

FORMACIÓN DE PROFESORES BASADA EN COMPETENCIAS

Competency-Based Training of teachers

JOAQUÍN GAIRÍN SALLAN

Universidad Autónoma de Barcelona

La formación de profesores basada en competencias es uno de los problemas a los que se enfrenta el desarrollo del nuevo modelo curricular. La presente aportación revisa algunos desarrollos controvertidos de la formación por competencias, para delimitar de manera específica funciones, perfiles y competencias de los programas de formación del profesorado. Posteriormente, se aportan reflexiones sobre estrategias metodológicas y algunas consideraciones finales sobre las vías de actuación ante los retos planteados.

La formación de profesores adecuada exige que sus docentes actúen de una manera competente y con el mismo modelo que quieren enseñar, combinen los aprendizajes conceptuales con las prácticas profesionales, utilicen estrategias y procedimientos de la sociedad del conocimiento, impulsen la práctica reflexiva individual y en grupo, y fomenten al máximo el aprendizaje permanente que relaciona profesionales en distintos momentos de su vida laboral. Conseguirlo ha de ser una tarea común y combinada de acciones desde el sistema, los centros educativos, los agentes sociales y el propio profesorado.

Palabras clave: *Formación de profesores, Formación por competencias, Funciones del profesorado, Perfil profesional del profesorado.*

Introducción

La formación de profesores es una temática de interés permanente, de la que dan idea la multiplicidad de grupos, investigaciones y publicaciones que la abordan (Muñiz y García, 2008; Marcelo, 2009; Tello, 2009; Sotomayor y Walker, 2009; Imbernón, 2010, por ejemplo). Actualmente, la situación planteada se refuerza por coincidir con cambios curriculares y organizativos ligados a la implantación y desarrollo de acciones vinculadas al modelo de competencias.

¿Qué significa un modelo formativo basado en competencias?, ¿qué diferencia tiene respecto a

los modelos tradicionales?, y ¿en qué medida este modelo pueda resolver los problemas actuales de la formación del profesorado?, son algunas de las cuestiones que se plantean en la presente aportación. Conocemos recientemente el modelo y sabemos de su inicial aplicación en variados contextos, pero también de las incertidumbres, vacilaciones, dudas y desconfianzas que plantea. Seguramente, las dudas son razonables y propias de situaciones formativas situadas en diferentes momentos evolutivos; también, el resultado de discusiones sin finalizar, donde se mezclan diferentes planos (ideológico, político, técnico, operativo, entre otros) y variados intereses.

La formación del profesorado basada en competencias se enfrenta así a variados problemas. Por una parte, la dificultad de programar y evaluar actuaciones profesionales en estudiantes que no trabajan; por otra, el utilizar métodos de formación que faciliten la interrelación de conocimientos diversos, habilidades y actitudes. Asimismo, debe responder a problemas operativos relacionados con el grado de concreción de los planes de estudios, el trabajo colaborativo del profesorado o su aplicación por profesores inexpertos o resistentes a un cambio de enfoque formativo u otros vinculados a las características diferenciales de las carreras o de los contextos de formación.

Hablamos del profesor que deseamos y que ya existe, aunque no tenga una presencia mayoritaria, y lo identificamos con el profesional que interviene en centros de formación y que dedica a la docencia una parte importante de su actividad laboral. Sin embargo, nos movemos aún en una generalización, pues, dentro de la actividad del profesor hay otras tareas (tutoría, actualización profesional, investigación, etc.) que también realiza, contextos de actuación diferenciados (enseñanza virtual, enseñanza presencial en talleres/ aulas o enseñanza en función de etapas educativas, por ejemplo) o actuaciones diversas (evaluación, creación de materiales, gestión de relaciones con las familias, por ejemplo), que dan connotaciones específicas a su actividad. El problema se acrecienta cuando tenemos que considerar diferentes puestos (profesores en formación, ayudantes de aula...) o escenarios de actuación profesional (sistema reglado, educación no formal e informal). De todas formas, no creemos que se puedan defender las superespecializaciones en una actualidad tan dinámica como la actual; más bien se trata de buscar planteamientos globales que orienten la intervención en contextos diferenciados y cambiantes.

Bajo los parámetros anteriores, se realiza una primera acotación sobre la formación por competencias, para pasar a analizar y delimitar elementos

que afectan a la formación, como puedan ser las funciones, el perfil profesional, las competencias a considerar o las consideraciones metodológicas a tener en cuenta.

Formar en competencias: un tema controvertido

La referencia a las competencias, como concreción y síntesis de lo que a nivel práctico ha de promover la formación, no es una cuestión exenta de polémica centrada en aspectos que retomamos a continuación.

a) Sobre el origen y evolución de la propuesta

El concepto de competencia utilizado en el campo de la formación profesional se abre camino, poco a poco, en todo el sistema educativo y en los procesos de formación continua, donde la gestión por competencias se ha convertido en un modelo integrador y orientador de las diferentes políticas de recursos humanos. Este origen replantea el sentido de la formación y su vinculación con la actividad laboral. Por una parte, se habla de reformas educativas que enfatizan lo laboral, desatendiendo la parte formativa orientada a la formación de competencias personales y para la convivencia social; por otra parte, se detecta demasiada practicidad en las nuevas orientaciones de planes de estudio, que parecen obviar los procesos reflexivos personales o despreciar la cultura general.

De todas formas, nada impide pensar en el desarrollo de competencias personales, o mejor en romper la separación entre lo personal y social (es el caso de la inteligencia y control emocional), ni nadie dice que la preparación para una profesión sólo haya de desarrollar competencias técnicas y dejar al margen competencias relacionadas con el compromiso social y con los procesos de cambio. Debemos considerar también que no siempre hablamos del mismo lenguaje o utilizamos los mismos referentes (cuadro 1).

CUADRO 1. Algunas implicaciones de los modelos vinculados a competencias
(tomado de Peluffo y Knust, 2009: 3-4)

| Variables | Modelo tradicional | Modelo enfoque por competencias | Modelo por competencias |
|--|---|--|--|
| Perfil de egreso | Perfil diseñado desde las capacidades y características que la academia le asigna a cada egresado de sus carreras o programas | Perfil académico profesional definido y diseñado a partir de nodos problematizadores y tareas claves que responden a requerimientos del medio y de la academia | Perfil diseñado por competencias entendidas como tareas clave de una determinada profesión de acuerdo con los requerimientos profesionales y académicos, que puede estar o no estructurado por áreas de dominio o nodos problematizadores |
| Estructura curricular | Se diseña por asignaturas que se estructuran secuencialmente desde el nivel inicial hasta la salida, con estructuras fijas y complementándose con formación multidisciplinaria y/o optativa | Se diseña por asignaturas, pero estructuradas e integradas en torno a perfiles de egreso por competencias y a trayectos de formación, diseñados por medio de mecanismos de escalamiento progresivo de las competencias | Se diseñan en torno a módulos o situaciones de aprendizaje integradas claramente a la formación de las competencias de egreso a partir de trayectos de formación, que se escalan por niveles de dificultad y complejidad como mecanismo para medir los avances progresivos de los estudiantes |
| Rol docente / Modelo metodológico | Rol tradicional o frontal con modelos pedagógicos centrados en la docencia y en lo académico | Rol del docente y modelos pedagógicos aplicados mixtos, combinan lo frontal, o académico tradicional, con aprendizajes por problemas o críticos, orientados a resultados de aprendizaje medibles por medio de estándares | Rol docente mediador, modelo pedagógico está centrado en el estudiante y en un enfoque crítico o centrado en problemas |
| Rol del estudiante | Rol de alumno pasivo, dependiente del profesor y de su planificación | Rol del estudiante activo, aunque permanecen espacios de clases frontales con direccionamiento del profesor. Se tiende a dar información sobre cómo será su proceso de aprendizaje, y bajo qué estándares se va a evaluar su desempeño | Rol del estudiante es activo y con espíritu emprendedor define su plan de estudio asistido y mediado por los docentes. El estudiante cuenta desde el inicio con información sobre el proceso de aprendizaje, los recursos con que va a contar y los estándares para la evaluación de su desempeño para su autoevaluación |

b) Sobre el concepto

Las competencias se identifican, normalmente, con características de la persona relacionadas con una actuación de éxito en su lugar de trabajo. Se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en las que conocimientos de diversa naturaleza, habilidades y actitudes interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente a la tarea que se ejecuta (Garín, 2009a: 15). La gráfica 1 sitúa las competencias en relación al aprendizaje a la vez que permite orientar la diferenciación de este constructo con otros que a veces se utilizan indiscriminadamente¹.

Identificamos la competencia con la activación y aplicación de manera coordinada de elementos de diferente naturaleza para resolver situaciones profesionales concretas. No obstante, es algo más que la mera suma de esos saberes. Operar cataratas, por ejemplo, exige conocimientos relacionados con la anatomía del ojo, habilidades para cortar o manejar el láser con precisión, y control emocional de las situaciones que se puedan presentar (sangre, calor en el quirófano, tensión de una operación...). El cirujano competente no sólo ha de poseer esos saberes, sino que debe saber combinarlos en una o varias situaciones reales de intervención profesional.

Detrás de este concepto hay toda una teoría psicopedagógica que pone énfasis en el desarrollo

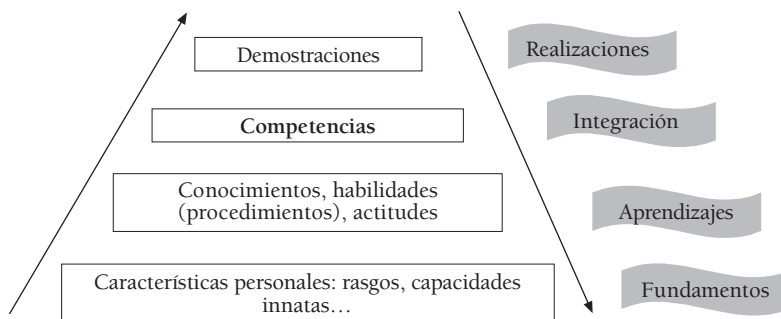
de capacidades más que en la simple asimilación de contenidos (aunque éstos siempre están presentes en el momento de materializar los aprendizajes). De alguna manera, se podría entender que hay una vuelta a los «objetivos operativos» del neoconductismo, pero de este planteamiento sólo queda el predominio de los objetivos sobre los contenidos y no las limitaciones en la naturaleza de los aprendizajes que impone la mencionada teoría (Garín y Sarra-mona, 2004).

Las competencias destacan el carácter aplicativo de los aprendizajes (decimos que la persona es competente cuando es capaz de resolver problemas propios de su ámbito de actuación) y también su carácter dinámico (esto es, se adquieren y desarrollan en la acción y también se perfeccionan gracias a la misma acción). Estas dos características son las que justifican cambios en los modelos de programación y evaluación, a la vez que dan sentido al aprendizaje a lo largo de la vida.

c) Sobre su utilización

La reforma del modelo educativo basado en competencias se presenta pertinente para los jóvenes europeos, norteamericanos o de otro contexto, como medio idóneo para la formación de ciudadanos y para dar respuesta a los

GRÁFICA 1. Jerarquía de los resultados de aprendizaje (tomada de NCES, 2002)



imperativos del mercado de trabajo. También, aparece muchas veces ligado, sobre todo en los sistemas públicos que enfatizan en la rendición de cuentas, a los estándares de calidad que se utilizan en los procesos de acreditación institucional y de programas. Y esto no siempre le ha favorecido una adecuada imagen.

La internacionalización se sitúa en un contexto de globalización, donde la evolución de la cooperación académica internacional y el desarrollo de innumerables redes y asociaciones es una realidad y, además, se acompaña de su extensión entre las diferentes etapas educativas, que, por primera vez, se encuentran inmersos en procesos de reforma de planes y programas de estudio bajo la lógica del desarrollo de competencias.

De todas formas, los desarrollos comentados no tienen porque estar reñidos con la consideración y refuerzo de la identidad local, que permite una nueva forma de construir democracia y sociedad, o con la existencia de otras propuestas. Son en todo caso, una expresión más de nuestra realidad. Como señala García Guadilla (2003: 23):

En todo caso, estos nuevos fenómenos de cambio que están irrumpiendo con fuerza en la presente década de comienzos del siglo XXI tienen que ver por un lado con las exigencias de la globalización económica, como la exigencia de calidad, pertinencia, competitividad y ampliación en el acceso, mientras que otros aspectos tienen que ver con una intensificación de la globalización educativa y, por lo tanto, de la internacionalización como forma activa de responder a la globalización del conocimiento.

d) Sobre su aplicación práctica

Los diseños formativos por competencias y su desarrollo nos permiten constatar que gran parte de su éxito depende de:

d.1. *La forma como se organiza y desarrolla el currículo.* Un currículo fraccionado

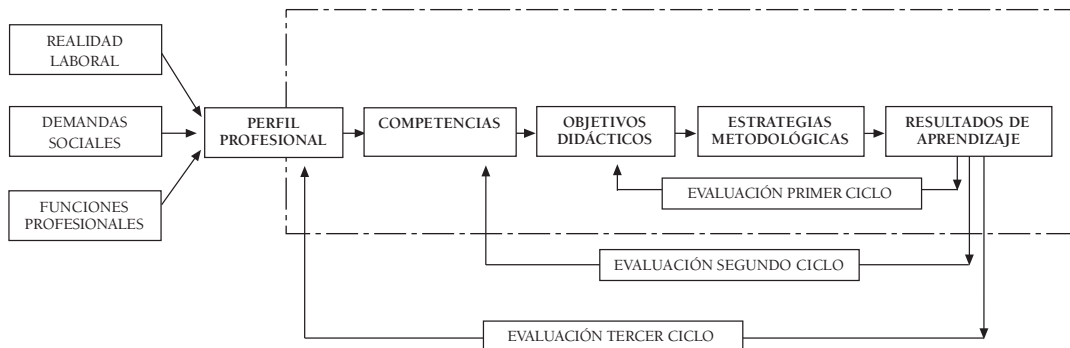
por materias no es el mejor diseño para potenciar visiones globales sobre la complejidad de la realidad. Si partimos de situaciones profesionales (concretadas en escenarios reales o retos laborales), la programación y evaluación por competencias será más factible.

d.2. *Una adecuada planificación,* que evitaría, por ejemplo, que todas las materias quieran «trabajar todo» o «evaluar todo». Así, por ejemplo, el «trabajo en grupo» es una competencia profesional interesante a considerar en todas las materias, pero no necesariamente precisamos trabajarla y evaluarla de manera sistemática en todas ellas.

d.3. *Una evaluación auténtica.* No todo lo que permiten desplegar las competencias puede ni debe de ser evaluado. Los estudiantes alcanzan respuestas intencionadas y esperadas y también «resultados emergentes» que debemos conocer para mejorar; también, se trata de identificar las maneras de construir las respuestas, los procedimientos, las ideas previas, las capacidades, las destrezas, la creatividad, las disposiciones y los valores y actitudes desplegadas delante de cada situación.

Por otra parte, la evaluación de los docentes de aula se centra, sobre todo, en analizar la consecución de los objetivos de aprendizaje. Y, en cualquier caso, en la verificación del desarrollo de competencias específicas asignadas o ligadas a la materia correspondiente. Sería más propio de la titulación la evaluación de las competencias del programa y de la institución el verificar, mediante estudios específicos de evaluación de impacto o a través de los observatorios de graduados, si el proceso formativo consigue los profesionales que demanda la realidad y si los formados dan la respuesta adecuada a las exigencias del entorno (gráfica 2). En cualquier caso, se remarca la importancia del trabajo coordinado y colaborativo del profesorado, tanto en la planificación como en el desarrollo y la evaluación de la formación.

GRÁFICA 2. La evaluación de competencias a diferentes niveles (Garín, 2010)



e) Considerarlas un medio antes que un fin

Queda lejos de cualquier intencionalidad el que se conviertan en fines que condicionan otros aspectos importantes del proceso formativo, como, por ejemplo, la motivación del estudiante, la integración de circunstancias en el desarrollo de los contenidos o las modificaciones metodológicas que aconseje la diversidad de estudiantes.

f) Incorporarlas como instrumento para el desarrollo profesional

Gracias a la reflexión sobre los problemas que la práctica plantea aprendemos a mejorar la necesaria coherencia entre lo que se pretende, se enseña y se evalúa; conocemos las posibilidades y límites de una enseñanza centrada en el estudiante; aprendemos mejor la relación entre procesos y resultados; encontramos el sentido de la evaluación como autorregulación; y, en consecuencia, mejoramos nuestra capacidad profesional y nuestra propia competencia como docentes.

De hecho, el modelo, a simple vista rígido y conductista, permite abordar diferentes dimensiones: a) la empleabilidad y la ocupabilidad de los actuales y futuros egresados, vinculados a mejorar y mantener el potencial ocupacional de los profesionales; b) el aprendizaje de los estudiantes y la calidad del proceso que realizan,

enfazando en el rol central de los estudiantes y en la importancia que en los procesos formativos tienen aspectos como las dimensiones intangibles, el tiempo de dedicación o el retroalimentar la toma de decisiones; c) la exigencia de «flexibilidad curricular» para atender las cambiantes necesidades del entorno y de los participantes de la formación y establecer más conexiones entre los clásicos itinerarios académicos y profesional; d) la dimensión de «internacionalización del currículum» que facilita titulaciones compatibles, una renovación de los programas formativos y la movilidad de estudiantes y profesores; e) explicitar y aplicar estándares de calidad que nos demanda el medio; y f) incorporar nuevos sistemas de formación: trabajo en redes, comunidades de prácticas u otros.

Será precisamente la necesidad de elaborar y reelaborar los programas formativos lo que aumenta la importancia de las dinámicas institucionales y de la forma como éstas favorecen o dificultan la creación y gestión del conocimiento pedagógico que generan los equipos de profesores.

El profesor que necesitamos. Una aproximación al perfil

La realidad global, donde se dan grandes cambios sociales y tecnológicos como, por ejemplo, las nuevas marginaciones, las grandes migraciones

intercontinentales, las nuevas riquezas y las nuevas pobreza, las persistentes necesidades de alfabetización o la adaptación a la sociedad del conocimiento exigen replantear el papel de la escuela del futuro y el perfil que debe tener el profesorado del siglo XXI.

Para una escuela que no tiene la exclusividad de la formación, que se considera un espacio social y que se concibe cada vez más como un espacio de síntesis que permite compartir, contrastar y dar sentido a las informaciones que aportan los estudiantes, la delimitación del profesor competente en el nuevo escenario deberá basarse en la combinación entre perfil, funciones y ámbitos de actuación evolucionados.

Los ámbitos de actuación serían los espacios sociales donde se realiza una determinada actividad. Las funciones hacen referencia al conjunto de tareas que especifican y concretan un proceso de trabajo coherente, completo y con sentido en sí mismo. Y el perfil identifica los rasgos que delimitan una determinada actividad profesional.

De manera concreta y con carácter general, podríamos decir que la formación de los profesores docentes capacita para desarrollar las siguientes funciones profesionales: a) analizar situaciones formativas en contextos formales y no formales; b) diseñar, desarrollar y evaluar programas, proyectos, materiales y acciones curriculares adaptadas a los contextos analizados; c) orientar y apoyar el progreso de los estudiantes; d) coordinarse activamente con los colegas, personas e instituciones implicadas en el proceso formativo; y e) participar e impulsar los procesos de innovación y mejora que promuevan la calidad de la formación y su desarrollo profesional.

La determinación del perfil profesional de una titulación define su identidad y nos orienta sobre la naturaleza de los aprendizajes que deben ser priorizados para que el profesional sea competente en su actividad. El perfil formativo enlaza

así con las competencias que la formación debe de desarrollar. Sin embargo, la consideración de las profesiones de una manera dinámica quita sentido a los perfiles estáticos (excelente profesional identificado por...) y obliga a considerar, asumiendo las problemáticas de definición que comporta, los perfiles dinámicos (profesionales competentes para...). También nos aproxima a la idea defendida por algunos estudiosos (Tejada, 2009) de ubicar los perfiles en los contextos de familias profesionales.

Nos sigue pareciendo importante actualmente el que el profesorado conozca cómo aprenden los alumnos, con qué métodos enseñar, cómo adaptarse al contexto, cómo transferir el conocimiento disciplinar a la dinámica de aula y de ésta a la realidad, pero también lo es el que sean capaces de moverse en contextos multiculturales, utilizar las herramientas de la sociedad del conocimiento y sean capaces de trabajar en equipo, impulsar un razonamiento libre y crítico y promover el compromiso social.

Es necesario, asimismo, que los profesores sean y actúen como gestores del cambio en el ámbito de sus actuaciones. Lo hacen cuando priman lo estratégico sobre lo operativo (sin olvidarlo), guían más que dirigen y continuamente analizan sus prácticas para introducir las mejores que sean pertinentes. Es el profesional reflexivo que aprende de sus actuaciones, de las de los iguales y de todos los que le pueden ayudar a resolver los problemas concretos que encuentran en la enseñanza.

Remarcamos también su rol en la creación y gestión del conocimiento existente y que se genere. Se otorga así centralidad al metaprendizaje como paradigma docente, que facilita el que los estudiantes transformen la información en conocimiento, que sean capaces de tener rigor en la selección de las fuentes y en el análisis de la información; asimismo, valorar la potencialidad didáctica que comporta saber convertir el metacognoscimiento en la base del metaprendizaje (Bain, 2006) o a aplicar la metodología del investigador

como procedimiento didáctico para compartir la construcción del conocimiento con los alumnos.

Liga con lo anterior las exigencias de carácter ético, que afectan, por una parte, a priorizar en el currículum los contenidos que tengan un carácter emancipatorio o ayuden a construir un mundo más justo; y, por otra, a discernir con claridad entre el mundo de las creencias y el mundo del saber, entre la ideología y la producción científica, entre las construcciones míticas y la realidad.

Competencias generales y específicas para los programas de formación del profesorado

La determinación de las competencias de una formación universitaria tiene diversas consecuencias de carácter positivo que cabe subrayar. En primer lugar, ajusta la formación a las necesidades reales de los profesionales, rompiendo la tendencia a la inflación de contenidos que sólo responden a los intereses de los docentes. En segundo lugar, obligan a una reorganización interdisciplinar que haga posible la adquisición de las competencias, sin olvidar que determinan la naturaleza de las prácticas que se han de realizar durante el periodo formativo. Por último, fuerzan al trabajo colaborativo y a un cambio cultural en los comportamientos de los implicados (Garín y Sarramona, 2004).

Normalmente, diferenciamos entre las competencias básicas, que hacen referencia a la preparación para la vida cotidiana, y las competencias que se vinculan a la actividad profesional. La concreción de las primeras ha de ser validada por la misma sociedad en función de los principios que en ella rigen y su concreción, por tanto, no puede ser sólo una decisión técnica. Las segundas tienen un carácter más técnico y deberían concretarse desde el conocimiento que se tiene del mundo profesional.

Un aproximación a las competencias deseables del profesor la podemos obtener en la aportación de Jofré y Gairín (2010) centrada en la enseñanza secundaria (gráfica 3), que resulta de tomar como referencia los trabajos que se han realizado en equipo y de manera colaborativa por amplias redes profesionales (incluidas las que facilitaron el Informe de la UNESCO o el Informe Tuning).

Otra aproximación, en este caso a las competencias docentes, la realiza Tejada después de revisar las aportaciones de Perrenoud (2004: 15-16), Educación Media Superior en México (2008), Zabalza (2003), Valcárcel (2005), Pérez (2005), Ayala (2008). Considera, con carácter general, que el docente ha de planificar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas, elaborando y utilizando medios y recursos didácticos, promoviendo la calidad de la formación y la actualización didáctica.

De esta competencia general se establecen, tomando como referencia el perfil profesional del formador ocupacional, las siguientes unidades de competencia que ligan con realizaciones profesionales.

- Programar acciones formativas vinculándolas al resto de las acciones de formación de la organización, de acuerdo con las demandas del entorno y el perfil de los destinatarios.
- Proporcionar oportunidades de aprendizaje adaptadas a las características de los individuos o grupos y a sus necesidades de cualificación, así como acompañar y orientar, de manera contextualizada, el proceso de aprendizaje y la cualificación de los mismos.
- Verificar el nivel de adquisición de las competencias profesionales, los programas y las acciones de modo que permita la toma de decisiones para la mejora de la formación.
- Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la formación.

GRÁFICA 3. Síntesis de las competencias profesionales docentes



La variedad y diferencia de aportaciones se puede justificar por el contexto específico de realización y por el tipo de profesional considerado, remarcando así que las diferencias son justificables. De todas formas, las propuestas se quedan cortas y no consideran una parte de los elementos destacados en las funciones y el perfil profesional dibujado anteriormente. El cuadro 2 las recupera.

Es indudable que determinadas competencias incluyen otras como, por ejemplo, la gestión de los aprendizajes comporta competencias comunicativas en todos los códigos (numéricos, alfabéticos, gráficos, digitales...) o la creación de ambientes para el aprendizaje incluye competencias

sociales que permiten acciones de liderazgo, de motivación, animación y compromiso, que facilitan la formación y disposición de los estudiantes para el trabajo formativo. Asimismo, que todas las competencias profesionales señaladas entrañarán una red de saberes diversos.

También, habríamos de considerar aquí las especificidades que da el contexto de trabajo. Si hablamos en general, todo el profesorado se ha de mover y sin diferencias en el ámbito de la planificación, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje desde una óptica microdidáctica. A nivel concreto, y dependiendo del contexto, aparecen diferencias. Así, por ejemplo, los formadores universitarios

CUADRO 2. Competencias específicas de la formación de profesores

| | |
|----------------------------|--|
| Docente | <ul style="list-style-type: none"> • Planifica, organiza y anima situaciones de aprendizaje significativo • Gestionar la progresión de los aprendizajes • Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación • Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo • Contribuye a crear ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo |
| Tutor | <ul style="list-style-type: none"> • Competencias sociales • Competencias afectivas |
| Miembro de la organización | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en equipo • Participar en la gestión diaria de la escuela y en los procesos de innovación que impulsa • Favorece la cultura y clima positivo para el cambio • Informar e implicar a los padres y comunidad |
| Como profesional | <ul style="list-style-type: none"> • Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión • Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional • Establece y aplica procesos de mejora permanente de su calidad como profesional |

deben atender más las exigencias de variedad metodológica, las relaciones con el mundo laboral o el impulso de la dimensión europea (promoviendo movilidad, utilización de otras lenguas, acceso a contenidos de otros contextos...) que impone el EEES. Paralelamente, los profesionales de la formación continua darán mucha importancia a la detección de necesidades formativas y aplicabilidad inmediata de los aprendizajes, mientras que los profesionales de la educación infantil reforzarán las competencias dirigidas al desarrollo emocional y afectivo de los niños.

Estrategias de intervención

La interacción continua y coordinada del conocimiento teórico con el práctico, el establecimiento de relaciones entre las diferentes disciplinas y la consideración de las necesidades de los estudiantes ayudan a fundamentar los procesos de toma de decisiones durante la planificación y práctica docente. El cambio de paradigma en la formación, acompañado de una nueva cultura profesional donde el trabajo en

equipo del profesor y la programación conjunta son los ejes principales de su actividad profesional, nos permite así una mejor y más significativa enseñanza.

Sin embargo, la directividad en procesos de indagación y las estrategias didácticas basadas en la trasmisión de conocimiento a través de la mera exposición de contenidos conceptuales por parte del profesorado siguen teniendo un peso importante en nuestras instituciones formativas.

«No es que se desprecie una lección magistral, pues, cuando es buena, proporciona al estudiante síntesis conceptuales y desarrollos teóricos que tardaría mucho tiempo en conseguir por su cuenta. El problema es que cuando este planteamiento se utiliza de manera abusiva o exclusiva, impide 'de facto' que el estudiante se apropie (en el sentido de que haga suyo, de que personalice e integre) del conocimiento, fomentando actitudes de pasividad y reforzando la utilización casi única de procesos mentales relacionados con la comprensión y la memoria» (Sánchez y Gairín, 2008: 123).

Desde nuestra experiencia, planteamos ciclos dialécticos de profundización progresiva que permitan integrar diversas metodologías según las necesidades y características del profesorado, de los estudiantes, del contexto epistemológico, institucional, etc., y apoyar así el avance desde estrategias docentes directivas hacia estrategias de aprendizaje autónomo. Las posibilidades progresivas del profesor como director, guía o mentor pueden aplicarse a muchas estrategias metodológicas, tan variadas como: síntesis y análisis crítico de libros, presentaciones, mapas conceptuales, resolución de problemas, estudio de casos, trabajos por proyectos, prácticas externas, debates, simulaciones, proyecciones, visitas, entre otras (Sánchez y Garín, 2008: 123).

De todas formas, la efectividad de una estrategia se relaciona tanto por su coherencia con los objetivos planteados como por su realización de acuerdo a lo planteado. Muchas veces, las condiciones del contexto (relación desproporcionada entre estudiantes y posibilidades de atención, diversidad de estudiante...), del propio programa (tiempo disponible, carga de trabajo...) o de su ejecución (inasistencia de estudiantes, comodidad de profesor con la estrategia utilizada...) pueden hacer fracasar determinadas iniciativas. Así, es importante combinar la metodología adecuada con las posibilidades del contexto, asumiendo renunciadas sobre lo más deseable o conveniente, pero manteniendo la apuesta por la innovación y mejora.

Tan importante como la metodología, o esquema general de trabajo, son las actividades. Frente a la concepción de ejercicio, como tarea que se realiza después del aprendizaje para ejercitar la memoria de lo aprendido, las actividades se conciben ahora como punto de partida y desarrollo del propio aprendizaje: se realizan para aprender.

«Las actividades no deben estar ni muy alejadas, ni totalmente ajustadas a las posibilidades de realización de los sujetos. Entre los dos extremos, existe un área de desarrollo potencial en la que las actividades de

aprendizaje son susceptibles de provocar un desfase óptimo, es decir, un desequilibrio manejable por las posibilidades de comprensión del estudiante. Vigotsky define el área de desarrollo potencial como la diferencia entre el nivel de las tareas que pueden desarrollarse en una actividad independiente y el nivel de las tareas realizables en una actividad colectiva con ayuda de un mediador» (Sánchez y Gairín, 2008: 148).

Las actividades, ajustadas a los estudiantes y a su diversidad, constituyen un proceso que en ciclos recurrentes y no encasillados en una secuencia lineal concretan tareas de distintos órdenes y con distinta extensión y profundidad, que pueden incluir elementos como: planteamiento de hipótesis, búsqueda y adquisición de nueva información, estructuración de información, resolución de problemas parciales, traslación de información a distintos sistemas de representación, etc.

No hay que olvidar otros elementos de la formación, como la organización de los espacios y tiempos, el material o la evaluación, ampliamente analizados en variadas publicaciones. Remarcamos las posibilidades de la evaluación como autorregulación y su utilidad como instrumento para la formación y el cambio (Gairín, 2009b); también, la riqueza de los modelos y prácticas incipientes sobre la evaluación por competencias que existen en los contextos universitarios (García San Pedro, 2010).

El formador de futuros profesores sólo ayudará a adquirir las competencias profesionales específicas si el mismo actúa como profesional competente. Así, deberá de promover la práctica en el aula de los diversos métodos, estrategias y recursos didácticos, acompañada por el análisis, el seguimiento y la evaluación individualizada y cualitativa de los periodos de práctica profesionales. De este modo, el futuro profesor o el profesor novel se convierten en profesores competentes o en profesores expertos, siempre que sepan contextualizar, transferir y aplicar de manera integrada lo aprendido (Jofré y Gairín, 2010).

Por último, los formadores deberían considerar algunas de las condiciones que pueden facilitar la adquisición de las competencias. García San Pedro (2009a: 9) menciona al respecto: a) el conocimiento de lo que implica la competencia demandada (saber qué), el conocimiento y dominio de las reglas y procedimientos implicados (saber cómo), una actitud favorable por parte del estudiante para actualizar y transferir las competencias a otros contextos; d) una propuesta didáctica que promueva la ejercitación y transferencia de las competencias; y e) un contexto de desempeño desafiante. También señala la necesidad de no perder la dimensión de totalidad del proceso formativo, del sujeto y del contexto y, por otro, la aplicación del sentido común y el saber profesional que harán un juicio equilibrado a la hora de tomar las decisiones pertinentes.

Algunas consideraciones finales

La formación de profesores basada en competencias no queda exenta, como todo, de limitaciones y problemáticas. Su consideración ha de servir, sobre todo, para anticiparse a las cuestiones y poder mejorar las garantías de éxito. Una primera aproximación a las problemáticas nos la aportan Peluffo y Knust (2009) en referencia a las condiciones del contexto de América Latina para el que lo pensaron. A ellas añaden otras dificultades relacionadas con los nuevos procesos (estructura curricular por áreas, dificultades laborales para diversificar roles del profesorado, falta de competencias adecuadas en los gestores universitarios) y con los costes de implementación (costes de la renovación curricular, escasez de recursos para elaborar nuevos módulos formativos o baja financiación).

CUADRO 3. Dificultades y soluciones viables en América Latina (Peluffo y Knust (2009: 11))

| Dificultades | Posibles soluciones |
|---|---|
| A. Condiciones del contexto | |
| <ul style="list-style-type: none"> Las resistencias culturales en el cambio de prácticas habituales de los actores claves | <ul style="list-style-type: none"> Definir una estrategia clara, concreta de cómo manejar la resistencia cultural Preparar el cambio cultural desde el enfoque del aprendizaje organizacional, aprovechando la propia experiencia, las buenas prácticas y lecciones aprendidas y los modelos mentales compartidos por la comunidad académica |
| <ul style="list-style-type: none"> El aumento de la cobertura, cantidad de estudiantes en el aula y sus nuevos perfiles de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> Aprovechar las posibilidades de e-learning Reforzar las competencias básicas de estudiantes del primer año Diseñar perfiles y metodologías de aprendizaje que permitan gestionar los riesgos de estas poblaciones estudiantiles |
| <ul style="list-style-type: none"> El nivel de vinculación con el medio y las dificultades para encontrar instituciones donde generar prácticas o simulaciones | <ul style="list-style-type: none"> Definir e implementar una estrategia clara y permanente por centros y carreras Desarrollar procesos de seguimiento a egresados y empleadores con estándares de calidad orientados al modelo Institucionalizar la vinculación de la Universidad y la Sociedad Colaborar con otras universidades en la búsqueda de lugares de práctica profesional |
| <ul style="list-style-type: none"> La infraestructura inadecuada para realizar el enfoque por competencia | <ul style="list-style-type: none"> Buscar nuevos espacios o reconvertir los existentes para posibilitar el aprendizaje activo Reconvertir algunas aulas tradicionales en espacios de conversación y trabajo entre grupos |

A nivel macro de los sistemas educativos, el impulso de la formación por competencias debería de incluir una triple intervención:

- a) Normativa, con reglamentos, directrices u otros esquemas que delimiten los propósitos y requerimientos de la nueva propuesta.
- b) De soporte o ayuda económica, de formación, de difusión, etc., necesaria.
- c) De seguimiento, relacionadas con el establecimiento de mecanismos dirigidos a diagnosticar el momento de las reformas impulsadas e introducir cambios.

A nivel micro, cabe considerar la experiencia existente y las opciones que parecen garantizar ciertos niveles de éxito. También, la dificultad de producir resultados de forma automática y la tendencia a las rutinas y conservadurismo (García San Pedro, 2009b; García San Pedro y Gairín, 2010). Modificar patrones mentales y conductuales ampliamente sedimentados exige tiempo, perseverancia y una especial atención al comportamiento de los actores institucionales (March y Olsen (1997).

Las cuestiones, y por tanto las soluciones, se plantean a niveles macro y micro, pero lo importante no es tanto la intervención que desde cada instancia se haga como el que las actuaciones sean coherentes y coordinadas. De todas formas, advertimos de los peligros que puede comportar un proceso homogeneizador y que no tenga en cuenta las particularidades de los contextos e instituciones de formación. Hablamos en este

caso del fenómeno conocido desde la sociología neoinstitucional como *isomorfismo institucional*, entendido como «un proceso limitador que obliga a una unidad en una población a parecerse a otras unidades que enfrentan las mismas condiciones ambientales» (Haewley, *cit.* Powell y DiMaggio, 2001). Promovido como identificación por coacción, mimetismo o adecuación normativa, creemos que no permite logros duraderos si no consigue la complicidad de los agentes internos.

No podemos hablar ni creemos que sea posible una opción única o más válida; la validez dependerá de la utilidad que tenga para transformar el contexto. Asimismo, tampoco tiene sentido privilegiar una orientación sobre otras cuando sabemos que la realidad es tan tozuda que impone por la vía de los hechos y de las condiciones sus propias normas de juego; u olvidar que los procesos y resultados se basan en el dinamismo y son el resultado de la interacción entre grupos, instituciones y actores.

Finalmente, y reconociendo que la nueva propuesta responde a presiones externas, marcadas por políticas públicas que trascienden nuestras fronteras, el reto es modificar la cultura docente e institucional involucrada y clave para los nuevos planteamientos. Igualmente, remarcar la importancia de las prácticas profesionales en nuestro entorno u otros (movilidad), de la continuidad entre la formación inicial y permanente, el desarrollo de redes de formadores y el reconocimiento, acreditación y certificación de las competencias.

Notas

¹ Ver, al respecto, las aportaciones de García San Pedro (2009a).

Referencias bibliográficas

AYALA, F. (2008). *El modelo de formación por competencias*, <http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt> [Fecha de consulta: 16/06/2009].

- BAIN, K. (2006). *El que fan els millors professors universitaris*. Valencia: Universitat de València.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- GAIRÍN, J. (coord.) (2010). *Evaluación por competencias en la universidad*, Eduga, septiembre.
- GAIRÍN, J. (coord) (2009a). *Guía para la evaluación de las competencias en las Ciencias Sociales*. Barcelona: Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya.
- GAIRÍN, J. (coord.) (2009b). *Nuevas funciones de la evaluación. La evaluación como autorregulación*. Madrid: MEC.
- GAIRÍN, J. y SARRAMONA, J. *Perfil y competencias del pedagogo. Aportacions al document de la titulació de Pedagogia (curs 2004/2005, UAB)*. Barcelona: UAB, Dpto. Pedagogía (documento interno).
- GARCÍA GUADILLA, C. (2003). Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En M. MOLLIS (comp.), *Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO, Grupos de trabajo.
- GARCÍA SAN PEDRO, M. J. (2009a). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario, *Perspectivas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 11-28.
- GARCÍA SAN PEDRO, M. J. (2009b). ¡Hay vida después de Bolonia! Perspectivas del profesorado ante las demandas del nuevo modelo de aprendizaje universitario. En *Simposio Internacional «Cambian los tiempos, cambia la Universidad. El profesorado universitario ante los cambios»*. Barcelona: Universidad de Barcelona, septiembre.
- GARCÍA SAN PEDRO, M^a. J. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada, tesis doctoral inédita.
- GARCÍA SAN PEDRO, M. J. y GAIRÍN J. (2010). Percepciones del profesorado ante las demandas del nuevo modelo de aprendizaje universitario. En *CIDUI 2010: nuevos espacios de calidad en la educación superior. Un análisis comparado y de tendencias*. Barcelona, julio.
- IMBERNÓN, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. En G. SACRISTÁN (coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, pp. 588-603.
- JOFRÉ, G. y GAIRÍN, J. (2010). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados*. Barcelona: UAB-Departamento de Pedagogía Aplicada (en prensa).
- MARCELO, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. En *Sísifo, Revista de Ciências da educação*, 8, 9-22.
- MARCH, J. y OLSEN, J. (1997). El ejercicio del poder desde una perspectiva institucional. En *Revista Gestión y Política Pública*, vol. V. 1, primer semestre. México: CIDE.
- MUÑIZ, M. y GARCÍA, H. (2008). Formación de profesores: nuevos temas y nuevos escenarios. San Nicolás de los Garza: Universidad Autónoma de Nueva León (documento inédito).
- NCES (2002). *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. National Postsecondary Education Cooperative, 2002. Disponible en: <http://inces.ed.gov/publicsearch/> [Fecha de consulta: 17/agosto/2010].
- PELUFFO, M. B. y KNUST, R. (2009). *Aproximación a la educación universitaria por competencias en América Latina: ¿una «fata morgana» o un modelo factible para la realidad latinoamericana?* En http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2010/03/aproximacion_a.html [Fecha de consulta 25/agosto/2010].
- PÉREZ, J. M. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. En *XI Congreso de Formación del profesorado*, Segovia, 17-19 de febrero.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- POWELL, W. y DIMAGGIO, P. (2001). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: FCE.
- SÁNCHEZ, P. y GAIRÍN, J. (2008). *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: ICE, Universidad Complutense.
- SOTOMAYOR, C. y WALKER, H. (2009). *Formación continua de profesores: cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar, experiencias y propuestas*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (2008). *Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior. Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. En www.sems.sep.gob.mx. [Fecha de consulta: 16/junio/2009].
- TEJADA, J. (2009). Competencias docentes. En *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 13, 2.
- TELLO, I. (2009). *Formación a través de Internet. Evaluación de la calidad*. Barcelona: UOC.
- VALCARCEL, M. (2005) (coord.). *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*. Informe Investigación, Proyecto EA2003-0040.
- ZABALZA, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Abstract

Competency-Based Training of teachers

Competency-Based Training of teachers is one that the problems of new curriculum models development are facing. This contribution revises some controversial developments of Competency-Based Training, with the aim of delimiting specifically the functions, profiles and competences of teachers training programs. Subsequently, it has been added the different reflections on methodological strategies and some final thoughts about how to act in the arisen challenges.

A suitable teacher training demands teachers acting in a competent way and with the same model they want to teach, combining conceptual learning with professional practice, using strategies and procedures of knowledge society, stimulating collective and individual reflective practice and encouraging lifelong learning which relates professionals at different times of their working life. To achieve this purpose, it must be a shared task from a combination of actions: from the education system, educational centres, social agents and teachers themselves.

Key words: *Teachers training, Competency-based training, Teachers' duties, Teachers' professional profile.*

Résumé

Formation des enseignants axée sur les compétences

La formation des enseignants axée sur les compétences est un des problèmes auquel se confronte le nouveau modèle de curriculum. Cet apport révisé quelques controverses autour du développement de la formation par compétences, pour délimiter spécifiquement les fonctions, les profils et les compétences des programmes de formation des enseignants. Par la suite, nous apporterons des réflexions sur les stratégies méthodologiques et quelques considérations finales autour des pistes d'action pour les défis qui nous sont posés.

Une adéquate formation du professorat exige à ses enseignants : travailler d'une façon compétente et en suivant le même modèle qu'ils veulent enseigner, combiner les apprentissages conceptuels avec les pratiques professionnelles, utiliser les stratégies et les procédés de la société du savoir, impulser la pratique réflexive individuelle et groupale, et favoriser au maximum l'apprentissage permanent qui concerne les professionnels à différents moments de leur vie professionnelle. L'obtenir

doit être une tâche commune et combinée d'actions du système, des centres d'enseignement, des partenaires sociaux et des enseignants eux-mêmes.

Mots clés : *Formation des enseignants, Formation axée sur les compétences, Fonctions du professorat, profil professionnel des enseignants.*

Perfil profesional del autor

Joaquín Gairín Sallan

Profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona y consultor internacional. Sus líneas de trabajo se vinculan a la creación y gestión del conocimiento, el desarrollo organizacional, la evaluación de programas e instituciones y las TIC en formación. *La organización escolar: contexto y texto de actuación* (Madrid: La Muralla) y *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones* (Madrid: Walters Kluwer), son algunas de las publicaciones que ha escrito y coordinado.