

Formación para el desarrollo de competencias docentes.

La experiencia del Programa de Formación Docente de Educación Media

Gabriela H. Ibáñez Cornejo

PROFESORA, DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y VALORES
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE (ITESO)
Correo electrónico: gabriela@iteso.mx



RESUMEN

Para desarrollar el perfil del egresado de bachillerato, de acuerdo con las competencias que plantea la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (RIEMS) (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008), se requiere que los docentes de este nivel educativo cuenten también con una serie de competencias y habilidades específicas. Para ello se han creado diversas estrategias, como el diplomado del Programa para la Formación de Docentes de Educación Media Superior (Profordems). ¿Cómo se está trabajando en este espacio formativo? ¿Qué estrategias utilizan los instructores para facilitar el proceso de formación de los docentes y formar a los alumnos en competencias? ¿Cómo podemos aplicar estos aprendizajes al aula? En este artículo se trabajan elementos de respuesta a estas preguntas.

Palabras clave: formación docente, desarrollo de competencias.

ABSTRACT

In order to develop the profile of the High School graduate, according to the competencies presented in Mexico's Senior High School Education Reform (Reforma de la Educación Media Superior en México, RIEMS) teachers at this level are also required to have a range of specific skills and abilities. Diverse strategies have been created to this effect, among them the Certification Program for the Formation of Senior High School Teachers (diplomado del Programa para la Formación de Docentes de Educación Media Superior, Profordems). But, how is work proceeding in this area? What strategies are the instructors employing to facilitate the teachers' learning process and their learning to train students in the competencies? How can we apply these lessons to the classroom? This article elaborates on answers to these questions.

Key words: teacher training, competencies development.

Un programa de formación para operar la reforma¹

Para la operación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se contemplan estrategias de formación y actualización de la planta docente, entre ellas el diplomado del Programa para la Formación de Docentes de Educación Media Superior (Profordems).² El objetivo, se señala en los documentos de la RIEMS, es que los profesores de educación media superior integren a su práctica docente los referentes teóricos metodológicos y procedimentales para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan desempeñarse con éxito en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir a la construcción de un México más equitativo y con mejores oportunidades para el desarrollo.³

No todos los docentes hemos sido formados inicialmente para propiciar el desarrollo de competencias en nuestros alumnos. Si bien las bases de la pedagogía pueden aplicarse a este y otros enfoques educativos, es común que los capitales académicos de los docentes sean escasos o que la formación no coincida con lo que se demanda desde el modelo por competencias y desde la RIEMS, en este caso.

El rol de los maestros en las reformas educativas y, en general, en los resultados del aprendizaje ha pasado de tener un papel protagónico como emisor-transmisor del conocimiento a uno de mediador entre el objeto de estudio y el alumno. Finalmente, es en las aulas, a través del quehacer del docente, donde se concreta la reforma; así lo afirman Fullan y Hargreaves (citado en Chan, 2009): “Se ha señalado que para que la innovación ocurra es necesaria la gestión de los directores y otros líderes educativos, pero por su presencia en las aulas y por su número, los docentes son la clave del cambio”.

Ya sea que los docentes no crean en lo que la reforma les propone o bien que estén convencidos de que es un buen camino para lograr una mejora, su actuación será decisiva en los resultados:

los actores pueden apoyar, desviar, proponer, neutralizar, o resignificar total o parcialmente las propuestas (de reforma) diseñadas. Entendemos las mediaciones

no como un mero filtro de los procesos de cambio sino como un espacio y oportunidad para la construcción de discursos, compromisos y de orientaciones de acción que hacen viables y sustentables los cambios que se proponen (Martinic, 2001: 20).

Reconociendo el papel que tienen los maestros, la tarea de los instructores ha sido principalmente fortalecer sus competencias docentes, para que a su vez ellos ayuden a sus estudiantes a adquirir las competencias propias.

Diálogo y reflexión: elementos centrales en la tarea docente

En este proceso formativo,⁴ algunos de los elementos que han contribuido a lograr una mejor adaptación a los cambios y, en general, al trabajo docente son el diálogo y la reflexión sobre la propia práctica. La reflexión sobre la práctica de los instructores del diplomado se ha basado en el diálogo y la interacción entre pares y coordinadores, esperando lo siguiente, como señala Gairín (2009):

- Al utilizar el diálogo como eje central del proceso, se logre una mayor interacción y participación.
- Se favorezca el que todos los miembros de la comunidad participen en el proceso de aprendizaje a través de la responsabilidad compartida.
- El conocimiento se asuma como dinámico y el proceso de su construcción como algo activo y colaborativo.

La conjunción del diálogo, el intercambio de saberes, la construcción colectiva de acuerdos, la expresión de inquietudes, la confrontación y la reflexión de la práctica educativa han formado parte de los principios que configuran la dinámica de trabajo del equipo de instructores que se enriquece y se integra por un objetivo común: coadyuvar al mejoramiento de la calidad educativa a través de la formación de los docentes en el nivel medio superior.⁵

Esta tarea no es sencilla; aplicar en el aula lo aprendido en las sesiones del diplomado no resulta

fácil y las inquietudes de los docentes se transmiten a los instructores.

De acuerdo con lo que señalan Carretero *et al.* (2008), hemos visto que los grupos de reflexión de los instructores representan una forma de implementar un asesoramiento colaborativo en el que es posible participar, y considerar que se puede mejorar el propio quehacer. Con ello se favorece el intercambio de experiencias y una relación más próxima en un contexto motivante y generador de cambio. Por otra parte, la reflexión sobre la práctica es una forma de generar soluciones creativas a los problemas. Implica la posibilidad de analizarla, cuestionarla y reflexionarla críticamente; esto ayuda en la búsqueda continua de estrategias de apoyo a la tarea.

¿Qué facilita el proceso para formarse y aprender a formar en competencias?

Mediación en el cambio de planear por objetivos a planear por procesos: Dentro de los roles asumidos por los instructores está el de mediador en el proceso de formación y acompañamiento docente durante el diplomado. Mediador entre los recursos tecnológicos y didácticos y el manejo de los mismos; entre la percepción que tiene el docente de la reforma y su ingreso al Profordems, entre las concepciones y el bagaje cognoscitivo previo y el acervo teórico y metodológico, por mencionar algunos.

Los instructores utilizan el enfoque por competencias en sus procesos de enseñanza para enseñar con el ejemplo y propiciar referentes de mediación, acompañamiento y evaluación del aprendizaje.

Más allá de cumplir con un programa, la formación de los docentes se caracteriza por el acompañamiento de los instructores, con la congruencia entre lo que se dice y se enseña, considerando importante la aceptación incondicional de las personas y su historia, como lo refiere López Calva en varias de sus obras.⁶

Los instructores consideran útiles las mediaciones para la reestructuración de prácticas y concepciones en el ejercicio de recuperar, reactivar o indagar los conocimientos, habilidades y actitudes en la construcción de una nueva tarea.

En el cuadro 1 se presentan las estrategias de aprendizaje que los instructores utilizan para que los docentes logren el cambio de una planeación por objetivos a una por procesos.

Los instructores, además de mencionar las estrategias que utilizan para orientar a los docentes en las dificultades derivadas de la elaboración de las actividades y la integración de nuevos aprendizajes, identifican que:

- En relación a los aprendizajes del diplomado, cuando se aborda el nivel de concreción de la reforma en el aula, los docentes se dan cuenta de que trabajar en el nuevo enfoque ubica a la práctica educativa como un proceso de planeación permanente.
- En relación a la concreción del modelo por competencias, cuando los docentes aplican las estrategias en su disciplina, ubican que el cambio no es drástico, reconocen los beneficios y la satisfacción de su trabajo docente a corto plazo.

De esta manera, el instructor acentúa los logros y valida la práctica educativa, identificando en conjunto con los docentes las acciones que ya realizaban sin ser conscientes del vínculo que tienen con el enfoque por competencias.

Tobón señala (2006), y esto es reconocido por los instructores, que en la tarea de planear el aprendizaje y su evaluación, los docentes demandan acompañamiento, por el proceso mismo. Esta tarea implica:

- La reconstrucción de saberes.
- El trabajo por competencias como un enfoque del aprendizaje
- La evaluación.
- La integración de los conocimientos, procesos cognoscitivos, destrezas, habilidades, valores y actitudes en la resolución de actividades situadas en el contexto.

El perfil de los docentes que ingresan al diplomado es diverso, lo que implica la existencia de necesidades e intereses heterogéneos en la formación.

CUADRO 1
Mediación para el cambio de planeación por procesos

ESTRATEGIA DOCENTE	LO QUE IMPLICA
Sensibilizar para el cambio	Que los docentes reconozcan la necesidad de cambiar de paradigma educativo, pasando del enfoque basado en la enseñanza a tomar el aprendizaje como centro del proceso.
Acompañar en la integración de nuevos conocimientos	Apoyar a los docentes en la adquisición, aclaración y codificación de nuevos términos, a través de ejemplos prácticos para lograr la apropiación del nuevo conocimiento.
Refuerzo motivacional	Estar cerca de los docentes en las sesiones presenciales: aclarando dudas y asentando aciertos para que les resulte más fácil la transición. Presentar las ventajas de planear mediante procesos de manera integral.
Contrastar entre los modelos y las experiencias	Usar diversas operaciones cognitivas, como la comparación entre una planeación por objetivos y otra por procesos, contrastando enfoques, proceso de acompañamiento y resultados. Comparar entre las experiencias de los mismos docentes.
Reflexión y análisis de su práctica	Propiciar la reflexión y el análisis de la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante preguntas que permitan visualizar la relación entre la actividad, el aprendizaje, la competencia y su evaluación. Analizar su práctica y planeación docente.
Uso (significativo) del conocimiento. Aplicación del conocimiento	Asignar tareas a los docentes para que en la elaboración de su planeación didáctica: <ul style="list-style-type: none"> • Estructuren metas en un plazo determinado, tomando en cuenta los ambientes de aprendizaje. • Redacten el resultado esperado, en relación al qué, para qué y cómo. • Reconozcan que los procesos son los vínculos que se generan entre las fases de las actividades de aprendizaje.

Fuente: Recuperación de los procesos del diplomado en el ITESO.

Esta diversidad ha sido tomada por los instructores como un elemento de aprendizaje, para que el docente que muestra un nivel de dominio mayor en la elaboración de una tarea apoye al otro compañero o comparta su experiencia. Asimismo, cuando un docente tenga dificultades para comprender la tarea y su elaboración, se consideren sus dudas como punto de partida para aclarar o reforzar conceptos,

retomar aprendizajes y actividades previas para establecer vínculos con ejemplos derivados de su propia práctica.

En ambos casos se retoma el proceso de elaboración de la tarea, reflexionando mediante preguntas, como ¿qué hice?, ¿cómo lo hice?, ¿qué no sabía que conocía?, ¿que no sabía?, ¿cómo solucioné la tarea?, con la intención de recuperar los aprendizajes y las

habilidades puestas en juego para la resolución de un problema específico.

Los intereses y las necesidades se articulan, reconociendo no sólo la diversidad sino también los elementos en común, como compartir escenarios de trabajo similares con problemas análogos en la institución, en el aula y en las el contexto escolar. Cuando las resistencias ceden se visualiza con mayor facilidad el beneficio de recuperar y mejorar la propia práctica educativa, y de forma mediata concluir el programa de formación docente de manera óptima.

Momentos significativos en el proceso de aprendizaje

La formación por competencias implica reconocer que cada estudiante avanza a diferentes ritmos y que los momentos en que se puede hablar de un aprendizaje significativo no son los mismos para todos; sin embargo los instructores han detectado que hay actividades clave y situaciones significativas que promueven aprendizajes que, a su vez, confrontan y ayudan a transformar la práctica de los docentes.

Los momentos que los instructores reconocen importantes para la transformación son:

CUADRO 2

Momentos significativos durante el diplomado

REFERENTE	MOMENTOS SIGNIFICATIVOS
En relación a lo que van aprendiendo con su práctica	Un primer momento se da al identificar y visualizar la aplicación de los nuevos conocimientos en su práctica. Otro cuando implementan acciones haciendo uso de nuevas estrategias y obtienen resultados favorables; sienten satisfacción al identificar los beneficios y cambios que se generan en los estudiantes. Finalmente, al lograr hacer modificaciones en su práctica docente.
En cuanto a la concreción de elementos de la reforma	Cuando realizan una actividad de integración conceptual en la que reconocen la estructura y el fundamento de la reforma y logran comprender el sentido de la propuesta.
Respecto a dar nuevo significado a sus concepciones y su práctica	Si analizan y reflexionan sobre su propia práctica y se descubren capaces de transformarla, al desarrollar su planeación didáctica y evaluación parten de otra perspectiva, por ejemplo, sin centrarse en los contenidos.
Sobre el vínculo de conocimientos teórico-metodológicos con el análisis de su práctica	Al conocer nuevos referentes teóricos y metodológicos, los docentes confrontan su práctica. Un aprendizaje significativo es conocer y aplicar la propuesta de alineación constructiva de John Biggs (2005), con elementos para el análisis de su planeación y evaluación. Un segundo momento que se considera central porque confronta su práctica es cuando descubren nuevas estrategias de evaluación.
Respecto a las prácticas de colaboración y explicitación del conocimiento	Cuando los docentes apoyan a otro compañero en la comprensión de alguna actividad que ellos ya realizaron. En las actividades donde trabajan con otros docentes, lo que les permite conocer otras experiencias, y las exposiciones en plenaria, en donde explicitan de manera verbal sus conocimientos y aclaran dudas a sus compañeros.

Fuente: recuperación de los procesos del diplomado en el ITESO.



Las reformas educativas en nuestro país se perciben con una carga negativa, arrastrada por muchos años y diversas circunstancias. Al ingresar al diplomado, algunos docentes muestran cierta incredulidad sobre los beneficios de la reforma, y presentan resistencias al cambio en su tarea. Sin embargo, hemos podido constatar que estas percepciones se modifican a medida que dialogan y trabajan con los compañeros, al experimentar en sí mismos el trabajo por competencias y reflexionar sobre su práctica con la vinculación de referentes teóricos; eventos que resignifican su quehacer docente y dan sentido a la razón de su participación. Afortunadamente, los aprendizajes que los docentes reportan y los instructores observan reflejan los beneficios de esta formación, que trasciende su inscripción al programa como requisito oficial.

Si bien la responsabilidad del aprendizaje la deben tomar los docentes en sus manos, la labor de acompañamiento y mediación de los instructores requiere de un trabajo planificado, de reflexión constante y compromiso con el mejoramiento de la calidad de la educación.

Un reto que hay que enfrentar es que verdaderamente se integren disciplinas, conocimientos, habilidades, prácticas y valores. Para esto se requieren, como lo hemos observado, cambios en la forma de evaluar, modificaciones en los diseños organizativos, cambios en la estructura curricular, renovaciones sustanciales en la asignación de recursos didácticos, entre otros factores que enfatizan su complejidad.

NOTAS

¹ La gestión académica, administrativa, escolar e institucional del Profordems en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) se puede encontrar en un libro recién publicado, referido en este artículo (Ibáñez y Barrios, 2012). Una parte del material utilizado en este artículo fue adaptado de la recuperación sobre la gestión académica.

² La primera generación de este programa egresó a finales de 2008 y la sexta en noviembre de 2012.

³ Véase acuerdo 442 de la Secretaría de Educación Pública, *Diario Oficial de la Federación*, 26 de septiembre de 2008.

⁴ Hablamos desde lo trabajado en el ITESO, institución formadora del Profordems desde 2008.

⁵ Este programa está actualmente en revisión para evaluar su permanencia, valorando, entre otros aspectos, la opinión de los docentes que lo han cursado.

⁶ Véase, por ejemplo, de este autor, la obra en tres tomos sobre educación humanista.

REFERENCIAS

- Andrade Cázares, Rocío Adela. "El enfoque por competencias en educación". *Ide@s CONCYTEG*, año 3, núm. 39 (consulta: 2 de agosto de 2011) <http://www.concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf>.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). *Reglas de operación del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (Profordems)*. México: ANUIES, 2009.
- Argüelles, Antonio, y Andrew Gonczi. *Educación y capacitación basada en normas de competencias. Una perspectiva internacional*. México: Limusa, 2001.
- Biggs, John. *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea, 2005.
- Carretero, Reyes, Eva Liesa, Paula Mayoral y Núria Mollà. "El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento" (consulta: 4 de octubre de 2011) <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL4.pdf>>.
- Chan, María Elena (coord.). *La gestión de la innovación en el marco de las reformas educativas*. México: ITESO/ U DE G/ SEJ/ UPN.
- Concha Albornoz, Carlos. "Gestión de las reformas educacionales en América Latina en los 90. Primeras aproximaciones a un proceso complejo". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 2 (2005): 131-153.
- Díaz Barriga Arceo, Frida. *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill, 2006.
- Frigerio, Graciela. "¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?" Seminario sobre Prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, agosto de 2000. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO.
- Gairín, Joaquín. "Las comunidades formativas de aprendizaje en el contexto institucional". *Formar docentes. Miradas desde la Escuela Normal Superior de Jalisco y otros contextos*

educativos. Coords. Benita Camacho Buenrostro, Martín Gabriel Reyes Pérez. Guadalajara, México: Secretaría de Educación Jalisco, 2009.

Ibañez, G., y F. Barrios. *Gestión de la formación de profesores para el desarrollo de competencias. Una mirada desde el programa de formación docente de educación media superior (Profordems)*. Guadalajara: Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2012.

López-Calva, Martín. *Educación humanista*, t. 1. México: Gernika, 2009.

Martinic, Sergio. "Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*, (27) *Reformas educativas: mitos y realidades* (septiembre-diciembre, 2001): 17-33 (consulta: 8 de julio de 2011) <http://www.rioei.org/frame_anteriores.htm>.

Mascorro Contreras, Antonia. "Desarrollo de competencias docentes en el marco del Profordems". Tesis de grado no publicada de maestría en tecnologías para el aprendizaje. Guadalajara: Universidad de Guadalajara-Centro Universi-

tario de Ciencias Sociales y Humanidades, Programa Académico de Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje, 2010.

Perrenoud, Philippe. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó, 2004.

Rychen Dominique Simone, Laura Hersh Salganik. *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001 (Obras de Educación y Pedagogía).

Subsecretaría de Educación Media Superior. "Competencias que expresan el perfil del docente de la educación media superior" (consulta: 7 de julio de 2011) <<http://upn.sems.gob.mx/objetos/competencias%20docentesV1.pdf>>.

Subsecretaría de Educación Media Superior. "La Reforma Integral de la Educación Media Superior" (consulta: 8 de marzo de 2011) <<http://www.reforma-iems.sems.gob.mx>>.

Stickles, Paula R. "Using instructional logs to study teachers' adaptation to curricular reform". *School Science and Mathematics*, vol 111, núm. 2 (febrero, 2011): 39-46 (consulta: 7 de julio de 2011).

Tobón, Sergio. *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup, 2006.

LLEVAR LAS COMPETENCIAS AL AULA

El trabajo de los instructores presenta diversas consideraciones que es necesario tomar en cuenta en las tareas de enseñanza y acompañamiento docente. Las estrategias de aprendizaje en el diplomado pueden dar pistas para llevar el proceso de formación para el desarrollo de competencias al aula, rescatando principalmente lo siguiente:

1. Cuidar que sea un proceso con calidez humana, con un clima de trabajo positivo y constructivo, de aceptación incondicional de las personas y su historia.
2. El alumno, como sujeto activo de su propio desarrollo, requiere de un proceso de sensibilización para el cambio.
3. Requiere también de acompañamiento en la integración de nuevos conocimientos: adquisición, aclaración y codificación de nuevos términos, uso de ejemplos prácticos para la apropiación del nuevo conocimiento.
4. Refuerzo motivacional: cercanía del docente con sus alumnos, ayudarlos a reconocer sus avances.
5. La formación por competencias implica reconocer que cada estudiante avanza a diferente ritmo y que los momentos en que se puede hablar de un aprendizaje significativo no son los mismos para todos.
6. Tomar la diversidad como un elemento de aprendizaje para que el alumno que muestra un nivel de dominio mayor en la elaboración de una tarea apoye a otro compañero o comparta su experiencia.
7. Apoyar la reflexión mediante preguntas que recuperen los aprendizajes y las habilidades puestas en juego para la resolución de un problema específico: ¿qué hice?, ¿cómo

lo hice?, ¿qué no sabía que conocía?, ¿qué no sabía?, ¿cómo solucioné la tarea?, etcétera.

8. Utilizar diferentes estrategias didácticas, como enseñanza basada en problemas, resolución y análisis de casos, trabajo por proyectos, prácticas y simulaciones.
9. Considerar el trabajo por competencias como un enfoque para favorecer el aprendizaje y no como la meta en sí misma; lo importante es el aprendizaje no las definiciones ni los enfoques con que se trabaje.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA PARA TRABAJAR

LAS COMPETENCIAS EN EL AULA

Blanco, Ascensión (coord.). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea. 2009.

Díaz Barriga, Frida. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill, 2002.

Escamilla, Amparo. *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó, 2008.

García Fraile, Juan Antonio, et al. *Gestión curricular por competencias en educación media y superior. La perspectiva humanística del enfoque socio formativo*. México: Gafra, 2011.

Pérez Gómez, Ángel I. (Coord.). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de formación en la educación secundaria*. Barcelona: Graó, 2011.

Tobón, Sergio. *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup, 2006.

Zabala, Antoni, y Laia Arnau. *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó, 2007.

Recibido: 2 de noviembre de 2012.

Aceptado: 12 de marzo de 2013.