-problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos  Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza  Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje  Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo  Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión</p>
<p>Elaborar y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación</p>	<p>Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase  Compartimentar, extender la gestión de la clase a un espacio más amplio  Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades  Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua</p>
<p>Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo</p>	<p>Fomentar el deseo de aprender, explicitar su relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar, y desarrollar la capacidad de autoevaluación del alumnado  Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de centro) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos  Ofrecer actividades de formación opcionales  Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno</p>
<p>Trabajar en equipo</p>	<p>Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes  Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones  Formar y renovar el equipo pedagógico  Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales  Hacer frente a crisis o conflictos entre personas</p>

<p>Participar en la gestión de la escuela</p>	<p>Elaborar, negociar un proyecto institucional  Administrar los recursos del centro  Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen)  Organizar y hacer evolucionar, en el mismo centro, la participación de los alumnos</p>
<p>Informar e implicar a los padres</p>	<p>Favorecer reuniones informativas y de debate  Dirigir las reuniones  Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos</p>
<p>Utilizar las nuevas tecnologías</p>	<p>Utilizar los programas de edición de textos  Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza  Comunicarse a distancia a través de la telemática  Utilizar los instrumentos multimedia en la enseñanza</p>
<p>Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión</p>	<p>Prevenir la violencia en la escuela o en la ciudad  Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales  Participar en la creación de reglas de vida común referentes a las reglas de la disciplina en el centro, las sanciones, la apreciación de la conducta  Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase  Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia</p>
<p>Organizar la propia formación continua</p>	<p>Saber explicitar las propias prácticas  Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios  Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red)  Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo  Aceptar y participar en la formación de los compañeros</p>

### **3.2.1 Características de Las Diez Nuevas Competencias para Enseñar**

A lo largo del estudio de estas competencias se ve claro que el rumbo que toma, dicho recorrido está dirigido al horizonte utópico de pensar que en educación, y por lo tanto, en la formación de sus profesionales las cosas se pueden hacer siempre mejor y que todo es posible. Estas competencias que nos propone Perrenoud (2004) obligan a múltiples y continuas reflexiones sobre la complejidad de la práctica.

### **3.2.2 Organizar y Animar Situaciones de Aprendizaje**

Las Situaciones de Aprendizaje: A la competencia tradicional de conocer los contenidos de una disciplina y organizar su enseñanza hay que sumarle la competencia emergente de saber poner en acto situaciones de aprendizajes abiertas, que partiendo de los intereses de los alumnos les implique en procesos de búsqueda y resolución de problemas.

La competencia didáctica de partir de los conocimientos previos de los alumnos y de considerar los errores como parte del aprendizaje, se completa con la capacidad fundamental del saber comunicar entusiasmo por el deseo de saber, implicando a los alumnos en actividades de investigación o proyectos de conocimiento.

### **3.2.3 Gestionar la Progresión de los Aprendizajes**

La Progresión de los Aprendizajes. A la competencia tradicional de hacer el seguimiento de la progresión de los aprendizajes eligiendo buenos ejercicios, estandarizados en libros, y evaluaciones de carácter formativo, la competencia

emergente es la de gestionar la progresión de los aprendizajes pero practicando una pedagogía de situaciones problema.

Al ser estas situaciones de carácter abierto el docente ha de tener la capacidad de saber regular dichas situaciones, ajustándose a las posibilidades del grupo. Para ello es necesario controlar los mecanismos de las didácticas de las disciplinas y las fases del desarrollo intelectual. Al mismo tiempo, la competencia específica de tener una panorámica longitudinal de los objetivos de la enseñanza supera la visión limitada de los profesores que se centran en un solo ciclo. El autor considera que el trabajo en equipo es indispensable para superar ese conocimiento parcial de los objetivos. También reconoce que gestionar la progresión de los aprendizajes considerando la realidad de la ratio alumno/profesor, no es fácil y *exige competencias en ingeniería de la enseñanza-aprendizaje, la evaluación y el seguimiento individualizado.*

### **3.2.4 Elaborar y Hacer Evolucionar Dispositivos de Diferenciación**

La Diferenciación. Frente a una organización del trabajo de clase tradicional, frontal, la competencia emergente consiste en asumir la heterogeneidad del grupo poniendo en funcionamiento dispositivos complementarios propios de una pedagogía diferenciada. Una propuesta es la de saber poner en funcionamiento el método de la enseñanza mutua.

Hacer trabajar a los alumnos en equipo es, sin duda, un nuevo desafío didáctico. Esta competencia pedagógica implica el saber crear las condiciones de cooperación necesarias en las que se ponen en juego determinados valores y actitudes, como la tolerancia y el respeto. Otra competencia específica emergente, que concreta la de hacer frente a la diversidad, se refiere al trabajo con alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Para hacer frente a esta diversidad el

autor propone la competencia de saber practicar un apoyo integrado. Ello implica un acercamiento a la cultura profesional de los profesores especializados o profesores de apoyo.

### **3.2.5 Implicar a los Alumnos en sus Aprendizajes y su Trabajo**

La Motivación. La competencia emergente de estimular y mantener el deseo de saber y la decisión de aprender va más allá que el enunciado tradicional de saber motivar. La habilidad didáctica de saber construir el sentido que tienen los conocimientos y comunicarlo es necesaria para acortar la distancia entre éstos y la escuela. Acortando esta distancia, la decisión de aprender queda preparada.

El autor propone, como nuevos desafíos para configurar esta competencia, el implicar a los alumnos en sus aprendizajes, desarrollando su capacidad de autoevaluación y el hacer explícito los contratos didácticos en las clases a través del Consejo de Alumnos, institución donde es posible *hacer frente abiertamente a la distancia entre el programa y el sentido que los alumnos dan a su trabajo*. En la base de esta nueva competencia está la voluntad de escuchar a los alumnos. También considera el autor como competencia específica derivada de la motivación por el conocimiento, el favorecer la definición de un proyecto del alumno. Este concepto es nuevo en nuestro ámbito educativo y no queda demasiado explicado en qué consiste.

### **3.2.6 Trabajar en Equipo**

El trabajo en equipo. La competencia clásica de trabajar en equipo, instalada en la profesión como una opción personal, se amplía hacia una nueva competencia de cooperación que deberá abarcar a todo el colectivo. El autor propone que en un

futuro será deseable que todos los docentes estén preparados para organizar desde un sencillo grupo de trabajo a elaborar un proyecto de equipo. El ser competentes en esa faceta implica saber adoptar el rol de líder para dirigir las reuniones e impulsar y mantener el equipo. Esta competencia emergente se asienta en la convicción de que el trabajo en grupo es un valor fundamental. También en la asunción de la presencia de conflictos como algo inherente a la realidad de cualquier colectivo. Por lo tanto, los docentes deberán estar preparados en cuestiones de dinámica de grupos así como capacitados para ser moderadores y mediadores.

### **3.2.7 Participar en la Gestión de la Escuela**

La gestión de la escuela. Participar en la gestión de la escuela es una competencia novedosa en el sentido que traspasa la organización del centro propiamente dicho. Supone trabajar no en circuito cerrado, hacia dentro, sino abrirse hacia la comunidad educativa en su conjunto. Las competencias específicas de administrar los recursos de la escuela, de coordinar y organizar las posibilidades del componente humano de la comunidad educativa, las agrupa el autor junto al desafío de elaborar y negociar un proyecto institucional. Al ser la gestión de las escuelas públicas de Ginebra diferentes a las de nuestro sistema educativo, las líneas de argumentación de estas competencias emergentes se nos revelan de menor interés al no poder identificarlas del todo con nuestra realidad.

### **3.2.8 Informar e Implicar a los Padres**

La relación con los padres. No ocurre así con las argumentaciones de la competencia emergente en relación con los padres en el que las coincidencias son exactas. El autor, partiendo de que la irrupción de los padres en la escuela ha sido uno de los logros educativos más relevantes del siglo XX, hace la propuesta de ir

más allá del hasta ahora diálogo tradicional. Superando éste, la colaboración, como construcción permanente, es la que enmarcaría la nueva competencia específica de implicar a los padres en la construcción de los conocimientos. Para ello, un componente previo es el de fomentar reuniones con los padres donde fluya la información y aflore el debate. El docente, además, deberá estar preparado para el desafío de conducir dichas reuniones. Ser competente en este espacio de diálogo es saber conceder un papel más activo a los padres. En otras palabras, saber construir un espacio de colaboración.

### **3.2.9 Utilizar las Nuevas Tecnologías**

Las nuevas tecnologías. La relación con el saber ha cambiado de forma espectacular con la irrupción de las nuevas tecnologías y la escuela no puede evolucionar de espaldas a estos cambios. Estas son las ideas germen que generan las competencias de saber utilizar programas de edición de documentos y de explotar los recursos didácticos de los programas informáticos y de multimedia. Junto a los métodos activos tradicionales, los instrumentos tecnológicos pueden incorporarse al aula como métodos activos postmodernos. El éxito de éstos dependerá de la competencia del profesor en utilizar lo que la cultura tecnológica actual nos ofrece para ponerlo al servicio de la enseñanza. Por lo tanto, los saberes que comprende esta competencia pertenecen no sólo al dominio técnico sino al didáctico.

### **3.2.10. Afrontar los Deberes y los Dilemas Éticos de la Profesión**

Los dilemas sociales. Y los saberes que pertenecen a esta competencia pertenecen al dominio de la ética. La explicación de los dominios específicos emergentes del saber afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión quedan reflejados en este noveno capítulo con múltiples e interesantes sugerencias de reflexión. En el análisis

que el autor nos presenta de una sociedad en crisis, con ausencia de valores, la concreción de competencias éticas se aprecia más como un ejercicio cercano a la utopía que como una tarea de consecución próxima. En una escuela pública que ha de enseñar yendo contra corriente, afirmando una de valores que se contradicen con la realidad social, son competencias imprescindibles, o éticamente necesarias, la de prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad y la de luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. Y también saber desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia y el saber gestionar las reglas de la vida en común referentes a la disciplina. El autor es consciente de que en determinados ambientes difíciles los dilemas éticos de la profesión se acentúan, los desafíos aumentan y no se encuentran respuestas. De ahí que exprese que *la competencia de los profesores es concienciarse de una forma clara de la situación, asumir sus responsabilidades sin sobrecargarse*. También recuerda que la negociación y la comunicación son competencias básicas para *navegar en el día a día entre las contradicciones de nuestros sistemas sociales*.

### **3.2.11 Organizar la propia formación continua**

Ser competentes en organizar la propia formación continua es la novedad en torno al aspecto de la renovación e innovación pedagógica que propone el autor. La concreción de los dominios específicos de este enunciado de competencia general no corresponde exactamente con la organización de la formación continua de nuestro sistema, al estar basada en otra realidad educativa. No obstante, el capítulo resulta interesante para observar cuál es nuestro acercamiento o alejamiento en esta faceta a otras realidades. La primera propuesta de competencia, saber analizar y exponer la propia práctica es una primera modalidad de autoformación. También lo es la capacidad de saber elegir la formación que se desea ante la oferta institucional. Otra competencia específica interesante es la de saber negociar y desarrollar un proyecto de formación común. Es de interés porque refuerza la cultura siempre necesaria de la cooperación.

Otra propuesta de competencia más novedosa para nuestra realidad es la de participar en la formación de compañeros. En opinión de los investigadores es una de las fórmulas de autoformación de más éxito. Y una última competencia específica, muy productiva, según el autor, es la de saber implicarse en las tareas del sistema educativo a nivel general. Éste saber competente no es una exigencia para todos los profesores, pero sí para aquellos que vayan a implicarse en el marco de la acción sindical o en otro tipo de estructuras de participación que les obliguen, incluso, a alejarse del aula. Los beneficios para la formación que se derivan del alejamiento de la práctica son múltiples. El más relevante de traer a esta recensión, para finalizarla, es la de aprender *que el sistema no es una máquina monolítica, que se puede presionar sobre su evolución, elaborando dossieres, haciendo alianzas o formulando proposiciones*. Ser actor del sistema de formación continua sería importante para que cada vez más los profesores se sintieran responsables de la política de formación continua e intervinieran en ella, de forma individual o colectiva, en los procesos de decisión.

En el ejercicio del rol profesional, intervienen factores concomitantes tales como el contexto socio económico, el compromiso de la comunidad, la autonomía en la toma de decisiones, la preparación científica y pedagógica y el entrenamiento en los mismos procesos de aprendizaje que pondrá en práctica, centrada en la reflexión y la investigación sobre su ejercicio profesional. Con la puesta en marcha de este conjunto de estrategias se favorecerá que el docente sea revalorizado en su función profesional y social como protagonista de las transformaciones educativas.

## CONCLUSIÓN

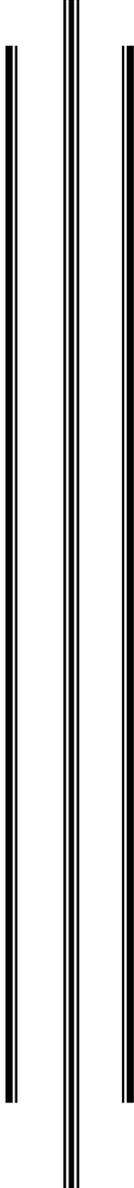
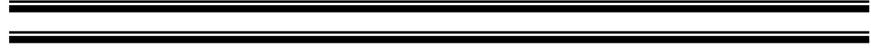
Cada día y cada vez más se estrecha con más fuerza la formación docente y la necesidad que provoca recurrir a ella la hace más significativa. El mito de que la calidad educativa depende de maestros capaces, bien preparados para cumplir con la tarea que le demanda el Estado, es parcialmente cierto. La calidad conlleva ciertos indicadores que hay que establecer y el compromiso de trabajarlos.

No cabe duda de que una gran parte del éxito de los programas de formación de empresas, administraciones e instituciones académicas dependa del factor humano y en concreto de los docentes y por ello es tan importante la formación continua de este colectivo.

Por ende, hoy en día el papel de los formadores no es tanto "enseñar" unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, ahora hay que ayudar a los estudiantes a "aprender a aprender" de manera autónoma en esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas aprovechando la inmensa información disponible y las potentes herramientas, teniendo en cuenta sus características y que les exijan un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva y memorización de la información.

De aquí la importancia de la formación por competencias ya que, de ante mano se sabe que estas implican un proceso centrado en el aprendizaje del educando, en lugar de un proceso de transmisión del conocimiento; así como, que entre las perspectivas educativas en esta sociedad informacional, además del uso intensivo de las tecnologías de la información y de la comunicación, está la necesidad de recuperar el carácter social de la educación.

Ya no basta formar docentes capaces de trabajar en escuelas para todos, con grupos numerosos, y orientadas en términos generales para formar profesionales liberales. Ahora la sociedad pide formar docentes capaces de facilitar en los alumnos aprendizajes para la vida, para ser personas, para un oficio y, sobre todo, alumnos capaces de aprender por sí mismos.



# **BIBLIOGRAFÍA**

## BIBLIOGRAFÍA

DAVINI, M C. (1995). *La formación de docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

FERRY, G. (1990) *El trayecto de la formación*. París: Paidós.

MENZE, T. Citado por Ferry (1990) *El trayecto de la formación*. París: Paidós.

PERRENOUD, P. (2000). *Construyendo Competencias*. Sao Paulo: Nueva Escuela.

PERRENOUD, P. (2002), *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.

PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Biblioteca para la actualización del maestro.

VAILLANT, D. Y Marcelo, C. (2001) *Las tareas del formador*. España: Aljibe.

SEP (2004). Programa de Educación Preescolar. México, DF: Autor.

BAZDRESCH Parada, M. (1996). *Las competencias en la formación de docentes*. Jalisco: ITESO. Recuperado el 28 de mayo de 2009, de <http://www.educacion.jalisco.gob.my/consulta/educar/o5/basdresc.html>

MAJÓ, J. y MARQUÉS, P. (2002) *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: CissPraxis. Recuperado el 09 de junio de 2009, de <http://www.peremarques.net/competen.htm>