

LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE, EL CASO DE UNA ESCUELA NORMAL

MARIO SÁNCHEZ VALENCIA

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO

RESUMEN: Las competencias en la formación se han convertido en un monomodelo en varios países del mundo. El Sistema Educativo Mexicano las ha incorporado a las reformas a la educación básica, media superior y superior. Dichas reformas tienen en común el reemplazo de un currículum academicista, centrado en la enseñanza y contenidos disciplinares, por un enfoque curricular flexible, interdisciplinario, centrado en el aprendizaje y basado en competencias.

En este sentido, el estudiante como sujeto de acción pedagógica, la situación de interacción profesional con los otros se constituye en un campo abierto a la problematización; en éste, el análisis de las relaciones que se establecen entre el saber profesional, la práctica pedagógica y las condiciones institucionales de desempeño, representa la base sobre la cual se fundan importantes estrategias de fortalecimiento formativo que conllevan a diversas concepciones.

En el proceso formativo, el estudiante normalista juega un papel importante, en

el entendido de que es dinámico, multifacético, complejo, inmerso en un mundo de incertidumbres educativas, con un poder de motivación interna que le permite construir su mundo. Por tanto, el estudiante no es simplemente aquel que está en la escuela y en el aula, sino aquel ser humano capaz de aprender en cualquier espacio y tiempo. Es decir que un estudiante eterno, con sus propias concepciones, argumentos y maneras de vivir la realidad formativa.

PALABRAS CLAVE: Competencias, formación docente, escuela normal superior.

Introducción

En el contexto de la formación de docentes normalistas, las competencias se han convertido en el monomodelo educativo, con la pretensión de reemplazar un currículum considerado academicista, centrado en la enseñanza y contenidos disciplinares, por un enfoque curricular flexible, interdisciplinario, centrado en el aprendizaje y basado en competencias. Esto en un mundo cada vez más complejo.

Para ello, el propósito de este trabajo, es interpretar la manera cómo viven el proceso formativo los estudiantes normalistas, así como comprender los mecanismos de apropiación que hacen al actuar y pensar la formación para la docencia. Las preguntas de las que partimos fueron ¿cómo conciben las competencias?, ¿qué referentes emplean para comprender este enfoque? y ¿cómo viven el proceso formativo desde las aulas de clase?

Con base en una investigación cualitativa, basada en la interpretación de los lenguajes de los futuros docentes, como propone Ricoeur (2003), en donde la pregunta por el *ser* del *yo* se contesta narrando una historia, contando una vida. Esta narrativa requiere de un abordaje del problema de lo opaco, que nos lleva a analizar la relación entre realidad y lenguaje, proponiendo como afirma el filósofo francés que, si bien no todo es lenguaje, nada en la experiencia accede al sentido, sino con la condición de ser llevado al lenguaje. De esta manera, se analizaron los significados, buscando un camino de interpretaciones que provea el discernimiento de un sentido oculto en uno aparente. Asistimos con Ricoeur el sentido de interpretar una obra es hacer explícito el *ser-en-el-mundo* que se halla desplegado en el texto, esto es, en los relatos de los alumnos.

Los relatos que presentamos en este escrito, muestran la diversidad y la complejidad en torno a las concepciones y experiencias de estudiantes normalistas construidas durante el proceso formativo, con un currículo basado en competencias, sin embargo confluyen en las preocupaciones y dudas que en la práctica esto genera. Se realizó la interpretación de los relatos, y de las entrevistas de 30 estudiantes de quinto y séptimo semestres de una escuela normal del Estado de México, que oferta la Licenciatura en Educación Preescolar plan 1999, con la finalidad de comprender la manera como conciben, argumentan y viven el proceso formativo en los escenarios de la institución.

La postura teórica-metodológica

Existe una polisemia en relación al concepto de competencias en la formación docente, y se complejiza todavía más cuando se trata de llevarlo a los escenarios formativos. Sin embargo, y considerando que el enfoque de las competencias obedece a recomendaciones que hacen algunos organismos internacionales. Las dos propuestas que enarbolan este enfoque surgen en Europa con el proyecto Tuning, impulsado por la Unión Europea y posteriormente el proyecto DeSeCo (2000 y 2005), que promueve la OCDE. Esto explica, en parte, el impulso de este enfoque, que busca convencernos de la importancia que tiene el desarrollo de competencias en una sociedad compleja como en la que vivimos, estandarizando los procesos formativos.

En este contexto encontramos algunas tensiones: gran parte de la literatura que circula, destaca las bondades de un currículum y de una formación basados en competencias, desatendiendo o desconociendo la problemática conceptual que subyace en este tema. A pesar de las diversas interpretaciones sobre el enfoque, estas suelen ser parciales, lo que provoca la negativa generalizada por parte de los estudiantes; en el terreno conceptual no existe una teoría lo suficientemente robusta y articulada sobre la que pudiera asentarse el enfoque de competencias en educación, tampoco existe consenso respecto del concepto de competencia (Boon y van der Klink, 2002), en este sentido, es de suponerse los problemas que surgen cuando se quiere implementar en la práctica un currículum por competencias (Díaz Barriga, 2006).

Esto suele conducir a la generación de orientaciones apresuradas que son insuficientes para promover el cambio educativo que se pretende y en consecuencia con poco impacto en los procesos formativos de los normalistas, porque no logran comprender con claridad el enfoque, sin embargo lo interpretan y aplican. Esto indica que estamos ante un tema polisémico y complejo, en torno al cual prevalece la confusión y que cada día algunos alumnos lo reducen al plano instrumental, alejándose de planteamientos críticos y reflexivos. Podríamos decir que es un tema del que se habla mucho pero del que en realidad se sabe poco, porque todavía existen cuestiones por aclarar: ¿qué son las competencias?, ¿cómo distinguir el concepto de competencia de otros como habilidad, conocimiento, destreza, capacidad, aptitud?, y ¿cómo evaluarlas? Es de reconocerse que en el discurso existen algunas propuestas, pero en la práctica formativa el tema no está resuelto.

Una forma de comprender la formación docente con este enfoque, es dialogando con los actores que viven de cerca el fenómeno, considerando que es con ellos con quienes se puede construir alternativas que respondan de mejor manera la formación docente contemporáneo. El diálogo, como señala Izquierdo,

Ocupa un lugar central en un contexto de cambio radical de las maneras de entender la distribución de competencias y responsabilidades entre la administración (central), el centro educativo y los profesores respecto de la concreción y la puesta en práctica del currículum escolar (1996: 23).

El espacio formativo, lugar en donde se organiza la información, se construyen experiencias, se evalúan y proponen acciones para el mejoramiento de la práctica (Aranguren, 2007), procesos en los cuales los estudiantes tienen la posibilidad de problematizar e identificar conflictos y contradicciones individuales y grupales, jerarquizando los fenómenos y construyendo significados para incidir en la realidad formativa.

Investigar la formación, señala Aranguren, “aportan informaciones para evaluar procesos, permiten el análisis de situaciones, la construcción de nuevos conocimientos y valoran la cotidianidad de los contextos humanos” (2007: 175). Se incorporan los conocimientos previos con la práctica, que los alumnos reformulan y los integran a los nuevos que se adquieren en el acto.

Este análisis se enmarca en la discusión en torno a las competencias en la formación docente, el caso de una escuela normal. Con la posibilidad de orientarla hacia otros horizontes reflexivos de la práctica con visión crítica, asumiendo, como perspectiva teórica una mirada socio-epistemológica (Tardif, 2002), que sitúa al centro del estudio, las competencias, los saberes docentes y la vida en las aulas en condiciones de interacción social. Un recorrido en el que el relato como diálogoⁱ representó a la vez un yo narrativo, un yo que cuenta historias.

Concepciones sobre las competencias

El devenir educativo da cuenta que cada diez años presenta reformas curriculares. No podemos afirmar que estos cambios se originan en la educación, sin embargo tienen implicaciones directas en ella.

En 1970, predominaba la enseñanza individualizada; para 1980 el conductismo; diez años después, el constructivismo; desde 1997 y refrendado en 2012, las competencias han monopolizado la formación docente en la escuela normal. En la educación estadounidense, se sabe de este enfoque desde los setentas, según el informe de Massnar (1973),ⁱⁱ que dos movimientos influían en la formación del profesorado: la microenseñanza y las competencias.

A más de una década de la aplicación del plan basado en competencias, motivó a una indagatoria para comprender este enfoque, para ello se realizaron diálogos-entrevistas con estudiantes de una escuela normal que oferta la Licenciatura en Educación Preescolar, para saber sus concepciones, referentes y maneras de vivir el proceso formativo. Una manera de mediar el ejercicio epistemológico de interpretación-comprensión de lo expresado a través del diálogo y las narrativas manifestado.

De esta manera interpretamos las concepciones expresadas por los estudiantes normalistas sobre ¿cómo conciben las competencias en la formación docente?, y sus expresiones fueron: es una *preparación, capacitación, son herramientas, una forma de educar a los futuros docentes para desempeñarse en el Jardín de niños*, entre otras. También dijeron que es *un proceso de preparación para enseñar*; para otros, *una capacitación para lograr un buen desarrollo y desenvolvimiento en el preescolar, una forma de educar para cubrir el perfil de egreso, desarrollando competencias para el trabajo*. Otras alumnas consideraron que las competencias proporcionan las *herramientas suficientes para educar*, es una orientación que *permite aprender conocimientos, habilidades y destrezas suficientes para un mejor desempeño en el preescolar*. Otras voces expresaron que *no han logrado comprender el enfoque formativo, porque las clases priorizan exposiciones y exámenes escritos y son tratadas con una normatividad no adecuada al nivel superior*.

A más de una década de operación del plan de estudios (1999), apreciamos las imprecisiones conceptuales en torno a las competencias, porque la SEP tampoco clarificó, “las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes camposⁱⁱⁱ...” (1999: 9). El plan de estudios 2012 intenta clarificar el sentido formativo, al referir en la dimensión profesional a las competencias *genéricas* y *profesionales*, también menciona que se empleó la metodología curricular basada en competencias, como una opción que genera procesos formativos de mayor calidad y pertinencia y entiende como competencia “al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades,

actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir” (DOF, 2012: 33). Una concepción que abona un poco a la anterior.

Ante esta situación, es necesario analizar y comprender el sentido teórico, epistemológico y metodológico del plan de estudios vigente, para construir posibilidades críticas, reflexivas y sustentables para un mundo contemporáneo. Al estudiante, les corresponde esencialmente este ejercicio, como nos plantea Servín,^{iv} ¿tiene el docente las competencias necesarias para ayudar a sus alumnos a construir las propias?

Referentes de los estudiantes para comprender las competencias

Los argumentos que los estudiantes dicen emplear para comprender el enfoque se basan principalmente en: *el Plan de Estudios 1999, el PEP'2004; diplomados, cursos, talleres y conferencias sobre competencias; además de algunos libros y artículos consultados en Internet*, en muchos de los casos no recordaron autores o título específicos de las lecturas. También reconocieron no tener suficiente información al respecto, y los autores consultados nos les permiten tomar postura.

Según lo anterior, existen ciertas confusiones respecto a las competencias, en parte por los referentes consultados, reconociendo un análisis parcial de la tendencia de cada autor, o no están de acuerdo con el enfoque, también hubo quienes recurren a otros autores con miradas críticas y reflexivas.

Ante esta complejidad, es necesario abrir la discusión con los autores que tratan sobre procesos formativos más críticos, reflexivos y con sentido humanista, como pueden ser: Delors, Morin, Faure, Paquay, Altet, Gonczi, Tardif, Bancel, Sacristán, Perrenoud, Cano, Delamare, Coll, entre otros, para contrarrestar la concepción de una formación que pretende estandarizar.

El proceso formativo en las aulas

¿Cómo viven los estudiantes normalistas el proceso formativo en las aulas de clase? A pesar de la polisemia de las competencias, los alumnos desarrollan los planes y programas de estudio. De acuerdo a sus relatos, *las sesiones se centran en el formador y con poca participación del formando, consistente en lectura, aplicación de técnicas dinámicas, reportes, exposiciones del docente y alumnos, examen escrito, planeación; en pocos casos hay acción compartida y contextualizada en relación con la información y la vinculación con el jardín de niños.* Hay una tendencia normalizadora con poca tendencia a la crítica y reflexiva.

Desde esta perspectiva, el alumno como sujeto de acción pedagógica, la situación de interacción profesional con los otros se constituye en un campo abierto a la problematización; en éste, el análisis de las relaciones que se establecen entre el saber profesional, la práctica pedagógica y las condiciones institucionales de desempeño, representa la base sobre la cual se fundan importantes estrategias de fortalecimiento formativo que conllevan a diversas significaciones.

Poco se aprecia del estudiante un trabajo formativo en las aulas con perspectiva crítico-reflexiva, con una delimitación de marcos teóricos que abarquen tanto los aspectos sociales e históricos como los subjetivos y prácticos involucrados en el estudio acerca de la formación.

En el devenir encontramos que el pensamiento educativo ha proporcionado diferentes *imágenes* para pensar al profesor; Altet (2005), identifica cuatro modelos del docente en Francia: 1) *magister*, intelectualista, basta su carisma y retóricas; 2) *técnico*, formado por aprendizaje imitativo, en compañía de un enseñante veterano que le transmite su saber-hacer (surge con las escuelas normales); 3) *ingeniero*, emplea los aportes científicos de las ciencias humanas; racionaliza su práctica intentando aplicar la teoría; y 4) *profesional*, práctico-reflexivo, la dialéctica teoría-práctica constituye al docente en un profesional reflexivo capaz de analizar sus propias prácticas, resolver problemas e inventar estrategias. Con lo expuesto es necesario valorar la situación y avanzar hacia imágenes que mejor forme al docente contemporáneo en la crítica, la reflexión con sentido humanista.

Conclusiones

En el proceso formativo, el estudiante normalista juega un papel importante, es un ser dinámico, multifacético, complejo, polémico, inmerso en la incertidumbre, con un poder de motivación interna que surge de su mundo complejo y relativo.^v

Concebimos a un alumno que no sea simplemente aquel que está en la escuela y dentro del aula, sino aquel ser humano capaz de aprender en cualquier espacio y tiempo. Un *estudiante eterno*^{vi}.

El aula no es un simple espacio físico, está en la mente del sujeto que se forma, la mejor formación es aquella que se logra con el otro. Se trata de formar docentes que articulen el saber, hacer, convivir, ser, además del saber vivir en términos de la *incompletud*; se trata de construir una práctica formativa que se inscriba en los planos de la crítica, la reflexión y la investigación para el cambio^{vii}.

Bibliografía

ⁱ Cfr. Alonso, L. R. (1994). "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa", en Delgado, J. M. y J. Gutiérrez (coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

ⁱⁱ Cfr. Cooper, James (1989). Op cit.

ⁱⁱⁱ Cfr. SEP (2009). Habilidades intelectuales específicas; dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar; competencias didácticas; identidad profesional y ética; y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

^{iv} Cfr. Servín J. Jorge (2009). Op cit.

^v Cfr. González, Juan Miguel (2005). *La Práctica Docente Interna como Modelo de Evaluación de los Aprendizajes* en el I5SSB-UMSA. La Paz, Bolivia.

^{vi} González, Juan Miguel (2007). *Didáctica crítica desde la transdisciplinariedad, la complejidad y la investigación*, Integra Educativa No. 4 Vol. 2, pp. 63-74 IICAB. Bolivia.

^{vii} Imbernón, F. y cols. (2009). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.