

El proceso de formación de los formadores de profesores

Hermila Loya Chávez

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081

loyahermila@gmail.com

Resumen

Es un estudio de caso en una unidad empírica específica realizado con el propósito de conocer cómo se han formado los formadores de profesores de educación básica de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad 081. Integra la investigación del proceso de su formación como formador a través de dos dimensiones: Primera, la formación profesional y la segunda, la trayectoria experiencial como base del desarrollo de sus competencias. Se efectuó mediante metodología comprensiva, de carácter inductiva, derivada de los principios y fundamentos de la teoría fundamentada de Anselm Strauss y Juliet Corbin. Se encontró que su formación ha sido guiada, preponderantemente, por el interés propio y la experiencia profesional y que no hay dispositivo de formación alguno que los forme como formadores. Además se encontró que el término formador de profesores tiene una base empírica relacionada de manera directa con la especificidad del trabajo de la institución educativa en la que se desempeñan estos profesionales

Palabras clave:

Formadores, profesores, educación básica, interés, práctica

1. Introducción

No hay dispositivo educacional que acredite profesionalmente a los profesores que atienden la formación de los profesores de educación básica en la Universidad Pedagógica Nacional, sin embargo desarrollan esa función a través de los programas educativos de la institución, ¿Cómo enfrentan esta tarea si no han sido preparados para ser formadores?

El formador de profesores es un profesional que contribuye con su docencia e investigación a la formación de los profesores de educación básica en los nuevos modelos educativos o en su desarrollo profesional.

El formador de profesores enfrenta los problemas y retos inherentes a su función desarrollando una práctica *sui géneris* en este ámbito de la formación para formar a otros. La práctica que desarrolla ha sido poco abordada por lo que hay escaso conocimiento de ésta, por lo tanto, es pertinente que se debe, que se caracterice y problematice para crear conocimiento de esta misma y con ello, apoyar a los futuros formadores.

Al hacer la revisión de qué estudios se han hecho al respecto se encontró que no se ha sistematizado el conocimiento de la formación de formadores, ni como han resuelto la situación de su propia formación, no se conoce qué caminos han transitado, qué áreas de oportunidad han tenido, qué necesidades tienen y cómo se pueden atender las necesidades de presentan.

Esta investigación partió de las siguientes premisas acerca de los formadores de profesores, a. se enfrenta permanentemente a situaciones indeterminadas que les exigen revolucionar su quehacer y atender problemas de su campo profesional y, b. cada institución formadora de profesores desarrolla procesos internos que concretan una cultura pedagógica, una organización y una estructura en las que se originan las visiones y necesidades de los formadores. Por esta causa es pertinente estudiar al formador de profesores en la institución en la que se desempeña ya que sus competencias se desarrollan en estas condiciones.

A partir de esta situación, el problema al que atiende la investigación es:

Insuficiente conocimiento del proceso de formación de los formadores de profesores de educación básica y de las competencias que los caracterizan.

Las preguntas de investigación son las siguientes:

1. ¿Cómo se ha formado el formador de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081?
2. ¿Cómo se ha desarrollado como profesional de la formación?

El propósito es:

Conocer cómo se han formado y cómo resuelven los problemas de su propia formación para atender la formación de otros profesionales.

En México, los resultados de estudios de los formadores no están enfocados a conocer su formación o sus competencias. En el contexto internacional es incipiente el interés por estudiarlos, por ejemplo, el Espacio de Educación Superior Europeo investigó los perfiles vigentes de profesores universitarios: las competencias iniciales asignadas, las características funcionales y las competencias finales asignadas a su desempeño (Álvarez et al, 2009), sin embargo no abordaron cómo se forman.

Así mismo, el Ministère de l'Éducation de la Provincia de Québec (1996) cuenta con un referencial de doce competencias para la formación inicial y continua de los profesores. En Canadá, Portelance (2009) elabora un marco de competencias para la formación de formadores asociados, con cinco tipos de competencias, tampoco estudian cómo se forman.

En Bélgica, Lunenberg (2002), crea un referencial para elaborar un diseño curricular para la formación de los educadores de maestros. En Francia, Perrenoud (2004) presenta un referencial constituido por diez dominios de

competencias para el profesorado de educación básica. Estos estudios no tenían como propósito conocer cómo se forman.

Esta investigación está orientada por las bases que elaboró Honoré (1980) respecto de la teoría de la formación. Para el autor, la formación es la capacidad del ser humano de transformar en experiencia significativa los acontecimientos generalmente sufridos en el horizonte de un proyecto personal y colectivo. Es una aptitud o una función cultivada que puede desarrollarse a través del saber que proporcionan sus actividades, interiorizadas por el mismo.

La formación ocurre en la línea de la búsqueda del saber, del hacer y del ser ejercida en beneficio del sistema de vida personal y colectiva. Consiste en un proceso individual de desarrollo a partir de las experiencias y la búsqueda de aprendizaje que requieren las tareas de cada humano, sus formas de vida o patrones donde tenga sentido. Se encuentra integrada por todas las competencias del individuo.

La formación y el conocimiento están vinculados en el desplazamiento y conversión del ser humano a nuevos estados del Ser. Platón, (2004) plantea que el tránsito cognitivo del ser humano es representado como el camino hacia la luz, en cuyo trayecto se requiere desacostumbrarse de la oscuridad para encaminarse a la claridad.

Para Heidegger (1927) significa que el aprendizaje y sus modos devienen en el crecimiento y en la transformación del ser. Desde esta perspectiva, el ser se proyecta a la apertura del Ser de los entes (como des-ocultación del ser por la toma de conciencia de su existencia en el mundo).

A través de estos planteamientos se concreta una dimensión formativa natural en el ser humano en la que las situaciones de vida se enfrentan como procesos formativos y en el que el propio ser asume el rol activo de su formación.

En esta misma línea teórica, Ferry (1990), plantea que la formación es un proceso libre y autónomo, centrado en las necesidades que la persona y en el interés por el significado de su práctica. El objetivo de la formación es “la construcción de la persona en su globalidad, dotarse así mismo de una forma singular, construir su propia identidad en la multiplicidad de escenarios e interacciones sociales”. (Ferry, 1997.p.57).

Al vivir un proceso autoformativo el formador de profesores, asume su desarrollo. Como adulto se dota de mecanismos y procedimientos para aprender. Dewey (1938) explica esta situación en su Teoría de la Experiencia en la que plantea que se asumen tres acciones: la continuidad, la interacción y la reflexión.

La formación de sí mismo también se relaciona con la teoría andragógica de Knowless (2001), quien plantea seis características del aprendizaje adulto: La necesidad del saber, el autoconcepto, el papel de las experiencias, la disposición, la orientación y la motivación.

Actualmente el paradigma de formación en el mundo es el de las competencias profesionales. El origen, según Navío (2005) corresponde a la influencia de las nuevas formas de organización del trabajo que hacen evolucionar las relaciones entre educación y el empleo. De esta manera el discurso imperativo de las sociedades acerca de la gestión de recursos humanos se traslada a la formación profesional, dando cabida, a la formación de competencias de orden profesional. Enfoque que se centra en el desarrollo de la persona, en su capacidad reflexiva y de actuación, que plantea al trabajo como acto inteligente que transforma el entorno vital.

La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081, acoge este modelo para reestructurar su oferta educativa (UPN, 081, 2006), y define que las competencias profesionales son “integración de conocimientos, habilidades, destrezas y valores que se construyen en la interacción consigo mismo, con los demás y con la cultura para actuar de manera pertinente y ética en su campo profesional, la cual se

demuestra en desempeños observables ante tareas y necesidades específicas” (p.16).

2. Metodología

La perspectiva de la investigación se enfoca en la interpretación. Parte de los fundamentos de Heidegger (1927) respecto a la pregunta fundamental del ser de los entes, caracterizado por su existencialidad y temporeidad histórica. El acto de conocer, se encuentra en relación a la analítica existencial del ser por él mismo. La interpretación y la comprensión de las preguntas está así determinada, ya que “la comprensión del ser es, ella misma, una determinación del ser del Dasein” (p. 22).

El objeto temático (elementos del ser de los formadores de profesores conforme los objetivos y las preguntas expuestas), se inscribe en la fenomenología como el método para comprender la forma de ser de los entes (Heidegger, 1927). La comprensión implica la interpretación, la detección de relaciones y extraer conclusiones. Para Gadamer (1988) este conjunto de operaciones “constituye desenvolverse con conocimiento en el texto” (p.326) a partir del encuentro del sentido. Para Heidegger (1927) el Ser -en- el mundo, se concreta en el modo de estar ahí en cuanto que es poder ser y posibilidad. Lo que explica la actividad humana en el propio tiempo del Ser. De manera que el proceso de investigación ocurre en la posibilidad del ser en el tiempo del propio sujeto. Un proceso que revela el crecimiento natural del sujeto y que evidencia su propio ser, su propia subjetividad.

El fundamento epistemológico es el pensamiento materialista que plantea que la realidad es aprehensible por el sujeto, mediante las sensaciones, las percepciones, las categorías, los conceptos que formula, los juicios y las teorías. El investigador transita de lo concreto a lo abstracto a través de las operaciones de describir e interpretar para llegar al nivel de lo concreto pensado como procedimiento.

Un estudio de caso, generalmente, plantea la investigación de un fenómeno contemporáneo dentro del contexto de su existencia Yin (2003) como el de los formadores de profesores y se busca su particularidad y de la complejidad para comprender su actividad (Stake, 2005).

Se conformó una muestra no probabilística, dirigida, de Sujetos Tipo (Hernández, 2003) como informantes clave para que identificaran al grupo de formadores de profesores. Se consultó mediante una entrevista semiestructurada, diseñada con base en Grinell (1997), con tres tipos de preguntas: Pregunta Gran Tour, Control y Centración del tema.

El procedimiento consistió en una entrevista semiestructurada para extraer la información concerniente al proceso de formación de los formadores, las competencias logradas y las advertidas. El diseño se fundamentó en la tipología de formulación de preguntas de Warren (2001). El diseño de la entrevista consta de tres partes: Dimensión personal, Desempeño profesional y compromiso en el nivel.

La metodología fue la propuesta por la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002).

El trabajo con los datos (codificación abierta y codificación axial) se llevó a cabo con el Software Atlas Ti, que constituye una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de grandes volúmenes de datos textuales (Muñoz, 2005).

3. Resultados

Características del grupo de estudio

Las características del grupo de investigación son las siguientes: Su edad está comprendida entre los 41 y 70 años de edad, cuentan con 19.5 años de experiencia en el servicio docente, han trabajado, generalmente, en diferentes niveles educativos y sólo la cuarta parte de este grupo son mujeres.

Son profesores y profesoras dictaminadas por la Comisión Académica de la Universidad Pedagógica Nacional y la mayoría ostentan la categoría de Titular C.

Ingresaron a la institución por la vía de concurso de oposición de plazas académicas.

Se encontró que la trayectoria de la formación escolar- profesional es un componente importante en la formación del formador de profesores de educación básica: La base de su formación profesional está centrada en la educación o en campos relacionados con ella, trece son profesores de educación primaria, dos son psicólogos educativos otro es experimental. Aunque las tres profesiones son o están relacionadas con la educación, ninguna de las tres profesiones tiene que ver con la formación de formadores.

Todos cuentan con estudios de maestría en educación o en campos relacionados con ella: Nueve de ellos realizaron estudios de maestría en educación, y 7 de ellos psicología.

Nueve de los miembros del grupo han realizado estudios de doctorado, cuatro de ellos en educación, tres de ellos en psicología y los dos restantes se encuentran en proceso de obtención de doctorado. Los estudios de posgrado los hicieron en diferentes instituciones nacionales o en países extranjeros.

La formación en la práctica propia

Por otra parte, también se encontró que su formación está fuertemente influida por la práctica profesional vivida, como experiencia que proporciona la oportunidad para vivir un proceso individual de desarrollo y de búsqueda de aprendizajes que requiere cada tarea que se desempeña.

Se encontraron ocho elementos que conforman la formación en la práctica:

1. Conocimiento de los planes de estudio. Porque les ha permitido trabajar con diferentes modelos de formación, diferentes ideas pedagógicas,

variadas poblaciones de estudiantes, de contenidos, de metodologías, de los nuevos medios tecnológicos de comunicación e información, los cuales les hacen enfrentar situaciones inesperadas en el proceso de la formación, apegándose al contexto en el que despliega su práctica, a manera de aprendiz como define Schön (1992) y como lo expone la siguiente nota "los planes de estudio han sido mis maestros" QU 5: 65.

2. La docencia en nivel posgrado. La experiencia de trabajo en el nivel posgrado puede haberse obtenido por la vía obligada o la intencional: En el primer caso se refiere a la asunción de roles una vez que se le asignan por su autoridad manteniendo una actitud expectante y reflexiva de sí mismo y, en el segundo caso, implica el acto deliberado de conocer el campo de actuación. En ambos casos, los integrantes del grupo de estudio dicen haber desarrollado sus actividades imitando a sus propios profesores. La docencia en este nivel les ha permitido conocer las tendencias formativas del posgrado para los profesores y contar con una visión de sus contenidos y de los procesos de aprendizaje de los adultos.
3. La asesoría a trabajos de titulación. Este aspecto es altamente valorado por los formadores ya que dicen que en los trabajos de titulación, sobre todo en la dirección de tesis, se concretan los propósitos de los planes de estudio y de las características del desarrollo curricular. En estos trabajos se integran los elementos filosóficos, epistemológicos, psicopedagógicos, sociológicos y metodológicos que caracterizan a una carrera obtenida en un momento y un espacio social determinado.
4. Enseñanza de la investigación. A partir de la profesionalización de la carrera de maestro (implica dedicarse también a la investigación educativa) los formadores han tenido que asumir que la investigación y su enseñanza es una actividad inherente a su desempeño. De esta manera el formador se convierte en director de los proyectos de investigación de sus alumnos.
5. Conocimiento de los roles de los alumnos. Este elemento que implica que el formador se descentre de sus necesidades de formación e ingrese al espacio de los formantes para mirar horizontalmente su problemática e

incorporarlo como propósito de aprendizaje. Como lo expresa la siguiente nota: "No entendería muy bien mi función como maestro de la Unidad si no estuviera viviendo lo que viven los niños y mis compañeros maestros en las escuelas" QU 12:72. Lo cual expone que el aprendizaje del formador se da en una relación dialógica y dialéctica.

6. Experiencia docente en otras instituciones. Esta experiencia les permitió distinguir las particularidades del trabajo en cada institución y mayor comprensión de los procesos en los que participan. Dicen tener visión más amplia de lo que es la formación de profesores y ser conscientes de lo que implica como actividad profesional.
7. La forma de ingreso como proyecto circunstanciado. Se relaciona generalmente con la oferta y la demanda de trabajo y no precisamente con la intención de dedicarse a la formación de profesores, ya que cada miembro vivió circunstancias específicas mediante las cuales ingresaron a la institución.

Internalizar la función de formador de formadores. Consiste en vivir un proceso que implica la comprensión de la función asumida (formador de formadores) a través de la reflexión de su quehacer y clarificando las situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto que se presentan en su práctica.

4. Discusión y conclusiones

La caracterización y comprensión de la práctica del formador de profesores es una tarea ardua que implica estudios desde diversas disciplinas. Este estudio aporta sólo algunas conceptualizaciones y constructos que contribuyen en el avance de elaboraciones teóricas de la formación de los profesionales formadores.

Como primer aporte se encontró que el término formador no es común en el discurso de los propios formadores, aunque ellos tienen justa claridad acerca de su función, entonces es pertinente investigar si es cuestión de términos o de conceptos o acaso porque los formadores se resisten a internalizar que su campo

de acción es derivada de una función social a partir del contexto social, económico, cultural y político.

La segunda aportación consiste en manifestar la invisibilidad del profesional como formador, siempre cubierto por funciones de docencia, sin que se revele la amplitud de su actividad orientada a la formación de otros profesionales. Su actividad deviene en procesos estructurales enmarcados por los límites de la gestión pedagógica, la docencia, el diseño curricular, la planeación y evaluación de sus actividades y por la administración institucional. La actividad se encuentra asociada a requerimientos que se generan en un tiempo y un espacio social, como concibe Bordieu (1987) y que enfrenta los hechos en un contexto y en una situación determinada (Díaz Barriga, 2006).

En conclusión no hay dispositivos exprofeso para convertirse en un formador, por lo tanto, llegar a serlo, sin dispositivo, requiere de vivir un proceso de desarrollo profesional que sucede en la experiencia, en el contexto particular de una institución y apegado a la intención personal de enfrentar las situaciones de orden profesional.

5. Referencias

- Álvarez, V., et al. (2009). Perfil docente para el espacio europeo de educación superior en el ámbito universitario español. *Relieve*, v.15.n.1, 1-18. Recuperado el día 13 de febrero de 2010 de http://www.uv.es/Relieve/15n1/RELIEVEv15n_1htm
- Arredondo, A. (2007). Formadores de formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 12 (33), pp. 473-484. México, D.F: COMIE.
- Bordieu, P. (1977). *Capital cultural, escuela y espacio social*. (7ª. Ed.) México: Siglo XXI Editores.
- Delors J. (1996). *La Educación Encierra un tesoro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid, España: Santillana.

- Dewey, J. (1938/2004). *Experiencia y Educación*. L. Luzuriaga (Ed.). Introducción de J. Saénz. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada*. México: Mc.Graw Gill.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México: Paidós.
- Gadamer, H.G. (1988). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, España: Sígueme.
- Grinell, R.M. (1977). *Social work research and evaluation: quantitative and qualitative approaches*. Itasca, Illinois: E. Peacock Publishers.
- Heidegger, M. (1927). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R. (2003). Metodología de la investigación. México. Mc.Graw-Hill
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid, España: Narcea.
- Knowlws, M., Holton, E., & Sawson, R. (2001). *Andragogía*. México: Alfaomega.
- Le Boterf, G. (1997). *Développer la compétence des professionnels*. Paris: Editions d'Organisation.
- Lunenberg, M. (2002). Designin a Curriculum for Teacher Educators. EuropeanJournal of TeacherEducation, Vol.25, n 2-3. Recuperada el día 22 de febrero de 2010 de http://200.23.113.59/kenvo/redir/?*http://search.epnet.com/
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona, España: Octaedro.
- Perrenoud. P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó-Colofón.
- Platón. (427-347/2004). *La República. Libro VII*. M.F. Galeano J.M. Pavón (Trad) México: Ed. Alianza
- Portelance, L. (2009). Élaboration d' e un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. Education et francophonie V.XXXVII:1. Recuperado 13 de febrero de 2010 de http://200.23.113.59/kenvo/redir/?*http://search.epnet.com/

- Ministère de l'Éducation de Québec. (1996). Formación docente. Orientaciones. Competencias profesionales. Recuperado el 28 de mayo de 2007 de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form_titul_pers_scolaire/FormEns_OrienCompProf_esp.pdf
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Madrid, España. Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2006). Programa de Reestructuración de la oferta educativa de la Unidad 081. México: UPN 081.
- Warren, A.B. (2002). Qualitative interviewing. En J. Gubrium & A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research*. E.U.A: Sage Publications.
- Yin, K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

