

HACIA UNA FORMACION DOCENTE BASADA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

José María La Greca

José María La Greca

Es Profesor para la Enseñanza Primaria, Profesor en Ciencias de la Educación y Abogado. Se desempeña como Rector del Instituto Superior Nuestra Señora de la Paz, Vicepresidente de la Arquidiócesis de Buenos Aires del Consejo Superior de Educación Católica y Profesor de Didáctica de Nivel Medio en la Pontificia Universidad Católica Argentina. En su carrera profesional ocupó todas las posiciones de la carrera docente, desde la de maestro primario hasta la de rector de nivel superior.

La formación de docentes siempre ha sido un tema que ha concitado la atención en los sistemas educativos por su relación directa con la calidad de la enseñanza y la educación en general. Su importancia es aún mayor en un tiempo como el actual en que la sociedad se torna cada vez más compleja; se hace evidente la necesidad de desarrollar la ciencia y la tecnología y, con ellas, la exigencia de una constante actitud de actualización y vigencia intelectual.

Tal es la sociedad en la que tienen que desenvolverse las nuevas generaciones cuya capacitación será alcanzada en las escuelas donde actúen los noveles formadores. No podemos concebir una actitud de formación al margen de las implicancias del entorno social. El enfoque holístico en la convergencia de las coordenadas de tiempo y espacio adquiere relevante significación y conduce al encadenamiento de conceptos que en el tema que nos ocupa permite ser expresado en: *formación docente, desempeño profesional, calidad de la educación, calidad de vida, desempeño social*.

La preocupación por el mejoramiento de la formación docente ha sido una constante en el tiempo y en el espacio, derivándose en distintas tendencias. Sintéticamente señalamos las siguientes:

Académica. El modelo de formación se basa en el concepto de enseñanza como transmisión de conocimientos, en consecuencia el docente es el especialista en una o más disciplinas y su formación está centrada en el dominio de los contenidos disciplinares que debe transmitir y en la capacidad para hacerlo con claridad.

Notamos que en esta perspectiva se confunde el saber con el saber enseñar; se da poca importancia a la didáctica, pues solo se incursiona en ella en la medida que se vincule con el contenido pedagógico de las disciplinas.

En general, nuestros planes de formación docente para el nivel medio aún tienen una marcada influencia de esta tendencia; en su carga curricular puede observarse que un ochenta de la distribución horaria es ocupada por la formación disciplinar y solo un veinte por ciento está destinado a la capacitación técnico-pedagógica.

Técnica. En esta orientación, el docente es concebido como un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico. Su formación se basa en la concepción tecnológica e instrumental de toda actividad profesional eficaz. Surge así una relación entre el proceso y el producto, una relación entre la actuación docente y las mejoras académicas que experimentan los alumnos.

De aquí la necesidad de describir la conducta de los profesores desde su práctica para señalar los rasgos modélicos generadores de aprendizajes eficaces. Se formulan *competencias y subcompetencias* en términos de conductas observables que debe manifestar un docente para producir determinados aprendizajes de los alumnos. La formación de docentes se basa en el entrenamiento de los estudiantes en destrezas específicas.

De raíz conductista, este enfoque se desarrolla ampliamente en los Estados Unidos en la década del setenta. A partir de los listados de competencias se elabora un procedimiento de «Formación de profesores basado en competencias». La microenseñanza adquiere relevancia como herramienta para facilitar la observación de la conducta, su análisis y autoevaluación.

La mayor limitación de la tendencia técnica radica en la dificultad para describir todas las conductas y prever las situaciones en las que se ha de encontrar el futuro docente.

Consideramos que ha estado y está presente en nuestra formación docente, especialmente en los profesorados para los niveles inicial y primario, concretada en las planillas de observación de clase empleadas para evaluar a los practicantes y residentes docentes. En este sentido muchas veces se ha escuchado afirmar a los profesores de Práctica de la Enseñanza que estas resultan incompletas y artificiales pues no reflejan la realidad de la tarea docente.

Crítico. Para superar las limitaciones del enfoque técnico se desplaza la atención a los procesos psicológicos que llevan al docente a seleccionar el comportamiento más adecuado para cada situación. Se trata no ya de describir ciertas conductas como de determinar cómo lo profesores elaboran la información pedagógica y cómo la proyectan en la práctica docente.

El modelo que se propone es el de un docente que investiga en el aula para encontrar respuesta a las diversas situaciones en las que se halla. Él es un elemento activo del desarrollo curricular y no un mero reproductor de técnicas específicas pues, a través de la investigación sobre la acción en el aula, transforma el escenario de los aprendizajes. Estos son los aspectos principales en los que se basa la formación docente para el enfoque crítico. Si bien desde el punto de vista teórico la postura resulta interesante, entendemos que en la práctica, considerada como excluyente, puede encontrar obstáculos para lograr una formación sistemática de los docentes: como no se pueden anticipar las situaciones de enseñanza-aprendizaje se corre el riesgo de que esta quede librada a la reflexión particular que pueda realizar el alumno que se está formando.

La propuesta fue desarrollada en Gran Bretaña en la década del ochenta. En nuestro país ha influido en el proyecto de transformación de la formación docente acordado en el Consejo Federal de Cultura y Educación, en el marco de la Ley Federal de Educación, N° 24.195. En efecto, una de las funciones de las Instituciones de Formación Docente Continua es la «promoción e investigación y desarrollo de la educación» junto a «la formación inicial y la capacitación, perfeccionamiento y actualización docente» (Documento A-14, aprobado por el CFCyE el 7 de octubre de 1997).

Las limitaciones propias de cada enfoque nos llevan a reflexionar sobre la necesidad de abordar un modelo integrador para la formación de formadores. El objetivo es formar un docente *competente*, es decir *capaz* de adaptarse a los cambios propios de su tiempo histórico y dar respuestas válidas desde su papel de formador para facilitar el aprendizaje de sus alumnos.

Destacamos pues el concepto de *competencia*, no ya como un mero enunciado de conductas observables, sino como capacidades complejas - intelectuales, prácticas, sociales, etcétera - que *integran el saber con el hacer desde un marco axiológico-valorativo* (cuadro 1).

Cuadro 1: El docente competente



Las competencias operan sobre la realidad: se proyectan en actuaciones basadas en decisiones valorativas para aplicar el saber. En este sentido Cecilia Braslavsky afirma que las competencias constituyen un «saber hacer, con saber y con conciencia».

Víctor García Hoz (1995) al enunciar su «Sistema de objetivos fundamentales de la educación» plantea la necesidad de integrar los conocimientos, las aptitudes y los valores. Este autor concreta su propuesta en lo que él llama el «Sistema de la obra bien hecha» y destaca el valor del trabajo bien realizado como fuente de satisfacción personal y social. En toda propuesta de formación docente es necesario planear las competencias que se esperan desarrollar. La tabla 1 puede ayudar en su formulación.

Tabla 1: Esquema para la formulación de competencias

| | | Capacidades | | |
|------------|-----------------|---------------|-----------|----------|
| | | Intelectuales | Prácticas | Sociales |
| | | Valores | | |
| Contenidos | Actitudinales | | | |
| | Procedimentales | | | |
| | Conceptuales | | | |

Destacamos que, en su enunciado, las competencias no pueden plantear modelos cerrados sino flexibles de manera que los formandos puedan *crear sus propios modelos*, sobre la base de la investigación en el aula. Compartimos con Mare Belth (1990) la idea de un currículum cuya finalidad es fomentar el acto de pensamiento a través del proceso de creación y uso de modelos. En la formación de formadores el desarrollo de competencias ha de plantearse en términos de forma de pensamiento que faciliten la creación de modelos de enseñanza adecuados a cada situación.

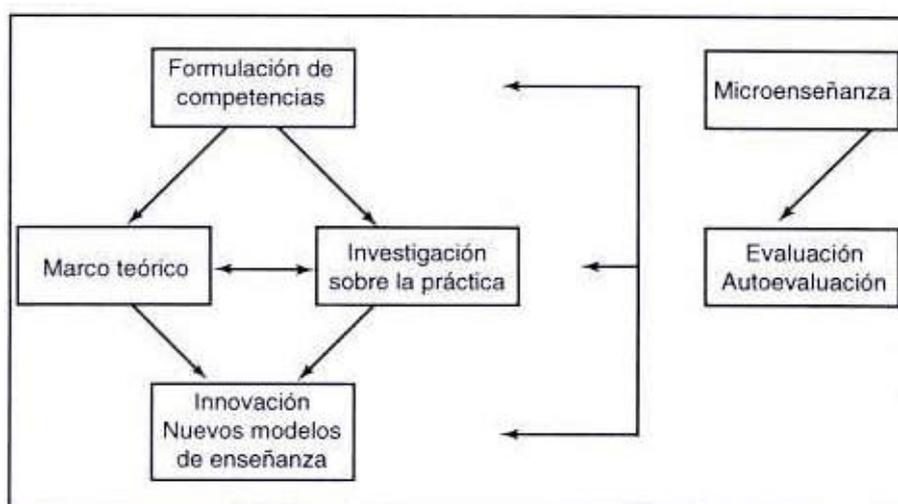
A título de ejemplo enunciamos competencias para la formación docente, según se trate de capacidades para:

- 1) Seleccionar y aplicar los recursos tecnológicos a la enseñanza.
- 2) Organizar los tiempos y los espacios escolares.

- 3) Producir estilos de enseñanza que faciliten la construcción del aprendizaje de los alumnos.

El segundo aspecto que destacamos es el *proceso* de desarrollo de competencias en la formación docente. Formuladas las competencias como modelos abiertos que favorezcan la creación de nuevos modelos, se inicia la tarea de investigación sobre la práctica aplicando los conceptos teóricos, de manera que los alumnos elaboren en forma innovadora sus propios estilos de mediación pedagógica. En este proceso es necesario brindar oportunidades para la autoevaluación y así generar una mejora de la formación. Rescatamos la microenseñanza como una actividad que puede contribuir a ello, a través del análisis de la observación de la filmación del desempeño docente en un grupo reducido de alumnos y su posterior reflexión (cuadro 2).

Cuadro 2: El proceso de desarrollo de competencias en la formación docente



La formación de formadores desde la óptica planteada, como desarrollo de competencias, permite integrar la teoría con la práctica desde las etapas iniciales del proceso formativo, de manera que puedan crearse estilos propios de enseñanza desde el encuentro directo con la realidad del aula, escenario privilegiado para el desarrollo del currículum y la formación profesional.

Referencias bibliográficas

- Belth, M. 1990. *La educación como disciplina científica*. Buenos Aires: El Ateneo.
García Hoz, V. 1995. *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.