

Formación en competencias y certificación profesional

Ángeles Valle Flores

Coordinadora

El presente trabajo revisa, a partir de puntos de vista complementarios, las condiciones actuales de las demandas que influyen sobre la educación superior, como son los proyectos neoliberales, los tratados comerciales, los modelos empresariales y la regulación del Estado a los mercados educativos y laborales. En particular, se analiza la tendencia de la educación basada en normas de competencias, sus antecedentes y casos de aplicación, y su implantación en México por las políticas gubernamentales recientes. Asimismo, se abordan los procesos de acreditación educativa universitaria y de certificación profesional, tanto en su vertiente interna como en la certificación externa de la formación superior. Con la publicación de este libro esperamos aportar guías para el análisis de los riesgos, implicaciones y retos que suponen estos proyectos de formación y acreditación en el ámbito educativo y docente de nuestro país. **PENSAMIENTO UNIVERSITARIO 91**

Edición: Edwin Rojas
Diseño de portada: Diana López Font
Formación: Luis Cristóbal

Primera edición: 2000
Primera reimpresión: 2002
Segunda reimpresión: 2009

© D.R. 2009, Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario
Ciudad Universitaria, 04510, México, D. F.
<http://www.iisue.unam.mx>
Tel. 56 22 69 86
Fax. 56 64 01 23

Las opiniones expresadas son responsabilidad exclusiva de los autores, y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación no comparte necesariamente sus puntos de vistas. Todos los trabajos de esta colección se publican previo dictamen.

ISBN: 968-36-8378-9

Impreso y hecho en México

Contenido

Presentación María de los Ángeles Valle Flores	9
La formación en competencias	
La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización Concepción Barrón Tirado	17
La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México Ileana Rojas Moreno	45
Formación docente y educación basada en competencias Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo	76
De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria Bertha Orozco Fuentes	105
La certificación profesional	
El nuevo Estado mexicano como regulador de los mercados educativos y laborales de nivel universitario. Los organismos de evaluación y certificación profesional María de los Ángeles Valle Flores	143

Formación docente y educación basada en competencias

Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo*

Aprender sin reflexionar
es malgastar la energía.
Confucio

Si quieres aprender, enseña.
Cicerón

Hace poco tiempo, una nueva propuesta emergió vigorosamente en el escenario escolar mexicano: la educación basada en competencias (EBC). Su origen se sitúa a fines de los años sesenta, en el ámbito de los países industrializados, desde donde se ha expandido con celeridad hacia otras latitudes. Este modelo o concepción educativa —como quiera que se le entienda— ha ganado amplia popularidad, por lo que es frecuente encontrar simpatizantes que se le adhieren incondicionalmente y que lo conceptúan como una de las iniciativas pedagógicas más importantes del fin de siglo. Nuestro país no ha sido excepción y acusa sensiblemente su influencia, en particular en los niveles de la educación técnica, de la educación media superior y de la formación universitaria, así como en su entorno primigenio: el de la capacitación laboral. A consecuencia de su creciente difusión, la EBC resulta objeto de múltiples interpretaciones: al parejo con otras modas de la psico-

logía y la pedagogía contemporáneas —como el constructivismo— se glosa libremente, en ocasiones hasta el extremo del desdibujamiento y de la pérdida de su identidad. Aunque no suscribimos con plenitud sus tesis y sus planteamientos, a pesar de que nos vemos impelidos a mirarla críticamente, creemos que hay en esta iniciativa ideas relevantes y de largo alcance que merecen tanto la atención reflexiva como su puesta a prueba en la realidad de la formación profesional mexicana. En este argumento puede identificarse una primera razón para la realización del presente texto. La segunda se expone a continuación: nos parece evidente que la EBC tiene todavía mucho por hacer y por definir. Ya analizaremos más adelante algunas de las insuficiencias que se le atribuyen, o que creemos posible imputarle. En todo caso, dentro del catálogo de los aspectos pendientes hay uno que destaca de manera especial y que ha atraído nuestra atención: el problema de la formación y de la práctica docentes. Estas dos dimensiones —fases de un proceso que ha de ser entendido sin rupturas— resultan decisivas para la implantación eficiente de un programa pedagógico. Lo son especialmente si se desea que la EBC, o algunas de sus tesis más rescatables, alcancen la realidad de las aulas, habida cuenta del papel protagónico que juegan los profesores, así como de la pesada inercia que suelen manifestar cuando se les sugiere la aplicación de unas orientaciones que introducen demasiada novedad y que violentan por tanto la rutina y las costumbres.

Desarrollaremos este documento en tres apartados: primero, presentaremos una sucinta descripción de lo que hoy en día se entiende por EBC, las críticas que suelen aparejarsele o que estamos en condiciones de formularle, así como las ideas que juzgamos de mayor valía (de hecho, nuestra propia interpretación de la EBC); en un segundo momento nos referiremos a la práctica magiste-

* Facultad de Psicología, UNAM.

rial y los procesos de formación docente que, creemos, han sido preponderantes dentro de la órbita de la EBC; para terminar, plantearé algunas conclusiones sobre la problemática de la formación docente y expondré algunos lineamientos para acometerla en el futuro cercano desde un abordaje constructivista y reflexivo.

1. La EBC: características y planteamientos críticos

La EBC nace de un interés fundamental: vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con los niveles y modalidades que se abocan a la formación profesional y la preparación para el empleo.¹ Tiene como punto de partida la creencia de que estas instancias escolares se han distanciado progresivamente de las necesidades sociales, sobre todo de aquellas que son atendidas por la actividad laboral. Para lograr tal vinculación se plantean como necesarias tres condiciones (Morfín, 1996):

- a) El establecimiento, por parte del sector productivo, de las normas que indican las tareas y las habilidades inherentes a cada una de las profesiones, oficios y puestos de trabajo.
- b) La definición, mediante comisiones mixtas, de las competencias que puedan satisfacer las normas y requerimientos laborales.
- c) La promoción, evaluación y certificación, por parte de la escuela, de las competencias definidas de común acuerdo con el sector productivo.

¹ En lo que hace a este punto, es posible concebir diversas interpretaciones: desde las que hablan de relacionar la vida social en su conjunto con la escuela globalmente considerada, hasta las que intentan conectar la esfera ocupacional con las vertientes escolares que forman recursos humanos destinados a desempeñarse en ella en el corto o mediano plazos. Nos hemos referido fundamentalmente a esta última visión —evidentemente más restrictiva—, ya que corresponde a la perspectiva explícitamente asumida por la mayoría de los especialistas.

Como puede verse, el concepto de “competencia” ocupa un lugar central en esta perspectiva: alude a un saber hacer que lleva a un desempeño eficiente, el cual puede demostrarse mediante ejecuciones observables. Se trata de una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas.² Sin embargo, desde la óptica de los promotores de la EBC la competencia no se limita a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que se ve acompañada necesariamente de elementos teóricos y actitudinales. A este respecto, cabe citar lo siguiente (Malpica, 1996, p. 133):

Hoy en día tiene lugar un intenso debate sobre el significado, alcances y limitaciones del concepto de competencia como eje de nuevos modelos de educación y, por supuesto, también hay una variedad de perspectivas para definirla: desde aquellas que se centran más en el análisis de las demandas del exterior hacia el sujeto, que asocian la competencia directa con las exigencias de una ocupación y que, por tanto, la describen en términos de lo que debe demostrar el individuo, hasta las que privilegian el análisis de aquello que subyace en la respuesta de los sujetos; es decir, más definida por los ele-

² En realidad esta noción presenta también múltiples facetas: algunos autores destacan los componentes externos y mensurables, aproximándose a posiciones más conductistas y operacionalistas; otros ponen el acento en sus componentes mentales, internos, en el “sustrato” de las competencias. En el marco de esta visión “internalista” coexisten también diferentes versiones: ciertos teóricos conciben las competencias como capacidades generales, susceptibles de transferencia prácticamente ilimitada (Boyatzis, 1982), mientras que otros, como Gonczi (1994b), las conciben a la manera de habilidades que se aplican eficientemente dentro de los límites de un dominio temático o situacional relativamente específico.

mentos cognitivos, motores y socioafectivos implícitos en lo que el sujeto debe hacer.

Pero al margen de esta discusión, hay dos características que de una u otra manera se encuentran implícitas en cualquier definición de competencia: por un lado, el centrarse en el desempeño y, por el otro, el recuperar condiciones concretas de la situación en que dicho desempeño es relevante.

Haciendo eco de los postulados de la EBC e intentando evitar las trivializaciones, podemos decir que la escuela es la encargada de promover dichas competencias y, más aún, que las instituciones escolares deberían tener como finalidad fundamental la de desarrollar competencias entre sus educandos. Lo anterior implica, a nuestro juicio, una actitud condenatoria frente a la escuela tradicional, magistrocentrista y enciclopédica (véase Gilbert, 1977). Se pretende el destierro de un saber mecánico, reproductivo, pero también el del conocimiento meramente discursivo y teorizante. Se parte de la convicción de que la escuela ha de enseñar procesos más que productos, capacidades de acción y de actuación más que saberes conceptuales. Y se insiste, permítasenos recordarlo para cerrar el círculo, en que tales capacidades han de realizarse en la forma de competencias que respondan a las necesidades y exigencias planteadas por la sociedad, particularmente por la maquinaria productiva que posibilita su supervivencia.

Una vez señaladas sus características distintivas, juzgamos pertinente revisar algunas de las críticas más reveladoras que se le han dirigido a la EBC —a veces tan sugerente, a veces tan esquemática y simplificadora—. Varias de estas críticas remiten a insuficiencias o limitaciones que son inherentes a la EBC; otras, más bien, a los posibles riesgos de interpretación que derivan de sus planteamientos. Atañen, en todo caso, a varios asuntos:

- Desde algunas de las versiones restrictivas de la EBC se impone, de manera tácita o abierta, una significativa y preocupante limitación a la escuela, colocándola exclusivamente al servicio del sector productivo, como si no debiese preparar a los educandos para la vida, como si aquella no debiese formar ciudadanos, como si no fuesen éstos los fines últimos y más trascendentes de la institución escolar.
- La relación entre necesidades ocupacionales y funciones educativas tiende a presentarse signada por una evidente asimetría, ya que generalmente se hace énfasis en la determinación de las primeras sobre las segundas, soslayando casi totalmente la posibilidad recíproca —siempre deseable— de que la escuela modele en alguna medida la forma en que el sector productivo se ocupa de las necesidades sociales.
- El intento de integrar componentes teóricos, procedimentales y actitudinales en el concepto unitario de competencia (que tan enfáticamente subraya la dimensión práctica del conocimiento), aparece ante nosotros todavía como vago e insuficiente: por una parte, no se explicita de qué manera y en qué medida el conocimiento teórico contribuye a la optimización de los procedimientos, ni se analizan las relaciones entre conocimiento comprensivo, toma de conciencia y actuación estratégica; por otra parte, las actitudes suelen jugar dentro del modelo un papel subsidiario, presentándose como “criterios de calidad” de las competencias sin que se constituyan, por derecho propio, en objetivos educativos de primera importancia. La EBC se muestra, muy a menudo, como una aproximación excesivamente pragmática y eficientista, poco preocupada porque los educandos comprendan el mundo y la sociedad en que viven, que aprendan a pensar, que sean críticos y analíticos, cuando la realización de estas actividades deviene esencialmente

teórica y no se traduce en actuaciones prácticas o en realizaciones tangibles.

- Es posible encontrar diferentes concepciones de lo que se entiende por evaluación de las competencias. Una en particular resulta especialmente cuestionable. Consideramos restrictivo un abordaje que sólo contemple metodologías de evaluación estática, como por ejemplo, pruebas psicométricas estandarizadas, pruebas objetivas de lápiz y papel con reactivos de opción múltiple, listas de cotejo que incluyan series interminables de conductas discretas, etc. Esta tecnología de la evaluación, que fácilmente puede asociarse con el enfoque del análisis de tareas, ha recibido innumerables críticas que han conducido a plantear visiones alternativas a la evaluación (véase Wittrock y Baker, 1991, desde una perspectiva cognitiva, o Santos, 1990, desde un abordaje cualitativo). Baste decir algo ya sabido: si contamos sólo con evidencia como la que arrojan estos instrumentos, podremos únicamente reconocer “competencias” estáticas, fragmentadas, focalizadas en un conocimiento declarativo fuera de contexto y sin opción a emitir un juicio cualificado. Sin embargo, es preocupante encontrar que muchos de los intentos actuales dirigidos a “certificar” las competencias de los alumnos y los profesionales, siguen anclados en esta tecnología.
- Las bases psicopedagógicas teóricas y de investigación que prestan sustento a la propuesta general aparentan ser endebles, aisladas antes que sistemáticamente articuladas, tácitas más que explícitas. Algunos autores pretenden vincular, por ejemplo, la EBC con el constructivismo y con las tesis pedagógicas derivadas de la visión cognitiva (como la línea de investigación que compara expertos y novatos, o las modernas ideas de la cognición situada). En estos intentos de fundamentación no resulta fácil

localizar, sin embargo, las razones por las que se adoptan tales ideas a la hora de conformar el modelo, ni los cauces mediante los cuales se les incorpora al mismo. En este sentido, a nuestro juicio la EBC está muy lejos de constituir un paradigma o teoría educativa con estatuto propio; más bien, y en sus diferentes versiones, ha “tomado prestado” el conocimiento emanado de diversas teorías psicológicas o pedagógicas, incurriendo no pocas veces en distorsiones y contradicciones. De ahí que juzguemos temerarias afirmaciones como: “el enfoque de competencias es constructivista”.

Pese a las críticas expuestas, algunas de ellas realmente inquietantes, creemos posible una interpretación valiosa y trascendente para la EBC. Esto supone establecer matices y depurar algunas de sus tesis fundamentales; comporta también una cierta resignificación; deriva de los planteamientos y de las objeciones que hemos revisado y se expone brevemente en seguida.

La EBC tiene como pretensión esencial la de establecer una vinculación entre la escuela y la vida, entre lo que el alumno aprende en las aulas y sus ocupaciones y actividades fuera de ella. Intenta relacionar estrechamente la teoría y la práctica en el ámbito pedagógico, así como romper con la tradicional dicotomía entre la educación técnica y la educación académica. Se constituye como una respuesta al reclamo social en el sentido de que la institución escolar debería apoyar decisivamente a sus educandos en el proceso de definición vocacional, así como habilitarlos para el desempeño solvente de un oficio o de una profesión. Consecuentemente, ha pugnado desde sus inicios por la edificación de puentes entre el mundo de la escuela y el mundo del trabajo. Desde la EBC se postula que una competencia es un saber hacer, una habilidad mental u observable que se demuestra

con el desempeño eficiente. Se sostiene que la escuela debería preocuparse especialmente —no de manera exclusiva— por la promoción de este tipo de comportamientos, ya que los ha descuidado, y tienen una enorme importancia para el desenvolvimiento en la compleja sociedad contemporánea y son necesarios para un exitoso ejercicio laboral.

La EBC intenta promover un saber funcional, dinámico, que trascienda la pedagogía esencialmente teorizante y memorista. No debe limitarse a una visión pragmática o eficientista. En lo fundamental consiste, más bien, en conferirle una importancia mayor que la tradicionalmente otorgada a la enseñanza de contenidos procedimentales, al desarrollo de capacidades de acción y actuación en su sentido extenso. Esto no implica, de ninguna manera, la subestimación o el menosprecio hacia los contenidos teóricos o actitudinales. Implica, eso sí, su reconsideración.

En este orden de ideas, algunas de las principales directrices pedagógicas que adjudicamos a la EBC son las siguientes:

- Se potencia la enseñanza de contenidos procedimentales, pero particularmente de aquellos tenidos como socialmente relevantes, de los intelectuales, de los adquisitivos y generadores, de los autorreguladores, de los estratégicos y generales.
- La apropiación de tales contenidos procedimentales ha de verse sustentada en sólidos conocimientos teóricos y orientada en la dirección de normas, valores y actitudes definidas.
- La enseñanza de contenidos teóricos o fáctico-conceptuales debería indefectiblemente acompañarse con la educación de habilidades para su utilización funcional, para su generalización, transferencia, establecimiento en redes significativas, empleo en meca-

nismos inferenciales o de razonamiento: en pocas palabras, los contenidos teóricos deberían ser insu- mo y oportunidad para aprender a pensar y a razonar, para asimilar significativamente. Deben, pues, enseñarse como elementos procesuales y no como meros productos.

- La enseñanza de contenidos actitudinales ha de traducirse en un hacer real, comprometido, que se apoye en un saber hacer, en capacidades o competencias consolidadas.
- La evaluación de las competencias debería contemplar una aproximación integral, dinámica, contextualizada y basada en juicios cualificados. Algunos rasgos que debería incluir el proceso de evaluación y su metodología respectiva, son los siguientes:
 - La mayor integración posible entre teoría y práctica.
 - El empleo de métodos e instrumentos que permitan valorar la diversidad de desempeños esperados.
 - Un énfasis en la valoración de competencias ligadas con la síntesis y aplicación situada de contenidos diversos (conceptuales, procesuales, actitudinales).
 - La emisión de juicios razonados, cualificados, sobre la competencia desplegada en un momento y contexto particular por un individuo.
 - El empleo de la triangulación metodológica de los datos de evaluación.
 - El despliegue *in situ* de las competencias evaluadas, la revisión de producciones y aportaciones de índole profesional.

La EBC puede ser vista como un enfoque pedagógico con repercusiones tanto en la ideología como en el método (principalmente en la acción didáctica y en las diferentes modalidades de la evaluación escolar), pero que no resulta autosuficiente ni excluyente de otros enfoques teóricos u operativos. Antes bien, debiera com-

plementarse con algunos de ellos, abocándose desde ahora mismo a la exploración de las posibilidades para que esta complementación se realice de manera sensata y efectiva. Además, debería preocuparse especialmente por el problema de la formación docente, ya que ésta es una de las piezas clave que podrían hacer viable su implantación. Mientras los docentes no comprendan el significado de la EBC, mientras no conozcan los mecanismos para su utilización productiva y, sobre todo, mientras no estén persuadidos de su posible utilidad y relevancia, difícilmente se le acercarán con la buena disposición necesaria para trasladarla a su práctica magisterial. La argumentación que desarrollaremos en la parte restante del capítulo alude directamente a esta temática que es, como se deduce de lo antedicho, a la vez compleja y decisiva.

2. Formación del profesorado en el contexto de la EBC

En un intento por guardar congruencia con los planteamientos que hemos expuesto, tendríamos que decir que la formación docente dentro de este marco referencial ha de estar encaminada fundamentalmente a que el enseñante desarrolle competencias pertinentes para acometer su labor de manera fundamentada, efectiva, responsable e íntegra desde el punto de vista ético. Tal debería ser el objetivo nuclear, no necesariamente el único, desde la perspectiva que hemos asumido a lo largo de este trabajo.

Consideramos que no es posible escindir la formación profesional de los profesores —tanto en los planos disciplinario como psicopedagógico— de la persona que interactúa en un medio social, institucional y familiar particular. Tanto las condiciones sociopolíticas del país como las estructurales y coyunturales de la institución educativa de pertenencia, determinan la posibilidad de establecer metas profesionales y repercuten en el ejercicio de

la docencia, por lo que, en su debida dimensión, deben ser tomadas en cuenta cuando se planea un proceso formativo. En este sentido, nos pronunciamos porque dicho proceso trascienda la visión restrictiva de simple entrenamiento o capacitación puntual para el trabajo, que corresponde, como antes indicamos, a una concepción bastante restrictiva de lo que se entiende por competencia.

Por el contrario, suscribimos las ideas de Heller (1977), quien plantea que el término *formación* está estrechamente ligado al concepto de cultura, y designa, de manera fundamental, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre. El contacto del hombre con la cultura, mediante la interacción con sus semejantes y con las instituciones sociales, le permite elaborar su propia identidad y su proyecto de vida. De esta forma y en sentido amplio, 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.

Desde esta perspectiva, la formación es un derecho y una obligación de la persona para alcanzar su desarrollo como ser humano, y un imperativo que se cumple en el complejo entramado social. La tarea de formarse, lejos de parecer árida y estéril, se torna agradable y llena de satisfacciones cuando la persona se siente involucrada en la misma, cuando la asume como un compromiso intelectual y personal. En opinión de Ferry (1990, p. 43), “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”.

En el caso particular de la formación docente, rescatamos las ideas de Marcelo (1989, p. 30), quien la define como:

El proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores en formación o en ejercicio se implican, individual o colectivamente, en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicia la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional.

Así, cuando se habla de formación psicopedagógica de los profesores, necesariamente hay que referirse a un proceso amplio de preparación en la educación, con el fuerte compromiso de tomar una posición dentro del campo y de generar a la vez conocimientos sobre el mismo. Esto es lo que, según Díaz Barriga (1990), permite al egresado de un programa de formación constituirse a sí mismo como intelectual de la docencia, no sólo como aplicador de proyectos educativos que le son ajenos.

En este sentido, la formación docente no debería restringirse, como sucede usualmente, sólo a capacitar a los maestros en técnicas orientadas a una mejor instrumentación didáctica o a difundir teorías psicológicas y pedagógicas, al margen del proyecto educativo situacional y de la trayectoria personal del enseñante. Desafortunadamente, la mayor parte de las experiencias de "formación" de los profesores, incluida la que pretende capacitarlos en los enfoques de la EBC o que intenta desarrollar en ellos competencias docentes, incurren en los errores antes mencionados.

De la misma manera como pueden encontrarse diversas acepciones al término de competencia, también éstas se asocian a visiones diferentes de la formación del profesor encargado de su enseñanza, así como a muy diversos modelos de evaluación. De acuerdo con Gonczi (cit. en Gonczi y Athanasou, 1996), son tres las concepciones más sobresalientes, donde se entiende a la formación docente ya sea como una labor de entrenamiento en tareas discretas, de desarrollo de capaci-

dades generales (pericia) o bien de promoción de habilidades relativamente específicas.

La primera visión equipara la competencia con el análisis de tareas (*task-based analysis*), propuesto por la psicología conductista. De la misma forma que la competencia se define en términos de comportamientos discretos asociados con la realización de tareas particulares, la preparación del profesor se aborda mediante técnicas de análisis ocupacional. Se creía que si los profesores eran entrenados (condicionados) a desempeñar los cientos de tareas discretas objetivas y cuantificables en que se descomponía su trabajo, llegarían a ser profesores "competentes".

En las décadas de los sesenta y setenta proliferó en las instituciones educativas dicho enfoque, sustentado en una tecnología educativa que suele identificarse con la llamada racionalidad técnica. Desde esta perspectiva, más que de un proceso de formación del profesional de la docencia, puede hablarse de una preparación que tenía como eje la capacitación o entrenamiento en habilidades y técnicas de enseñanza puntuales (confección de objetivos, diseño de textos programados, redacción de cartas descriptivas, elaboración de reactivos de evaluación objetiva, etc.). La formación se veía así reducida, en el mejor de los casos, a una preparación para la instrucción sustentada en la administración de información y en ejercicios de manejo y control del aula. Se asumía que lo que el profesor tenía que hacer era aprender diversos conocimientos de orden técnico u operativo, presuntamente sustentados en la investigación científica y en el desarrollo tecnológico correlativo, que después podría transferir a su trabajo en el aula.

Esta visión ignoraba los atributos relevantes que definen la tarea docente, los procesos de grupo, el complejo mundo real donde se desempeña el profesional de la docencia y el papel del juicio profesional en el desem-

peño inteligente. Así, aparte de las fuertes críticas recibidas en cuanto al basamento positivista y al reduccionismo subyacente en esta postura, se hizo evidente su incapacidad para promover cambios sustanciales y satisfactorios en la enseñanza.

La aproximación a que hacemos referencia coincide de alguna manera con el llamado abordaje de la *enseñanza eficaz* o *eficacia docente*. Desde esta perspectiva, se analizaron dos cuestiones: las características personales de los profesores que los hacen eficaces y la delimitación de los métodos de enseñanza efectivos. La lógica de trabajo era similar a la anterior: había que modificar el comportamiento de los profesores para dotarlos de los rasgos deseables e implantar las metodologías efectivas en sus aulas. No obstante, estos intentos también han enfrentado serios problemas, tanto teóricos como metodológicos: presuponer una estabilidad de rasgos de personalidad con independencia del contexto en que se manifiestan; la multidimensionalidad de los métodos de enseñanza y las dificultades en su operacionalización; la falta de control de variables en el escenario natural; la imposibilidad de conformar grupos de experimentación equivalentes, entre otros (Coll y Solé, 1990). Su principal deficiencia, en todo caso, es que ha soslayado la consideración de los procesos cognitivos y emocionales que se encuentran en la base de los comportamientos manifiestos, que los posibilitan y que permiten explicarlos. Por otro lado, resultó prácticamente imposible consensuar una definición objetiva, ampliamente aceptada y sobre todo operativa, de lo que caracteriza a un "buen profesor".

Las perspectivas antes descritas pueden ubicarse en el llamado paradigma *proceso-producto* (Shulman, 1989), donde se asume una relación casuística entre la conducta de los profesores mientras enseñan (proceso) con el rendimiento escolar de los alumnos (pro-

ducto). Así, era importante identificar y entrenar aquellas conductas observables o competencias puntuales ligadas a los más altos índices de rendimiento (usualmente entendido éste como puntuaciones en pruebas o calificaciones por asignatura). Se ha demostrado sin embargo que esta visión, en sí misma, es insuficiente y hasta ingenua, puesto que deja de lado un abordaje *situacional*, ya que la apropiación de habilidades y tecnologías de la enseñanza sólo tiene sentido en cuanto la formación del docente esté basada en "la relación del sujeto con las situaciones educativas en las cuales está implicado, incluyendo la situación de su propia formación" (Ferry, 1990, p. 102).

Así, ante el clima de insatisfacción generado y debido a los magros resultados de las experiencias de capacitación derivadas de dichos abordajes, en las dos últimas décadas se fueron generando visiones alternativas que han contribuido a concebir de otra manera la docencia y al profesional de la misma.

Retornando a Gonczi, una segunda concepción sobre la formación docente se concentra en dotar al profesional de ciertos atributos relevantes de orden general y de índole cognitiva, que se consideren cruciales para el desempeño profesional de los enseñantes. Esta visión, apoyada en líneas de investigación referidas a las diferencias aprendiz-experto, las propuestas del desarrollo de habilidades del pensamiento, el aprender a pensar, o la formación del pensamiento crítico, representan un avance sustancial con relación al primer modelo.

Con el auge de la psicología cognitiva, "la conducta ante un hecho educativo ya no será prioritaria; a partir de ahora lo será el proceso psicológico que apoya esa conducta" (Imbernón, 1994, p. 27). A su vez, Postic (1978) clarifica el sentido del cambio desde esta nueva perspectiva, cuando afirma que ahora es más importante ver cómo elaboran los profesores la información pe-

dagógica de que disponen y los datos que perciben en las situaciones de enseñanza en su aula, y cómo esa elaboración se proyecta sobre los planes de acción de los docentes, así como en su desarrollo práctico. Siguiendo las ideas de Shulman y de Imbernón, estamos ante un nuevo paradigma, el *mediacional*, donde el foco de la formación docente cambia al establecimiento de estrategias y habilidades de pensamiento y toma de decisiones, que resalta la capacidad del profesor de sistematizar, procesar y comunicar la información.

No obstante, muchos autores han hecho una lectura de este nuevo enfoque de forma tal que las competencias, tanto de docentes como de alumnos, eran pensadas como atributos tan generales que se ignoraban tanto el contexto cuanto la especificidad de los dominios donde se aplicaban éstas. Así, por ejemplo, respecto a una competencia tan importante como el pensar críticamente se creía que una vez “entrenada” podía ser aplicada con éxito a muchas o a casi todas las situaciones donde se le requería. En esta propuesta las competencias, casi siempre habilidades de tipo cognitivo, se interpretaban como lo que se ha llamado cognición “en frío”, es decir, libres de contexto y de contenido.

En investigaciones que parten de mediados de los ochenta, queda claro que el conocimiento experto o el pensamiento crítico, en términos de experiencia, son de dominio específico y situacional (o, al menos, que no poseen el amplio rango de generalidad que originalmente se les atribuía). Esto da apertura a un tercer modelo que, siguiendo las tendencias del modelo australiano de EBC, se ha denominado *enfoque integrado-relacional u holístico*, donde competencias como las que hay que desarrollar en un profesional (en este caso, el docente) pueden ser definidas como: “un complejo estructurado de atributos requeridos para el desempeño inteligente en situaciones específicas” (Gonczi, 1994b, p. 10), con

lo cual, en esta acepción, se incorpora como atributo nodal la idea de juicio profesional.

Esta tercera propuesta es más afín a la concepción de competencia que sostenemos en este escrito, puesto que incluye, en su debida complejidad, los conocimientos, valores y habilidades requeridos para entender e intervenir en una situación profesional particular. Asimismo, juegan un papel destacado el contexto y la cultura del trabajo, la intencionalidad de las actuaciones, los conflictos de valores y los procesos de toma de decisiones institucionales o personales, así como la existencia de más de una manera de plantear y solucionar los problemas. No obstante destacaríamos, de acuerdo con Schön (1992), la necesidad de concebir al docente como un profesional reflexivo capaz de intervenir crítica e innovadoramente en el contexto de su propia práctica.

La idea de competencia docente concebida en esta tercera acepción muestra coincidencias con diversos autores que investigan desde perspectivas diversas (el constructivismo, el enfoque de la cognición situada, los paradigmas crítico-reflexivos). De hecho, creemos que autores como Gonczi se alimentan de dichas perspectivas educativas para tratar de fundamentar y resignificar el concepto de competencia, buscando modificar de raíz el denostado modelo de la EBC basado en la capacitación de conductas fragmentarias.

En este apartado se pretende desarrollar algunas ideas y principios psicopedagógicos aplicables a la formación del profesorado, sobre todo en los niveles medio y superior. El marco de referencia asumido se centra en el constructivismo psicopedagógico y en el paradigma crítico-reflexivo de la formación docente, por lo que cabe aclarar que no nos ubicamos incondicionalmente dentro de la corriente de la llamada EBC, y que la visión

3. El papel del docente y su formación: un abordaje constructivista y reflexivo

de formación docente que ofrecemos está lejos de ser privativa de este enfoque. No obstante, creemos que podemos lograr interlocución con dicha corriente, en cuanto retomamos la idea de competencia docente ofrecida en la primera sección de este escrito y coincidimos con algunos de los planteamientos de lo que Gonczi llama "enfoque holístico de la educación en competencias".

En nuestra propuesta de formación docente se rescatan como ideas rectoras las de autores como Schön (1992), quien concibe al profesor como un *profesional reflexivo*; la reivindicación que hace Díaz Barriga (1993) de su labor como *intelectual* de la docencia, así como la afirmación de Coll (1990) de que el docente ejerce una importante función de *mediación* entre el conocimiento y el aprendizaje del estudiante. Todos estos autores coinciden en que la reflexión (sobre lo que se hace, el porqué y el cómo) es a la vez objetivo y contenido de la formación docente. Y en esta dirección, sus ideas convergen con las de la corriente llamada *enseñanza reflexiva* (Smyth, 1989; Villar, 1995), que no sólo nos habla de un modelo de formación de profesores, sino que se ha convertido, en opinión de Rodríguez (1995), en una filosofía básica o principio-guía de múltiples planes de estudio, talleres de formación e investigaciones sobre la enseñanza, documentados en la literatura reciente acerca del campo. Sobre el particular, autores como Liston y Zeichner (1993) ubican gran parte de estos trabajos en lo que se denominan *paradigmas crítico-reflexivos* de la formación del profesorado, aunque hay que reconocer que son muy variadas las conceptualizaciones de los diversos autores que propugnan por una formación docente reflexiva.

Es importante destacar que no restringimos la formación docente a la adquisición de competencias docentes técnicas o procedimentales (un saber-hacer), que

son importantes y están presentes en la propuesta, pero que requieren analizarse en un contexto más amplio. Esto quiere decir que la visión de las necesidades de formación de los profesores incluye, de manera conjunta, el análisis de los procesos de aprendizaje e interacción que ocurren en *su* aula, el privilegiar una revisión crítica de su experiencia práctica, a la par que analizar las representaciones (pensamiento didáctico o teorías implícitas) generadas sobre su propio quehacer. Así, desde la perspectiva que asumimos, el conocimiento profesional de los profesores se articula en tres planos: *conceptual* (el "saber" o conocimiento psicopedagógico que abarca conocimientos teóricos y conceptuales), el *práctico* (el "saber hacer", que implica el despliegue de habilidades estratégicas para la docencia) y el *reflexivo* (el "saber por qué" se hace algo, la justificación crítica de la práctica).

Finalmente, también coincidimos con Ferry (1990) en que un proceso formativo para la docencia, a diferencia de un proceso donde sólo se intenta la actualización o capacitación, tiene como características las siguientes:

- Es una doble formación, en el sentido que implica aspectos tanto de índole académica como pedagógica.
- Es una formación de tipo profesional, vinculada a determinadas necesidades sociales y ubicada en el contexto particular de un sistema o institución educativa específica.
- Es una formación de formadores, debido a la importante influencia que a su vez esos profesores ejercerán en el alumnado, influencia que trasciende lo académico y es social en sentido amplio.
- Es una formación caracterizada por el modelo educativo que se difunde a través de la misma.

Se considera que la labor del enseñante es multifacética y compleja, por lo que la formación puede abarcar ámbitos de interés muy diversos. En particular, hemos asumido el ámbito de la formación psicopedagógica de los profesores de bachillerato (uno de los entornos privilegiados para la aplicación de las ideas de la EBC), lo que nos ha llevado a destacar su papel de mediador entre el conocimiento y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La metáfora del *andamiaje* de Jerome Bruner permite explicar el papel mediador del docente, quien en su calidad de agente educativo presta al aprendiz una serie de ayudas para acercarlo a su nivel de desarrollo potencial, con lo cual dichas ayudas se retiran progresivamente conforme el alumno asume la autonomía y control de su aprendizaje. Un docente experto y estratégico no presta tales ayudas indiscriminada ni rígidamente, sino que sabe ajustar su ayuda pedagógica en función de sus alumnos, del contexto y de la tarea. En esta dirección, una de las metas prioritarias de la actividad docente será incrementar la competencia, la comprensión y la actuación autónoma de sus alumnos.

Hay que acotar que no se puede proporcionar el mismo tipo de ayuda ni intervenir de manera homogénea e idéntica con todos los alumnos, puesto que una misma intervención del profesor puede servir de ayuda ajustada en unos casos y en otros no. Es por ello que Onrubia (1993) propone como eje central de la tarea docente una actuación diversificada y plástica, que se acompañe de una reflexión constante de y sobre lo que ocurre en el aula, a la vez que se apoye en una planificación cuidadosa pero flexible y situacional de la enseñanza. Esto es precisamente lo que caracteriza a un *docente estratégico*, que va más allá de la pretensión de simplemente seguir al pie de la letra el programa del curso o la carta descriptiva que le impone la

institución, o de aplicar “trasplantando” técnicas y recursos didácticos.

Por otra parte, la actividad docente y los procesos mismos de formación del profesorado deben plantearse con la intención de *generar un conocimiento didáctico o saber integrador*, que trascienda el análisis crítico y teórico para llegar a propuestas concretas y realizables, que permitan una transformación positiva de la actividad docente. Ello implica que el proceso de formación no puede asumirse exclusivamente como una tarea de adquisición e implantación de teorías o modelos educativos (sean éstos la EBC o cualquier otro). Por otro lado, es indispensable rescatar y resignificar aquellas prácticas y saberes docentes que hayan demostrado su valor en el trabajo del aula. Desafortunadamente, en múltiples experiencias de formación de los enseñantes, la premisa asumida por los formadores es que “los docentes no saben o no traen nada”, simplemente porque les es ajeno el bagaje pedagógico que se les quiere transmitir.

El hilo conductor de un proceso de cambio didáctico significativo en el contexto del aula parte de la problemática que genera la misma práctica docente y las propias concepciones espontáneas sobre la docencia. La utilización de las situaciones problemáticas reales que enfrenta el docente es la plataforma para construir el conocimiento didáctico integrador al que antes se hacía referencia.

Se ha afirmado que el conocimiento (y cuestionamiento) del pensamiento didáctico de los profesores es un elemento insoslayable cuando se aborda un proceso de formación docente. Es más, algunos autores identificados con la postura constructivista (Gil *et al.*, 1991), lo articulan dentro de las que consideran como las tesis centrales de un programa de formación de profesores, puesto que:

- Los profesores tienen ideas, comportamientos y actitudes con los cuales hay que conectar cualquier actividad de formación.
- Un buen número de dichas creencias y comportamientos sobre la enseñanza son acríticos, y conforman una “docencia de sentido común”, que siendo fuertemente resistente al cambio se convierte en obstáculo para renovar la enseñanza.
- Dicha problemática sólo es superable si se realiza un trabajo docente colectivo, reflexivo e innovador.

De las ideas anteriores se desprende la importancia que tiene el que un proceso de formación docente esté orientado por una *reflexión crítica*. El concepto de reflexión en sí es complejo, y también puede asumir múltiples connotaciones según la disciplina o perspectiva asumida. El concepto de pensamiento reflexivo de parte del profesor, así como de enseñanza reflexiva se encuentran ya en John Dewey, en su libro *¿Cómo pensamos?*, publicado por primera vez en 1910, y corregido y aumentado en 1933. El autor diferenciaba el pensamiento reflexivo del rutinario, y afirmaba que el primero debería constituir un objetivo central de la educación. Dewey plantea la importancia en el desarrollo profesional de la docencia, de un examen activo y persistente de parte del profesorado sobre su propia práctica, del análisis de sus decisiones y acciones educativas. Para este autor, el pensamiento reflexivo es “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1933/1989, p. 25).

En el presente trabajo, nos interesa particularmente la conceptualización que plantea al respecto Schön (1992), quien considera la reflexión un proceso de encuadre, exploración y estructuración de problemas dentro de

un contexto profesional dado. En el terreno de la formación docente, la reflexión puede cumplir uno o varios de los siguientes propósitos:

- Deliberar acerca de la enseñanza; obtener información sobre lo que se hace y cómo se hace.
- Dirigir propositivamente la enseñanza, con lo cual la reflexión se convierte en una forma de mediación instrumental de la acción.
- Transformar las prácticas de enseñanza en cuanto la reflexión propicie una reconstrucción personal o colectiva de la docencia.

Es importante mencionar que la reflexión no es un fin en sí misma ni una técnica puntual, ni puede ser independiente de los contenidos sobre los que se reflexiona. En todo caso, está condicionada por la finalidad que se persigue, por la orientación que se tiene y por el nivel de profundidad que se propicia.

Donald Schön se ha pronunciado en contra de la racionalidad técnica que impera tanto en el currículum universitario como en el propio de la formación de los profesionales de la enseñanza, y pugna por una formación que denomina el *práctico reflexivo*. La propuesta del práctico reflexivo enfatiza la acción práctica mediante la comprensión plena de la situación profesional donde se labora, la cual sólo puede alcanzarse por medio de procesos de deliberación, debate e interpretación. Para Schön (1988; 1992) una práctica profesional reflexiva es una continua reflexión crítica sobre nuestras percepciones, pensamientos y acciones, y sobre el contexto profesional de práctica, con la perspectiva de desarrollar y cambiar nuestra propia práctica y el contexto social de la enseñanza.

Desde este punto de vista, las soluciones que el docente puede dar a la problemática que enfrenta en la

institución escolar, y en su aula, dependerán de la propia construcción que haga de situaciones donde suele imperar la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores, cuestiones que no encontrará tipificadas ni resueltas en la teoría.

Ahora bien, en opinión de Henderson (1994), un profesor reflexivo necesariamente adopta un enfoque constructivista en su enseñanza, puesto que además de estar preocupado por el contenido académico o por las habilidades básicas que deben desarrollar los alumnos, se pregunta a sí mismo por la manera en que éstos aprenden, por la relación entre lo que trata de enseñar y sus intereses y experiencias personales. Un profesor reflexivo adopta una perspectiva constructivista en cuanto es consciente de que no basta con que el alumno memorice bajo coerción, sino que es mejor estimular la participación activa y la motivación por aprender. Al poner esta teoría en práctica, el profesor requiere articular en su enseñanza la materia que imparte con las características, antecedentes, necesidades e intereses de los alumnos, a la par que conocer sus propias necesidades, creencias y valores sobre la enseñanza. De esta manera, en el proceso de prepararse para ser un profesor constructivista, el docente se convierte a la vez en un "estudiante de su propia forma de enseñar", es decir, en alguien que indaga sobre su propia práctica como enseñante.

Esto quiere decir que en un proceso de reflexión sobre la enseñanza no sólo se involucran las acciones o prácticas de enseñanza en su sentido más estricto, sino también cobran presencia procesos complejos de (auto)observación, problematización, toma de decisiones, planificación y generación de conocimientos.

Por otra parte, resulta más fructífera y auténtica una propuesta de formación de docentes en servicio, *in situ*, donde formador y profesores trabajen directamente con

el grupo de alumnos y con relación a los contenidos de la disciplina que el profesor enseña. Esto permite acercar la experiencia formativa a lo que Brown (1992) entiende como la conformación de una comunidad de aprendizaje, donde tienen cabida no sólo los docentes y sus alumnos sino los formadores, los asesores psicopedagógicos o los investigadores educativos, siempre y cuando todos trabajen colaborativa y propositivamente para innovar las prácticas de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula.

Creemos apremiante la necesidad de que los especialistas abocados al estudio y el desarrollo de la educación basada en competencias aborden la consolidación de las bases teóricas de este enfoque, así como la generación y puesta a prueba de metodologías para la enseñanza y la evaluación que sean congruentes con el espíritu del modelo. Insistiremos en que han de ocuparse, con señalada dedicación, en acometer el problema central de la formación docente.

Consideramos que no es posible (ni conveniente) ofrecer al profesor en formación un conjunto de prescripciones o "recetas" predeterminadas acerca de "lo que científicamente debe hacer" para convertirse en un profesional competente. Por el contrario, como formadores podemos apoyar al docente en la construcción de un marco explicativo para algunos procesos que ocurren en el aula, con la intención de que amplíe su comprensión de los mismos y genere alternativas innovadoras a su trabajo, con apoyo en diversos enfoques y estrategias de intervención.

La propuesta de formación que hemos tratado contempla efectivamente el componente de adquisición de competencias en el ámbito psicopedagógico y en la enseñanza de dominios conceptuales específicos; tales com-

Conclusiones

petencias se abordan principalmente cuando se analizan aspectos como las metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Pero las competencias docentes susceptibles de formación no terminan ahí. Deberían considerarse las competencias conducentes tanto al análisis como a la intervención en el contexto educativo de origen (estructura organizacional y de participación, relaciones sociales e interpersonales en la institución y en el aula), en el marco de una reflexión que trasciende lo educativo, al ser también social y ética.

En síntesis, concebimos que una propuesta de formación docente que pretenda apoyar al docente a reconstruir sus creencias y sus prácticas reales en el aula debe apoyarse en un modelo de formación *in situ*, de pensar la práctica y de solución situada de problemas. Éstos son los aspectos que permiten el desarrollo de las cualidades que distinguen el conocimiento del experto: el ser reflexivo, estratégico y autorregulado (Ermert y Newby, 1996).

Aunque en la literatura se encuentran documentadas diversas propuestas de formación acordes a una o varias de las tendencias progresistas que antes se mencionaron (por ejemplo De Vicente, 1995; Díaz Barriga y Rigo, 1998; Liston y Zeichner, 1993), dichas experiencias constituyen aún casos aislados si se las compara con los enfoques usuales de la formación docente (capacitación en técnicas educativas, aprendizaje de teorías o enfoques pedagógicos). Asimismo, somos conscientes de que dichas tendencias innovadoras pueden llegar a enfrentar contradicciones importantes con los intereses y formas de gestión de las instituciones de educación media y superior, pero tienen el mérito de estar generando visiones alternativas de la docencia, la organización escolar, los procesos de aprendizaje y del papel del mismo docente como profesional de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- BOYATZIS, R., *The competent manager*, Nueva York, Wiley, 1982.
- BROWN, A. L., "Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings", en *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 2, núm. 2, 1992, pp. 141-178.
- COLL, C., "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza Psicología, cap. xxiii, 1990, pp. 435-454.
- COLL, C. y Solé, I., "La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza Psicología, 1990.
- DE VICENTE, P., "La formación del profesorado como práctica reflexiva", en L. M. Villar Angulo (coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*, Bilbao, Mensajero, 1995.
- DEWEY, J., *Cómo pensamos. Una nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós (Biblioteca Cognición y Desarrollo Humano, núm. 18), 1933/1989.
- DÍAZ BARRIGA, A., *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y social*, México, Nueva Imagen, 1993.
- , *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*, México, CESU/UNAM (Cuadernos del CESU núm. 20), 1990.
- DÍAZ BARRIGA, F. y M., Rigo "Propuesta constructivista para la formación docente en el contexto de una comunidad de aprendizaje", en "Memorias del Coloquio Comunidades de Aprendizaje: un Desafío para la Universidad del siglo XXI" (en prensa), 1998.
- ERMERT, P. y T. Newby "The expert learner: Strategic, self-regulated and reflective", en *Instructional Science*, núm. 24, 1996, pp. 1-24.
- FERRY, G., *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós/UNAM, 1990.
- GIL, D., et al., *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*, Barcelona, ICE/Horsori, 1991.
- GILBERT, R., *Las ideas actuales en pedagogía*, México, Grijalbo, 1977.
- GONGZI, A., *Perspectivas internacionales sobre la educación basada en competencias*, México, CONALEP, 1994.
- GONGZI, A. y J. Athanasou, "Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia", en A. Argüelles (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México, Limusa/SEP/CNCL/CONALEP, 1996.
- HELLER, A., *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1977.
- HENDERSON, J., *Reflective teaching: Becoming an inquiring educator*, Nueva York, Mac Millan Publishing Company, 1994.
- IMBERNÓN, F., *La formación del profesorado*, Barcelona, Paidós (Papeles de Pedagogía núm. 11), 1994.
- LISTON, D. P. y K.M. Zeichner, *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata, 1993.
- MALPICA, M., "El punto de vista pedagógico", en A. Argüelles (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México, Limusa/SEP/CNCL/CONALEP, 1996.

- MARCELO, C., *Introducción a la formación del profesorado, Teorías y métodos*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1989.
- MORFIN, A., "La nueva modalidad educativa: educación basada en normas de competencia", en A. Argüelles (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México, Limusa/SEP/NCCL/CONALEP, 1996.
- ONRUBIA, J., "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo", en C. Coll, et al., *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1993.
- POSTIC, M., *Observación y formación de los profesores*, Madrid, Morata, 1978.
- RODRÍGUEZ, J. M., *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*, Huelva, Universidad de Huelva, España, 1995.
- SANTOS, M. A., *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*, Madrid, Akal, 1990.
- SCHÖN, D. A., *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Barcelona, Paidós, 1992.
- , "Coaching reflective teaching", en P. Grimmett y G. L. Erickson (eds.), *Reflection in teacher education*, Nueva York, Pacif Educational Press The University of British Columbia/Teachers College, Columbia University, 1988.
- SHULMAN, L. S., "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en M. C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós Educador, 1989.
- SMYTH, W. J., "Developing and sustaining critical reflection in teacher education", en *Journal of Teacher Education*, vol. 40, núm. 2, 1989, pp. 2-9.
- VILLAR Angulo, L. M., "Enseñanza reflexiva", en L. M. Angulo Villar (coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*, Bilbao, Ediciones Mensajero, 1995.
- WITTRICK, M. y E. Baker (eds.), *Testing and cognition*, Nueva Jersey, Prentice Hall, 1991.

De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria

Bertha Orozco Fuentes*

El saber posmoderno no es solamente el instrumento de los poderes. Hace más útil nuestra sensibilidad ante las diferencias, y fortalece nuestra capacidad de soporitar lo inconmensurable. No encuentra su razón en la homología de los expertos, sino en la paralogía de los inventores.

Jean-François Lyotard

Introducción

En el marco de la problemática que se presenta en este volumen, este trabajo se detiene a pensar en una de las nociones que actualmente se están reformulando en el campo de la educación universitaria, tanto en el plano conceptual como en el de las

* Investigadora del CESU-UNAM.