

Dimensionando las prácticas profesionales de Capacitación Docente y Capacitación Laboral

Lic. Prof. Beatriz Malbos

Desde la propuesta de ampliar el acercamiento a cada práctica profesional de la carrera abordamos en este espacio el dimensionamiento de las **prácticas de capacitación docente y laboral**.

Inicialmente parece importante situar como elementos que articulan el análisis, que el desarrollo de estas prácticas se concreta en el **ámbito de la educación no formal y en el marco de demandas de formación permanente**.

Esta delimitación involucra asimismo reconocer **un recorte particular** que no desconoce la presencia de otras acciones educativas (de los ámbitos no formales e informales) que se configuran en un campo propicio para el desarrollo de prácticas profesionales de las Ciencias de la educación.



CAPACITACION DOCENTE

CONCEPTUALIZANDO EL OBJETO

Recuperamos inicialmente los aportes de Lía Vezub (2004)¹, cuando plantea que hablar de capacitación no es lo mismo que hablar de perfeccionamiento, actualización o formación permanente. Durante la última década suele aludirse como marco superador al **desarrollo profesional docente**.

Como ya hemos referido en capítulos anteriores, en el marco del concepto de formación docente continua, diversos autores hablan de fases o etapas de la **socialización profesional** que involucran tanto las acciones formativas intencionales, como aquellos procesos no intencionales que influyen en la formación del docente (Gimeno Sacristán, 1992; Imbernón, 1994; Marcelo García, 1994; Davini, C. 1995).

Los diferentes autores coinciden en señalar que el proceso de llegar a ser docente, de adquirir los conocimientos necesarios para enseñar, comienza con la propia experiencia escolar como alumno y continua durante toda la carrera profesional. Se identifican distintas fases que incluyen: la experiencia como alumnos, la formación inicial como docentes, la iniciación de la vida profesional en las instituciones educativas y, por último, la fase de formación permanente que incluye todas las actividades planificadas por instituciones o por los propios profesores para propiciar el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la enseñanza.

Al mismo tiempo, las diferentes experiencias de los docentes, van conformando en ellos un conocimiento construido en la práctica que posibilita el desarrollo de estrategias para “sobrevivir”, “adaptarse”, “desarrollarse” en el ejercicio laboral.

¹ VEZUB, Lía (2004) “Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje” en Revista del IICE Año XII, Nº22, Miño y Dávila Edt., Bs.As.

La expresión “**desarrollo profesional**” pretende romper con la escisión entre formación inicial y continua a la que dio lugar anteriormente el uso de los términos capacitación, perfeccionamiento, reciclaje, vinculados a una concepción instrumental que concibe al docente como ejecutor a ser entrenado.

Así como alternativa frente a este modelo carencial, **el modelo centrado en el desarrollo concibe al docente como un profesional activo y reflexivo**. La propuesta es recuperar el conocimiento práctico, las experiencias y necesidades formativas de los docentes implicados, construyendo un saber que parta de los problemas detectados en la práctica y que pueda articularse con el saber experto acumulado, con la teoría y la investigación educativa.



Como afirma Lía Vezub (2009)² “el desarrollo profesional comprende procesos de aprendizaje de diversa naturaleza que hay que considerar al momento de planificar programas y dispositivos concretos de formación. Básicamente se encuentran involucrados tres tipos de aprendizajes:

🌈 **Pedagógicos:** el desarrollo profesional implica múltiples aprendizajes que pueden llevarse a cabo por ejemplo, en las áreas del currículum, en la gestión de las clases

²VEZUB, Lía (2009) “El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias. IIPE- UNESCO, Bs As.

escolares, en el trabajo en equipo, en la exploración y reflexión de la práctica, en el análisis de casos y de la experiencia de otros, en el estudio de nuevas teorías y conceptos que posibiliten la reconstrucción y renovación de las estrategias y de los recursos docentes para la enseñanza.

✚ **Personales:** la formación permanente favorece la comprensión de sí mismo. Permite recuperar el deseo de educar y de enseñar, aquello que nos condujo a elegir la profesión. Implica conocerse a uno mismo, analizar la trayectoria e historia profesional personal, estar dispuesto a inventar y reinventarse. La tarea educativa es por definición una tarea de relación que posibilita el crecimiento propio y ajeno; es abrirse a la sorpresa del otro, de lo otro.

✚ **Institucionales:** el desarrollo profesional se da en contextos colegiados y grupales, a través del intercambio de experiencias, de la definición y análisis de proyectos, en el seno de determinados equipos de trabajo y culturas institucionales. Estos procesos permiten conectarse con otras instituciones culturales, comunitarias y redes profesionales que alimenten el propio desarrollo. Las escuelas constituyen un entorno de socialización y aprendizaje para los alumnos, pero también para los docentes.”

LOS SUJETOS INTERVINIENTES

- El formador o capacitador
- Los docentes destinatarios



NIVELES DE CONCRECIÓN

- Los propios de la organización o institución (de gestión estatal o privada) en la que se desarrolla la propuesta. Las condiciones del contexto social, político, cultural, económico etc.
- Encuadre en el **ámbito no formal de la educación**.

NIVELES DE INTERROGACIÓN

Un punto central para interrogar la práctica de capacitación docente, tal como propone Vezub, Lía (2009) supone considerar si los “ espacios de formación pueden constituir una oportunidad para que los docentes reflexionen sobre sus prácticas de enseñanza, su trabajo con los alumnos, para reestructurar saberes, creencias pedagógicas; o por el contrario, pueden ser un espacio que amenaza la identidad profesional previamente constituida, desautorizando los conocimientos y las técnicas que cotidianamente el docente despliega en el aula.

Es inherente de toda actividad de formación continua, promover algún cambio, presentar una innovación, pretender transformar alguna práctica de enseñanza. Mantener un equilibrio adecuado entre estos dos componentes (identidades previas y nuevos rasgos profesionales a construir) constituye uno de los desafíos de los programas de formación continua.”

NIVELES DE INTERVENCIÓN

Para contextualizar el análisis resulta relevante considerar que: “El aprendizaje de los docentes en las instancias y programas de formación permanente está mediatizado por sus trayectorias (Vezub, 2008) es decir, por las características de su formación docente inicial o experiencia educativa previa, por las experiencias de perfeccionamiento anteriores, por los rasgos que asume su práctica, por las maneras en las cuales conciben su oficio y, por los problemas que enfrentan en las escuelas donde se desempeñan.

Cuanto más locales y situacionales sean los dispositivos de formación, mayor posibilidad tendrán de movilizar las trayectorias docentes, interpelar sus prácticas y permitir la reformulación de las identidades profesionales. A lo largo de su trayectoria, la formación ocupa un papel fundamental en la construcción y reconfiguración de las identidades de los profesores (Castañeda, 2007).”

Según Vezub (2009) “**la planificación de una estrategia de formación centrada en la escuela**, es la resultante de un proceso que comprende varios momentos y componentes:

- diagnóstico de necesidades formativas y de problemas escolares;
- consulta de diversas fuentes y experiencias;
- elaboración de un plan de trabajo y de formación;
- preparación de materiales para su desarrollo;
- establecimiento de acuerdos dentro de los establecimientos escolares, organización de grupos de trabajo y coordinación de acciones con otros organismos e instituciones;
- implementación en la escuela y el aula;
- espacios de seguimiento, evaluación, reflexión, intercambio y sistematización de los resultados obtenidos, del conocimiento acumulado y de las dificultades encontradas.”

NIVELES DE REFLEXIÓN

En opinión de Achilli (2001) “esta nueva forma de concebir el desarrollo profesional implica:

- Desechar modalidades centradas en la transmisión de conocimientos externos a la propia práctica de los docentes que producen su desprofesionalización
- Encarar un trabajo colaborativo y participativo de producción de conocimientos
- Integrar el conocimiento pedagógico acumulado con los saberes de la práctica

- Promover la configuración de identidades profesionales que recuperen la especificidad del trabajo de enseñar y la construcción de sentido en torno al mismo.
- Abrir un espacio para que los educadores elaboren y argumenten autónomamente propuestas de cambio y de mejora de la práctica educativa”

Pensar la intervención desde estos criterios supone poner en dialogo las teorías y prácticas del docente formador y las propias de los docentes destinatarios

BIBLIOGRAFÍA

RENDON, A y VEGA, V.(1995): “La capacitación docente ¿una práctica sin evaluación?” Edt. Magisterio Río de la Plata, Bs.As..

VEZUB, Lía (2004) “Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje” en Revista del IICE Año XII,Nº22, Miño y Dávila Edt., Bs.As.

VEZUB, Lía (2009) “El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias.” IIPE- UNESCO, Bs As.

BIRGIN, A. compiladora (2012):“Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio”, Edt. Paidós, Bs As.

CAPACITACIÓN LABORAL



CONCEPTUALIZANDO EL OBJETO

Atendiendo al carácter cambiante del mercado de trabajo y del empleo, en la actualidad no es posible encontrar características de este mercado válidas para todos los países, ni para todas las regiones dentro del mismo país, pues cada uno tiene su propia historia de desarrollo económico y social, lo que ha dado lugar a enormes diferencias según los contextos regionales, marcando también profundas desigualdades.

En “Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo”¹² María Antonia Gallart y Claudia Jacinto plantean que hoy los objetivos centrales en la formación de competencias son la flexibilización de los programas educativos y la mejora de las habilidades adquiridas haciéndolas relevantes al contexto laboral. Esto requiere programas de estudio también flexibles respecto a las calificaciones para los puestos de trabajo. Para considerar estas competencias se necesita de organismos independientes de la institución de enseñanza, e instancias que tengan fuerte participación de los actores del mercado laboral para que definan niveles focalizados en los resultados obtenidos según

¹² Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP, Año 6 Nº2. Publicado en diciembre 1995 en Buenos Aires (Argentina).

los diferentes contextos problemáticos. Las mismas autoras consideran que la acreditación de competencias debe tener tres características necesarias para ser útil en la aplicación laboral-profesional:

- **“visibilidad para los empleadores y las asociaciones profesionales”**, es decir que se sepa cuáles son las habilidades concretas que indica esa acreditación
- **“que sean transferibles de un sector a otro”**, de esa manera las competencias adquiridas en el aprendizaje del trabajo también pueden ser útiles para continuar estudios en la formación profesional, y las habilidades adquiridas en la educación general superior contemplada en los planes de estudio, complementada con conocimientos técnicos o práctica laboral, pueden transferirse al desempeño profesional
- **“que puedan trasladarse de un tipo de puesto de trabajo a otros**, de una empresa o sector a otro, o en otras palabras, que sean reconocidas transversalmente en el sistema ocupacional”, lo competente en este sentido es disponer de movilidad interna a la profesión elegida

Se trata de evitar de alguna manera, según expresión de las investigadoras Riquelme y Razquin (1998), la “fuga hacia delante”, con la sobreoferta de profesionales que terminan ocupándose de tareas menos calificadas que aquellas para las cuales se prepararon o la “fuga hacia atrás” de jóvenes que permanecen por largo tiempo en el rol de estudiante, cambiando de carreras, sin lograr la expectativa de realizarse en el campo ocupacional para el cual tratan de prepararse, no como un problema vocacional personal exclusivamente, sino por la falta de una organización educativa más adecuada a las circunstancias que nos atraviesan.

LOS SUJETOS INTERVINIENTES

- Jóvenes y adultos que asisten para insertarse en el mercado laboral o para adecuar su formación a nuevos requerimientos del puesto de trabajo
- Formadores

- La empresa u organización que requiere u organiza la capacitación a partir de necesidades detectadas

NIVELES DE CONCRECIÓN

- Los propios de la organización o institución (de gestión estatal o privada) en la que se desarrolla la propuesta. Las condiciones del contexto social, político, cultural, económico etc
- Encuadre en el **ámbito no formal de la educación**.

NIVELES DE INTERROGACIÓN Y REFLEXIÓN

Vinculados a la contextualización de la propuesta contemplando que involucra dos niveles distintos: el del **sujeto** y el de la **organización**

En el nivel de la **organización**, la capacitación en general debe tender a:

- facilitar cambios, modificaciones, superación de crisis, mejoras,
- desarrollar capacidades y formas de actuar en el medio social en que la organización se desarrolla,
- conformar ámbitos, grupos de decisión que permitan elaborar proyectos organizacionales que afiancen las identidades de cada organización.
- desarrollar capacidades para la gestión en la organización focalizando esfuerzos en el logro de metas que atiendan ya no y tan solo a la calidad en los resultados sino sobre todo que observen la calidad de los procesos.

A nivel de los **sujetos** formar para la empleabilidad, que en el en el actual contexto quiere decir:

- Fortalecer las capacidades de las personas para que mejoren sus posibilidades de inserción laboral mediante el desarrollo de competencias

claves que disminuyan el riesgo de la obsolescencia y permitan a hombres y mujeres permanecer activos y productivos a lo largo de su vida, no necesariamente en un mismo puesto o actividad.

- Formar para un aprendizaje permanente y complejo que implica: aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer.
- Apoyar a las personas para que identifiquen los obstáculos internos y externos que interfieren en el logro de sus objetivos y valoren sus habilidades y saberes así como las demandas y competencias requeridas en el mundo del trabajo. Incluye la información y orientación sobre el mercado educativo y de trabajo que despliegue la diversidad de alternativas, sus exigencias y sus posibilidades, eliminando estereotipos que encasillan los trabajos como femeninos y masculinos e instrumentando para la búsqueda y/o generación de trabajo.



NIVELES DE INTERVENCIÓN:

Descriptivamente la organización de los mismos involucra:

- Exploración de la demanda como medio para fundar la acción
- La elaboración del proyecto
- La puesta en acción

- La evaluación de proceso y de resultados

Suponen articular en su configuración:

- la flexibilidad para adaptarse a las necesidades y demandas del entorno productivo.
- la agilidad y capacidad de respuesta a los desafíos del acelerado cambio tecnológico.
- la capacidad para la promoción de las personas.
- la autorregulación mediante principios de ordenación, esquemas organizativos y mecanismos que aseguren su actualización y renovación permanente en objetivos, contenidos y métodos.

BIBLIOGRAFÍA

GALLART- JACINTO: “Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo” Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP, Año 6 N°2. Publicado en diciembre 1995 en Buenos Aires (Argentina).

PAIN, A.: “Capacitación laboral” Formación de formadores. Serie Los Documentos N° 4, Fac. de Filos. y Letras, UBA. Novedades Educativas, Bs.As. 1996.

RIQUELME y otros.: “Políticas y sistemas de formación”. Eds. Novedades Educativas. UBA. Bs.As. 1998