

TENDENCIAS DE LA FORMACIÓN

MORENO OLIVOS TIBURCIO
Universidad Autónoma Metropolitana-
Cuajimalpa

RESUMEN: En torno al tema de la “formación” en educación podemos encontrar distintas posturas y planteamientos teóricos, sin duda, se trata de un concepto polisémico. No existe una definición única de formación porque existen “definiciones” y el objetivo de las actividades llamadas de formación raramente es preciso, y el resultado siempre insuficientemente estudiado. Para algunos autores el término “formación” designa el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre. El proceso de formación de una persona lleva implícito el desarrollo de sus

potencialidades, las que se pondrán a disposición de otras personas en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña. En tanto que para otros, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación.

En esta ponencia se identifican algunas de las tendencias actuales de la formación docente generadas durante la década pasada en México. Estas orientaciones responden a los cambios económicos, sociales, políticos y culturales que se están suscitando en la sociedad contemporánea, un escenario dinámico y complejo donde la información, el conocimiento y el aprendizaje constituyen, sin duda, el capital más valioso con que cuentan los países. De la revisión de los documentos analizados emergieron tres tendencias o perspectivas: Profesionalización docente, Formación para una enseñanza reflexiva y Formación por competencias. En esta ponencia se desarrolla cada una de estas categorías, al tiempo que se identifican sus correspondientes subcategorías.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, profesionalización docente, enseñanza reflexiva, formación por competencias, investigación educativa.

Introducción

En esta ponencia se presenta una síntesis del estado de conocimiento del subcampo “Tendencias de la Formación” que da cuenta de la investigación educativa mexicana realizada en este rubro durante la década que comprende de 2002 al 2012.

En torno al tema de la formación en educación podemos encontrar distintas posturas y planteamientos teóricos. Honore (1980) plantea que la palabra “formación,” tal y como se emplea hoy en día, se refiere fundamentalmente a actividades. Desde una postura crítica este autor menciona que hay que desconfiar en la actualidad de una definición única de la formación porque existen «definiciones» y que el objetivo de las actividades llamadas de formación raramente es preciso, y el resultado siempre insuficientemente estudiado.

Para algunos autores el término “formación” designa de manera fundamental, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre (Ducoing, 2005). El proceso de formación de una persona lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades, las que se pondrán a disposición de otras personas en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña. En tanto que para otros, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros; de allí que justamente, los procesos de formación se desarrollan con apoyo en interacciones y éstas se dan no sólo en la escuela o en programas institucionales de formación, sino en la vida como fuente de experiencias de aprendizaje.

El presente documento se centra en el análisis de algunas de las tendencias actuales de la formación en México. Desde luego, estas orientaciones responden a los cambios económicos, sociales, políticos y culturales que se están suscitando en la sociedad contemporánea, un escenario dinámico y complejo donde la información, el conocimiento y el aprendizaje constituyen, sin duda, el capital más valioso con que cuentan los países. De la revisión de los documentos reunidos emergieron tres tendencias o perspectivas: 1) Profesionalización docente, 2) Formación para una enseñanza reflexiva y, 3) Formación por competencias.

Abordaremos cada una de ellas por separado pero dejando claro que estas tendencias no se dan de forma aislada sino que se encuentran estrechamente relacionadas y tienen varios puntos de contacto o convergencia entre ellas, por ejemplo, la profesionalización docente tiene mucho que ver con la formación para una docencia reflexiva, y ésta con la formación por competencias. Dadas las demandas que plantea un mundo globalizado e interconectado como el actual, es un imperativo resituar los modelos de formación en educación, de suerte que los individuos puedan responder mejor a los desafíos que están afrontando en la cotidianidad de sus vidas.

En un primer corte se identificaron un total de 47 documentos, pero después de una lectura más analítica y detallada finalmente se conservaron 33 textos, que son los que conforman el estado de conocimiento de este subcampo.

Contenido

El proceso que se siguió para la elaboración de este subcampo del estado de conocimiento consistió en una búsqueda de las publicaciones correspondientes al periodo 2002-2012 a nivel nacional o bien de autores mexicanos que hubiesen publicado en el extranjero sobre nuestra realidad educativa. Primero se hizo una indagación general para localizar la producción en investigación correspondiente al periodo indicado, después hubo un proceso de selección y clasificación de los materiales que cumplieran con los criterios establecidos, posteriormente se registró en una base de datos diseñada expresamente la información referida a los datos de identificación de los materiales seleccionados y se hicieron resúmenes de los mismos para posteriormente valorar su pertinencia de inclusión en el estado de conocimiento.

Metodología empleada por los investigadores

Respecto a la metodología empleada por los estudiosos se encontraron trabajos de corte cuantitativo, cualitativo y mixto. Se identificaron estudios descriptivos, interpretativos, análisis documental, etnografía escolar, historias de vida, investigación-acción, estudios de caso, y otros que combinan el análisis documental con trabajo de campo. Entre las técnicas e instrumentos de investigación más empleados se encuentran: observación, entrevista, cuestionarios, análisis de contenido, entre otros.

Categorías analíticas

Se identificaron tres categorías generales: 1) Profesionalización docente, 2) Formación para una enseñanza reflexiva, y 3) Formación por competencias. Cada una de estas categorías, a su vez, se divide en distintas subcategorías. A continuación se desarrollará cada una de las categorías mencionadas.

Categoría 1. Profesionalización docente

En la actualidad, los términos profesión, profesionalismo y profesionalización resultan ambiguos y, por supuesto, su aplicación universal a todos los contextos es muy difícil. El término «profesión» posee significados diversos, según el país y el contexto específico.

Por ende, es interesante analizar lo que se entiende actualmente por profesionalismo o profesionalidad (las características y capacidades específicas de la profesión) y profesionalización (el proceso socializador de adquisición de dichas características) a la luz de ese nuevo concepto de profesión y de desempeño práctico de ésta en una determinada cultura profesional, que intenta pasar de un concepto neoliberal de profesión (proveniente, sobre todo, de la sociología de las profesiones de un determinado momento histórico) a un concepto más social, más dinámico, más complejo y multidimensional, en el que el proceso de profesionalización se forja en un contexto de democracia, de auge de valores contradictorios entre los individuos y de progreso social (Imbernón, 1998).

Según Labaree (1999) el movimiento de profesionalización se refiere al reconocimiento de la competencia de los profesores como una autoridad y la reorganización de los centros escolares alrededor de una autonomía del profesor.

En definitiva, parece que la profesionalización tiene que ver con el estatuto social de la profesión, la autonomía, valor, presencia y capacidad de influencia que una profesión tenga en la sociedad. También tiene que ver con el ordenamiento de la profesión, sus normas externas, las decisiones políticas que las afectan, etc. Con el discurrir de los tiempos y la implantación de las reformas educativas la profesión docente ha ido cambiando. Para algunos hacia una desprofesionalización, debido a la pérdida progresiva de autonomía y control interno. Para otros hacia una reprofesionalización, justificada por la necesidad de ampliar las tareas habitualmente asignadas a los docentes (Marcelo y Estebaranz, 1999). Esta categoría incluyó las siguientes subcategorías: 1) Los procesos de formación para la profesionalización de los docentes normalistas, 2) Los procesos de formación para la profesionalización docente en educación superior, 3) Los

estudios de posgrado como un medio para la profesionalización docente, 4) El papel del contexto social y organizativo en los procesos de profesionalización docente, 5) La profesionalización docente ante el reto de la interculturalidad, 6) La importancia de la evaluación para la profesionalización docente, 7) La profesionalización docente en el marco de las tecnologías de la información, 8) Modelos y tendencias para la formación y profesionalización docente.

Categoría 2. “formación” para una enseñanza reflexiva

Desde hace ya varios años Calderhead (1992) señalaba la falta de guía para la práctica de los profesores implicados en programas dirigidos a promover la enseñanza reflexiva; y ello porque, si se conoce poco sobre ese proceso, menos se sabe acerca de cómo suscitar entre los profesores (en formación y en ejercicio) una enseñanza críticamente reflexiva. La función del pensamiento reflexivo y de todo el nuevo conocimiento que de él se deriva es la transformación de la acción práctica y no tanto la simple resolución de problemas técnicos. Por lo tanto, no es suficiente por sí sola una base de conocimiento sino que se requieren modelos que estimulen la reflexión y guíen las acciones de los profesores hacia los lugares comunes de la enseñanza (De Vicente, 1997).

Mucha de la investigación realizada durante las dos últimas décadas en este ámbito de la docencia reflexiva deriva de los trabajos de Schön (1983), pero se centra en el estudio de la reflexión entendida como un proceso que ha de ser dominado por los individuos con el fin de dar solución a los problemas de su práctica, entendida ésta como una actividad individual. No se reconoce la verdadera naturaleza de la reflexión que debe considerar el impacto de los contextos social e institucional sobre la práctica del profesor.

Por su parte Darling-Hammond & McLaughlin (2004), refiriéndose al contexto estadounidense afirman que la visión de la práctica que subyace a la agenda de la reforma educativa implica que la mayoría del profesorado reflexione sobre su propia práctica, construya nuevos roles en el aula y nuevas expectativas sobre los resultados de los alumnos. Supone, además, enseñar con métodos que nunca habían empleado y que probablemente nunca experimentaron como estudiantes. Pero también se reconoce que las oportunidades y el apoyo que se brinda son insuficientes para que este desarrollo profesional exista en el entorno de la docencia.

Esta categoría incluyó las siguientes subcategorías: 1) Formación para una enseñanza reflexiva en educación básica, 2) Formación para una enseñanza reflexiva en educación media superior, 3) Formación para una docencia reflexiva en educación superior, 4) Docencia reflexiva y grupos con necesidades educativas especiales, y 5) Docencia reflexiva como un medio para generar modelos alternativos de formación.

Categoría 3. “formación” por competencias

La educación por competencias es un tema que ha resurgido en todo el mundo con un brío inusitado desde finales del siglo XX y especialmente en lo que va del presente siglo. Actualmente, es común encontrar constantes referencias a conceptos tales como formación por competencias, aprendizaje por competencias, currículo basado en competencias, evaluación de competencias, etc. Se alude a las competencias básicas o clave para la educación básica obligatoria y a las competencias profesionales para la educación superior. Existen distintos enfoques y clasificaciones de las competencias, según el marco teórico y cultural que se adopte.

La competencia es un concepto polisémico y difícil de aprehender, existen diversas formas de concebirla y el consenso parece difícil de alcanzar. Según algunos autores el enfoque de competencias surge como una respuesta al *desajuste* entre la formación y el empleo, es decir, al desajuste entre los aprendizajes adquiridos a través de la formación y los requerimientos necesarios para el desempeño de los puestos de trabajo demandados en el mercado laboral. En este sentido, puede decirse que el interés por resolver este desajuste constituye una característica peculiar de este enfoque (Moreno, 2009, 2010).

Las reformas vigentes representan un enorme reto para el profesorado toda vez que la enseñanza y la evaluación de competencias ponen a prueba su profesionalismo, capacidad de innovación y compromiso con un cambio genuino, se trata de procesos por naturaleza complejos que difícilmente se pueden lograr si el docente no domina mínimamente algunas habilidades y conocimientos pedagógicos (Barrón, 2009; García, 2000). Para poder promover en los alumnos una formación por competencias una condición *sine qua non* es que el profesorado cuente con competencias profesionales para la docencia de modo que pueda cristalizar en el aula las bondades que el modelo de formación por competencias promete.

Forma parte del sentido común compartido la convicción acerca de que una educación equitativa y de calidad requiere de un profesorado con buena formación y dispuesto a perfeccionar sus prácticas. Mejorar la educación depende, en buena medida, de que se cuente o no con profesores competentes, motivados, considerados socialmente y bien dispuestos a la innovación. Sin embargo, somos conscientes de que la profesión está perdiendo atractivo, que los docentes no se forman al máximo nivel que deberían, que la selección de candidatos no es lo rigurosa que tendría que ser (Gimeno, 2010).

Esta categoría consta de una subcategoría: 1) El enfoque de competencias y sus expresiones en el sistema educativo mexicano.

Conclusiones

Una de los rasgos que caracterizan la producción de la década analizada es la enorme disparidad en los niveles de calidad de los documentos recolectados, lo que pone de manifiesto la existencia de un grupo de investigadores educativos ‘experimentados’, que cuenta con una sólida formación en metodología de la investigación y con amplia experiencia en el desarrollo de proyectos de investigación; mientras que, por otro lado, se encuentra un sector de investigadores ‘noveles’ o poco fogueados en las lides de la investigación educativa. Hubo documentos que presentaron serias debilidades de tipo metodológico, lo que hace suponer que la formación de investigadores educativos en el país continua siendo un área que requiere atención.

Si se atiende el nivel educativo en que se sitúan los trabajos recolectados se aprecia que de los 15 documentos para la categoría profesionalización docente, 10 se sitúan en educación superior (3 artículos, 4 capítulos de libro, 2 libros y una tesis doctoral) y 5 en educación básica (2 ponencias y 3 artículos). Para la categoría formación para una docencia reflexiva ubicamos 14 documentos, 9 documentos pertenecen a educación superior (5 ponencias, 2 capítulos de libro, un libro, una tesis doctoral), 3 documentos a educación básica (una ponencia, un capítulo de libro y un libro), un capítulo de libro corresponde a educación media superior y un capítulo de libro no define su nivel educativo. Para la categoría formación por competencias se incluyeron 4 documentos, una ponencia y un artículo se sitúan en educación superior, una ponencia en educación media superior, y un artículo en educación básica.

Al hacer el recuento global se identifica que la mayor parte de los trabajos corresponde a educación superior (22), le sigue educación básica (9) y por último educación media superior (2), además de un documento que no define un nivel educativo en particular. Los datos anteriores parecen indicar que el interés de los investigadores educativos en este subcampo se sitúa fundamentalmente en el nivel de educación superior, destacando la escasa atención por investigar el nivel de educación media superior. Lo anterior es consistente con un viejo reclamo en el sentido de que este tramo de enseñanza está prácticamente abandonado por la investigación educativa en el país.

En cuanto a la continuidad y ruptura con la década pasada, ésta se aprecia en algunas temáticas que siguen captando el interés de los investigadores como es el caso de la profesionalización de la docencia o el desarrollo profesional de los docentes, que apareció tanto en el estado de conocimiento anterior como en el actual. El tema de la formación por competencias también emergió en el estado de conocimiento anterior aunque no con la fuerza y contundencia como lo hizo ahora, de tal modo que se llegó a ganar por derecho propio una categoría de análisis. Otra continuidad se da en el plano metodológico, donde se aprecia como cada vez más los métodos cualitativos están ganando terreno, teniendo mayor aceptación y presencia entre los investigadores educativos.

Si tomamos como base las referencias bibliográficas de los materiales impresos y digitales revisados, encontramos la presencia de los autores más relevantes en el ámbito nacional e internacional en la temática tratada. Se aprecia sobre todo una notable presencia de autores españoles, en menor proporción se citan autores norteamericanos, latinoamericanos y mexicanos. Esto revela que se mantienen ciertas líneas de pensamiento compartidas entre distintos grupos de investigación en el país, aunque en ocasiones se da un tratamiento local a conceptos o propuestas que han surgido en otros lares fuera de nuestras fronteras.

También se percibe una tenue presencia de autores importantes en el campo que son referidos en las principales revistas que abordan la temática que aquí nos ocupa. En cambio hay autores que podríamos denominar 'clásicos' que siguen teniendo una notable presencia tal como ha ocurrido en los estados del conocimiento anterior, parece que la predilección por ciertas ideas y conceptos sigue vigente a pesar de que surjan nuevas propuestas en torno a las tendencias de la formación.

En la producción analizada se aprecia que los grupos académicos no discuten ni se reconocen entre ellos, esto pudiera estar indicando que los académicos no se leen entre sí y parecen estar volcados en lo que ocurre fuera, en otras partes, o bien, que existe cierto desdén hacia la producción local generada por sus pares nacionales, quizá porque la consideran irrelevante. Esta falta de reconocimiento puede obstaculizar las posibilidades de lograr una valoración externa al trabajo de investigación realizado en el país.

Bibliografía

- Barrón, C. (2009). "Docencia universitaria y competencias didácticas," *Perfiles Educativos*, Vol. XXI, núm.125, 76-87.
- Calderhead, J. (1992). "The role of reflection in learning to teach." En: Valli, L. (Ed.), *Reflective Teacher Education: Cases and Critiques* (pp.139-146). Albany: State University of New York Press.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (2004). "Políticas que apoyan el desarrollo profesional en una época de reforma," *Profesorado, revista de currículum y "formación" del profesorado*, 8 (2), 1-16.
- Ducoing, P. (2005). "En torno a las nociones de formación," en: Ducoing, P. (Coord.), *Sujetos, Actores y Procesos de "formación"*, Vol. 8, México: COMIE/ Grupo Editorial Ideograma Editores, 73-170.
- De Vicente, P. S. (1997). "Profesorado: Hacia un futuro incierto," *Profesorado*, Vol.1, núm.1, 5-24.
- García, J. M. (2000). "¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior?," *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre, vol. 5, núm.10, 303-325.
- Gimeno, J. (2010). "La carrera profesional para el profesorado," *Revista Interuniversitaria de "formación" del Profesorado*, 68 (24,2), 243-260.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la "formación"*. Madrid: Narcea.
- Imbernón, F. (1998). *La "formación" y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, cuarta edición, Barcelona: Graó.
- Labaree, D. F. (1999). "Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente," en: Pérez Gómez, A; Barquín Ruíz, J. y Ángulo Rasco, J. F. (Eds). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid: Akal, 16-51.
- Marcelo, C. y Estebaranz, A. (1999). "Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio," *Educación*, Núm. 24, 47-69.

Moreno, T. (2010). "El currículum por competencias en la universidad: más ruido que nueces," *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, Vol. XXXIX (2), Núm. 154, abril-junio, pp.77-90.

Moreno, T. (2009). "Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje," *Perfiles Educativos*, IISUE-UNAM, Vol. XXXI, Núm. 124, abril-junio, 69-92.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professional think in action*. New York: Basic Boo