

# LAS COMPETENCIAS BÁSICAS. COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE

Coordinadores:  
Emilio Nieto López  
Ana Isabel Callejas Albiñana  
Óscar Jerez García

Edita:  
Universidad de Castilla-La Mancha

Las competencias básicas.  
Competencias profesionales del docente

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.  
COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE

**Coordinadores**

Emilio Nieto López, Ana Isabel Callejas Albiñana y Óscar Jerez García

**Edita:**

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

**Colabora con la impresión:**

DIPUTACIÓN DE CIUDAD REAL

Primera edición: diciembre de 2012

Tirada: 1.200 ejemplares

**Imprime:**

Imprenta Provincial, Ciudad Real

I.S.B.N.: 978-84-694-3772-8

Depósito legal: CR-72-2013

**Las competencias básicas.**  
Competencias profesionales del docente

**Emilio Nieto López**  
**Ana Isabel Callejas Albiñana**  
**Óscar Jerez García**  
*(Coord.)*





# Índice

Introducción. <b>Emilio Nieto López</b> .....	17
---	----

## CAPITULO 1. COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

### 1.1. COMPETENCIAS GENERALES

Análisis de las competencias genéricas del docente de Educación Primaria. Estudio de caso. <b>M<sup>a</sup> Luisa Barceló Cerdá; Ernesto López Gómez; Celia Camilli Trujillo</b> .....	21
Análisis del grado de conocimiento de las competencias básicas por parte de los futuros profesionales de la Docencia. <b>Isabel López Cirugeda</b> .....	33
Aprender a aprender en los futuros profesionales de Educación. La automotivación y la utilización de estrategias en la adquisición de nuevos conocimientos. <b>Daniel Garrote; Rosa M<sup>a</sup> Serna; Ascensión Palomares; Jesualdo E. Moreno</b> .....	41
Competencia digital del profesorado aplicada a la mejora del aprendizaje colaborativo de los alumnos a través de la herramienta CMAPTOOLS. <b>Alejandro Casado Romero; M<sup>a</sup> Concepción Almena Torres; Amor Márquez Delgado</b> .....	47
El orientador como promotor de competencias para el cambio y la mejora escolar. <b>Héctor Monarca; M<sup>a</sup> Lourdes García; Ana M<sup>a</sup> Martínez</b> .....	59
El pensamiento didáctico como metacompetencia. <b>Héctor Monarca</b> .....	69
El perfil del docente y su incidencia en la Enseñanza implícita de competencias. <b>Juana Joyanes Romo; M<sup>a</sup> Luz López Delgado; Pedro Peris López</b> .....	75
Escalas de estimación con indicadores por competencias en Educación Infantil y Educación Primaria. <b>Francisco J. Rodríguez Laguía; Mariano Herraiz Gascueña; Amparo Martín Cano</b> .....	85
Estudio comparativo entre aprendizaje individualizado y aprendizaje cooperativo en la etapa de Educación Primaria. <b>Carlos Cañizares Hernández</b> .....	107
Formación en competencias clave de los futuros maestros y profesores: la opinión de los estudiantes. <b>Javier M. Valle; Jesús Manso</b> .....	117

La adquisición de las competencias relacionadas con la organización y el funcionamiento de los centros escolares en los docentes de Primaria: una propuesta práctica a través de la elaboración de un proyecto de centro. <b>María Otero Romero; Raquel Borrero López; M<sup>a</sup> Rosa Oria Segura</b> .....	129
La escuela 2.0: un ejemplo de la formación del docente en Andalucía y su incidencia en el aula. <b>José L. Antiñolo Piñar; M<sup>a</sup> Dolores Molina Jaén; Álvaro Pérez García</b> .....	139
Las competencias básicas de las áreas sociales: valoración de su importancia y de la auto percepción del nivel de logro por estudiantes de Educación Superior. <b>Virginia Velasco Ariza; Gisela Pineda García</b> .....	151
Los conocimientos para el desarrollo de las competencias del profesor universitario. <b>Héctor Monarca; Cynthia Martínez-Garrido; Pilar Aramburuzabala</b> .....	159
Percepción del desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado en universidades de Castilla y León. <b>Carmen Merino; María de la O Cortón; M<sup>a</sup> Teresa Cortón</b> .....	169
Valoración por parte del alumnado de grado de Maestro en Educación Infantil de las competencias que se les exige para convertirse en profesionales de la Educación. <b>Antonia Ramírez García; M<sup>a</sup> del Pilar Gutiérrez Arenas; Carmen Corpas Reina</b> ....	179
Análisis de las competencias básicas de Educación por parte de los alumnos del grado de Primaria. <b>Isabel López Cirugeda</b> .....	187
Un análisis crítico a la propuesta de planificación por competencias. <b>Mariano G. Herraiz Gascueña; Amparo Martínez Cano; Francisco J. Rodríguez Laguía</b> .....	195
Competencias generales de los docentes en Infantil. <b>Amparo Martínez Cano; Francisco J. Rodríguez Laguía; Mariano G. Herraiz Gascueña</b> .....	203

## 1.2. COMPETENCIAS EN ÁREAS ESPECÍFICAS

Competencias del profesor de Matemáticas: innovación, creación y uso de las nuevas tecnologías. <b>José L. González Fernández; M<sup>a</sup> Mercedes Rodríguez Hernández; Raúl Rivilla Bastante; Ángel González Fernández</b> .....	213
Competencias geográficas del profesorado de Educación Básica. <b>Óscar Jerez García</b> ...	221
Definición de competencias básicas como eje articulador en la implementación de los nuevos estudios de grado de Educación Infantil. <b>Juan L. Onieva López</b> .....	233
El uso de los <i>blog</i> para potenciar el tratamiento de la información en el mundo digital, y las posibilidades colaborativas y lingüísticas. <b>José M. Sáez López</b> .....	239
La adquisición del léxico en Lengua Extranjera como competencia básica en el grado de Maestro de Educación Primaria. <b>Rosa M<sup>a</sup> López Campillo; Raquel Sánchez Ruiz</b> .....	245

Las competencias y el modelo de formación de los maestros y maestras de Educación Infantil. <b>Pedro Gil Madrona; Isabel M<sup>a</sup> Gómez Barreto; M<sup>a</sup> Angélica Rodríguez</b> .....	259
Consolidación de las competencias básicas como elemento esencial del curriculum. Proyecto <i>Combas</i> . <b>José M. Aldavero Molina</b> .....	277
Retos y oportunidades en la toma de decisiones. Exigencia en las aulas en los procesos de enseñanza-aprendizaje con los alumnos de Primaria. <b>Rosa Serna; Ascensión Palomares; Daniel Garrote; Jesualdo E. Moreno</b> .....	285
Las competencias para la profesión docente: análisis comparativo de los nuevos títulos de grado de Maestro de Educación Primaria. <b>Mercedes Ávila Francés; Laura Jiménez Márquez; Francisco J. Ramos Pardo</b> .....	293
Pintar la Música. Borrongrafías, dactilografías y gestualismo. Del caos a la forma, música y artes plásticas..., una experiencia interdisciplinar. <b>Francisco Mengual Cloquell; Gracia Vicente Paz</b> .....	305

## CAPITULO 2.

### COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL

#### 2.1. COMPETENCIAS PROFESIONALES GENERALES

Emociones y relaciones en el trabajo docente. <b>Paloma Candela Soto</b> .....	317
El aprendizaje de las habilidades emocionales como competencia necesaria en Educación. <b>María Catalán Eslava; Sixto González Villora; Irene González Martí; Andrea Hernández Martínez</b> .....	327
El evaluador competente: conocimientos y recursos que necesita el docente para evaluar en la enseñanza por competencias. <b>Roberto Gulías González; David Gutiérrez Díaz del Campo</b> .....	339
El rol del terapeuta ocupacional docente: inclusión en la Formación Profesional. <b>Josefa Cañas Carrillo; Laura García González</b> .....	353
La configuración de un mapa de competencias del docente a través del Observatorio para la Calidad de la Formación en Salud: una experiencia pionera en Andalucía. <b>Celia Martín Vílchez; Alejandro Román Márquez</b> .....	363
La importancia de la competencia emocional para el desempeño docente. Desarrollo y evaluación de un programa de entrenamiento de la inteligencia emocional en una muestra de profesores de Enseñanza Secundaria. <b>Manuel Javier Cejudo Prado</b> .....	371
La investigación y la innovación: nuevas competencias del profesorado. <b>Esther Nieto Moreno de Diezmas</b> .....	381

Las competencias del educador social en los I.E.S. <b>Rut Barranco Barroso</b> .....	391
Perspectivas de los docentes ante la formación social y cívica. <b>Ángela Martín Gutiérrez; Juan A. Morales Lozano</b> .....	397
Relevancia del bienestar del docente en su desarrollo profesional. <b>M<sup>a</sup> Luz López Delgado; Ana I. Callejas Albiñana; Roberto Gullías González</b> .....	411
Rol y percepción docente en Secundaria. Resultados de una experiencia con el profesorado <b>Santiago Sánchez-Migallón</b> .....	421

## 2.2. COMPETENCIAS EN ÁREAS ESPECÍFICAS

Competencias específicas del profesorado de los programas de cualificación profesional inicial. <b>Francisco Javier Amores Fernández; Juan Francisco Muñoz Bandera</b> ....	431
Desarrollo de las competencias básicas del docente en Lengua Castellana y Literatura (ESO). <b>Jesús María Ruiz Villamor</b> .....	439
El AICLE en el Aula de Música: el profesor y los materiales como soporte del aprendizaje. <b>Elisa Colino Alonso</b> .....	445
El docente de Idiomas: sus competencias según el marco común europeo de referencia de las lenguas. <b>M<sup>a</sup> del Prado García-Cano Lizcano</b> .....	457
El nuevo perfil del profesor de Lengua Castellana y Literatura en ESO y Bachillerato. <b>Ángel Gregorio Cano Vela; Antonia M<sup>a</sup> Ortiz Ballesteros</b> .....	465
Estrategias docentes para el aprendizaje significativo de Ciencia Política en el Bachillerato en la UNAMEX: los conceptos del poder y la autoridad. <b>Melchor López Hernández</b> ....	475
La formación del profesor de Historia en competencias docentes. Un ejemplo aplicable a una unidad: la <i>Revolución Francesa</i> . <b>Carlos Riquelme Abad</b> .....	487
Las competencias docentes del profesor de Formación y Orientación Laboral en el marco de la F.P. <b>Carlos José Riquelme Jiménez</b> .....	501
Las competencias profesionales específicas del docente de Música en Educación Secundaria: un nuevo enfoque. <b>Vicente Gil Asensio</b> .....	519
Los centros educativos, nuevo ámbito emergente de intervención de los educadores sociales. <b>Margarita González Sánchez; Susana Olmos Migueláñez; Sara Serrate González</b> .....	523

### CAPITULO 3. COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

#### 3.1. COMPETENCIAS PROFESIONALES GENERALES

Adquisición de competencias docentes a través de estudio de casos. <b>Jesús Conde Jiménez; Ángela Martín Gutiérrez; Cristóbal Torres Fernández</b> .....	535
Aportaciones a las competencias docentes desde la perspectiva de la Neurociencia. Aprender a pensar desde el cuerpo. <b>José L. López López-Menchero</b> .....	545
Elementos que configuran la competencia evaluadora del docente. <b>Jonathan Castañeda Fernández</b> .....	555
Competencias docentes alineadas con las competencias genéricas del alumno del nivel medio superior de la UAMEX. <b>Mireya A. Espinosa Nava; Cindy M. Sánchez Espinosa; M<sup>a</sup> Lourdes Nájera López</b> .....	567
Competencias docentes y gestión del conocimiento con apoyo de las TICs. El enfoque de competencias como medio para evaluar la calidad de recursos digitales para el aprendizaje. <b>Silvia J. Pech Campos; Manuel E. Prieto Méndez; Víctor H. Menéndez Domínguez; Yenny Eguigure; Ena Evia Ricalde</b> .....	577
Conceptualización de la competencia docente en el Espacio Europeo de Educación Superior a través de la percepción de profesores excelentes. <b>Arturo Galán González; Isabel Muñoz San Roque</b> .....	589
El docente como coordinador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. <b>Antonio Vigo Pérez</b> .....	597
El ¿por qué? y ¿para qué? de las competencias en la formación docente. <b>Mireya A. Espinosa Nava; Cindy M. Sánchez Espinosa; M<sup>a</sup> Lourdes Nájera López</b> .....	603
El profesorado universitario en la actualidad. Competencias docentes. <b>Jesús Conde Jiménez</b> .....	611
Formación docente: ¿Qué profesores requieren nuestros estudiantes? Una mirada desde el cliente. <b>Rosa I. Campusano Varas; Juan A. Alarcón Aguilera</b> .....	619
La asesoría académica como innovación y formación para las competencias docentes. <b>Rocío Serrano Rodríguez; M<sup>a</sup> Isabel Amor Almedina; Juan M. Muñoz González</b> .....	629
La evaluación de los aprendizajes como competencia profesional del docente en el currículo de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. <b>Joaquín Vázquez García; Lourdes R. Botello Valle; Blanca V. Bastidas Valdez; Maura Hirales Pacheco; Prudencio Rodríguez Díaz</b> .....	641
La organización de espacios y recursos y el trabajo por competencias. <b>Juan F. Morcillo Sahúco</b> .....	651

Las competencias básicas del docente desde una perspectiva universitaria y global. <b>Leticia Pérez-Calero Sánchez</b> .....	661
Las competencias del profesor excelente: el punto de vista de los estudiantes. <b>M<sup>a</sup> José Bautista-Cerro; Marta Ruiz Corbella; M<sup>a</sup> Ángeles González Galán</b> .....	667
Los docentes de la Universidad del siglo XXI: ¿Es viable definir nuevas estrategias para la praxis profesional en la "Sociedad del Conocimiento"? <b>M<sup>a</sup> del Pilar Montijano Cabrera</b> .....	675
Los grupos de discusión como estrategia de autoformación del profesorado. <b>Mario Martín Bris; Yolanda Muñoz Martínez; Ana María Gómez Martínez</b> .....	687
Propuesta de metodología docente universitaria basada en una evaluación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. <b>José M. Molines Cano; Jaime Llinares Millán</b> .....	693
Metodologías y desarrollo de competencias docentes. Implicaciones en el trabajo autónomo-presencial (aprendizaje cooperativo) y en las tutorías con el alumnado. <b>Montserrat Hurtado Molist</b> .....	701
Nuevas modalidades docentes. El proyecto final de grado. <b>José M. Molines; Jaime Llinares</b> ..	711
Una planificación de docencia universitaria basada en competencias profesionales. <b>Isabel Royo Ruiz; Susana Sánchez Flores; Joan Lacomba Vázquez; Elvira Mari Poveda; Cristina Benlloch Domenech</b> .....	721
El docente universitario: navegando a través de un mar de competencias. <b>Cristóbal Torres Fernández</b> .....	735
 3.2. COMPETENCIAS PROFESIONALES EN ÁREAS ESPECÍFICAS	
Competencia matemática y cálculo. <b>Raúl Rivilla Bastante; María de las Mercedes Rodríguez Hernández; José L. González Fernández</b> .....	743
Competencias básicas y capacidades de los docentes durante el desarrollo de prácticas en la titulación de grado en Ingeniería de Edificación. <b>Juan J. Arteaga Martínez; Jesús González Arteaga</b> .....	753
Competencias básicas y herramientas docentes para la tutorización de proyectos fin de grado en la titulación de grado en Ingeniería de Edificación. <b>Jesús Alfaro González; Juan J. Arteaga Martínez; David Valverde Cantero</b> .....	761
Competencias del docente de Historia de la Música. <b>Paulino Capdepón Verdú</b> .....	771
Algunas competencias profesionales específicas de los profesores de Fundamentos Matemáticos con docencia en la rama de conocimiento de Ingeniería y Arquitectura. <b>Miguel Á. López Guerrero; Raquel Martínez Lucas; Juan C. Jiménez Castillejo</b> .....	783
El cambio de las competencias en el profesorado de Ingeniería ante el nuevo Espacio Europeo de Enseñanza Superior. <b>José L. Bernal Agustín; Rodolfo Dufo López</b> .....	791

El docente de la Educación Plástica y Visual. <b>Pedro V. Salido López</b> .....	797
Competencias específicas del docente en el área de la Expresión Plástica en los grados de Educación Infantil y Primaria. <b>Rafael Sumozas García-Pardo</b> .....	807
El reto de educar con "co-razón" en el contexto universitario. Propuestas para el módulo de Educación Artística. <b>Ana B. Cañizares Sevilla; Regina Gallego Viejo</b> .....	815
Investigación e intervención en el campo transdisciplinario. Competencias docentes en Construcción en una propuesta curricular en la Universidad Autónoma de Baja California. <b>Joaquín Vázquez García; Lourdes R. Botello Valle; Manuela E. Salazar Bravo</b> .....	823
La competencia artística-cultural en el ámbito lingüístico: los proyectos de innovación como factor de enseñanza-aprendizaje. <b>Laura Viñas Valle; Antonia M<sup>a</sup> Ortíz Ballesteros</b> ..	833
La magia de enseñar Matemáticas. <b>Margarita Marín Rodríguez</b> .....	843
La utilización de las TICs y bases de datos jurídicas en el grado de Derecho. <b>Soledad M<sup>a</sup> Suárez Rubio</b> .....	849
Las dificultades a que se enfrenta un maestro al implementar el modelo de educación basada en competencias. <b>Juan A. Hernández Morales; Selina Ponce Castañeda</b> .....	853
Patrimonio arquitectónico contemporáneo y Educación. <b>Julia Manzano Pérez de Guzmán; Marta Santofimia Albiñana</b> .....	859
Proyectos de curso de las asignaturas de "Ejecución de Obras y Gestión Económica" y "Mediciones y Presupuestos" dentro del grado de Ingeniería de Edificación de la UCLM. <b>Nelia Valverde Gascueña; Juan P. Ruiz Fernández</b> .....	865
Competencias básicas del conocimiento del mundo físico, social y ciudadano en la docencia del Urbanismo. Su aplicación al campo universitario en el caso de una Ingeniería Técnica (ingeniero de Edificación). <b>Carmen Mota Utanda</b> .....	873
Estrategias docentes y competencias básicas para la enseñanza de la Construcción en el grado en Ingeniería de Edificación. <b>Jesús Alfaro González; M<sup>a</sup> Sandra Romero Martínez; Eva M<sup>a</sup> Sanz Serrano</b> .....	883
Estrategias docentes y competencias básicas en el módulo de Instalaciones en Formación Profesional (familia Electricidad y Electrónica). <b>Nayra Sanz Serrano</b> .....	893

#### CAPÍTULO 4. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Un modelo innovador de Aprendizaje en Personas con Discapacidad. Programa de mejora de las competencias sociocognitivas en personas con capacidades diferentes (Programa Almida). <b>Ángel L. González Olivares; Ángel de Juanas Oliva; Alfonso Diestro Fernández</b> .....	901
---	-----

Competencias básicas del profesor en la escuela de adultos. Sus funciones. <b>María Julia Puig Moratal; Vicente Puig Moratal</b> .....	911
La competencia emocional a través de la Educación Física: una herramienta perfecta para la integración de los alumnos con síndrome de Down. <b>Roberto Gullías González; Ángel Olivas Bravo; Alberto Pinto Gil</b> .....	917
Competencias del líder pedagógico. <b>Juan F. Muñoz Bandera; Francisco J. Amores Fernández</b> .....	931
El docente como profesional de ayuda. <b>Ramón Pérez Juste; José Quintanal Díaz; María del Carmen Ortega Navas</b> .....	937
Profesorado universitario de estudiantes con discapacidad. Competencias profesionales: un caso de adaptación curricular. <b>Gemma Rodríguez Infante; Diego J. Luque Parra</b> ....	947
La adaptación metodológica en el ámbito universitario: síndrome de Asperger. <b>Lorena González Moraga; María Salas Romero</b> .....	957

## CAPITULO 5. APOYO A LA DOCENCIA

Concepciones epistemológicas de los docentes y su uso de la pizarra digital. <b>Alejandro J. González Fernández; Alejandro González Gómez</b> .....	967
Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación con base competencial del docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: ventajas e inconvenientes. <b>Alejandro Román Márquez; Celia Martín Vilchez</b> .....	977
Competencias docentes del profesorado en TIC. <b>Francisco J. Fernández Cruz</b> .....	981
<i>Podcasting</i> y <i>vidcasting</i> en la enseñanza universitaria. <b>Javier E. Díaz Vera</b> .....	991
Competencias TIC de futuros maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria. ¿Diferentes o similares en el día a día y en la profesión docente?. <b>M. Lourdes Hernández Rincón; Prudencia Gutiérrez Esteban; Rocío Yuste Tosina</b> .....	999
Interacción en el aula virtual a partir de los foros de debate. <b>Olga Martínez Moure</b> .....	1009
Competencia digital del docente como garantía de calidad de la Enseñanza. <b>Oscar Navarro Martínez; Rocío González Ortíz; Javier Navarro Martínez</b> .....	1013

# **INTRODUCCIÓN**



# INTRODUCCIÓN

EMILIO NIETO LÓPEZ

*Decano de la Facultad de Educación*

*Ciudad Real*

*Universidad de Castilla-La Mancha*

Hace ya cuatro años la Facultad de Educación de Ciudad Real (Universidad de Castilla la Mancha) organizó el *Primer Congreso Internacional sobre las Competencias Básicas*. La divulgación realizada y el éxito alcanzado nos han motivado para que en este año de 2011 hayamos acometido un nuevo reto internacional como es la convocatoria y la realización del *Segundo Congreso Internacional sobre las Competencias Básicas: El Docente*.

El docente, para nosotros, es la pieza angular sobre la que debe pivotar el sistema educativo y su formación un elemento de primer orden para asegurar que el binomio enseñanza-aprendizaje tenga el peso suficiente, dentro del entramado educativo, que asegure un verdadero cambio en la nueva sociedad y en las nuevas competencias.

No parece discutible que el fortalecimiento de la formación inicial en todos y en cada uno de los aspectos científicos, didácticos, sociales sea algo baladí, todo lo contrario, el trabajo dentro del conocimiento y en su divulgación social, son sin duda, requerimientos de suma trascendencia dentro de un debate científico-práctico conducente a conocer las fortalezas que debe tener el sistema educativo referentes al docente.

Este *Segundo Congreso Internacional sobre las Competencias Básicas: El Docente*, pretende potenciar un espacio de debate, reflexión y propuestas que posibilite el conocimiento del perfil que debe poseer el docente para desarrollar su profesión dentro del sistema educativo presente y futuro y así enfrentarse positivamente a los retos que la sociedad tecnológica del conocimiento le va a demandar.

No es fácil aunar criterios y mucho menos es nuestro interés potenciar un modelo unitario de docente para una sociedad cambiante, no, nuestro interés se centra en el conocimiento y en la reflexión, en la creación de estrategias, en la aportación de soluciones a problemas planteados y que se van a ir planteando constantemente. Pensamos que el docente debe conocer las claves de los cambios sociales, debe saber predecir los ajustes y, sobre todo, intentar dar soluciones de futuro para cada uno de los estudiantes.

El campo creativo y de responsabilidad del docente es de unas dimensiones absolutamente imposibles de alcanzar y de lograr conocer en un evento como este congreso, pero sí nos parece muy acertado poder reunir, en torno a este tema, a intelectuales, profesionales y aspirantes a serlo para que, en conjunción, logremos mejorar el perfil o los perfiles del docente porque de esta forma, estamos casi seguros, que seremos capaces de afrontar unas nuevas estructuras de hacer conocimiento y de saber implementarlo para la sociedad.

El Congreso trabajará en esta idea pero no me cabe ninguna duda que serán los congresistas los actores principales que conducirán el proyecto del docente hacia los linderos que cada uno crea conveniente y que sus aportaciones servirán para que la comunidad educativa y la científica tenga un documento amplio y muy potente en aportaciones y en soluciones, en su caso. Pero en hipotético caso que solamente quede dibujado el modelo sin más aportaciones, también se logrará el objetivo que nos hemos formulado de debatir, reflexionar sobre el docente.

Os queremos brindar ese espacio de comunicación y al mismo tiempo de intenso debate para que la figura clave de la enseñanza reciba nuevas ideas y nuevas propuestas de mejora. Os doy sinceramente las gracias por vuestra participación y esperamos, que juntos, intentemos rellenar las lagunas que hacen difícil el trabajo educativo.

Capítulo 1

**COMPETENCIAS PROFESIONALES  
EN LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN INFANTIL  
Y EDUCACIÓN PRIMARIA**



# ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTUDIO DE CASO

MARÍA LUISA BARCELÓ CERDÁ  
ERNESTO LÓPEZ GÓMEZ  
CELIA CAMILLI TRUJILLO  
*Centro Universitario Villanueva  
Universidad Complutense de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual y dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior –en adelante EEES– el nuevo diseño de los planes de estudio y de los programas formativos del futuro profesorado se ha realizado bajo un nuevo referente: las competencias. Este nuevo enfoque ha llegado a los sistemas de educación formal a consecuencia del trasvase producido desde los *human resources* de la empresa. Esta realidad pone de manifiesto la importancia que hoy tiene el carácter contextual, transferencial y pragmático de los aprendizajes, donde ser competente es dominar situaciones corrientes pero también es enfrentarse con realidades nuevas.

Con este ánimo, el nuevo diseño de los contenidos de formación se basan cada vez más en la inserción laboral que en el desarrollo del conocimiento por la validez del aprendizaje mismo (García y Gavari, 2009:122). Este cambio curricular, ciertamente controvertido, se ha convertido en el eje de las políticas educativas nacionales y también europeas, donde aumentar la empleabilidad de los ciudadanos comunitarios, permitirá aspirar a ser el área de conocimiento más competitivo del mundo. Esta meta si es única parece insuficiente ya que representa una visión reductiva de una de las misiones de la educación. Nos referimos a esa gran tarea de los educadores por formar integralmente personas para que puedan incorporarse después con éxito a la vida en sociedad.

En nuestro trabajo nos aproximamos, en primer lugar, al concepto de competencia y a cuáles son aquellas más relevantes para la docencia en Educación Primaria. Entendemos que la formación inicial ha de ser de gran calidad pero complementaria siempre a una formación permanente y continua del profesorado en ejercicio capaz de dotar a la profesión del maestro de “un nuevo perfil competencial que asuma los retos de la enseñanza y del aprendizaje actuales y de futuro” (Imbernón, 2006:48).

En segundo lugar presentamos el estudio ya reseñado en el resumen de este trabajo y las conclusiones extraídas al respecto.

## 2. LAS COMPETENCIAS DEL MAESTRO COMO DOCENTE

La primera dificultad en la aproximación al concepto de competencia surge al referirnos al signi-

ficado auténtico que sugiere en el contexto académico. Además esa dificultad de definirlo crece con la necesidad de utilizar dicho concepto de manera adecuada (Le Boterf, 1996).

La riqueza del lenguaje a veces dificulta llegar a un consenso claro en la delimitación de conceptos complejos, como es el caso de competencia, por su afinidad a otros que incluye –habilidad, destreza, capacidad, pericia, entre otros–. Es común emplear estos términos sin un criterio claro pero sí parece que hay unanimidad respecto a que competencia incluye a los demás, pese a no significar para todos lo mismo (Westera, 2001).

La etimología enseña que competencia proviene de *competere*: ir al encuentro una cosa de otra; responder, estar de acuerdo con; aspirar a algo, ser adecuado (Corominas y Pascual, 2007:457). Si acudimos a la propuesta elaborada por la Real Academia Española, competencia, en la acepción cercana a nuestro tema, es “aptitud o idoneidad” (2001:347) pero sí enriquecemos nuestro concepto con el aporte del diccionario de María Moliner nos encontramos que alguien competente es además “quien conoce cierta ciencia o materia, o es experto en la cosa que expresa o a la que se refiere el nombre afectado por competente”. En otras palabras, es el conocimiento de una ciencia el que otorga la competencia a quien lo posee. La competencia docente, por tanto, se refiere a aquellos *conocimientos y aptitudes* que hay que promover y cultivar en los profesionales de la educación a fin de que estos puedan desarrollar su tarea acorde a las exigencias curriculares y formativas del nuevo enfoque competencial. En efecto, la Ley Orgánica de Educación (2006) señala en su preámbulo la importancia de proporcionar “una educación completa que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual”. Este dominio competencial del docente será el que lleve a buen puerto a los estudiantes en el logro y el desarrollo de las competencias, ya sean estas básicas o específicas.

Señala el Profesor Vázquez que el docente ha de aspirar, en cualquier etapa educativa en la que trabaje, a hacer de los educandos expertos, pero en ese proceso de aprendizaje hay niveles intermedios de logro: novel, principiante, competencia, pericia y experto (1999:3).

Las competencias docentes se han ido consolidando en el panorama educativo actual a partir de investigaciones de referencia (Zabalza, 2003; Saramona, 2004; Medina, 2009) para todo aquel que pretenda acercarse a este campo de reflexión en cualquier etapa educativa.

Destacamos por su significación y aceptación en la comunidad científica los aportes de Perrenoud (2004) a partir de diez competencias como campos o dominios prioritarios en los programas de formación continua de los del docente. Estas son: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, participar en la gestión de la escuela trabajar en equipo, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y por último, organizar la propia formación continua. Cada una de las anteriores competencias se define con indicadores de carácter más concreto.

Bajo este sustento teórico Martín del Pozo, De Juanas y cols. (2009) estudiaron la percepción que los maestros de Educación Primaria (n=343) en ejercicio tenían hacia las anteriores competencias. Los resultados señalaron como competencias más valoradas “informar e implicar a los padres, educar en valores y el dominio de los contenidos”. Por el contrario, los indicadores menos valorados fueron “el uso de las nuevas tecnologías y la participación de otras instituciones y agentes sociales en el centro educativo”.

Este estudio ratifica cierta contradicción que se da en las aulas ya que los maestros consideran importante ayudar a sus alumnos a encontrar sentido a los aprendizajes escolares pero a la vez, valoran en menor grado las ideas propias de los alumnos para su aprendizaje. De esto se deduce el gran protagonismo que tiene el docente en su programación didáctica en esta etapa y el escaso papel que juega el alumnado pese a reconocerse la relevancia de su protagonismo.

Las competencias básicas que identifica el currículo de la LOE (2006) y que han sido definidas en el Real Decreto 1513/2006 son las siguientes: 1. Competencia en comunicación lingüística. 2. Com-

petencia matemática. 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. 4. Tratamiento de la información y competencia digital. 5. Competencia social y ciudadana. 6. Competencia cultural y artística. 7. Competencia para aprender a aprender. 8. Autonomía e iniciativa personal.

En una etapa como la Educación Primaria, el estudiante se enfrenta a los aprendizajes fundamentales referidos a la lengua materna, la introducción a nociones de cálculo elementales, la educación física, la observación científica, nociones de historia, geografía y arte, formas de expresión como son la rítmica, el modelado, el dibujo, los trabajos manuales, y por último, la adquisición de elementos fundamentales de la vida cívica y social que ayudan al crecimiento integral del niño en esta etapa. Todos estos aprendizajes necesarios son los que el maestro ha de facilitar a partir de una formación respecto a ellos.

Otras competencias básicas que defendemos como saberes propios del maestro, además del conocimiento de la materia a enseñar, se refieren al conocimiento de los principios, finalidades y objetivos generales del sistema educativo, entender el sentido cultural de su trabajo y las dimensiones morales de su actividad, manejar los recursos técnicos para ser eficaz en su docencia y en sus responsabilidades evaluadoras. De la misma manera el maestro debe estar en condiciones de conocer el ambiente de la institución en la que trabaja, sus proyectos en curso, los modos de colaborar en la toma de decisiones y en la acción conjunta con otros profesores y con los padres de los alumnos, las formas de cuidar de los alumnos atendiendo a su diversidad, etc.

### 3. LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE COMO LUGAR DE APRENDIZAJE DEL MAESTRO

El oficio del maestro, como el resto de las profesiones, es algo que se aprende y que por ello requiere de formación específica para capacitar y formar a los futuros docentes. Un análisis longitudinal realizado por Román y Cano (2008) muestra la evolución de los planes formativos de maestros y las distintas competencias que, según las necesidades de la sociedad, debieran capacitar a los maestros. No nos extenderemos sobre la cuestión de cómo debieran ser estos planes formativos más allá de señalar que se están incorporando al contexto actual universitario los nuevos títulos de Grado para el Magisterio.

En efecto, venimos observando en el contexto europeo una tendencia clara en la última década que nos muestra una línea de convergencia en el aumento cuantitativo y cualitativo de la formación exigida para los profesores de Primaria (Esteve, 2005:681) y cuyo punto final ha culminado en el título de Grado. Además que los cambios asociados al nuevo contexto propio del EEES la nueva titulación de magisterio se estructura en torno a cuatro cursos académicos con una formación básica y por otro lado, con una parte de formación optativa configurada por el alumnado.

En este plan de estudios será donde el maestro comience a desarrollar tanto sus competencias académicas como aquellas otras que requieren el desempeño profesional; unas serán básicas y otras de segundo orden pero todas ellas necesarias para ejercer la función que se espera de él. Si hablamos de competencias básicas en el docente necesariamente estas han de ser alcanzadas por todos, sino deberíamos hablar de competencias accesorias u optativas y éstas, además, han de incluir las propias del magisterio y las comunes a cualquier profesión.

Centrando la cuestión, Villa y Poblete (2007) presentan desde la Universidad de Deusto una propuesta elaborada y formulada que facilita la incorporación de las competencias genéricas o transversales a los currículos de formación inicial. Distinguen entre competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas entendidas todas ellas “como elementos clave del aprendizaje universitario que, además del dominio de su especialidad académica, incorpora competencias muy variadas que enriquecen al estudiante como persona y como futuro profesional” (p. 12).

Así, cuando decimos que algo es básico sugiere la necesidad insustituible y en este caso claramente, observamos que las competencias básicas son una finalidad formativa que requiere el compromiso de los profesionales y la forja de una identidad con la disciplina y la profesión para lograr una auténtica conexión entre los conocimientos. Este es, en último término, uno de los sentidos fuertes del nuevo saber competencial. Cuestionamos si ha de ser únicamente en la formación inicial, para el acceso a la función docente, el momento de adquirir esa formación básica. Pensamos que el lugar de la formación permanente es determinante para actualizar los conocimientos del maestro pero también para conectar cada vez más la formación y la preparación del profesorado con la realidad práctica cotidiana.

En efecto, los cambios en la vida escolar hoy son acelerados y crean numerosos retos a la enseñanza cuya solvencia pasa por la formación del profesorado futuro desde un sólido entramado formativo durante el tiempo de universidad pero también por una formación continua de gran calidad destinada al maestro en ejercicio. El profesional de la educación si quiere ser un profesor excelente, tiene que ver su propia formación como una tarea inacabada, como un formarse en el tiempo. Habría que empeñarse y avanzar aún más en la formación permanente y continua de nuestros profesores si entendemos que el desarrollo profesional docente es clave e incide directamente en la calidad de los aprendizajes del alumno.

En el trabajo de Camacho y Padrón (2005) encontramos que las carencias de formación más demandadas por estudiantes de Magisterio y del antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (n=192) se refieren a la necesidad de manejar estrategias para la resolución de problemas y negociación de conflictos así como una carencia en el desarrollo de habilidades sociocomunicativas que posibilitan la creación de una cultura colaborativa con otros docentes y la familia. Además los estudiantes solicitan una mayor formación en relación al manejo y control del estrés, la frustración y su propia ansiedad. Los resultados indican que los estudiantes de magisterio reportaron menos carencias que los futuros profesores de secundaria en cuanto a la atención a la diversidad del alumnado y al desarrollo de habilidades sociales y de control de grupo.

Parece que la formación docente ha de encaminarse hacia una concepción holística del hecho educativo que puede dar respuesta a toda su complejidad. Se esperan maestros que construyan su propio estilo de enseñanza, demuestren dominio de técnicas y estrategias efectivas interpersonales e intrapersonales y sobre todo, sean creadores e innovadores de métodos de intervención que mejoren la práctica educativa en el nuevo marco competencial (Medina, 2009).

Encontramos en González, Fernández y Martín del Pozo (2008) otro estudio con el ánimo de indagar sobre la preparación inicial de profesionales de la educación. Diseñaron y evaluaron experiencias formativas en competencias genéricas y específicas propias de cada perfil profesional para las titulaciones de Magisterio y Pedagogía según los requerimientos del EEES. En general, tanto profesores como estudiantes, evaluaron las experiencias prácticas como instrumentos para el desarrollo de las competencias de los futuros docentes. El trabajo colaborativo, la autorregulación, la toma de conciencia de las propias fortalezas y debilidades en cuanto a los aprendizajes obtenidos y la motivación, fueron entre otras, las principales competencias desarrolladas por el grupo de alumnos.

La investigación de González-López y Reche-Urbano (2010) confirma en gran medida lo planteado en el estudio anterior. Los autores valoraron las necesidades formativas de futuros estudiantes de magisterio (n=325). En un primer análisis, no encontraron diferencias significativas en cuanto a las variables sexo y curso, no así entre las especialidades de magisterio. Seis factores obtuvieron una relación significativa en todas las Especialidades, lo que sirvió de base para proponer un plan de formación complementaria adaptado a las necesidades del alumnado, entre ellas: lectoescritura, educación física, ejercicio de la docencia, educación en valores y otras acciones complementarias como responsabilidades civiles y penales de los maestros, creatividad artística, usos educativos y didácticos de la televisión, orientación y acción tutorial y manejo de herramientas informáticas.

Por último otras investigaciones, han centrado su atención en las competencias profesionales más problemáticas para los docentes que por primera vez se enfrentan a un aula, con la finalidad de ofrecer recomendaciones en los planes de formación inicial. Las carencias se concentraron en tres grandes áreas: estrategias de organización entendidas como la planificación, el desarrollo de la clase, el uso del tiempo, avance en el trabajo y gerencia del aula, estrategias instruccionales comprendidas como el énfasis en el proceso de aprendizaje del estudiante y estrategias de evaluación, relativas al uso de distintas evaluaciones como la autoevaluación y la coevaluación, entre otras (Freiberg, 2002).

En definitiva un maestro competente es aquel que logra combinar habilidades académicas, profesionales y personales. Encontrar el equilibrio es precisamente donde radica la dificultad. Se sabe que los maestros competentes son aquellos que desde lo profesional demuestran conocimiento teórico del tema, planifican y elaboran programaciones o gestionan y organizan el aula (Moreno, 2009). Además mantienen la disciplina, atienden las diferencias individuales, poseen habilidades comunicativas, motivan a los alumnos para el aprendizaje, evalúan y valoran los procesos, tienen altas expectativas del aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes y, por último, no por ello menos importante, llenan de valores su acción educativa.

Parece claro entonces que tanto la formación inicial como la permanente del profesorado que sostiene nuestras aulas, ha de enfocarse desde un auténtico modelo competencial que permita contagiar el profundo significado de este nuevo modo de hacer para que así el maestro sea capaz de preparar a sus alumnos desde un hondo compromiso con su tarea y desde un conocimiento profundo de cuáles son los ejes que configuran su quehacer educativo (Medina, 2009).

#### 4. MÉTODO

El objetivo general de la presente investigación es analizar las competencias genéricas profesionales de un grupo de profesoras de Educación Primaria de tres colegios privados de la Comunidad de Madrid, siendo los objetivos específicos: 1. Describir las competencias genéricas de las profesoras de Educación Primaria, 2. Conocer cuáles son las competencias y las áreas más desarrolladas en cuanto a nivel de logro y adquisición de las competencias por parte de las maestras, 3. Indagar cuáles son las competencias que se encuentran menos desarrolladas para poder fundamentar su pertinencia y necesidad formativa para la docencia y 4. Analizar las relaciones existentes entre las distintas competencias estudiadas.

Se trata de una investigación no experimental descriptiva-correlacional en la que desde una fundamentación teórica pertinente se describen las competencias genéricas tal y como las define el instrumento empleado por Arribas y Pereña (2009:16) en donde se entiende por competencia el conjunto integrado de conocimientos, destrezas, habilidades, aptitudes, rasgos de personalidad y motivaciones, innatas o subyacentes en una persona, que le predisponen para desempeñar con éxito los requisitos y exigencias de un puesto de trabajo, ocupación, cometido o papel en un contexto profesional dado.

La muestra alcanzada (n=40) se refiere a maestras de Primaria que ejercen su labor docente en tres centros educativos de titularidad privada de la Comunidad de Madrid. El tipo de muestreo empleado fue intencional por conveniencia y los resultados obtenidos son únicamente aplicables a la población femenina siendo la muestra no representativa de la población. El instrumento empleado fue el COMPETE (Arribas y Pereña, 2009). Consiste en un cuestionario de autoinforme para adultos, de aplicación individual o colectiva, cuyo tiempo de resolución es de 30 minutos. Está dirigido a evaluar las competencias de las personas tal como se entienden en el contexto profesional. Las 20 competencias se agrupan en 5 áreas: intrapersonal, interpersonal, desarrollo de tareas, entorno y gerencial (Tabla 1).

Tabla 1.

ÁREAS	COMPETENCIAS
INTRAPERSONAL	Autocontrol y estabilidad emocional también llamado equilibrio, que indica la capacidad para dominar las emociones y afectos en situaciones y condiciones difíciles. Esta competencia se manifiesta en actitudes de firmeza y confianza en las propias capacidades.
	Confianza y seguridad en sí mismo hace referencia a la capacidad de realizar con éxito y convencimiento el propio trabajo, teniendo en cuenta las propias competencias.
	Resistencia a la adversidad es la disposición para mantener una acción a pesar de las situaciones difíciles y de las trabas que se puedan presentar en el trabajo. Se manifiesta en la tolerancia ante los fracasos y resistencia al estrés.
INTERPERSONAL	Comunicación indica la capacidad o habilidad para expresar las ideas de forma clara y precisa, de manera que el mensaje convence y es entendido con claridad. Esta habilidad se relaciona con el saber escuchar y entender a otros.
	Establecimiento de relaciones, empatía es la habilidad para establecer contactos con otras personas, se manifiesta en la capacidad para escuchar, interpretar y entender pensamientos y sentimientos de los demás.
	Negociación es la habilidad para analizar y conciliar puntos de vista teniendo en cuenta las necesidades y razonamientos de otras personas. Supone la capacidad de persuasión y de alcanzar acuerdos entre las dos partes.
	Influencia se refiere a la habilidad para persuadir e influir sobre personas o situaciones, para obtener una actitud positiva sin presionar.
	Trabajo en equipo es la disposición para trabajar de forma colaborativa, cooperando e integrándose dentro de un grupo de trabajo de forma receptiva para conseguir metas comunes.
DESARROLLO DE TAREAS	Iniciativa se define como la capacidad para actuar de forma autónoma y proactiva poniendo en marcha acciones por cuenta propia, sin necesidad de guía y asumiendo las responsabilidades derivadas de las actuaciones.
	Orientación a resultados o motivación al trabajo se refiere a la disposición para alcanzar metas exigentes, manifestando responsabilidad y capacidad de esfuerzo para lograr calidad en el trabajo.
	Capacidad de análisis se refiere a la capacidad para identificar y valorar situaciones y problemas, separando y organizando las partes integrantes, y reflexionado sobre ellos de una forma lógica y sistemática.
	Toma de decisiones es la capacidad para elegir la mejor solución entre las distintas opciones, valorando las alternativas y sus posibles efectos. Supone actuar en función de las decisiones tomadas asumiendo los riesgos.

ÁREAS	COMPETENCIAS
ENTORNO	Conocimiento de la organización indica la capacidad para entender la organización desde la estructura, estrategias, personas ideario...etc. hasta las formas de gobierno y funcionamiento.
	Visión y anticipación se define como la capacidad para adelantarse a los acontecimientos, visualizar escenarios para formular objetivos de mejora.
	Orientación a los alumnos y padres es el interés por conocer y satisfacer las necesidades de los alumnos y los padres tratándoles de forma profesional, activa y directa.
	Apertura, capacidad de adaptación, flexibilidad es la predisposición para adaptarse a situaciones nuevas, reaccionando de forma positiva aceptando nuevos puntos de vista.
	Identificación con la organización se muestra en el interés y en el nivel de compromiso con la misión, metas y valores de la organización.
GERENCIAL	Dirección es la habilidad para conseguir que los colaboradores muestren un buen nivel de rendimiento y desempeño, utilizando de forma apropiada la autoridad, adecuando el estilo en función de las personas y el contexto.
	Liderazgo se define como la capacidad para guiar las acciones de un grupo hacia la consecución de una visión común y compartida, obteniendo el apoyo y el compromiso para lograr las metas.
	Planificación y organización se refiere a la capacidad para coordinar diferentes tareas separando y ordenando prioridades de modo que se establezcan y cumplan planes de trabajo.

Fuente: Arribas y Pereña (2009, 44-48)

## 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como se observa en la Tabla 2, al comparar los resultados obtenidos entre la media de la muestra y la media criterial de la población, indican que de las 20 competencias que conforman el COMPETE, en 9 de ellas, los sujetos del estudio puntuaron por debajo de lo esperado en *autocontrol y estabilidad, confianza y seguridad, resistencia a la adversidad, comunicación, influencia, iniciativa, análisis, visión anticipación, apertura ya que la media es superior a la de la población criterial*. En contraposición, las competencias restantes han obtenido una media superior al comportamiento de la población normativa, indicando que este grupo muestra dominio en las *relaciones, negociación, trabajo en equipo, toma de decisiones, conocimiento de la institución, orientación al alumno, identificación institución, dirección, liderazgo, planificación y organización*.

El análisis por área ofrece resultados interesantes. El *área intrapersonal* se caracteriza porque todas sus competencias han obtenido un comportamiento por debajo de la media de la población normativa, demostrando así que este grupo de docentes posee un menor desarrollo de la capacidad para manejar las emociones, manifiesta inseguridad y desconfianza en el convencimiento de las propias competencias y revela dificultad para la conciliación de puntos de vista diferentes, información que invita a pensar en la necesidad urgente de desarrollar aún más estas competencias en planes de formación inicial y permanente, en donde el docentes se conozca emocionalmente.

Por su parte, todas las competencias que conforman el *área gerencial* se han situado por encima de la media criterial, en donde la habilidad para conseguir que otros profesores potencien su rendimiento y desempeño, guiar las acciones de un grupo y coordinar diferentes tareas, resultaron ser competencias con un mayor dominio. El maestro es un gerente de su aula rompiendo con la creencia de que las funciones gerenciales se centran exclusivamente en el personal directivo de la institución educativa. El resto de las áreas presentaron variabilidad en las competencias que agrupan.

**Tabla 2. Media y desviación típica de las competencias según áreas. Muestra y población criterial**

Área	Competencias	Media muestra	DT	Media población criterial	DT
Intrapersonal	Autocontrol y estabilidad	19,55	2,15	20,47	2,41
	Confianza y seguridad	21,18	1,77	21,23	2,46
	Resistencia adversidad	18,73	2,16	20,43	2,68
	Comunicación	22,38	3,24	22,41	2,42
	Relaciones	24,28	3,14	23,95	3,02
	Negociación	20,18	2,05	19,55	2,59
	Influencia	20,9	2,17	21,49	2,28
	Trabajo en equipo	27,15	1,82	27,06	2,38
Desarrollo tareas	Iniciativa	26,38	2,89	27,41	3,42
	Orientación resultados	30,58	3,78	30,53	3,67
	Análisis	24,78	2,70	26,74	2,64
	Toma decisiones	21,43	3,22	20,80	2,75
Entorno	Conocimiento institución	26,25	3,09	25,17	3,11
	Visión anticipación	17,93	2,27	19,20	3,21
	Orientación al alumno y padres	22,6	2,1	22,51	2,59
	Apertura	21,23	2,37	21,50	2,58
	Identificación institución	25,18	2,97	25,07	3,19
Gerencial	Dirección	24,43	3,71	23,97	3,34
	Liderazgo	23,25	2,98	22,75	3,53
	Planificación y organización	24,78	3,60	24,51	3,00

Por otra parte, al comparar el nivel de las puntuaciones directas de los participantes del estudio con los niveles del grupo normativo (Tabla 3) observamos que la mitad o más de los docentes muestran un alto desempeño en las competencias *toma de decisiones* y *conocimiento de la institución*. Un comportamiento similar pero opuesto presentan las capacidades *análisis* y *resistencia a la adversidad*, en las cuales, un poco menos de la mitad de los docentes han obtenido un bajo desarrollo competencial.

Tabla 3. Nivel competencial de los sujetos en comparación con el grupo normativo

Área	Competencias	Muy alta*	Bajo**
Interpersonal	Autocontrol y estabilidad	3	12
	Confianza y seguridad	2	6
	Resistencia adversidad	0	17
	Comunicación	7	9
	Relaciones	11	6
	Negociación	10	2
	Influencia	4	11
	Trabajo en equipo	7	2
Desarrollo tareas	Iniciativa	5	10
	Orientación resultados	6	11
	Análisis	0	18
	Toma decisiones	21	9
Entorno	Conocimiento institución	20	7
	Visión anticipación	1	8
	Orientación al alumno y padres	14	3
	Apertura	10	10
	Identificación institución	12	5
Gerencial	Dirección	11	5
	Liderazgo	8	0
	Planificación y organización	11	11

El análisis de correlación (Tabla 4) expone como la *negociación* y el *liderazgo* presentaron el mayor número de relaciones. La habilidad para analizar y conciliar varios puntos de vista, característica que define la *negociación*, se asoció con la capacidad para dominar las emociones y afectos en situaciones difíciles, el convencimiento de realizar con éxito el propio trabajo, una alta tolerancia ante los fracasos y el alcanzar metas exigentes. Al igual que la *negociación*, el guiar las acciones de un grupo, entendido como *liderazgo*, se vinculó con la confianza y seguridad en sí mismo, resistencia a la adversidad y orientación de resultados. Además se asoció con planificación y establecimiento de relaciones de empatía y persuasión. Por el contrario, las competencias *comunicación*, *análisis* e *identificación*, se vincularon apenas con una competencia.

\* Punto de corte para determinar si un sujeto tiene un nivel competencial muy alto y alto. Puntuaciones S entre 70 y 99

\*\* Punto de corte para determinar si un sujeto tiene un nivel competencial muy bajo y bajo. Puntuaciones S entre 1 y 30

Tabla 4. Relación entre las competencias estudiadas

Competencias	Correlaciones	Sig*
Comunicación	Conocimiento colegio	,020
Negociación	Autocontrol y estabilidad emocional	,025
	Seguridad	,011
	Resistencia adversidad	,023
	Orientación resultados	,021
	Liderazgo	,033
	Análisis	Visión y anticipación
Visión y anticipación	Toma decisiones	,011
	Análisis	,039
	Dirección	,012
Identificación institución	Orientación alumno y padres	,044
Liderazgo	Seguridad	,026
	Negociación	,033
	Relaciones	,031
	Resistencia adversidad	,021
	Influencia	,026
	Orientación colegio	,034
	Planificación	,049

## 6. CONCLUSIONES

El estudio que aquí presentamos muestra como la labor educativa se ha convertido en un gran desafío siendo fundamental una formación inicial y permanente del profesorado por competencias. El acceso a la función docente y el reconocimiento de la idoneidad para impartir docencia en la Educación Primaria pone al maestro en el desafío de una formación continua, para dar respuesta a las demandas citadas y poder formar a las jóvenes generaciones en el nuevo paradigma vigente. En la medida en que una institución educativa cuente con un personal docente cualificado y comprometido con su labor los resultados escolares son mejores. Es necesario que los maestros estén dispuestos a mejorar su desempeño profesional con el incremento palpable de sus competencias docentes sin olvidarnos, por otro lado, de aquellos intangibles propios de la educación: los valores.

Somos conscientes de las limitaciones de nuestra investigación y por ello sería de gran interés realizar en futuras investigaciones estudios comparativos por sexo, sector y nivel educativo. La inclusión de la percepción de docentes en ejercicio, alumnos en formación, profesores universitarios y

---

\* La correlación es significativa al nivel de 0,05 (bilateral)

empleadores sumado a técnicas cualitativas como por ejemplo entrevistas en profundidad y grupos focales permitirán complementar y profundizar los estudios sobre las competencias propias del docente de Primaria al poder triangular distintas perspectivas, de distintos agentes y en distintos contextos en relación al mismo fenómeno de estudio. Otra limitación clara es la dificultad del instrumento para elaborar estudios grupales ya que ha sido concebido para la selección del personal o medir la cualificación a nivel individual. Destacamos que se trata de un instrumento muy útil para comprender las competencias básicas de cualquier profesional. El empleador puede comparar no sólo el nivel de desarrollo obtenido en cada competencia con el comportamiento de la población criterial sino además ver si las competencias desarrolladas en mayor o menor grado son las esperadas para la institución o empresa en donde el sujeto aspira a trabajar. Por consiguiente, si se quiere trabajar en un ámbito grupal se sugiere aplicar otros instrumentos o técnicas para complementar la información obtenida así como decidir previamente sobre qué perfiles se desea profundizar para reducir costos. Es deseable que este instrumento de reciente creación se continúe aplicando en múltiples contextos profesionales, con la finalidad de valorar si las competencias que contempla requieren matizar, modelar o corroborar en distintas realidades.

El contexto actual de cambio no es ajeno a la docencia y a la escuela. Se necesitan profesionales de la educación capaces de desempeñar de manera óptima su labor. Del maestro de Primaria se espera que sea capaz de crear aquellas circunstancias que conduzcan al aprendizaje relevante de los alumnos, es el futuro de las jóvenes generaciones lo que está en juego.

## REFERENCIAS

- ARRIBAS, D., PEREÑA, J. (2009): *COMPE-TEA*. Madrid: Ediciones TEA.
- CAMACHO, H., PADRÓN, M. (2005): "Necesidades formativas para afrontar la profesión docente. Percepciones del alumnado". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 8 (2), pp. 1-7.
- COROMINAS, J., PASCUAL, J. A. (2007): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico, Tomo I*. Madrid: Gredos.
- ESTEVE, J. M. (2005): "Las profesiones docentes". En: VÁZQUEZ, G., RUIZ BERRIO, J. (coords.) (2005): *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense, pp. 679-696.
- FREIBERG, J. (2002): "Essential skills for new teacher". *Educational Leadership*.
- GARCÍA RUIZ, M<sup>a</sup> J., GAVARI STARKIE, E. (2009): *Tradición y reforma en la educación occidental del siglo XXI*. Madrid: Ediciones Académicas (Ediasa).
- GONZÁLEZ, M., FERNÁNDEZ, P., MARTÍN, R. (2008): "Las actividades prácticas como instrumento para el desarrollo de competencias en los futuros profesionales de la educación". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 63(22), pp. 141-160.
- GONZÁLEZ-LÓPEZ, I., RECHE-URBANO, E. (2010): "Las demandas formativas del alumnado de magisterio. Construcción de un plan de formación complementaria". *Revista Internacional de Investigación en Educación*, nº 2 (4), pp. 383-400.
- IMBERNÓN, F. (2006): "La profesión docente desde el punto de vista internacional, ¿qué dicen los informes?". *Revista de Educación*, nº 340, pp. 41-50.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> (26 de febrero de 2011).
- MARTÍN DEL POZO, R., JUANAS, A. de (2009): "La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 12 (3), pp. 59-69.
- MORENO, C. (2009): "Effective teachers-professional and personal skills". *Ensayos*, nº 24, pp. 35-46.

- PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la Lengua Española*. Tomo I. Madrid: Espasa-Calpe.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas mínimas en la Educación Primaria.
- ROMÁN, J. M<sup>a</sup>, CANO, R. (2008): “La formación de maestros en España (1838-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio”. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, nº11, pp. 73-101.
- SARRAMONA, J. (2004): *Las competencias básicas en la Educación Obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- VÁZQUEZ, G. (1999): “A favor del carácter general de las competencias”. En: XVIII Seminario Interdisciplinar de Teoría de la Educación: *La educación obligatoria. Competencias básicas del alumno*. Universidad de Extremadura, en, <http://www.ucm.es/info/site/docu/18site/a4vazq.pdf> (15 de febrero de 2011).
- VILLA, A., POBLETE, M. (dirs.). (2007): *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE. Universidad de Deusto.
- WESTERA, W. (2001): “Competences in education: a confusion of tongues”. *Journal of Curriculum Studies*, nº 33 (1), pp. 75-88.
- ZABALZA, M. A. (2003): *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. A. (2006): “Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado”. *Revista de Educación*, nº 340, pp. 51-58.

# ANÁLISIS DEL GRADO DE CONOCIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS POR PARTE DE FUTUROS PROFESIONALES DE LA DOCENCIA

ISABEL LÓPEZ CIRUGEDA  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

La adaptación de la Universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está suponiendo un proceso de reforma global de nuestras universidades que, trascendiendo la mera transferencia de créditos de las antiguas titulaciones en grados, debe implicar una revisión en profundidad sobre los cambios más convenientes para propiciar que los alumnos adquieran la formación necesaria para el ejercicio de sus respectivas profesiones. El diseño del nuevo modelo ha venido dado en gran medida por la implantación de las competencias básicas, genéricas y específicas, un proceso en desarrollo desde los años noventa y marcado por las líneas de política educativa europea, que se proponen primar la eficiencia del aprendizaje en cada uno de los distintos niveles de la Educación. Desde la aprobación de la Ley Orgánica de la Educación en 2006, la incesante proliferación de publicaciones, grupos de investigación y la celebración de Congresos, Jornadas y cursos monográficos destinados a familiarizar al profesorado con la nueva filosofía educativa no indica sino que el tránsito al nuevo sistema no ha finalizado todavía.

Dentro de la cadena de adaptación a esta nueva manera de entender la Educación que, sin olvidar en ningún momento los contenidos, los somete a su función instrumental para obtener los resultados deseables, el papel de los nuevos profesionales de la enseñanza se revela como fundamental. Surge así la pregunta de si la Universidad, desde las Facultades de Educación y los programas de Master de Preparación al Ejercicio de la Docencia, está cumpliendo su función de preparar adecuadamente a sus alumnos en este sentido o, por el contrario, los futuros maestros y profesores habrán de recurrir a medios externos a la institución, tales como preparadores o academias, una vez finalizada su andadura universitaria.

Las presentes páginas se proponen analizar el caso concreto de 100 alumnos de primer curso del nuevo grado en vías de implantación de maestro de Educación Primaria de la Facultad de Educación del campus de Albacete en la Universidad de Castilla-La Mancha. Dicho Centro ha experimentado el surgimiento en los últimos años de varios grupos de investigación dedicados al estudio de las competencias, uno de los cuales encargado de coordinar la acción de los profesores del grado en Primaria dentro de este campo, circunstancia que a priori hace suponer una repercusión incluso entre el alumnado de tan reciente admisión. Nos proponemos analizar el calado de tales acciones sobre nuestros alumnos y, de este modo, realizamos una serie de reflexiones sobre el grado de conocimiento y aplicación de las nueve competen-

## 34 • Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente

cias básicas de la educación que surgen del análisis y confrontación de los resultados de una encuesta compuesta por nueve preguntas que reproducimos a continuación<sup>1</sup>:

### Questionario

Pedimos tu colaboración para contestar este cuestionario de forma anónima. Su finalidad es conocer el nivel de preparación aportado por los estudios de grado universitario en el campo de las competencias educativas básicas.

1. Asignaturas en las que trabajaste el concepto de competencias básicas docentes.
2. Número de veces en el que lo has tenido que aplicar de forma práctica en tu proceso académico de preparación como docente.
3. Principales dudas que te han surgido en tales ocasiones:
  - a. Comprensión del concepto
  - b. Número de competencias que asignar a cada actividad o unidad didáctica
  - c. Distinción de las competencias entre sí o entre estas y otros conceptos, tales como los objetivos
  - d. Aplicación terminología en inglés
  - e. Otros (especificar cuáles)
4. Realización de adaptaciones según necesidades específicas / atención a la diversidad (sí / no)
5. Competencia básica que, en su caso, presente mayores problemas de aplicación en tu programación didáctica.
6. Grado de dificultad en el diseño de una herramienta válida de evaluación de las competencias.
7. Grado objetivo de adecuación de las actividades diseñadas por ti o tu grupo de trabajo a las competencias básicas:
  - a. Son determinantes para el diseño de actividades, ya que señalan las habilidades que hay que desarrollar.
  - b. Elijo / elegimos una serie de actividades que puedan ser amenas para los alumnos y posteriormente se fundamenta su relación con el listado de competencias, realizando, si procede, los ajustes oportunos.
  - c. El diseño de actividades ha venido marcado por los contenidos, aunque modificado por la necesidad de inclusión de las competencias.
8. Valoración de tu grado de reflexión sobre las competencias:
  - a. Importante
  - b. Considerable
  - c. Suficiente
  - d. Insuficiente
9. Actividad que realizarías para fomentar el desarrollo de cada una de las competencias básicas dentro del aula de Inglés.

## 2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados recogidos en los grupos de primero evidenciaron un cambio drástico en cuanto a la formación de los alumnos en el campo de las competencias. Los alumnos señalaron la inclusión de

---

<sup>1</sup> Quisiera agradecer a la profesora R. SÁNCHEZ RUIZ haberme permitido realizar la encuesta a sus alumnos.

dicho contenido en la práctica totalidad de las asignaturas de primero<sup>2</sup>. Los alumnos que han renovado matrícula de la asignatura y que se encuentran en la actualidad en el segundo curso señalaron la misma tendencia, si bien más moderada<sup>3</sup>.

Acerca del número de veces que han tenido que utilizarlo de manera práctica, los alumnos reconocieron con inmediatez las actividades realizadas para la evaluación de la Didáctica de nuestra asignatura: Lengua Inglesa y su Didáctica I. En ella tenían que diseñar una actividad para cada una de las destrezas para un grupo imaginario de 4º de Educación Primaria con su justificación didáctica, lo cual incluye la justificación de las competencias básicas empleadas y que también hemos considerado en nuestro análisis. Los alumnos han expuesto ya las actividades correspondientes a las destrezas de *speaking*, *listening* y *oral interaction* y se hallan en proceso de preparación de las de *reading* y *writing*. Aseguraron haberla empleado en Matemáticas, Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, Psicología Educativa y Didáctica General. Uno de los encuestados añadió que había aplicado estos conocimientos ayudando a su hermano a preparar la programación de Inglés de cara al concurso-oposición regional.

Todos estos casos suponen una aplicación práctica y no una mera explicación del concepto. En cuanto a las principales dudas surgidas en tal proceso, los alumnos se decantaron claramente por la opción “Número de competencias que asignar a cada actividad o unidad didáctica” (39), seguido de “Distinción de las competencias entre sí o entre estas y otros conceptos, tales como los objetivos” (25) y “Aplicación terminología en inglés” (25) y, por último, “Comprensión del concepto” (11). Aquellos alumnos que eligieron la opción e), en la que había que mencionar otras dificultades de aplicación, se refirieron a la dificultad de explicar de manera eficiente los contenidos en el aula y evaluar posteriormente a los alumnos, cuestiones que escapan a la aplicación de las competencias básicas de la educación para adentrarse en la aplicación de las competencias propias de su grado, en concreto, *conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos y diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro*.

Los encuestados aseguraron asimismo no habérseles requerido el diseño de adaptaciones para posibles alumnos con necesidades específicas. Esta respuesta señala un posible campo de mejora para la Facultad, ya que, en el seguimiento de las prácticas de enseñanza, una de las quejas más comunes en las distintas promociones es la falta de herramientas de atención a la diversidad.

La dificultad que los futuros maestros aseguran acusar en la distinción entre las competencias, la siguiente pregunta del cuestionario reviste de especial interés el siguiente punto del cuestionario: “Competencia básica que, en su caso, presente mayores problemas de aplicación en tu programación didáctica”. *Aprender a aprender* fue la más señalada con diferencia por los alumnos (36), que se reafirman así en la tradicional preocupación por la asimilación de las labores propias de la profesión. La otra respuesta destacada fue la *competencia emocional* (18). Fueron además mencionadas la *competencia matemática*, la *de conocimiento del medio e interacción con el medio físico* y la *cultural y artística*. Hay que tener en cuenta que los alumnos no contaban con una lista de las competencias en el cuestionario, con el fin de conseguir

2 Psicología de la Educación, Didáctica de los Números y la Estocástica, Lingüística Aplicada a la Enseñanza, La Educación Física como Materia Escolar, Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, además de Lengua Extranjera y su Didáctica I: Inglés; es decir, seis de las ocho asignaturas cursadas por los alumnos.

3 Las asignaturas de segundo señaladas por los alumnos de segunda matrícula fueron Gestión e Innovación de Contextos Educativos y Tendencias Contemporáneas de la Educación. A esto hay que añadir que uno de los encuestados aludió a otras tres asignaturas cursadas en la Universidad Autónoma de Madrid: Teoría y Política de la Educación, Didáctica General y Bases Psicopedagógicas para la Inclusión Educativa.

más credibilidad a su información y no una elección prácticamente aleatoria. Por otro lado, seis de los alumnos aseguraron no estar preparados para contestar a tal pregunta al ser demasiado pronto para ello.

Los alumnos se decantaron por medio (36), medio-alto (29) y alto (27). Otro alumno matizó que no había encontrado grandes dificultades al tratarse de actividades muy sencillas, mientras que otro volvió a incidir en la idea de que se encuentran en un estadio muy temprano de su formación para poder contestar adecuadamente a la pregunta.

En cuanto al grado objetivo de adecuación de las actividades diseñadas individualmente o en sus respectivos grupos de trabajo a las competencias básicas, los alumnos se decantaron mayoritariamente por la primera opción (son determinantes para el diseño de actividades, ya que señalan las habilidades que hay que desarrollar), con un 58%; aunque el resultado de sus exposiciones prácticas y su propio estadio de formación parece apuntar más a las opciones c) (el diseño de actividades ha venido marcado por los contenidos, aunque modificado por la necesidad de inclusión de las competencias), elegido por un 34%, e incluso b) (Elijo / elegimos una serie de actividades que puedan ser amenas para los alumnos y posteriormente se fundamenta su relación con el listado de competencias, realizando, si procede, los ajustes oportunos), marcado por un 4% de la muestra.

Tal posibilidad iría también en consonancia con la respuesta a la propia valoración del grado de reflexión sobre las competencias, que un 37% calificó de insuficiente. Pero la pregunta sobre la que hemos basado la mayor parte de nuestra reflexión es la actividad propuesta para fomentar el desarrollo de cada una de las competencias básicas dentro del aula de Inglés.

Los alumnos señalaron repetidamente el tratamiento de la *competencia lingüística* en todas las actividades de lenguas extranjeras, así como de las demás áreas, al trabajar el vehículo de transmisión de conocimientos, y sobre todo, de expresión personal. La lengua, dentro de su condición de canal primordial de expresión de la creatividad del alumno y de comunicación de sus sentimientos e intereses, una constante dentro de los contenidos del currículum de la Educación Primaria, remite además a otras competencias básicas, como la cultural y artística y la emocional, recogida en el Decreto 68/2007 que regula la Educación Primaria en Castilla-La Mancha.

Las actividades indicadas para trabajar la competencia lingüística fueron de carácter general: juegos en los que tuvieran que reconocer el vocabulario o intercambiar una información mínima, elaboración de diálogos guiados, redacciones, etc., todo ello contando con la constante interacción entre el maestro y el grupo clase. En su descripción se hizo referencia a la interiorización de las estructuras de la lengua extranjera y su refuerzo positivo para la mejora de la propia expresión en las otras lenguas empleadas por el alumno y al recurso al lenguaje no verbal. Aparece generalizada asimismo la creencia de que las destrezas orales deben predominar sobre las escritas, especialmente en los primeros cursos.

Como matización a sus respuestas, habría que ponderar el grado de dificultad de estas actividades, ya que a menudo en sus simulaciones didácticas se desaprovechan las posibilidades de interacción con el alumno a favor de discursos demasiado largos y desprovistos de la retroalimentación necesaria para comprobar el seguimiento de la clase. También destaca su interés en la transmisión de vocabulario, que de hecho aparece en varias encuestas mencionado junto a las destrezas de comunicación. Existe una tendencia a la transmisión de listados excesivos de vocabulario, en ocasiones ajeno al mundo más inmediato del niño, a través de actividades en las que aparece descontextualizado, sin ofrecer la ocasión de que el alumno llegue a formular sus propias oraciones y, en muchas ocasiones, lo cual resulta aún más preocupante, sin la debida pronunciación por parte de los futuros maestros. En contrapartida a esta debilidad generalizada, los alumnos sí que demuestran notables recursos para presentar las palabras de manera atractiva en el aspecto visual, e invitan a los alumnos al movimiento de modo controlado dentro del aula (“carrera” puntual entre dos alumnos para señalar la pantalla interactiva, levantarse para depositar una *flashcard* en el contenedor de reciclaje correspondiente, etc.), lo cual no solamente beneficia a aquellos

alumnos con disposición de aprendizaje de tipo kinestésico, sino también a reforzar positivamente la actitud del alumno ante la clase de Inglés.

Por otro lado, se detecta cierta falta de referencia en cuanto a los niveles que han de impartirse en el aula. Así, el concepto de “redacción” aparece sin puntualizar que se trate de una actividad guiada por analogía a un modelo trabajado previamente en el aula. Asimismo, algunos alumnos insistieron mucho en trabajar la destreza de la interacción oral de forma primordial, mientras que el alumno de Primaria carece del grado de madurez y de conocimiento de la lengua necesarios para ello y precisa por tanto de actividades guiadas, de corta duración y asesoradas por la intervención directa del maestro. Las expectativas con respecto a las destrezas escritas también sobrepasaron ampliamente en ocasiones los contenidos correspondientes a la Educación Primaria (“que escriban textos adecuados a diferentes contextos: argumentativos, descriptivos, explicativos, etc., que lean libros”), especialmente al no matizar que las actividades serían adecuadas a la edad, nivel de lengua, de madurez y a los intereses del niño. Desde el Departamento trabajamos por paliar esta desorientación, perfectamente lógica, por otro lado, mediante la exposición sistemática del alumno a material de trabajo —material audiovisual, libros de texto,...— que constituyan un referente positivo y mediante la familiarización con la legislación que marca los contenidos mínimos para cada curso.

Es habitual que el primer contacto de los alumnos del grado de Maestro en Educación Primaria con las competencias básicas de la Educación venga marcado por la reticencia a la idea de que la *competencia matemática* pueda y deba ser trabajada espontáneamente en la clase de Inglés. Sin embargo, ningún alumno ha encontrado problemas para ilustrar esta parte de la encuesta con ejemplos que abarcan desde prácticas tan extendidas como la de escribir la fecha en la pizarra hasta la explicación o el refuerzo de sus clases de matemáticas con la utilización del inglés como lengua vehicular, lo cual nos insertaría dentro de la enseñanza a través de contenidos.

Las propuestas giran en torno a la idea de la verbalización y escritura de los números en inglés y de explotar sus posibilidades de expresión: enumeración de objetos, ordenación de los mismos, o de las secuencias de una historia, señalar una hora o una fecha o bien para indicar la edad. Otros conceptos susceptibles de aparecer en el aula de idiomas son las figuras geométricas y las unidades de medida o de moneda. Entre las actividades que propician el desarrollo de la competencia destacan las simulaciones en las que tengan que aplicar sus conocimientos matemáticos (se señala como ejemplo concreto una escena de compraventa en una tienda) y los concursos de cálculo mental, a través de los cuales se pretende conseguir una actitud positiva ante las matemáticas.

Estas respuestas hacen presuponer una adquisición adecuada de las competencias del grado de Primaria sobre el planteamiento y resolución de problemas vinculados con la vida cotidiana y el desarrollo análogo de las mismas en sus alumnos mediante los recursos didácticos adecuados.

Aunque la encuesta refleja la percepción de un nivel medio de dificultad en la aplicación de la *competencia en el conocimiento y la interacción con el medio físico*, el hecho de que gran parte de las unidades didácticas —el cuerpo humano, la familia, los animales domésticos y salvajes, la alimentación,...—, rutinas —“What’s the weather like today?”— y canciones —“Head, Shoulders, Knees and Toes”— más representativas de la Educación Primaria estén relacionadas directamente o indirectamente con ella había de facilitar necesariamente la labor de los alumnos en este campo. Toda esta infraestructura previa, fruto de la encomiable labor de la escuela por el fomento de los hábitos saludables y la concienciación con el medio ambiente, hace que los alumnos de Primaria sientan que su cometido sea, en palabras de uno de los encuestados, el de “relacionar lo que vemos en el aula de Inglés con lo que aprenden observando en el día a día en su propio entorno y fomentar un comportamiento responsable, constructivo y solidario”.

Una vez más, se insiste de manera generalizada en la enseñanza de vocabulario, relacionado en esta ocasión, con la climatología, flora y fauna, la vida en el campo y la ciudad, los alimentos, la contaminación y el reciclaje, los accidentes geográficos, el cuerpo humano, las sociedades humanas y la cultura,

y se propone como actividades la confección de murales, búsqueda de información, realización de debates —las propuestas desajustadas al nivel de madurez y de conocimiento del idioma son una constante, especialmente cuando los alumnos no han realizado ningún periodo de observación ni intervención en colegios— o la presentación de *realia* como frutas, plantas o arena o, mejor, de sus peluches de animales favoritos para hablar de ellos. La práctica totalidad de la muestra propuso realizar una salida al exterior para potenciar un clima positivo de interés hacia la naturaleza. La variedad de las respuestas no es obstáculo para mostrar una cohesión entre ellas y una correcta interrelación entre los aspectos naturales y los humanos. Sin embargo, esta es la única competencia que algunos de los encuestados dejaron desierta.

Las respuestas acerca de cómo desarrollar la *competencia digital y de tratamiento de la información* gozan nuevamente de gran consenso entre los miembros de la muestra: se relacionan principalmente con las visitas periódicas al Aula Althia y con el empleo de recursos didácticos digitales, de los se que aporta ejemplos concretos y diferentes de los vistos en clase de Didáctica. También se insiste en la búsqueda y explotación de material anglófono en la red. Se habla de la búsqueda de información dentro de un proceso que aumenta progresivamente su complicación y en un momento dado se complementaría con la elaboración de pequeños trabajos en formato Word. Como fortaleza del punto hay que resaltar la insistencia en verificar la validez de la información y enseñar a los alumnos criterios para discernir sobre el grado de confianza que se puede otorgar a una determinada fuente, a la necesidad de cotejarlas y a la importancia del proceso, puesto que la información se convierte finalmente en conocimiento.

En cuanto a los puntos débiles de esta parte de la encuesta, hay que señalar que algunos confundieron el proceso de alfabetización digital con el hecho de que el maestro utilice sus propios recursos en soporte informatizado y la identificación automática con la mejor comprensión del alumnado —a pesar de que su inmediatez y el aumento de la motivación sí puedan conseguirlo en muchos casos—. Otro problema es la confusión entre “digital” y “audiovisual”, ya que el vídeo y la televisión, aunque puedan ser igualmente motivadores en el aula, carecen en sí mismos del elemento de la interactividad y además su manejo no requiere de una interiorización de mecanismos susceptible de convertirse en enseñanza de tipo formal. Por último, llama la atención cómo se plantea buscar información “para utilizar el ordenador”, cuando el proceso lógico es el inverso: el empleo de Internet para la documentación. Sin embargo, la formulación tiene su sentido al considerar que en Primaria, dentro de este proceso de alfabetización digital, ambas labores se retroalimentan mutuamente.

El apartado correspondiente a la *competencia social y ciudadana* origina en algunos casos definiciones en lugar de ejemplos de aplicación práctica. En general, estos se decantan por el respeto a las normas de convivencia, algunas de las cuales se enumeran; el desempeño de tareas en equipo —que ha de ser muy limitado en la Educación Primaria—, contenidos de Educación Vial y sobre comportamientos cívicos y éticos a través de simulaciones o distintos materiales audiovisuales. Se plantea también el intercambio de correos electrónicos con los alumnos de una escuela de un país anglófono en el que haya alumnos de español, con la posibilidad de un eventual —e improbable— encuentro; realización de encuestas a pie de calle y distintos juegos de mesa.

La *competencia cultural y artística* queda abarcada en su doble vertiente: por un lado, el conocimiento y aprecio de este tipo de manifestaciones, entendidas principalmente como las tradiciones y monumentos representativos de los distintos países, con una atención especial pero no exclusiva por los anglófonos, bien dentro del aula o por medio de excursiones dentro de la ciudad o asistencia a representaciones teatrales o musicales y, por otro, en el desarrollo de las propias habilidades creativas, ya sean plásticas, literarias o de representación, que vinculan directamente a la competencia emocional.

La *competencia de aprender a aprender* había sido señalada por una abrumadora mayoría de los encuestados como la que más dificultades plantea de cara a su aplicación práctica. Se percibe que la labor del maestro es enseñar técnicas de estudio, entre las que se señala la creación de reglas mnemotécnicas propias, glosarios, resúmenes, esquemas, técnicas de subrayado, discriminación de los materiales de re-

ferencia, tales como diccionarios o páginas web de interés, etc., mientras se recomienda la utilización en el aula de actividades de tipo lúdico y el recurso a materiales multimedia o audiovisuales.

Puesto que la adquisición de una lengua es en gran parte un proceso solitario, se podría entender que la labor del profesor en este estadio es la de ofrecer las pautas básicas al alumno: creer en la posibilidad de aprendizaje a través de la exposición al idioma. Los encuestados dicen aspirar a que el niño aprenda por sí mismo, objetivo difícil de asumir en este estadio tan temprano de la educación. Se habla en otra encuesta de *autocorrección*, concepto que implica la aspiración más realista de que el alumno comience a tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Esta pretensión entronca directamente con la *competencia de autonomía e iniciativa personal*, una relación señalada implícitamente por otro de los encuestados. Se considera que su labor como maestros consistirá en fomentar la participación mediante la actitud activa y positiva y la expresión respetuosa de su punto de vista y la asunción y persecución de sus propias metas. En definitiva, el concepto que aparece repetidamente es el de *motivación*.

Se habla asimismo de una “técnica libre” por la que los niños se autocorrijan, lo cual constituye una reformulación de lo expresado por otro de los encuestados en el apartado anterior que pudiera apuntar al método de Expresión Libre de Jean Villégier, pero que en todo caso precisaría de la participación activa del maestro como guía del aprendizaje y de la corrección. Se pretende asimismo que los alumnos propongan las actividades que deseen llevar a cabo en el aula y reforzar su protagonismo en el desarrollo de estas, así como fomentar que muchas de ellas tengan carácter voluntario y de expresión de su opinión, gustos y sentimientos y evitar que sientan vergüenza o temor.

Este es precisamente el sentido que los alumnos conceden a la *competencia emocional*, la otra gran destacada dentro de aquellas competencias básicas que planteaban más incertidumbres. El fomento de la autoestima ocupa la mayor parte de las propuestas sobre esta competencia y las propuestas pasan de la expresión de las propias características, estados de ánimo y aspiraciones en inglés a la representación de situaciones mediante diálogos previamente trabajados que puedan despertar sentimientos de empatía en el alumno de cara al reconocimiento de las emociones.

### 3. CONCLUSIONES

Consideramos que el cambio de planes en la Facultad de Educación, el paso de la diplomatura al grado ha supuesto, incluso a pesar de la extinción de la especialidad de Maestro Especialidad en Lenguas Extranjeras, y al hecho de que la mención de recorrido análogo no se haya puesto aún en práctica, una mejora en la formación de los alumnos, producto de la concienciación del profesorado sobre la prioridad de formar maestros. Del análisis de las respuestas se desprende una intensiva cobertura de las competencias básicas en los programas de las asignaturas del grado, que obtiene su reflejo en un grado de conocimiento suficiente para tratarse de alumnos de primer curso.

La relación entre materias que implica el ejercicio de las competencias básicas remite casi inevitablemente a la idea del aprendizaje por medio de contenidos, posibilidad que los alumnos señalan mayoritariamente en sus planteamientos.

En cuanto a las propuestas sugeridas para la aplicación de las competencias, pese a poder considerarse satisfactorias en general, evidencian un desconocimiento de los niveles y de las características de los grupos de alumnos de Primaria en su tendencia por los debates, exposiciones orales y otras actividades más propias del nivel educativo que ellos mismos ocupan y de su experiencia actual dentro del sistema educativo. Lo mismo puede decirse de su inclinación por el trabajo en equipo, que además se menciona en calidad de actividad y no de opción de agrupamiento. Se desprende asimismo que la finalidad de las clases de Inglés parece limitarse para ellos a la adquisición de vocabulario. Esta impresión se corrobora por el diseño de las actividades para la asignatura de Didáctica, que no explotan las posibili-

dades de expresión de las palabras enseñadas. Junto a estos errores, fruto del estadio tan temprano de su formación didáctica, conviven otros más preocupantes que afectan a su expresión, que llevan a escribir los términos “dependencia” o “inhibición” cuando el sentido marca que querían expresar sus antónimos “independencia” o “desinhibición”. Tampoco se producen referencias a la atención a la diversidad ni a la interculturalidad, pese a constituir cuestiones de atención preferente en muchas de sus asignaturas.

El cuestionario en sí constituye una prueba de evaluación inicial de sus competencias como maestros en ciernes que solamente podrá ser corroborado por la acción combinada de años de formación universitaria y a otros niveles y de su propia experiencia docente. A día de hoy, su valor es el de servir de retroalimentación de la formación didáctica que estamos aportando a nuestro alumnado. Dentro de este breve análisis, el principal punto a favor viene de la mano de las múltiples respuestas que sugieren una reflexión sobre las interconexiones de las competencias básicas y una interiorización del poder del lenguaje como regulador del pensamiento y las emociones.

## REFERENCIAS

- DECRETO 68/2007, de 29 de mayo, que regula la Educación Primaria en Castilla-La Mancha.
- IMBERNÓN, F. (1999): “Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 34, pp. 123-132.
- JIMÉNEZ, J. R. (2007): “Competencias básicas”. *REDES*, nº 1.
- LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- PORTA, J., LLANODOSA, M. (coords.): *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza, pp. 79-101.
- QUINTANILLA, M. A. (1998): “El reto de la calidad en las Universidades”.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

# APRENDER A APRENDER EN LOS FUTUROS PROFESORES DE EDUCACIÓN. LA AUTOMOTIVACIÓN Y LA UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS EN LA ADQUISICIÓN DE NUEVOS CONOCIMIENTOS

DANIEL GARROTE  
 ROSA M<sup>a</sup> SERNA  
 ASCENSIÓN PALOMARES  
 JESUALDO E. MORENO  
*Facultad de Educación de Albacete  
 Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

Si tenemos en cuenta la rapidez de los cambios en la sociedad podemos comprobar que nuestras intervenciones en el campo escolar, siempre estamos sujetos al calificativo de obsoletas. Así, puesto que estamos lejos de lo actual, será conveniente fomentar en los distintos ámbitos del conocimiento la adquisición de mecanismos de aprendizaje flexibles, en vez de imponer un conjunto de conocimientos muy definido.

En este mismo sentido, A. Pérez Gómez añade que la sociedad de la información y del conocimiento dirige a la educación demandas distintas de las tradicionales, claramente relacionadas con el desarrollo en todos los ciudadanos de la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Dicho de otro modo, el problema no es ya la cantidad de información que los estudiantes reciben, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales y sociales.

Y en este sentido, también incluimos reflexionar, dudar, adaptarse con la mayor rapidez posible y saber cuestionar el legado cultural propio respetando los consensos, pilares en los que deben descansar las sociedades del conocimiento.

Ser competente en un ámbito o actividad significa, desde este enfoque, ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionados con dicho ámbito. En el mundo educativo el término expresa una cierta capacidad o potencial para actuar de modo eficaz en un contexto. Implica el uso eficaz de todo tipo de conocimientos.

Cuando se aprueba una nueva Ley de Educación, situación que se dio en nuestro país en mayo de 2006, el currículum vigente hasta este momento quedó derogado. Así, pues, la aplicación del nuevo currículum en cualquiera de los niveles educativos fue la consecuencia de tres actuaciones de ámbito político necesariamente correlativas en el tiempo:

1. La aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 106, de 4 de mayo de 2006) por parte de las Cortes Generales.
2. La aprobación de los Reales Decretos, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de cada etapa educativa.

3. y la aprobación en cada Comunidad Autónoma del Decreto por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas en cada etapa.

El nuevo currículum incorporó diversas novedades respecto al anterior. Aportó algunos cambios substanciales tanto en el contenido como en la forma, entre las que cabe destacar que se trataba de un currículum orientado a la adquisición de competencias básicas.

En el preámbulo de la LOE se dice:

*“Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes”.*

El artículo 6 define el currículo como:

*“A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley”.*

Pero estas reformas educativas inevitablemente entran en conflicto con las estructuras que pretenden transformar. La escuela se mueve con inercias potentes que no siempre son positivas: estructuras organizativas, espacios inadecuados, funciones añadidas que se corresponden con la política o la moral más que con la educación. En contra de estas inercias, la escuela tiene o debe tener, una función clara consistente en desarrollar la capacidad de enseñar y aprender.

Ante la propuesta de un cambio, como es la relacionada con la adquisición y desarrollo de las competencias básicas, se trata de valorar si con su aplicación vamos a potenciar una estructura que no cambia nada o vamos a conseguir mejoras en los procesos educativos.

Plantear hasta qué punto el enfoque de las competencias puede estimular la innovación educativa o simplemente ser una apariencia de cambio no es nuevo, y ha sido formulado también desde otros contextos diferentes a los de la Unión Europea (Díaz, 2006).

Si hacemos una comparativa conceptual entre competencias básicas y conceptos constructivistas que fundamentaron reformas educativas anteriores, como la significatividad de los aprendizajes, la interdisciplinariedad y la transversalidad de los conocimientos, el aprendizaje por resolución de problemas, la transferencia de los conocimientos, el aprender a aprender y algunos más; nos puede dar la sensación de que es más de lo mismo y de que si no fue posible en reformas anteriores, ¿por qué ha de ser posible ahora?.

Sin ánimo de llevar a debate sobre si es o no política educativa debemos contemplarla como marco estimulador de cara a desarrollar propuestas innovadoras independientemente de que la introducción de un nuevo elemento incluya mayores exigencias para el profesorado.

En este sentido va dirigida esta comunicación: el trabajo dentro de las aulas de Educación para enseñar a los alumnos a iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuarlo de manera autónoma. Supone también enseñar al alumnado a poder desenvolverse ante las incertidumbres tratando de buscar respuestas que satisfagan la lógica del conocimiento racional. Implica admitir diversidad de respuestas posibles ante un mismo problema y encontrar motivación para buscarlas desde diversos enfoques metodológicos, en definitiva trabajar en las aulas desde la competencia aprender a aprender.

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

La adquisición de esta competencia requiere ser consciente de lo que se sabe y de lo que queda por aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, para optimizarlos según las propias capacidades, orientándolos a las necesidades personales. Es decir, conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y esforzán-

dose para superar las segundas a fin de sentirse seguro ante nuevos retos de aprendizaje y motivado a emprenderlos ante la perspectiva de éxito.

Incluye, además, la posibilidad de obtener información ya sea individualmente o en grupo pero, muy especialmente, la posibilidad de transformarla en conocimiento propio, asimilado desde una interiorización personal basada en las experiencias previas de aprendizaje.

La adquisición de esta competencia implica, en todo caso, dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la toma de conciencia de las propias capacidades intelectuales, del proceso y las estrategias empleadas para desarrollarlas, así como ser consciente de lo que puedo hacer por mí mismo y de lo que puedo hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, el sentimiento de competencia personal, unido a la motivación, al gusto por aprender y a la confianza en uno mismo. Incluye así mismo, la habilidad para organizar el tiempo de forma efectiva y la perseverancia en el aprendizaje desde su valoración como un elemento que enriquece la vida personal y social y que es, por tanto, merecedor del esfuerzo que requiere.

Así, la introducción de esta competencia en el currículo debe irremediamente afectar al diseño metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La labor, en este caso, del profesorado de la Facultad es fundamental para alcanzar los objetivos marcados en esa competencia básica; cambios que implican en el modo de enseñar y de evaluar.

Nuestro proyecto de actuación en las aulas de la Facultad de Educación tiene como objetivos e hipótesis, los siguientes:

#### Objetivos del proyecto

1. Profundizar en el concepto de la competencia básica aprender a aprender.
2. Establecer metodologías de trabajo en el aula que permitan el desarrollo de dicha competencia organizando la práctica e incorporando la investigación y el sentido crítico en la organización y adquisición de conocimientos.
3. Establecer acciones formativas de investigación en la acción e indagar sobre determinadas propuestas teóricas y metodológicas, que permitan a los futuros profesores salir preparados para el ejercicio de su práctica docente en relación con el proceso de adquisición de la competencia.
4. Generalizar lo aprendido e incorporar estrategias de actuación desde la globalidad, generando nuevos planteamientos metodológicos por parte de los alumnos/as.

#### Hipótesis de trabajo

1. El trabajo basado en la competencia aprender a aprender permitirá al profesorado universitario y al futuro profesorado superar el trabajo rutinario y repetitivo para favorecer el desarrollo de metodologías globalizadas más cercanas al modo de aprender de los alumnos.
2. La adquisición de esta competencia supone una mejora en la capacidad de enfrentarse con el éxito autónomo que hace apoyarse en aprendizajes anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en diversos contextos.
3. El alumnado de la Facultad de educación transfiere lo aprendido en su futura labor docente e invita a su alumnado a la utilización de técnicas y hábitos de trabajo para planificar y organizar su propio estudio; integrando y organizando la información a través de esquemas, mapas conceptuales...

Qué vamos a exigir en nuestras aulas para que el futuro docente desarrolle su práctica educativa dentro de la competencia de aprender a aprender:

- Potenciar el trabajo cooperativo planteando actividades que posibiliten la interacción entre el alumnado y entre alumnado-profesor.
- Promover la participación activa del alumnado en la realización de las actividades: contando

sus propias experiencias de investigación, compartiendo sus conocimientos y descubrimientos, expresando sus emociones...

- Propiciar que el alumnado planifique y programe estrategias de intervención en el aula mediante estudio de casos.
- Exigir el proceso de autorreflexión y revisión crítica, tanto personal como de grupo utilizando la técnica de debate o presentación de ideas para superar posiciones contrarias con las que establecer discusión.
- Tomar decisiones, esforzarse, perseverar, para resolver situaciones previstas e imprevistas.
- Evitar el ejercitar al alumnado en actividades rutinarias puesto que merma el interés e impide su desarrollo intelectual.
- Potenciar el trabajo cooperativo planteando actividades que posibiliten la interacción alumno-alumno y alumno-profesor.
- Poner a prueba la curiosidad del alumnado planteando problemas adecuados a sus conocimientos dándoles estrategias de ayuda mediante el planteamiento de preguntas despertándoles el pensamiento independiente, utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible.
- Hacer necesaria también la perseverancia en el aprendizaje, desde su valoración como un elemento que enriquece la vida personal y social y que es, por tanto, merecedor del esfuerzo que requiere.
- Fomentar en el alumnado la capacidad de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.

La metodología de trabajo será presencial mediante seminarios donde se trabaje desde planteamientos de la Investigación-Acción como alternativa metodológica para el estudio de la realidad educativa y el trabajo del futuro docente en sus aulas, como elemento de transformación del presente para mejorar el futuro.

No la contemplamos simplemente como una resolución de problemas, puesto que implica el planteamiento de los mismos y se contemplan como hechos patológicos: la I-A busca comprender la realidad a través de cambios y del aprendizaje de cómo mejorarla a partir de los efectos de los cambios producidos. Se representa como un enfoque de investigación donde coinciden investigador e investigado.

Se trata de una acción en espiral autorreflexiva en la que se combinan las acciones de planificación, acción, observación, reflexión y replanificación. Implica una nueva forma de investigar, con un talante democrático y autorreflexivo que busca la mejora de la enseñanza en todas las etapas.

Desde nuestra actuación en la Facultad de Educación, no planteamos la utilización de esta metodología como una reflexión acerca de nuestro trabajo. Es algo más sistemático puesto que tiene un valor de colaboración y recogida de datos sobre la reflexión del grupo, y en esa línea queremos transmitir a nuestro alumnado la reflexión crítica sobre el trabajo en las aulas de alumnos y profesores para propiciar el cambio y la mejora; una mayor formación y actualización profesional.

## 2. CÓMO EVALUAMOS ESTA EXPERIENCIA

La evaluación de esta experiencia de actuación en las aulas será cualitativa y formativa. Se realizará una evaluación inicial, procesual y final al término del cuatrimestre.

En cualquiera de los momentos de la evaluación, se recoge información sobre los conocimientos previos, así como de la evolución del alumnado a través de las producciones y del intercambio de información en las tutorías.

Para nosotros, la evaluación procesual nos lleva constantemente a replantear nuestra práctica educativa y es el instrumento que nos permite ajustar nuestra intervención, además de ofrecernos información muy valiosa sobre el proceso de aprendizaje del alumnado, que servirá para realizar una síntesis valorativa final.

### 3. ¿QUÉ BENEFICIOS NOS APORTA ESTA INTERVENCIÓN?

Creemos que como elemento más importante a resaltar es la posibilidad de innovar, de hacer algo distinto a lo habitual en lo que se refiere a nuestra práctica metodológica.

En referencia al alumnado el trabajo sobre esta competencia permite una formación integral en los alumnos. Aprender a aprender supone iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuarlo de manera autónoma. Supone también poder desenvolverse ante las incertidumbres tratando de buscar respuestas que satisfagan la lógica del conocimiento racional. Implica admitir diversidad de respuestas posibles ante un mismo problema y encontrar motivación para buscarlas desde diversos enfoques metodológicos.

La adquisición de esta competencia requiere ser consciente de lo que se sabe y de lo que queda por aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje para optimizarlos según las propias capacidades orientándolos a las necesidades personales. Es decir, conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y esforzándose para superar las segundas a fin de sentirse seguro ante nuevos retos de aprendizaje y motivado a emprenderlos ante la perspectiva de éxito.

Incluye, además, la posibilidad de obtener información ya sea individualmente o en grupo pero, muy especialmente, la posibilidad de transformarla en conocimiento propio, asimilado desde una interiorización personal basada en las experiencias previas de aprendizaje.

El proceso de aprender a aprender no se circunscribe a una disciplina sino que afecta al desarrollo del pensamiento y al propio proceso del aprendizaje, repercutiendo en aspectos personales y de relación social, en la medida en que supone ser capaz de compensar carencias y sacar el mejor partido del conocimiento de uno mismo, lo que conlleva una progresiva madurez personal. Su desarrollo afecta directamente a otras competencias relacionadas con la obtención y procesamiento de la información y el desarrollo de la iniciativa personal.

## REFERENCIAS

- ALSINA, A., PLANAS, N. (2007): “Cambio de perspectiva en la resolución de problemas a través del aprendizaje reflexivo”. En: IMBERNÓN, F., *et al.* (coord.) (2007): Actas del I Congreso Internacional *Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado* (CD-ROM). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- ALSINA, A. (2007a): “El aprendizaje reflexivo en la formación permanente del profesorado: Un análisis desde la didáctica de la matemática”. *Educación Matemática*, nº 19, (1), pp. 99-126.
- COLL, C. (2007): “Las competencias en la educación escolar: ¿algo más que una moda y mucho menos que un remedio?”. *Aula de Innovación Educativa*, nº 161, pp.34-39.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2006): “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”. *Perfiles educativos*, nº 111, pp. 7-36.
- EURYDICE (2002): “Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria”, en <http://www.eurydice.org> (14 de diciembre de 2007).

- GARAGORRI, X. (2007): "Currículum basado en competencias: Aproximación al estado de la cuestión". *Aula de Innovación Educativa*, nº 161, pp. 47-55.
- HARGREAVES, A., EARL, L., MOORE, S., MANNING, S. (2001): *Aprender a cambiar: La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ PINA, F., et al. (2005): *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- LE BOTERF, G. (2000): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LÉVY-LOVOYER, C. (1997): *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 106, de 4 de mayo de 2006.
- LÓPEZ, J. (2006): "Las competencias básicas del currículo en la LOE (conferencia inaugural)". En: JIMÉNEZ, A., LOU, M. A. (eds.) (2006): *Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La educación: retos del siglo XXI*. Almería: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras de Granada.
- MALAGÓN, M. (2008): *Actividades para el desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Santillana Educación.
- QUINTANAL, J. (2005): *La animación lectora en el aula: técnicas, estrategias y recursos*. Madrid: CCS.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (2005): *La programación de la enseñanza: el diseño y la programación como competencias del profesor*. Archidona: Aljibe.
- SARRAMONA, J. (2000): "Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria". *Revista de Educación*, nº 322, pp. 255-288.
- SARRAMONA, J. (2004): *Las competencias básicas de la enseñanza obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- VALLÉS, M. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- ZABALA, A., ARNAU, L. (2007): *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

# COMPETENCIA DIGITAL DEL PROFESORADO APLICADA A LA MEJORA DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO DE LOS ALUMNOS A TRAVÉS DE LA HERRAMIENTA CMAPTOOLS

ALEJANDRO CASADO ROMERO

*Facultad de Educación  
Universidad de Castilla-La Mancha*

M<sup>a</sup> CONCEPCIÓN ALMENA TORRES  
AMOR MÁRQUEZ DELGADO

*Orientación Educativa  
Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

La competencia digital del profesorado facilita, entre otros, el aprendizaje significativo del alumnado tal y como quedará reflejado a lo largo de nuestra exposición. En este artículo se ha tratado de poner en evidencia que el trabajo con la herramienta CmapTools utilizada individualmente y de manera colaborativa favorece la mejora de la competencia digital en el alumnado y también los resultados de aprendizaje colaborativo.

La alfabetización digital es una competencia clave transmisora y generadora de información y conocimiento que debe caracterizar al docente del siglo XXI. No cabe duda de que las nuevas tecnologías están transformando la ecología del aula y las funciones docentes, y estos cambios están induciendo una mutación sistemática en las teorías y en las prácticas didácticas. El desarrollo tecnológico actual nos está situando ante un nuevo paradigma de enseñanza con el uso de las nuevas metodologías, que da lugar a nuevos roles docentes.

Como describe Pujolás (2001:42), *“Aprender, desde una perspectiva curricular, es un proceso complejo en el que intervienen de forma interactiva los alumnos, el profesor y los contenidos, en un contexto determinado definido por las actividades de aprendizaje. En la construcción de conocimientos y en la realización de aprendizajes significativos son determinantes las interacciones sociales que se establecen, no sólo entre el profesor y los alumnos, sino también entre los mismos alumnos y entre éstos y los contenidos objetos de aprendizaje”*.

En el desarrollo de la experiencia se han tenido en cuenta las principales características del aprendizaje cooperativo, definidas por Johnson y Johnson (1994) como “condiciones de calidad” de éste:

- Interdependencia positiva entre los miembros del grupo.
- Considerable interacción facilitadora del aprendizaje.
- Compromiso y evaluación individual junto a responsabilidad personal para conseguir los objetivos del grupo.
- Uso frecuente de destrezas interpersonales y grupales.
- Evaluación frecuente y regular del funcionamiento del grupo para mejorar la efectividad futura.

Se ha preferido utilizar el trabajo individual y el trabajo cooperativo de los alumnos en lugar de únicamente el primero debido a los beneficios demostrados del segundo (Pujolás, 2004:95-97):

- Aumento del rendimiento o productividad de los estudiantes.
- Mejora de las relaciones interpersonales y aceptación de las diferencias.
- Mayor precisión en la toma de perspectiva social.
- Desarrollo de la creatividad.
- Elevación de los niveles de autoestima.
- Mayor comprensión de la interdependencia.

La elección de la técnica de los mapas conceptuales se ha realizado teniendo en cuenta su potencial para convertirse ahora en una herramienta de mediación pedagógica que facilite el aprendizaje significativo. Los *Modelos de Conocimiento* (Cañas *et al.*, 2003) dispuestos como estructuras de *Mapas Conceptuales* (Novak, 1984) vinculados entre ellos notablemente permiten organizar campos complejos de los conocimientos de una forma dinámica. Ambos procesos implementados adecuadamente, pueden tener implicaciones educativas significativas a lo largo de la línea constructivista. Por otra parte, CmapTools es más que una herramienta gráfica para la representación del conocimiento ya asimilado, actúa como mediación pedagógica, icónica y simbólica, y como organizador visual-lingüístico que es capaz de dar forma a caminos, andamios en procesos cognitivos grupales o individuales. Además, las nuevas tecnologías añaden valor a los mapas conceptuales en términos de motivación, flexibilidad y uso, de oportunidad de compartir y colaborar.

## 2. MÉTODO

El requisito inicial para el desarrollo de nuestra investigación fue la competencia digital del profesorado que imparte docencia en el grupo objeto de estudio. El docente había desarrollado las destrezas necesarias para el uso en el aula del programa CmapTools como herramienta didáctica para la construcción de mapas conceptuales colaborativos.

Se propuso a los alumnos y alumnas participantes en esta experiencia la realización de un mapa conceptual individual que recogiera las interrelaciones entre los conceptos relativos al tema de la interacción didáctica utilizando el texto “*Interacciones didácticas en el aula y clima social: una investigación basada en el análisis de contenido*” (Casado, 2002). Una vez elaborados estos mapas iniciales, se distribuyeron los alumnos en grupos de 3 a 6 miembros, en los que se analizaron los mapas individuales. Teniendo en cuenta las conclusiones extraídas, se elaboró un mapa conceptual de forma colaborativa que reuniera las aportaciones de todas las personas del grupo.

Durante las sesiones empleadas para el desarrollo de estas tareas, los alumnos debían recoger en un acta los temas abordados, acuerdos adoptados, dificultades encontradas y cuestiones pendientes a tratar en sesiones posteriores. La finalidad de dichas actas era la evaluación de la organización y desarrollo del trabajo colaborativo llevado a cabo por cada uno de los grupos.

Al final del proceso, el alumnado debía completar un cuestionario que reflejase sus conclusiones respecto a la experiencia llevada a cabo, el aprendizaje adquirido con el uso de esta herramienta y las posibilidades didácticas del programa CmapTools con vistas a su futuro profesional como docentes.

## 3. RESULTADOS

En la mayor parte de los grupos de estudiantes establecidos, los mapas grupales elaborados mejoraban significativamente en comparación con los individuales, en los indicadores analizados. Estos son: inclusión de conceptos más importantes (definición de la interacción didáctica, componentes, paradigmas, tipos o grados de interacción y otros conceptos complementarios), relaciones entre conceptos, relaciones cruzadas, claridad del mapa (impacto visual), síntesis y jerarquización.

Se incluyen, a continuación a modo de ejemplo, tanto los mapas individuales como el mapa final elaborado de forma colaborativa de uno de los grupos establecidos. Estos mapas reflejan el proceso seguido en cada grupo. Asimismo, se aporta también el Acta elaborada por dicho grupo durante el desarrollo de sus sesiones de trabajo.

### 3.1. Mapas individuales

Como se puede apreciar en los mapas individuales realizados por los alumnos, existen diferencias en la organización de la información elaborada por cada uno de ellos, así como en la capacidad de síntesis y en la jerarquización de las ideas.

### 3.2. Mapa grupal

En el mapa grupal se pueden observar las aportaciones de cada uno de los componentes del grupo, diferenciadas por colores. En este mapa elaborado de manera colaborativa se aprecia una mejoría en el impacto visual y en la capacidad de síntesis del grupo respecto a los individuales. Recoge todos los conceptos importantes y las relaciones entre éstos, así como la jerarquización de las ideas más destacadas.

Figura 1. Mapa Individual 1

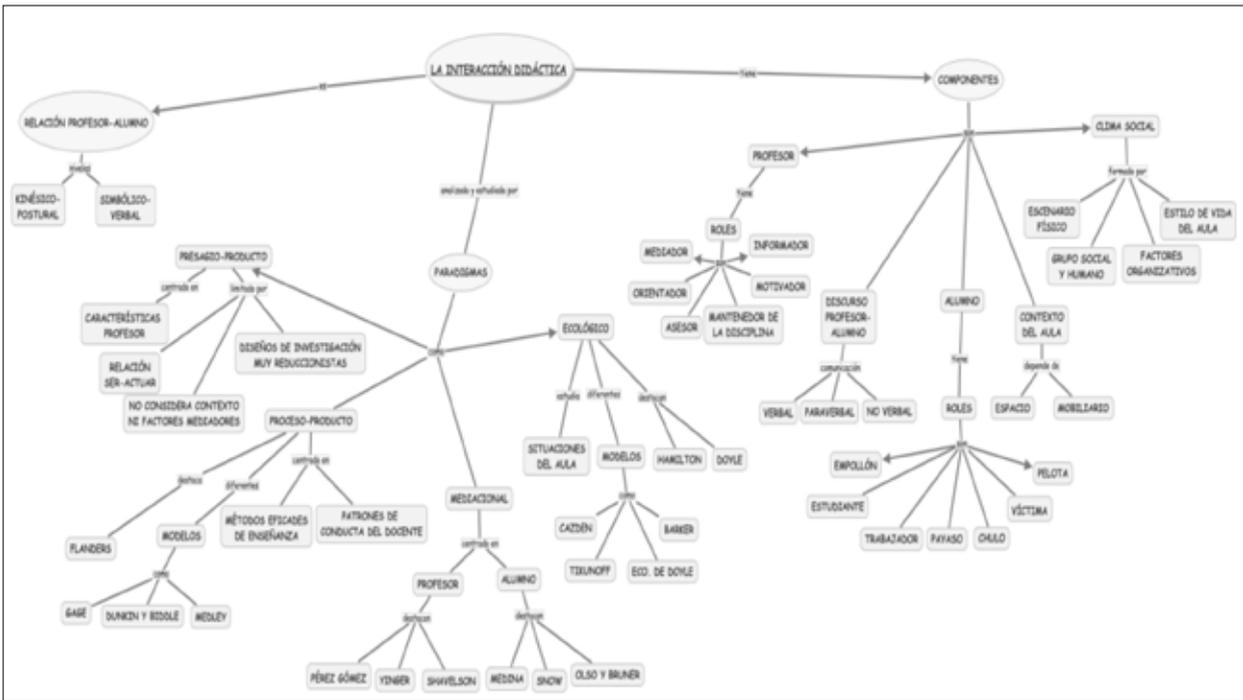


Figura 2. Mapa Individual 2

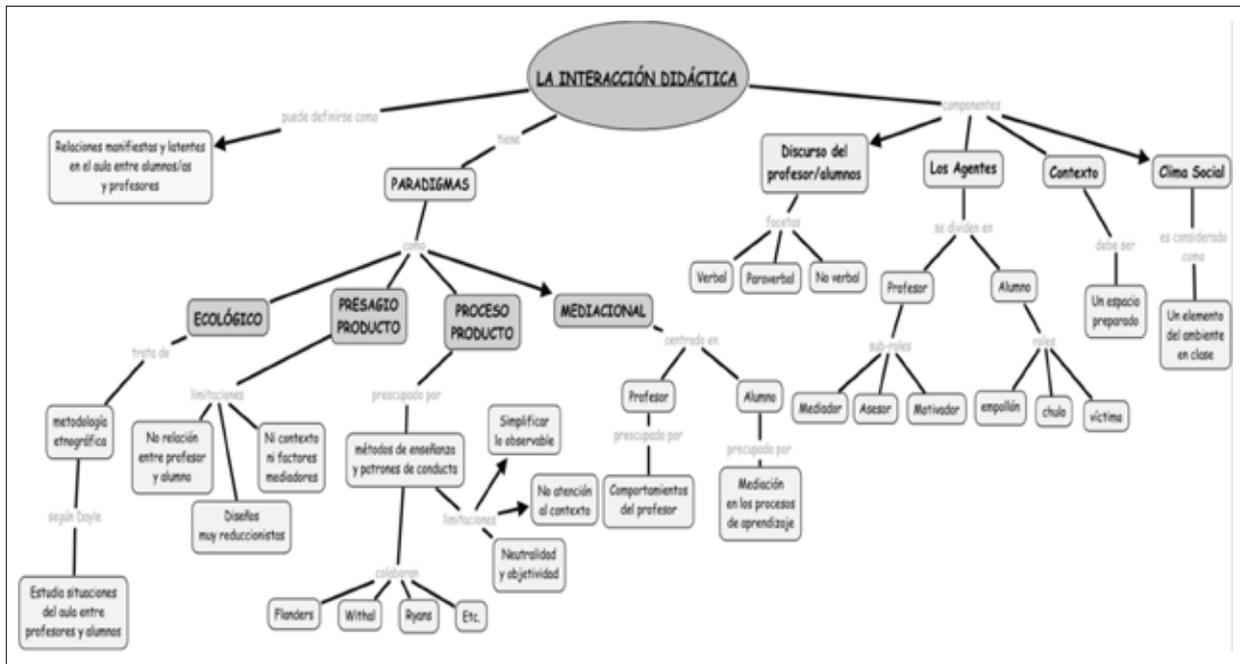


Figura 3. Mapa Individual 3

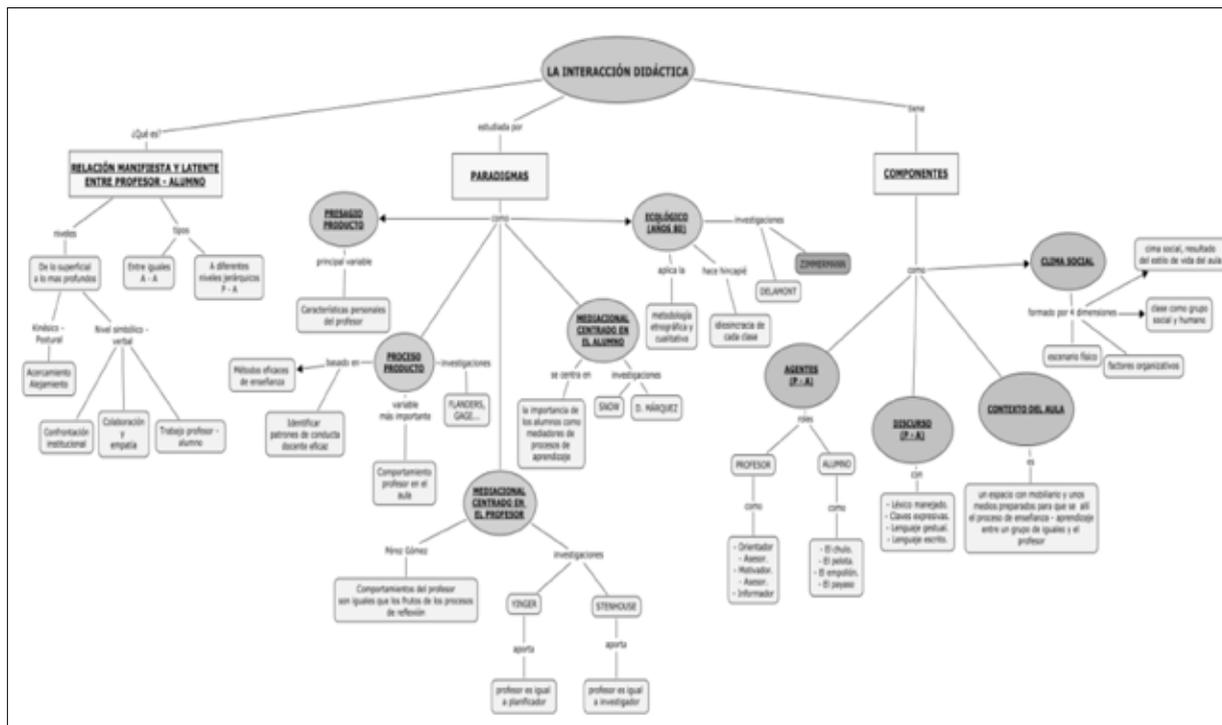


Figura 4. Mapa Individual 4

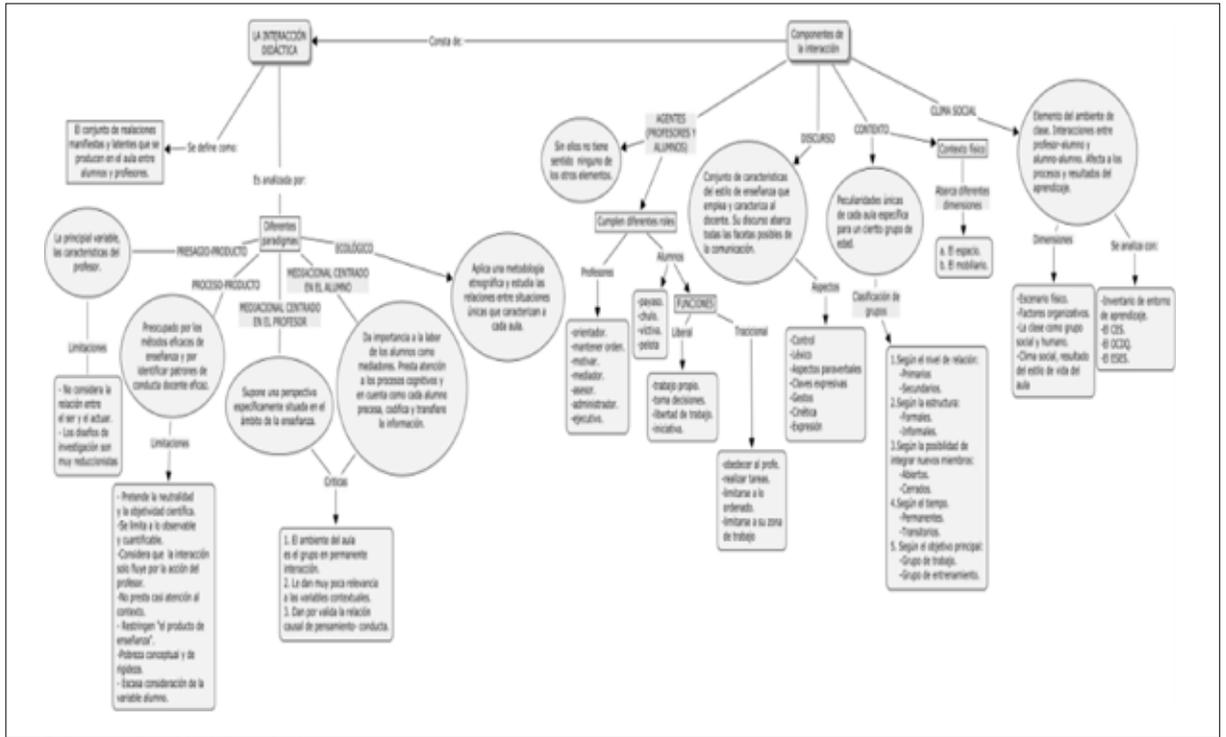
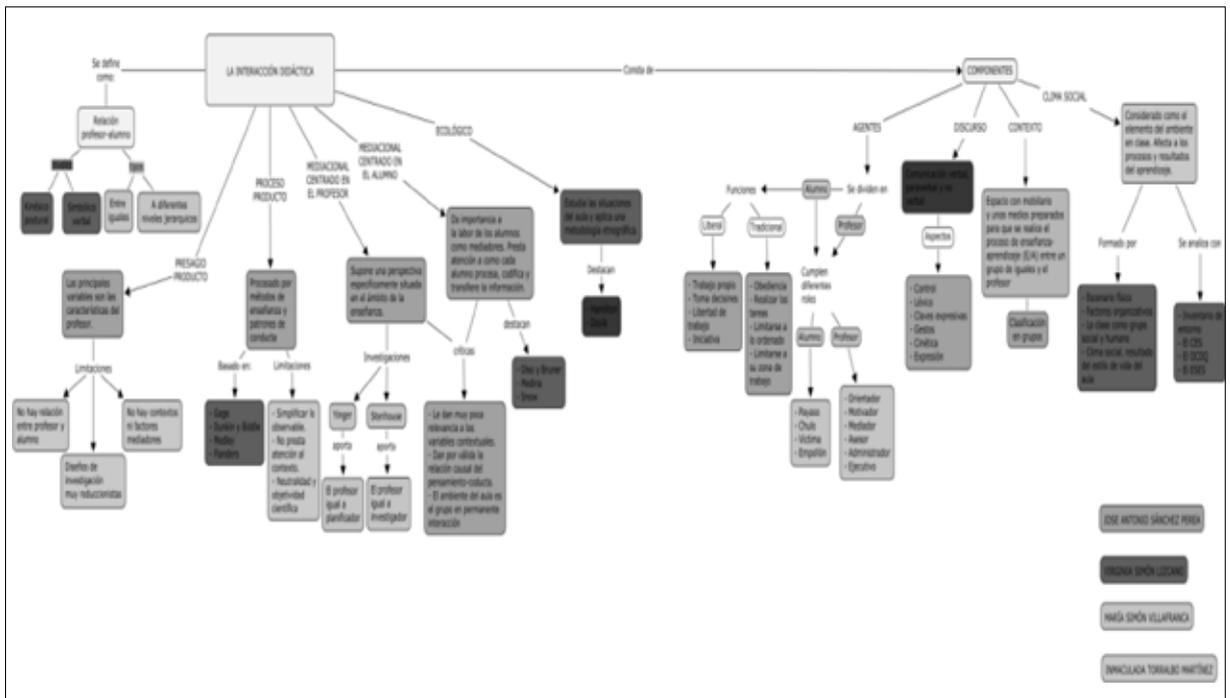


Figura 5. Mapa grupal



EDU ANTONIO SÁNCHEZ PEREA  
 ANTONIO SÁNCHEZ PEREA  
 NADIA SIBÓN ELIUFARDO  
 ANA CLAUDIA TORRES MARTÍNEZ

### 3.3. Acta de las sesiones de coordinación del grupo

#### *ACTA DEL TRABAJO CON EL PROGRAMA CMAPTOOLS*

*Durante los 5 días que hemos utilizado para la realización del trabajo, destacamos las siguientes acciones:*

*Antes de comenzar con el trabajo, los miembros del grupo acordamos las bases y el modo de organizar el trabajo.*

***DÍA 1.*** *Todos trabajamos individualmente en nuestra casa el texto y comenzamos a organizar el contenido. Cada uno independientemente empezamos a trabajar con el programa Cmaps para familiarizarnos con su manejo.*

***DÍA 2.*** *Una vez teniendo manejo con el programa, durante esta reunión, cada uno comienza a elaborar su propio esquema. La elaboración del esquema aun está por concretar, pero las bases del mismo ya están definidas.*

***DÍA 3.*** *En esta reunión continuamos con la elaboración del mapa individual, el cual quedará terminado. Podemos encontrar algunas diferencias de formato y de forma organizativa entre los diferentes Cmaps individuales, pero llegamos a la conclusión de que todos son válidos y ya estamos en disposición de realizar el Cmaps grupal.*

***DÍA 4.*** *Durante el cuarto día comenzamos a revisar a fondo los mapas y vemos lo más importante de cada uno. Una vez analizados acordamos que partiremos de uno de los mapas e iremos poco a poco añadiendo los contenidos importantes que encontremos carentes en este mapa para hacerlo lo más completo posible.*

***DÍA 5.*** *Es la última reunión que realizamos y en ella terminamos de elaborar el mapa común. Procedemos a imprimir los mapas tanto individuales como el colectivo y pasarlo a CD. Intentamos que dentro del mapa la aportación de cada una sea igualitaria. Durante todos los días apuntamos lo que vamos haciendo para realizar el Acta y durante este día lo agrupamos todo y lo ordenamos para realizar el Acta final.*

## 4. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y CONCLUSIONES

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante la revisión tanto de los mapas individuales de cada uno de los alumnos como de éstos en comparación con el mapa de grupo elaborado, el proceso seguido por el alumnado a través de las actas elaboradas por los grupos en cada sesión de trabajo y el cuestionario final que valora el grado de satisfacción de los alumnos participantes en la experiencia con la metodología de trabajo y el software CmapTools utilizado.

En la siguiente Tabla se puede ver el porcentaje de respuestas de los alumnos a los diferentes ítems del cuestionario de evaluación proporcionado. El cuestionario era anónimo y las categorías iban desde el menor grado de acuerdo (1) al máximo (5).

Tabla 1.

	1	2	3	4	5
1. Los mapas conceptuales son una herramienta útil para el trabajo autónomo de los alumnos.		1,67%	20%	65% <sup>1</sup>	13,33%
2. Los mapas conceptuales favorecen la asimilación significativa de conceptos.		1,67%	33,33%	51,67%	13,33%
3. El uso de la técnica de los mapas conceptuales se debería generalizar en todos los niveles de enseñanza.		15%	51,66%	21,67%	11,66%
4. El trabajo colaborativo de los mapas conceptuales mejora el dominio de los conceptos de un tema.	1,67%	3,33%	8,33%	65%	11,66%
5. La elaboración de mapas colaborativos favorece el aprendizaje de conceptos.	1,67%	8,33%	21,66%	56,67%	11,66%
6. Las discusiones de grupo acerca de los conceptos más importantes de un tema favorecen los aprendizajes significativos.	1,67%	16,66%	31,66%	43,34%	6,66%
7. El aprendizaje colaborativo mediante mapas conceptuales se debería generalizar en todos los niveles de enseñanza.	1,67%	16,66%	45%	25%	11,66%
8. El mapa consensuado en grupo sirve como modelo compartido de conocimiento.		11,66%	25%	48,33%	15%
9. La herramienta CmapTools tiene un gran potencial de motivación para el trabajo de mapas conceptuales.	1,67%	6,66%	30%	40%	21,66%
10. La herramienta CmapTools puede servir para mejorar el dominio de conocimientos incluso a distancia.	1,67%	6,66%	38,33%	43,33%	10%
11. El uso de la herramienta CmapTools se debería generalizar entre el profesorado.		16,67%	28,33%	45%	10%
12. Cuando ejerza como maestro trabajaré con mis alumnos la técnica de los mapas conceptuales.		8,33%	33,34%	38,33%	20%
13. Cuando ejerza como maestro es probable que utilice el software CmapTools	1,67%	15%	31,66%	36,66%	15%

1 ■ Mayor porcentaje de respuestas.

Si analizamos los porcentajes de respuesta del alumnado en cada uno de los ítems propuestos, podemos determinar que la mayoría de los estudiantes entiende que los mapas son una herramienta valiosa para el trabajo autónomo, que contribuye al aprendizaje significativo, pero que no están muy de acuerdo en que debiera generalizarse el uso de esta herramienta a todos los niveles de enseñanza.

La mayor parte de los alumnos también están bastante o muy de acuerdo en que el trabajo colaborativo con mapas conceptuales mejora el afianzamiento de los conceptos de un tema y que los mapas elaborados en grupo sirven de modelo compartido de conocimiento.

Del mismo modo, la mayoría están de acuerdo en que la herramienta CmapTools posee un gran potencial de motivación para el trabajo con mapas conceptuales, que puede servir para mejorar el dominio de conocimientos incluso a distancia, por lo que sería adecuado generalizar su uso entre el profesorado.

Por último, la mayoría apuestan por utilizar los mapas conceptuales cuando ejerzan de maestros y maestras, pero no se muestran tan de acuerdo en el uso de CmapTools para la elaboración de estos mapas.

Seguidamente, presentamos una Tabla-Resumen que recoge los criterios utilizados para la evaluación de los mapas, así como la puntuación obtenida individual y grupal.

Tabla 2.

GRUPOS		CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS CMAP					
		A	B	C	D	E	F
1	INDIVIDUALES	90%	29,5	0	50%	75%	75%
	GRUPAL	100% <sup>2</sup>	22	0	100%	100%	100%
2	INDIVIDUALES	100%	33,6	0,6	20%	40%	40%
	GRUPAL	100%	31	0	100%	100%	100%
3	INDIVIDUALES	80%	19	0	100%	75%	75%
	GRUPAL	100%	21	0	100%	100%	100%
4	INDIVIDUALES	80%	18,75	0	50%	25%	50%
	GRUPAL	100%	23	0	100%	100%	100%
5	INDIVIDUALES	70%	22,25	0,25	100%	100%	100%
	GRUPAL	100%	25	2	100%	100%	100%
6	INDIVIDUALES	95%	24,75	1	75%	75%	75%
	GRUPAL	100%	31	2	100%	100%	100%
7	INDIVIDUALES	90%	12	1	25%	25%	50%
	GRUPAL	100%	15	0	100%	100%	100%
8	INDIVIDUALES	80%	49,25	0,5	50%	25%	50%
	GRUPAL	100%	62	0	100%	25%	100%

## 2 ■ RESULTADO GRUPAL MEJORA EL INDIVIDUAL

A: % CONCEPTOS IMPORTANTES

B: MEDIA N° RELACIONES ENTRE CONCEPTOS

C: MEDIA N° RELACIONES CRUZADAS

D: % CLARIDAD

E: % JERARQUIZACIÓN

F: % SÍNTESIS

GRUPOS		CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS CMAP					
		A	B	C	D	E	F
9	INDIVIDUALES	80%	41	0	25%	25%	50%
	GRUPAL	80%	66	0	100%	100%	100%
10	INDIVIDUALES	66,66%	21,16	0	33,33%	33,33%	33,33%
	GRUPAL	100%	28	0	100%	100%	100%
11	INDIVIDUALES	80%	19,15	0	100%	50%	50%
	GRUPAL	100%	27	0	100%	100%	100%
12	INDIVIDUALES	85%	24	0	100%	100%	75%
	GRUPAL	100%	15	0	100%	100%	100%
13	INDIVIDUALES	86,66%	22,33	0	100%	100%	66,66%
	GRUPAL	100%	35	0	100%	100%	100%
14	INDIVIDUALES	86,66%	16,66	0	66,66%	33,33%	66,66%
	GRUPAL	100%	32	0	100%	100%	100%
15	INDIVIDUALES	100%	47,66	0	33,33%	66,66%	66,66%
	GRUPAL	100%	23	0	100%	100%	100%

El análisis de los datos nos lleva a las siguientes conclusiones:

1. Se pone en evidencia la mejora del impacto visual, la jerarquización entre los conceptos y la simplificación de los contenidos de los mapas grupales respecto a los individuales. Asimismo, la gran mayoría de mapas grupales aumentan el porcentaje de conceptos importantes que recogen los mapas elaborados individualmente.
2. Con la realización de la presente experiencia, se constató que los alumnos habían adquirido la competencia necesaria para el manejo adecuado del programa CmapTools, lo que significa que la competencia digital del profesorado incide positivamente en el desarrollo de la competencia digital de los alumnos.
3. Los mapas conceptuales elaborados en grupo sirven como modelos compartidos de conocimiento en cada grupo, facilitando la consolidación de los conceptos objeto de estudio.
4. Asimismo, la introducción de una herramienta digital en el aprendizaje colaborativo aumenta la motivación de los alumnos hacia el trabajo en grupo y amplía la significatividad de los aprendizajes construidos en grupos cooperativos. Lo que conlleva una mayor satisfacción del alumnado respecto del trabajo realizado individualmente y en grupo.
5. La competencia digital del profesorado es una variable interviniente en el progreso del alumnado que facilita, tanto el aprendizaje autónomo como el cooperativo, la adquisición de conocimientos funcionales, así como su motivación y autonomía personal.

## REFERENCIAS

- ALBIZU, S., *et al.* (2006): “Aplicación de los mapas conceptuales y de la V de Gowin en la elaboración de módulos instruccionales en alumnos de Magisterio”. Comunicación presentada a la Segunda Conferencia Internacional de Mapas Conceptuales. San José, Costa Rica.
- BARKLEY, E. F., CROSS, K. P., MAJOR, C. H. (2007): *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: CIDE/Morata.
- CAÑAS, A. J., *et al.* (2004): “CmapTools: A Knowledge Modeling and Sharing Enviroment”. En: CAÑAS, A. J., NOVAK, J. D., GONZÁLEZ, F. M. (eds.) (2004): *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proceedings of the First International Conference on concept Mapping*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- CAÑAS, A. (2004): “Un enfoque constructivista para uso de mapas conceptuales en educación a distancia de profesores”. Comunicación presentada a la Primera Conferencia Internacional de Mapas Conceptuales. Pamplona, España.
- CASADO ROMERO, A. (2002): “Interacciones didácticas en el aula y clima social: una investigación basada en el análisis de contenido”. *Revista Universidad Abierta*, monográfico, nº IV, serie E. (2010): *Aprender a ser maestro*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- CONLON, T. (2002): “Information mapping as support for Learning and Teaching. School of education, University of Edimburgh”. *Computer Education*, nº 106.
- CHROBAK, R., LEIVA, M. (2006): “Mapas conceptuales y modelos didácticos de profesores de química”. Comunicación presentada a la Segunda Conferencia Internacional de Mapas Conceptuales. San José, Costa Rica.
- CROOK, Ch. (1998): *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ GARCÍA, F., *et al.* (2007): *Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: los mapas conceptuales*. Pamplona: UPN.
- INSTITUTE FOR HUMAN AND MACHINE COGNITION. CmapTools Documentation, en <http://cmap.ihmc.us/Documentation/>.
- INSTITUTE FOR HUMAN AND MACHINE COGNITION. CmapTools Help, en <http://cmap.ihmc.us/Support/help/IHMCCmapTools-Help.pdf>.
- INSTITUTE FOR HUMAN AND MACHINE COGNITION. CmapTools on line Help, en <http://cmap.ihmc.us/Support/Help/>.
- IRAIOIZ, N., GONZÁLEZ, F. (2003): *El mapa conceptual: un instrumento apropiado para comprender textos expositivos*. Pamplona: Departamento de Educación. Gobierno de Navarra.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. (1987): *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive*. Versión española (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- NOVAK, J. D., GOWIN, D. B. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- NOVAK, J. D. (1998): *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.
- ONTORIA, A. (2004): *Mapas conceptuales: una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ, A. L., *et al.* (2006): “Utilización de mapas conceptuales para mejorar los conocimientos relativos a la corriente eléctrica continua mediante su reconstrucción colaborativa”. Comunicación presentada a la Segunda Conferencia Internacional de Mapas Conceptuales. San José, Costa Rica.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, A., HERNÁNDEZ, Z. (s/f): “Ayuda de CmapTools en español”. Grupo Orión. Universidad de Extremadura, España, y Proyecto Conéctate al Conocimiento, Panamá, en <http://cmap.ihmc.us/Support/help/Espanol/index.html>
- PUJOLÁS, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.

- SIERRA, J. (2004): “Concept Map Tools: una herramienta para aprender a enseñar y para enseñar a aprender colaborativamente”. Comunicación presentada al IV Congreso Internacional Virtual de Educación, Cibereduca.
- TIFI, A. (2008): “Collaborative concept mapping models”. Comunicación presentada a la Tercera Conferencia Internacional de Mapas Conceptuales. Tallins, Estonia y Helsinki, Finlandia.
- TIFI, A., *et al* (2006): “WWMAPS, a community on education through collaborative concept mapping”. Comunicación presentada a la Segunda Conferencia Internacional de Mapas Conceptuales. San José, Costa Rica.
- TRUJILLO SÁEZ, F., ARIZA PÉREZ, M. A. (2006): *Experiencias de Aprendizaje Cooperativo*. Grupo Editorial Universitario.
- <http://www.ihmc.us>
- <http://www.xtec.es>
- <http://grupoorion.unex.es/cmertools/cmertools.htm>



# EL ORIENTADOR COMO PROMOTOR DE COMPETENCIAS PARA EL CAMBIO Y LA MEJORA ESCOLAR

HÉCTOR MONARCA  
M<sup>a</sup> LOURDES GARCÍA  
ANA M<sup>a</sup> MARTÍNEZ  
*Universidad Autónoma de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

La configuración del rol del orientador se debe contemplar desde un punto de vista dinámico, es decir, atravesado por múltiples dimensiones o prácticas: históricas, legales, institucionales, profesionales, investigativas, discursivas, etc.; las cuales han ido influyendo, en mayor o menor medida, en el desarrollo de prácticas de orientación educativas con diversas características.

Desde este punto de vista, se ha ido pasando de un modelo clínico, centrado en la evaluación y en el alumno, a un modelo centrado en el asesoramiento y en la institución (Álvarez, 2004; Bolívar y Romero, 2009; etc.). Así, al rol del orientador se lo viene ubicando, y cada vez con más fuerza e insistencia, como promotor del cambio y la mejora escolar (Martínez, Krichesky y García, 2010).

Ubicada aquí, la orientación debe dirigirse a colaborar en el desarrollo de competencias para que esta mejora y este cambio sean posibles. Enmarcada dentro de un modelo de asesoramiento y formación colaborativo capaz de generar procesos que, como sostienen Hargreaves y Fink (2006), sean sostenibles.

En este punto coincidimos con la visión que sobre las competencias nos ofrecen Escudero, Vallejo y Botías (2008), quienes cuestionan la utilidad de éstas formuladas como una lista interminable de funciones inconexas. Por eso consideran que las mismas deben ayudar a ver de la forma más global e interrelacionada posible los ámbitos de actuación profesional y la formación para desempeñarse en ellos.

En este sentido, esta ponencia tiene como objetivo abordar el papel del orientador en la construcción colaborativa de las competencias implicadas en el cambio y en la mejora escolar. Comenzaremos con un breve recorrido por los modelos dominantes de las prácticas de orientación; nos centraremos posteriormente en el núcleo de nuestra presentación: el modelo de asesoramiento colaborativo para el desarrollo de competencias; finalmente, ofreceremos una serie de propuestas prácticas vinculadas con nuestra propuesta.

## 2. DESDE LOS MODELOS CLÍNICOS CENTRADOS EN EL ALUMNO A LOS MODELOS DE ASESORAMIENTO COLABORATIVO CENTRADOS EN EL PROFESOR, EL AULA Y EL CENTRO

Cuando se aborda un análisis desde el punto de vista de los modelos teóricos que se refieren a una determinada práctica o acción social o educativa, es necesario aclarar que esto constituye una forma de representar la realidad en la que ésta no se encuentra en toda la complejidad sistémica que la caracteriza. En este sentido, los modelos teóricos son esquemas interpretativos que dan coherencia dentro de unas determinadas coordenadas conceptuales a una serie de rasgos o características de un fenómeno (Gimeno, 1986). Por ello, los modelos teóricos nos ofrecen claves para describir y comprender, en este caso la orientación educativa, pero no significa que ellos puedan dar cuenta de la totalidad de la orientación como práctica educativa. Por lo general, las prácticas de orientación educativa no pueden ser caracterizadas por un único modelo teórico, un orientador suele asumir funciones o tareas que podrían ser enmarcadas en distintos modelos (Pantoja, 2004; CIDE, 2009; etc.). La realidad de la orientación educativa, como otras prácticas educativas, difícilmente pueda ser reflejada en un modelo, ya que éstos, por más complejos que sean, siempre suponen una simplificación analítica de la realidad.

La comprensión actual de la orientación educativa en España trasciende un análisis centrado exclusivamente en los modelos, ya que la configuración de las prácticas sociales y de los roles profesionales está atravesada por múltiples determinantes. Estos van desde la investigación y las teorías diversas que se han desarrollado en torno a este campo y a otros campos que han influido de forma más o menos significativa en este; como aquellos otros determinantes relacionados con las políticas educativas en general, la legislación; las prácticas específicas relacionadas de alguna manera con la orientación que se han ido configurando a los largo de la historia y el impacto que éstas han tenido o tienen en la configuración actual; las concepciones que otros actores sociales en general y del campo educativo en particular tienen sobre la educación y la orientación educativa, como así también las demandas que estos formulan; la formación que reciben los profesionales de la orientación y el profesorado en general; etc.

A los efectos de esta comunicación resulta imposible abordar todos estos aspectos; aunque sí queremos dejar claro nuestro posicionamiento teórico en cuanto a la forma dinámica, sistémica y compleja de ver la configuración de las prácticas sociales en general y, en este caso, de la orientación educativa. En cualquier caso, en este apartado ofreceremos una breve visión histórica de las características que han ido asumiendo las prácticas profesionales que desde la investigación y gran parte de los desarrollos teóricos existentes se ubican como antecedentes o influyentes en la configuración de lo que hoy entendemos por orientación educativa en España (House y Hays, 2002; Álvarez, 2004; Loizaga, 2004; Sampascual, Navas y Castejón, 1998; Vélaz de Medrano, 1998; Bisquerra, 2008; Cobos, 2008; CIDE, 2009; etc.).

Existe coincidencia en señalar que las prácticas que han influido en la configuración de la orientación educativa actual son diversas, en tanto se vinculan a distintos campos profesionales con una gran variedad de actuaciones, metodologías, objetivos, actores, y contenidos. Por tanto, desde de cada uno de estos campos se han derivado formas de hacer y conceptualizaciones que posteriormente han influido, de forma más o menos significativa en el campo actual de la orientación educativa.

En este sentido, del análisis de los diversos modelos desarrollados podemos afirmar, de forma genérica, que se ha dado una evolución histórica desde prácticas centradas en el sujeto, cliente o alumno, basadas en el conocimiento, diagnóstico o el tratamiento; a prácticas centradas en los sujetos, los grupos o las instituciones, basadas en el asesoramiento, el desarrollo de capacidades, orientadas al cambio y la mejora. Sin embargo, dicha evolución no debe ser interpretada de modo lineal desde las primeras a las segundas. Todas ellas han impactado y han influido en la configuración actual de la orientación educativa en la cual podemos reconocer la permanencia y coexistencia de rasgos provenientes de casi todas

estas prácticas, adaptados o redefinidos a la realidad actual. Por otra parte, la compleja configuración de la orientación educativa como práctica profesional se ve afectada también por las percepciones y concepciones existentes en los diversos actores de la sociedad y la comunidad educativa. Así, las múltiples prácticas que de alguna manera la han precedido han tenido una influencia importante en las concepciones actuales que los actores recién mencionados tienen sobre la orientación, las cuales se traducen en expectativas y demandas.

A los efectos de la presente comunicación nos centraremos brevemente en el análisis de la evolución de lo que ya hemos mencionado, desde las prácticas centradas en el diagnóstico, tratamiento u orientación a sujetos vistos individualmente, a las prácticas centradas en las instituciones, los grupos o a las personas vistas como conjunto o colectivo centradas en el asesoramiento y el desarrollo de capacidades o competencias para la mejora. Para ello, en este apartado realizaremos un breve recorrido histórico de los mismos.

En primer lugar, debemos ubicar dos prácticas asociadas a dos contextos diferenciados, ambos en un primer momento alejados del mundo educativo. Nos referimos al mundo del trabajo y empresarial, en este caso bajo la forma de orientación laboral basada en un enfoque psicotécnico (CIDE, 2009); y al campo de la salud mental basada en un enfoque clínico, “diagnóstico-consejo-tratamiento” (Vélez de Medrano, 1998). Ambos van a tener una influencia importante en la instalación de estas temáticas y prácticas en el campo educativo.

Así, la orientación vocacional aparece como una primera práctica y contenido de la orientación, aunque reducido a este ámbito; dimensión que en la actualidad existe y tiene más o menos relevancia según la etapa educativa de la que se trate. Por otra parte, el modelo clínico, también denominado *counseling*, inicialmente vinculado al campo de la salud mental y de la psicoterapia, también se instala en el campo educativo. En primer lugar relacionado con la orientación vocacional antes mencionada, ampliándose posteriormente a partir de los aportes de Rogers y su teoría humanista a otros aspectos educativos o personales. Su enfoque tiene de relevante para esta ponencia que ha supuesto un claro intento de centrarse en el fortalecimiento de las capacidades y conocimiento del sujeto para su propio desarrollo.

En cualquier caso, queda configurada una primera práctica profesional específica centrada en el trabajo diádico, el profesional de la orientación y el orientado, basada en el diagnóstico y la entrevista, de carácter remedial, terapéutico y reactivo (Vélez de Medrano, 1998; Bisquerra, 2008; CIDE, 2009; etc.). Esta primera práctica es de tipo directo, se dirige al que tiene el problema, y se inicia cuando el problema de tipo individual es detectado.

Posteriormente ubicamos históricamente a las prácticas y enfoques de “consulta”; los cuales, como en el caso anterior, se vinculan a otros campos profesionales: el de la salud mental y el de las organizaciones por un lado, y el educativo por otro (CIDE, 2009). Todos ellos tienen un rasgo en común, un profesional que ofrece asistencia especializada a otro. Sin embargo, según el campo de referencia, el abordaje puede ser terapéutico, preventivo o de desarrollo (Hervás, 2006). Por lo general suele ser un especialista externo con respecto a la posición del asesorado, coincidiendo con los planteamientos que hablan del asesor como agente externo que veremos más adelante.

Muy vinculado a los modelos y prácticas anteriormente descriptas, algunos autores mencionan el modelo de servicios (Vélez de Medrano, 1998; CIDE, 2009; etc.), cuya particularidad está dada fundamentalmente por la forma de organizar la intervención o la respuesta a necesidades educativas diversas vinculadas a unas determinadas funciones. Sin embargo, dado que en sus rasgos esenciales en cuanto a las características del tipo de prácticas que genera, se pueden enmarcar dentro de lo desarrollado anteriormente, más que un modelo en sí, podemos verlo como una particular manera de organizar la intervención. En cualquier caso, más allá de si le otorgamos o no estatus de modelo teórico, siguiendo a Cobos (2008) podemos ver que en España estas prácticas se han visto reflejadas en los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV'S), los cuales cobran fuerza a partir de 1977; los Equipos de Promoción y

Orientación y Orientación Educativa que surgen a partir de 1983 y los Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración que aparecen en 1985.

Teniendo en cuenta las múltiples limitaciones de las prácticas anteriormente mencionadas para el campo educativo surgen otros modelos y prácticas. Podemos incluir dentro de éstas al modelo de programas, los cuales se transforman en el eje y el centro de la orientación. Desde el punto de vista educativo, suponen un enfoque diferente de la orientación ya que el programa por lo general va dirigido a todos los miembros de la comunidad educativa, los profesores en general, y profesores con funciones diferenciadas, equipo directivo, orientadores u otros profesionales de la orientación, padres, etc.; el beneficiario final será el centro, el aula y, desde luego, los alumnos. El programa se transforma en la manera privilegiada de intervención, éste es el que da coherencia a la misma y permite tener un referente claro de sus propósitos. Por otra parte, el programa cobra sentido dentro de una determinada institución en base a unas determinadas necesidades. Por lo tanto, puede tener un carácter tanto preventivo como reactivo, depende de su origen, pero en cualquier caso su sentido siempre se enmarcará en los fines de la institución. Por eso, en el terreno educativo, estos programas deben tener algún tipo de relación con el currículo y su particular concreción en un centro educativo, con la enseñanza y con el aprendizaje. Otro rasgo importante es que por sus características, los programas benefician a un conjunto de personas; algunos se dirigen a todo el alumnado mientras que otros pueden ser específicos para algunos de ellos, pero en cualquier caso supone una forma de abordar una situación, un problema, unas necesidades, de forma grupal y no individual.

Muy relacionado al modelo recién mencionado existen otros desarrollos teóricos que hablan de la función de asesoramiento institucional (Mignorance, 1997; Bolívar, 2001; Escudero, 2001; etc.). Hay que tener muy claro que en gran parte de los desarrollos teóricos el asesoramiento no se vincula a un único rol o perfil profesional; de la misma manera, en general no se refieren a una realidad concreta normativamente definida, sino hipotética, lo que pudo haber generado algunas confusiones al trasladarlo linealmente al campo de la orientación educativa en España. Su origen, como en otros casos, trasciende el ámbito educativo, aunque ha influido de forma notable en una manera de entender el asesoramiento pedagógico (Fernández, 1997; Nicastro, 2008; etc.). Según nuestros puntos de vista, lo relevante de estos enfoques para el ámbito de la orientación educativa es el vínculo de estas prácticas al conocimiento, mejora y cambio de la institución como sistema donde se desarrollan las prácticas educativas, donde tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje (Antúnez, 2006; Domingo, 2006; Bolívar y Romero, 2009; etc.). En todos los planteamientos aparece como eje la institución, aunque recientemente el aula está siendo reconsiderada como ámbito privilegiado donde tienen lugar los cambios (Hopkins, 2008). Hay distintas formas de ver este asesoramiento, algunos ubican al asesor como un experto aunque parece existir cada vez más coincidencia en ubicarlo como un colaborador, un dinamizador, un facilitador (Mignorance, 1997; Murillo, 1997; Martínez, 2010; etc.), vinculándolo con el desarrollo de las capacidades necesarias para el funcionamiento institucional.

Por último, es necesario mencionar el modelo constructivista. Éste es desarrollado por numerosos autores españoles, aunque no aparece como tal en otros contextos. Quizá lo más relevante de los aportes de este modelo, además de sus referentes epistemológicos, es que supone una forma de representar la realidad de la orientación educativa más próxima al rol de orientador en España. Supone en primer lugar una concepción educativa, una concepción de la enseñanza y del aprendizaje, y una concepción del papel de los profesionales de la educación en general y de profesionales con funciones específicas dentro de la educación. Supone una forma de entender la relación individuo-educación-sociedad, una forma de entender la diversidad y la educación como derecho. Dentro de este modelo, la orientación se basa en la actuación de todo el profesorado y abarca a todo el alumnado. No nos podemos extender, pero gran parte de los supuestos de este modelo se encuentran reflejados en la LOGSE y en su desarrollo normativo, como así también en otros materiales que han sido diseñados para acompañar la reforma propuesta por esta ley.

La orientación actual en España, es sus rasgos esenciales, ha sido definida normativamente por la LOGSE. Ésta ha intentado configurar una práctica caracterizada fundamentalmente por el modelo recién mencionado con una clara apuesta por lo institucional, por el acceso a una educación de calidad para todos y todas, por la educación como derecho y la ampliación del mismo para una franja de edad más amplia...

Sin embargo, como ya se ha aclarado, la realidad no es una mera puesta en práctica de modelos, de normas o prescripciones, sino el cruce de múltiples determinantes. Por tanto, las prácticas de orientación educativa actuales presentan cierta distancia con las pretensiones normativas iniciales. En su configuración, como hemos visto, está condicionada, determinada, influida por múltiples factores.

En cualquier caso, tanto la ley como distintas teorías ponen de manifiesto la importancia que tienen los profesionales de la orientación en el desarrollo de programas, de la enseñanza, de la institución, los alumnos, el aprendizaje; y por tanto en la colaboración con el resto de profesionales en estos ámbitos. En este sentido, un aspecto central de esta colaboración, teniendo en cuenta su papel indirecto en relación a los ámbitos recién mencionados, es el desarrollo de competencias que contribuyan al desarrollo de los diversos programas institucionales.

### 3. MODELO DE ASESORAMIENTO COLABORATIVO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Así como en el apartado anterior se explicó la evolución histórica de las formas de entender la orientación educativa y las diversas prácticas vinculadas a la misma; en este pondremos el acento en el enfoque de competencias que están caracterizando en mayor o menor medida los discursos y prácticas educativas. Los mismos han surgido a la luz de los diversos cambios que han ido teniendo lugar a lo largo de las últimas décadas, tanto a nivel social, económico y cultural, como específicamente educativo.

En este sentido, las competencias están ocupando un lugar cada vez más relevante en los discursos educativos, fundamentalmente los vinculados con el currículo y la formación en general. Los nuevos marcos normativos dan cuenta de esta realidad. Actualmente estos discursos formulan sus intenciones en términos de competencias a desarrollar. Así, en esta preparación para el desarrollo de competencias en los alumnos cobra especial sentido el docente y otros profesionales de la educación, como lo son los orientadores educativos. El desarrollo de alumnos competentes para participar de forma activa y responsable en la sociedad necesita de profesores competente, y enmarcamos la labor del orientador como colaborador en el desarrollo de competencias diversas vinculadas con el desarrollo del currículo.

Directamente vinculado con la mejora de las competencias docentes, Rodríguez *et al.* (2004) proponen las competencias transversales, clasificándolas en tres grupos: a) Competencias interpersonales: la comunicación, el Trabajo en equipo y el Liderazgo; b) Competencias cognitivas: la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el razonamiento cotidiano y la creatividad; y c) Competencias instrumentales: la gestión y capacidades instrumentales como el manejo de idiomas, la informática, y la comunicación. Los autores recién mencionados nos ofrecen cuatro clasificaciones posibles de competencias:

En primer lugar, desarrollan la clasificación que propone Scriven, quien clasifica las competencias profesionales del docente en ocho áreas que el docente debiera desarrollar o mejorar: 1) Conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza: donde el conocimiento del campo concreto de competencia es indispensable. 2) Planificación y organización de la enseñanza: Tomando en consideración para ello, especialmente el apoyo al alumnado con necesidades especiales. 3) Comunicación: donde las habilidades de comunicación generales son necesarias para la eficacia de la comunicación del contenido a todo el curso y para la gestión del aula. 4) Organización de la clase: Fundamentalmente el mantenimiento de la disciplina en clase, basada en la relación con los alumnos y alumnas de manera individual y colectiva.

5) Eficacia en la instrucción: lograr mantener la energía física y emocional para soportar las tensiones de la enseñanza, y motivar el aprendizaje del alumnado. 6) Evaluación: donde el diagnóstico es la herramienta clave para dar respuesta a las necesidades del alumnado, para mejorar las actividades y ver el progreso y mejora del curso. 7) Profesionalidad: representada en la conducta ética en el comportamiento personal y profesional, en la promoción y modelado de tratamiento equitativo a los alumnos, compañeros, padres y en la cooperación con otro personal del centro. 8) Otros servicios individualizados al centro y a su comunidad: visualizado en la conformidad con las normas y reglamentos escolares y el refuerzo de ellas.

En segundo lugar, nos proponen la clasificación de Angulo (1999), quien Gimeno y Pérez (1993) y Oliva y Henson (1980) realiza una clasificación de competencias a desarrollar en la formación docente: 1) Destrezas de comunicación: Habilidades de comunicación oral y escrita, comprensión e interpretación de lo leído y o escuchado. 2) Conocimientos básicos: Tanto de las habilidades matemáticas básicas como del desarrollo evolutivo del alumnado. 3) Destrezas técnicas: conocimiento de su especialidad, planificación y utilización de metodologías de aprendizaje. 4) Destrezas administrativas: relacionadas con la planificación y desarrollo de la clase. 5) Destrezas interpersonales: referida al desarrollo de las relaciones interpersonales y sociales que deben darse entre los estudiantes de la clase.

En tercer lugar, presentan la clasificación que realiza Perrenoud (2004), quien destaca diez competencias de base para enseñar: 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje. 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes. 3) Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación. 4) Implicar al alumnado en sus aprendizajes y su trabajo. 5) Trabajar en equipo. 6) Participar en la gestión de la escuela. 7) Informar e implicar a los padres. 8) Utilizar nuevas tecnologías. 9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. 10) Gestionar la propia formación continua.

Finalmente, nos presentan la clasificación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), quien fija las competencias transversales a todas las titulaciones de maestro que deben desarrollar los estudiantes del espacio europeo, clasificándolas en tres grupos: 1) Competencias Instrumentales: Capacidad de: análisis y síntesis, organización y planificación, Comunicación oral y escrita en la lengua materna, de gestión de la información. Conocimiento de una lengua extranjera, de informática relativo al ámbito de estudio. Resolución de problemas y toma de decisiones. 2) Competencias Personales: Trabajo en: Equipo de carácter disciplinar, un contexto internacional. Habilidades en las relaciones interpersonales. Reconocimiento a la diversidad y a la multiculturalidad. Razonamiento crítico y compromiso ético. 3) Competencias Sistémicas: Aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de otras culturas y costumbres. Iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad y sensibilidad hacia temas medioambientales.

Una vez presentadas estas clasificaciones de competencias propuestas para desarrollar o mejorar la formación del profesorado, se intentará relacionarlas con aquellas que son deseables para el profesional de la orientación educativa, con la finalidad de conocer la vinculación que se podría dar entre ellas, para que se puedan fortalecer y enriquecer mutuamente y para ver de que manera el orientador podría ayudar al profesorado a desarrollar y mejorar sus propias competencias.

En este sentido, y de acuerdo a lo expuesto en el apartado anterior, se puede apreciar que en los últimos años la imagen del orientador ha ido cambiando y la forma de participación en los procesos de enseñanza aprendizaje se ha ido modificando. Como hemos visto, de un enfoque centrado en el individuo se ha pasado a otro más holístico; mucho más centrado en los quehaceres del centro educativo. Desde aquí el orientador se lo vincula cada vez con más insistencia a los procesos de cambio y mejora de los mismos. Y desde aquí entendemos el papel que estos profesionales pueden desempeñar en el desarrollo de competencias. Como sostienen Murillo, Krinchesky, Castro y Hernández (2010) los orientadores pueden articular estrategias de trabajo colaborativas destinadas principalmente a maximizar las posibilidades de formación y desarrollo continuo del profesorado.

En este sentido, en la investigación realizada por González y García (2007), el profesorado demanda del orientador/a el siguiente perfil de competencias: Desarrollar programas de educación, ayudar a los alumnos en la toma de decisiones, fomentar un clima adecuado dentro del centro, coordinar la atención a la diversidad, fomentar la participación de la familia en el centro y la educación de sus hijos, asesorar investigaciones y asesorar en metodologías. Sin embargo es la acción tutorial una de las funciones considerada la más importante, (con una preferencia de 80%) para ser realizada por este/a profesional.

Por su parte, el documento del CIDE (2009), en base a los aportes de Roca sostiene que es posible establecer una serie de competencias consideradas básicas para el desempeño de la labor orientadora: a) Competencia en el diseño, coparticipación y evaluación de programas de intervención psicopedagógica. b) Conocimiento, desarrollo y evaluación de nuevas metodologías didácticas y organizativas. c) Formación en capacitación y competencia comunicativa. d) Actualización en los avances que se producen en diferentes disciplinas. e) Formación en técnicas de resolución de problemas. f) Competencia en el uso para el diseño, desarrollo y evaluación de programas apoyados en las tecnologías de la información.

Frente a diversas propuestas de clasificación de competencias de los autores revisados, casi todas ellas tienden a concentrarse en estos tres ámbitos, tanto en las referidas a los docentes como a los orientadores, por esta razón, se ha decidido realizar este cuadro comparativo.

**Tabla 1. Cuadro comparativo de competencias profesionales**

COMPETENCIAS ORIENTADOR	COMPETENCIAS PROFESORADO
<p><b>1. COGNITIVA</b></p> <p>Competencia relacionada con el conocimiento específico de la disciplina de orientación e intervención psicopedagógica.</p> <p>Está además relacionada con la formación inicial y continua del orientador.</p> <p>Algunas competencias cognitivas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Conocimiento en los ámbitos de organización escolar, legislación educativa, psicología del aprendizaje, modelos de orientación, etc...</li> <li>● Identificación y colaboración en la resolución de problemas</li> <li>● Planificación, desarrollo y evaluación de programas</li> <li>● Aplicación de la teoría e investigación a la práctica orientadora.</li> </ul>	<p><b>1. COGNITIVA/SABER</b></p> <p>Competencia relacionada con el conocimiento específico de la especialidad, lo que implica al sujeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Preparación adecuada en contenidos científicos y psicopedagógicos. Conciencia y criterio en la selección de los conocimientos y contenidos a enseñar.</li> <li>● Conocimiento del desarrollo evolutivo de la adolescencia y la problemática juvenil para tomar en cuenta las necesidades y posibilidades de los alumnos y prever los posibles conflictos.</li> <li>● Conocimiento y recursos de la organización del centro y del grupo clase. Adaptación de los programas y la metodología según las necesidades y contexto social del grupo de alumnos.</li> <li>● Aplicación de procedimientos que promuevan el aprendizaje riguroso, activo, autónomo y compartido del alumnado.</li> </ul>

COMPETENCIAS ORIENTADOR	COMPETENCIAS PROFESORADO
<p><b>2. EXPERIENCIAL</b></p> <p>Competencia referida a la aplicación práctica de la competencia cognitiva y su ajuste a la práctica profesional. Implica la capacidad del orientador para hacer frente a situaciones diversas siendo capaz de aplicar los conocimientos adquiridos desde el marco teórico y práctico.</p> <p>Algunas Competencias Metodológicas y Técnicas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Planificación y diseño de tareas</li> <li>● Técnicas y metodologías</li> <li>● Utilización de nuevas tecnologías</li> <li>● Exploración y acceso a recursos e informaciones adecuadas.</li> </ul>	<p><b>2. PROCEDIMENTAL/ HACER INSTRUMENTAL/ ACTUACIÓN/ EXPLORACIÓN</b></p> <p>Competencia relacionada con el saber hacer, como llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado de manera que los conocimientos sean significativos para ellos, esto implica en el docente la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Promoción de la participación activa de los alumnos en la enseñanza de los contenidos.</li> <li>● Aplicación de técnicas básicas de comunicación.</li> <li>● Trabajo en equipo con el profesorado de los distintos niveles del centro.</li> <li>● Conocimiento y aceptación del proyecto educativo de centro.</li> <li>● Gestión efectiva de la clase.</li> <li>● Uso instrumental de idiomas, informática y Documentación.</li> </ul>
<p><b>3. PERSONAL / SOCIAL</b></p> <p>Esta competencia implica el conjunto de habilidades personales relacionadas con la comunicación, la escucha, la empatía, la participación, implicación y la responsabilidad social que se hace necesario en el trabajo del orientador.</p> <p>Algunas competencias de este ámbito son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Asumir liderazgos</li> <li>● Generar climas de confianza</li> <li>● Trabajar en Equipo (cooperación y participación).</li> <li>● Motivación y dinamización</li> <li>● Comunicación en la organización</li> </ul>	<p><b>3. ACTITUDINAL/ INTERPERSONALES/ SER/ AFECTIVAS/ PERSONALES</b></p> <p>Competencia relacionada con la capacidad de comunicación, empatía, compasión y sentido del humor. La creencia en la relevancia de la función social de la educación, lo que implica aceptar el compromiso ético que supone la profesión. Algunas competencias de este ámbito son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Vocación para gozar trabajando con los/as estudiantes.</li> <li>● Comunicación y relación afectiva entre profesor/a- alumno/a y entre alumno/a- alumno/a</li> <li>● Trabajo en Equipo, trabajo colaborativo y participativo.</li> <li>● Asumir liderazgo en la conducción del grupo curso.</li> </ul>

## 4. CONCLUSIÓN

En esta ponencia hemos explicado cómo se ha pasado de unos modelos de orientación centrados en los individuos, con una intervención clínica, a modelos centrados en los grupos y los centros educativos. De modelos de intervención directa, centrados en la solución de problemas, a otros basados en la prevención, en la intervención indirecta, claramente orientador a la mejora y al cambio educativo.

Dentro de una concepción de la orientación como garante y apoyo del derecho a la educación, está claro su compromiso con todos los alumnos, con todos los profesores y con el centro como organización sistémica centrada en el desarrollo del sujeto, de ciudadanos, por medio de una propuesta de enseñanza integral.

Ubicado aquí, el orientador debe dirigir sus esfuerzos al trabajo conjunto, colaborativo, con el resto del profesorado para que estas intenciones educativas sean una realidad. Para que su labor tenga mayor impacto se ha visto necesario que sus prácticas profesionales se caractericen fundamentalmente por el asesoramiento colaborativo a las estructuras organizativas del centro y a los demás profesionales que en él trabajan. Así, el trabajo de asesoramiento o de trabajo conjunto con pares para analizar y reflexionar sobre las prácticas educativas, para que todos los alumnos y alumnas se puedan beneficiar de las mismas, se caracterizarán por generar un marco reflexivo en torno a las estrategias de análisis y formas de hacer tendentes a la mejora continua de estas prácticas.

Este marco de actuación por tanto, se centra en el desarrollo de competencias para el cambio y la mejora de las prácticas educativas. Competencias que se desarrollan dentro de este marco colaborativo que puede tener lugar en una interacción directa del orientador con profesores en general, con tutores en particular, o interacciones propias de los órganos de coordinación docente de los centros.

Como hemos podido ver, no se trata de una acción formativa en sentido tradicional en el que uno enseña y otro aprende. Se trata de una práctica de trabajo conjunta y colaborativa entre orientadores y el resto de profesores, caracterizada por la búsqueda de las mejoras y los cambios que un determinado contexto educativo precisa en función de las intenciones educativas estipuladas en el currículo. Dicha práctica no se caracteriza por dar “soluciones” o “recetas” de modo que genere dependencia entre quien las da y quien las recibe; las soluciones y las mejoras se buscan de tal modo que, quienes las tienen que implementar las han desarrollado a modo de competencias profesionales gracias, entre otras cosas, al trabajo conjunto con el orientador.

## REFERENCIAS

- BISQUERRA, R. (2008): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Bilbao: Wolters Kluwer.
- CIDE (2009): *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- ESCUADERO, J., VALLEJO, M., BOTÍAS, F. (2008): “El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART2.pdf> (4 de febrero de 2011).
- GIMENO, J. (1986): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Buenos Aires: REI.
- HERVÁS, M. R. (2006): *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

HOPKINS, D. (2008): *Cada escuela una gran escuela*.

RODRÍGUEZ, S., *et. al.* (2004): *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPV.

VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998): *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

# EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO COMO METACOMPETENCIA

HÉCTOR MONARCA  
*Universidad Autónoma de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad conviven diversas interpretaciones en torno al tema de las competencias (Gimeno, 2008). Existe una tendencia a hablar de múltiples competencias, las cuales, vistas de forma aislada y fragmentada no garantizan la competencia efectiva. Esta visión molecular ha sido criticada por suponer un retorno a posiciones conductistas bajo una nueva terminología. Sin embargo, contamos con otras visiones más holísticas o globalizadas (Pérez, 2008).

Esta ponencia pretende ofrecer un constructo en esa dirección: “el pensamiento didáctico”, el cual constituye un marco comprensivo para entender la unidad del pensamiento y la acción, en el sentido que nos ofrece Kemmis (1999) al hablar de la reflexión. Esta unidad hace referencia a las formas de hacer, saber y sentir que están presentes en una acción educativa que se despliega en escenarios educativos específicos.

En este sentido, hablar de pensamiento didáctico como metacompetencia supone situarlo como un marco de unidad de las demás competencias relacionadas con la profesión docente. Sin embargo, hay que tener muy presente que en este caso y a diferencia de otros enfoques (Paris, Lison y Wilson, 1983; Paris y Byrnes, 1989; Sternberg, 1987; etc.), el que se dará en esta ocasión se ubica más allá de la psicología cognitiva. En este caso, el pensamiento didáctico va más allá de los procesos de control, supervisión, evaluación, valoración, etc., es decir, de procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales; éstos vistos así no dan cuenta de la complejidad del pensamiento didáctico, el cual es ante todo, una nueva racionalidad para entender el trabajo docente inmersa en los procesos culturales y sociales donde se despliegan las acciones educativas.

## 2. DESDE QUÉ LUGAR HABLAMOS DE COMPETENCIAS

Gran cantidad de autores coinciden en señalar que los acelerados y profundos cambios que se han producido y se están produciendo en la sociedad, la cultura, la economía...están detrás del enfoque de competencias (Tejada, 2007; Escudero, Vallejo y Botías, 2008; Luengo, Luzón y Torres, 2008 a y b; Pérez, 2008; etc.). Muchos incluso lo relacionan específicamente con las demandas del mercado al sistema educativo. En este sentido Luengo, Luzón y Torres (2008a:3) sostienen que

*“son tres las tendencias globales que muestran la evolución descrita dentro de la actual sociedad (learning society) y que supone una ruptura con el concepto hasta ahora empleado de la cualificación del “puesto de trabajo” para dar paso a la introducción de la “flexibilización de los recursos humanos” y de la lógica competitiva: (a) hacer frente a los acontecimientos, afrontar situaciones imprevistas y tomar iniciativas, responder de manera pertinente y adecuada, ser responsable y autónomo, movilizar recursos; (b) capacidad de relación y de comunicación, aceptar trabajar conjuntamente con un objetivo común, manejo y destreza de las nuevas tecnologías, evaluar los efectos de las propias decisiones; y finalmente, (c) adoptar una lógica orientada hacia los demás, lo que implica, desarrollar capacidad de empatía, escuchar y comprender las necesidades del otro, autonomía y capacidad de iniciativa, búsqueda de soluciones adecuadas, entre otras”.*

Está claro que el tema de las competencias nos es un tema neutro ni alejado de las controversias. Entre ellas, hay dos que sean quizá la de mayor peso. Por un lado, muchos enfoques de competencia centran su necesidad y utilidad en una mera relación con la preparación para el mundo del trabajo. Por otro lado, unida a la anterior, muchas concreciones de competencias son más una vuelta a los viejos objetivos conductuales que un nuevo paradigma educativo.

A pesar de estas y otras posibles controversias, el enfoque se está instalando con fuerza, aunque con diversos significados. Así, los autores antes señalados sostienen que hay dos modelos dominantes, un primer modelo que define las competencias de forma individual y cognitiva; y otro que pone más énfasis en lo social. En esta línea Luengo, Luzón y Torres (2008a) están de acuerdo en la posición de Michael Eraut, quien distingue entre dos conceptos de competencia, uno situado socialmente y otro situado individualmente. El primer caso se refiere a la “capacidad para realizar tareas y roles de acuerdo con estándares” y en el segundo a “capacidades o características personales requeridas en un trabajo o situación” (*Ibid.*:5).

Por su parte, Escudero, Vallejo y Botías (2008) recurren a Perrenoud (2000) quien considera que para poder definir y comprender el tema de las competencias se necesitan enfoques interdisciplinares, esquemas integradores de los contenidos y los procesos a desarrollar en la formación, activando operaciones cognitivas superiores como la comprensión profunda y la capacidad de establecer relaciones, la argumentación y la capacidad de cuestionar la realidad y definir problemas, de indagar, recabar y evaluar evidencias, crear y diseñar proyectos, implementarlos y evaluar sus procesos y resultados. Todos son componentes necesarios de la definición del concepto.

Por otra parte, en una visión algo diferente, pero igualmente amplia, Delors (2006) se refiere indirectamente al término de competencias cuando habla de los objetivos de los sistemas educativos, resumidos en cuatro aspectos esenciales: a) aprender a ser, b) aprender a conocer, c) aprender a ser, y d) aprender a convivir y trabajar juntos. Vemos así que su visión va en la línea amplia, global e integradora que se quiere dar en esta ponencia al concepto de competencia, para fundamentar luego el de metacompetencia.

### 3. QUÉ ES EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO

Como expliqué en el artículo “El pensamiento didáctico” (Monarca, 2011), éste hace referencia a la estructura de conocimiento-pensamiento construida por el profesor, como posibilidad de conocer, como formas de hacer y, por éstas, como posibilidad de construirlo. Es una estructura cognitiva-afectiva que permanece siempre abierta, siempre incompleta y que, por lo tanto, debe seguir completándose en cada situación, en cada acción educativa. Es por eso que se habla de pensamiento, ya que este término abarca el necesario conocimiento ya construido por el sujeto y, al mismo tiempo, su despliegue en el mundo con vistas a comprensiones y ejecuciones diversas que generarán más conocimiento.

El pensamiento didáctico incorpora determinados tipos de conocimientos producidos (objetivados) en prácticas investigativas de distintos campos; pero en su misma construcción (subjektivación) está pre-

sente su vinculación directa a los fenómenos educativos. En este sentido, si bien incorpora la mirada propia de la ciencia, ya que se ha construido a partir de la interacción con sus producciones, ésta se integra, en el pensamiento didáctico, en una nueva mirada que va más allá de las intenciones propias de las prácticas investigativas que generan conocimientos teóricos, aunque puedan tener diversas coincidencias.

Es evidente que los significados construidos por la teoría forman parte de lo que se está definiendo como pensamiento didáctico; sin embargo, éste, en su propia construcción, será el que le ofrezca una nueva estructura de pensamiento, conocimiento al fin, que le permita interactuar con los fenómenos educativos. Siempre deberá poner el acento en lo singular de los contextos y los sujetos, aún pretendiendo la continua trascendencia de los mismos. El pensamiento didáctico se define por su posibilidad de desplegarse en contextos singulares, donde se pretende que los sujetos en sus vidas cotidianas adquieran y utilicen los conceptos y teorías que los distintos campos de conocimiento construyen sobre la base de la percepción, la observación, la experiencia, el análisis y la crítica; procesos, todos ellos, matizados a la luz de las teorías en los que tienen cabida. Sin olvidar que estos conocimientos, en la enseñanza actual, deben enmarcarse, como se explicó, en intenciones que van más allá de las materias, más allá de miradas fragmentadas y especializadas del mundo de la vida.

El pensamiento didáctico es el que permite, como conocimiento construido, como acción de conocer y como formas de hacer en contextos educativos, generar procesos específicos que propicien la construcción en unos determinados sujetos de un conocimiento intersubjetivamente construido por medio de procesos históricos y propios de los respectivos campos de investigación, y posteriormente transformado con vistas a su comunicación, enseñanza; siendo necesario para ello recrear aquellos procesos intersubjetivos, u otros pertinentes, tendentes ahora a esta apropiación. El pensamiento didáctico aparece así como articulador entre el conocimiento socialmente construido, el conocimiento apropiado por sujetos singulares y los más diversos conocimientos presentes, de alguna manera, en la acción educativa.

Este es un rasgo del pensamiento didáctico, su capacidad de articular aspectos generales con particulares asociados a la acción educativa:

- Las intenciones educativas generales con las intenciones educativas de los centros y los sujetos que participan en las prácticas educativas: padres, alumnos y profesores.
- Las intenciones educativas generales con los aspectos singulares de los contextos donde éstas buscarán concretarse.
- Los conocimientos de la ciencia con los conocimientos incorporados al currículo, y éstos con los del profesor y el alumno.
- Las condiciones sociales de escolarización y las condiciones particulares de los alumnos.
- Las acciones específicas del aula, sus articulaciones entre sí y sus vinculaciones con contextos más amplios.
- La escolarización tal como hoy se manifiesta con otras realidades posibles (Zeichner, 1987).

Otro rasgo importante del pensamiento didáctico es que éste, en las articulaciones mencionadas, interactúa con los fenómenos educativos tal como estos se producen, es decir, no como los interpreta y los representa la teoría en sus ordenadas tramas analíticas; aunque desde luego, un pensamiento didáctico formado por las interpretaciones teóricas, no escapará de éstas en sus propias apreciaciones e interpretaciones. Ciertamente es que desde el pensamiento didáctico no existe la posibilidad de una mirada sin teoría; siempre apreciamos los fenómenos filtrados por nuestros conocimientos (Schütz, 2003), construidos a partir de nuestra interacción teórico-práctica con los fenómenos educativos. El asunto es que ahora no se interactúa en un contexto cuyos significados cobren validez dentro de un marco teórico determinado, que ya ha atrapado y representado la realidad de una determinada manera. Ahora se interactúa con un fenómeno, con la acción siendo, se es parte de ella; se hace desde representaciones de la ciencia que forman parte del pensamiento didáctico, pero buscando su compleción en ese estar siendo del fenómeno educativo; con todos los imprevistos que la singularidad, espontaneidad, inmediatez... pueden generar.

El pensamiento didáctico, entonces, es un conocimiento construido por el sujeto (subjetivado) a partir del conocimiento socialmente producido (objetivado), caracterizado por su potencialidad para generar más conocimiento, comprensiones y formas de hacer asociadas a las intenciones educativas; preparado para hacerlo antes y después de la acción educativa, pero especialmente para ponerse en juego mientras ésta tiene lugar. Y este ser parte de la acción educativa del pensamiento didáctico se transforma en una potencial fuente de nuevos conocimientos que sólo pueden surgir de esta implicación en su mismo despliegue, como acción de conocer. Su acción de conocer permite al docente representarse los fenómenos con otras tramas, capaces de contener un orden y un cierto desorden, en las cuales, incluso, es posible la contradicción sin por eso perder sentido la acción (Morin, 2003). Sin esta aproximación propia del pensamiento didáctico prevalecerían las miradas simplificadoras o estereotipadas, vacías o con significados fragmentados o acotados.

El pensamiento didáctico permite tomar conciencia de las dimensiones de la acción educativa, es decir, facilita una mirada comprensiva de este tipo de intervención en el mundo de la vida, una mirada/una racionalidad centrada en el fenómeno educativo; el cual, como se dijo, se caracteriza por su trasfondo teleológico y su marcado carácter normativo de un deber ser, trasfondo ético, que se expresan en una serie de intenciones (Monarca, 2009). El pensamiento didáctico se dirige a estos aspectos, permite que el que lo ha construido se sepa participe de las implicaciones de estas características del hecho educativo y de las implicaciones que, en este sentido, pueden tener o dejar de hacerlo sus propias acciones educativas (Levinas, 2001).

Se asocia por tanto a la dimensión ética y política, ya que nos encontramos en el campo del deber ser contenido en las intenciones educativas explícitas e implícitas que se hacen presentes de múltiples formas. Asimismo, se asocia con una dimensión cultural, expresada también por medio de las intenciones educativas, en tanto supone una propuesta de acceso y participación en una cultura; de comprensión del mundo de la vida. Esto nos lleva a una dimensión epistemológica en tanto que la comprensión del mundo de la vida se asocia a conocimientos construidos en campos de conocimiento. También se asocia a una dimensión institucional, en tanto que las dimensiones anteriores se materializan en culturas de centros concretos, de las cuales un profesor forma parte; cultura que se expresa en determinadas prácticas, rituales, formas de hacer, proyectos, etc. Finalmente, el pensamiento didáctico se asocia a una dimensión práctica, en tanto supone ubicar las dimensiones antes mencionadas en un aquí y ahora, hacerlas presentes por medio de acciones específicas y concretas, aportando unidad a un fenómeno complejo.

## 4. POR QUÉ EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO COMO METACOMPETENCIA

Fundamentado así el pensamiento didáctico, éste ofrece un marco de unidad a la racionalidad docente, ofrece una estructura cognitiva-afectiva-experiencial propia de la profesión docente, del enseñar. En este sentido, constituye una estructura donde tienen cabida la múltiples habilidades, destrezas, conocimientos, competencias que los profesores necesitan para su desempeño como docentes. Estructura que le aporta a todos estos componentes la unidad que los mismos necesitan para no aparecer como elementos aislados e inconexos, sino incorporados a una estructura de sentido. Una estructura que ofrece unidad cognitiva-afectiva-existencial en contextos específicos. Una estructura que ofrece unidad en el marco del trasfondo ético-teleológico de la acción educativa (Monarca, 2009).

Porque como sostienen Escudero, Vallejo y Botías (2008:15) “el círculo central del esquema alude a *“la definición y respuesta a problemas complejos en contexto”* y *“meta-competencias”*. El primer componente supone una visión de las habilidades como integración de conocimiento, juicio, interpretación y resolución práctica de tareas complejas”. Y se apoyan en Barnett (2001) para decir que “una habilidad práctica que responda adecuadamente a situaciones complejas no puede desgajarse del juicio ni de la definición de situaciones o problemas. Ser o llegar a ser competente es una condición dinámica

que requiere al mismo tiempo interpretación, juicio, definición, acción fundada y eficaz de acuerdo con propósitos éticamente defendibles”.

El pensamiento didáctico constituye un concepto situado de interacción sujeto-objeto, proceso de subjetivación y objetivación, de externalización e interiorización. Desde el enfoque situado que se está brindando, se ubica claramente en ese proceso de interacción entre sujeto y objeto del que nos habla Freire (1985), por el cual se construye la subjetividad y lo social al mismo tiempo. Por tanto, se emplea el término metacognitivo porque remite siempre a “a situaciones *complejas* que conducen a *gestionar variables* heterogéneas y que permiten resolver problemas que escapan a las situaciones relacionadas epistemológicamente con una sola disciplina de conocimiento” (Luengo, Luzón y Torres, 2008a:5).

Asumo por tanto una posición integradora y globalizada de las competencias, como una forma de ver, de mirar, de relacionar de la manera más global e integralmente posible la realidad y la acción educativa. El pensamiento didáctico ofrece esa posibilidad, por eso se lo ha considerado como una metacompetencia, ubicada en la unidad pensamiento-acción-contexto.

## 5. CONCLUSIÓN

A lo largo de esta comunicación se han querido transmitir dos ideas clave. La primera es un crítica a cualquier visión reduccionista de las competencias, en donde éstas constituyen listas interminables de conductas o habilidades inconexas y fuera de cualquier contexto social y profesional. Y la segunda, unida a la anterior, supone una propuesta que intenta ser superadora en tanto ofrece un constructo, el pensamiento didáctico, que permite una visión más allá de las competencias como colección, que aquí he denominado metacompetencia.

En este sentido, y de acuerdo con Tejada (2007), el constructo recién mencionado procura recoger “las nuevas realidades históricas, sociales y del conocimiento” ofreciendo “una mirada integracionista, interaccionista, total y basada en la complejidad, que implique la integración dialéctica, permanentemente y transformante entre la reflexión y la acción” (*Ibid.*:3). Eso es el pensamiento didáctico como metacompetencia.

Así, el pensamiento didáctico como unidad pensamiento-acción-contexto supone una metacompetencia en tanto supone una estructura afectivo-cognitiva-procedimental en la que se ubican todos aquellos conocimientos, habilidades, destrezas, etc. necesarios para la profesión docente, pero enmarcado en un marco de sentido, globalidad e interrelación, que ofrece así una posibilidad de pensamiento y acción sistémico en escenarios complejos. Ofrece por tanto, visión de conjunto y estratégica para la acción educativa. Conocimientos y habilidades específicas, pero enmarcadas en esta estructura de sentido y unidad.

## REFERENCIAS

- ESCUADERO, J., VALLEJO, M., BOTÍAS, F. (2008): “El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva?”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, nº 12 (1), en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART2.pdf> (28 de enero de 2011).
- FREIRE, P. (1985): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GIMENO, J. (2008): Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En: GIMENO, J. (comp.) (2008): *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata. pp. 15-58.
- LEVINAS, L. (2001): *Ética e infinito*. Madrid: Visor.

- LUENGO, LUZÓN y TORRES (2008a): “Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada”. *Profesorado. Revista de currículum y Formación del Profesorado*, nº 12 (3), en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART5.pdf> (28 de enero de 2011).
- LUENGO, LUZÓN y TORRES (2008b): “El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. Entrevista a Claude Lessard”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, nº 12 (3), en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART5.pdf> (28 de enero de 2011).
- MONARCA, H. (2009): *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea/MEC.
- MONARCA, H. (2011): “El pensamiento didáctico. Tendencias pedagógicas” (artículo aprobado para su publicación, en prensa).
- MORIN, E. (2003): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- PARIS, S., LIPSON, M. (1983): “Becoming a strategic reader”. *Contemporary Educational Psychology*, nº 8, pp. 293-316.
- PARIS, S., BYRNES, J. (1989): “The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom”. En: ZIMMERMAN, B., SCHUNK, D. (eds.) (1989): *Self-regulated learning and academic achievement* (169-200). New York: Springer-Verlog.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2008): “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción”. En: GIMENO, J. (comp.) (2008): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, pp. 59-102.
- SCHÜTZ, A. (2003): *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- STERNBERG, R. (1987): *La inteligencia humana*. Barcelona: Paidós.
- TEJADA, A. (2007): “Desarrollo y formación de competencias: un acercamiento desde la complejidad”. *Acción Pedagógica*, nº 16, pp. 40-47, en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17298/2/articulo4.pdf> (28 de enero de 2011).
- ZEICHNER, K. (1987): “Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado”. *Revista de Educación*, nº 282, pp. 161-189.

# EL PERFIL DEL DOCENTE Y SU INCIDENCIA EN LA ENSEÑANZA IMPLÍCITA DE COMPETENCIAS

JUANA JOYANES ROMO  
M<sup>a</sup> LUZ LÓPEZ DELGADO  
*Departamento de Psicología*  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

PEDRO PERIS LÓPEZ  
*Departamento de Informática*  
*Universidad Carlos III*

## 1. JUSTIFICACIÓN

Cualquier profesor en el transcurso de sus actuaciones docentes transmite a sus alumnos un amplio abanico de enseñanzas de las cuales se constatan, evaluándolas, aquellas de carácter explícito. No obstante, estos no son los únicos aprendizajes que realizan los alumnos y, en muchas ocasiones, tampoco son los más importantes para el desarrollo posterior de su labor profesional. Nos estamos refiriendo a los *aprendizajes implícitos* que están siendo objeto de una atención creciente como demuestran los estudios de Cleeremans y Jiménez (2002). Podemos definir el aprendizaje implícito como la adquisición de conocimiento que tiene lugar sin consciencia de haber aprendido Cleeremans (1997). Por nuestra parte destacamos que el aprendizaje implícito conlleva la ausencia de intención de aprender.

Philip Jackson (1999) considera que las enseñanzas implícitas afectan a todas aquellas personas que han *pasado por las aulas de alguna institución educativa* y cuyas vivencias en la interacción docente-alumno dejan en éstos últimos huellas perdurables a lo largo de su vida -a veces inconscientes- que se expresan a través de recuerdos y en su actuación profesional.

Al abordar el estudio de los factores que conforman los aprendizajes implícitos dentro de una Facultad de Educación no podemos negarles un plus de transcendencia ya que formamos alumnos que van a ejercer su profesión como docentes.

Los profesionales de la educación debemos tomar consciencia de que a lo largo de nuestra práctica docente realizamos numerosas manifestaciones verbales y conductuales, las cuales a su vez contienen una alta connotación emocional. Estas manifestaciones son percibidas e interpretadas y paralelamente experimentadas por el alumno, promoviendo diferentes cambios en su estado de ánimo. El profesor se convierte en un modelo emocional al favorecer el aprendizaje sobre cómo percibir y comprender las emociones originadas por las interacciones sociales, así como expresar las emociones de forma autorregulada.

También hemos tenido en cuenta los conceptos de influencia positiva y negativa tal como lo definen Saltalamacchia y Rodríguez (2009) basados en las teorías de autores como Apple y Jackson ya que son manifestaciones conductuales de la enseñanza implícita.

La *Influencia Positiva* consiste en una fuerza moral y educativa ejercida por una persona (docente) sobre otra (alumno), o sobre un grupo, con un objetivo determinado —en este contexto, el de enseñar—,

tanto de forma consciente como inconsciente, posibilitando un cambio o recuerdo favorable en quien se ejerce dicha influencia, mientras que la *Influencia Negativa* es una fuerza moral y educativa ejercida por una persona (docente) sobre otra (alumno), o sobre un grupo, con un objetivo determinado –en este contexto, el de enseñar–, tanto de forma consciente como inconsciente, posibilitando un cambio o recuerdo desfavorable o perjudicial sobre quien se ejerce dicha influencia.

Nuestro trabajo se centra en la *enseñanza implícita de la competencia emocional*. El estudio de la competencia emocional como parte del currículo de CLM nos lleva a investigar la forma en que nuestros alumnos aprenden habilidades relacionadas con la Inteligencia Emocional y a analizar su aprendizaje de competencias emocionales a través de las enseñanzas implícitas que los profesores les transmiten. En nuestro caso esta enseñanza tiene una implicación notable ya que son alumnos de la Facultad de Educación y por tanto, futuros enseñantes de educación Infantil y Primaria. El documento de enseñanzas mínimas de Educación Primaria para la Comunidad de Castilla-La Mancha incorpora, (dentro de la autonomía que se le confiere desde la administración central) una competencia denominada **Competencia emocional** que pretende contribuir, según el Decreto 68/2007, a que los niños desarrollen, en base al contacto con las personas que tienen a su alrededor, el autoconcepto y la autoestima.

Un concepto básico que articula nuestro trabajo es el de *inteligencia emocional* que se estudia desde diversas posturas teóricas generadoras de distintas definiciones e instrumentos de medición (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002). Nosotros como soporte teórico aplicamos el modelo de Salovey y Mayer el cual resalta la capacidad cognitiva y se basa en los modelos de inteligencia y desempeño que procesan y regulan la información y adaptación emocional (Salovey y Mayer, 1990; Caruso, Mayer y Salovey, 1999). Este modelo enfatiza en la habilidad para regular y manejar la información emocional (Mayer, Caruso y Salovey, (2000). Además, al ser un modelo que se basa en la psicología cognitiva, involucra la capacidad de ser consciente de las emociones y de cómo éstas afectan e interactúan con las denominadas inteligencias tradicionales.

Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. Enseñar competencias emocionales implica que el profesorado sepa identificar sus sentimientos y emociones, sepa controlar su expresión, no reprimirla sino ofrecer modelos adecuados de expresión sobre todo cuando se trata de emociones negativas que suelen ser más difíciles de comunicar de forma respetuosa y asertiva. La inteligencia emocional del profesor es una de las variables que están presentes en la creación de un clima de aula emocionalmente saludable, donde se gestionen de forma correcta las emociones y donde se puedan expresar sin miedo.

Bisquerra y Pérez Escoda (2007) definen las competencias emocionales como el conjunto conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Partiendo de esta definición entendemos que son **factores de enseñanza implícita** de las competencias emocionales por parte de los docentes los siguientes:

- a. La expresión de sentimientos y emoción es del docente en el aula.
- b. Saber dar nombre a las emociones con un uso adecuado del vocabulario emocional determinado para designar las emociones.
- c. La capacidad empática que manifiesta el docente, capacidad para percibir las emociones y perspectivas de los alumnos e implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales.
- d. La comprensión emocional de los alumnos.
- f.- La capacidad de autocontrol y de regulación emocional negativos, como regulación de la impulsividad, ira y violencia o tolerancia a la frustración.
- g. Resiliencia para afrontar las situaciones adversas.
- h. Competencia para autogenerar emociones positivas.

## 2. OBJETIVOS

Desde esta perspectiva abordamos el presente trabajo en el que nos planteamos como objetivos:

- Evaluar la percepción que tienen los alumnos de la capacidad emocional de sus profesores.
- Analizar las influencias que los profesores de la Facultad de Educación ejercen sobre los alumnos en el área de las competencias emocionales.
- Relacionar esta percepción con la importancia que conceden a que ellos sean capaces de aplicarlas en su futura tarea docente.
- Comparar la inteligencia emocional autopercebida de nuestros alumnos con el resto de objetivos planteados para detectar una posible relación entre ellos.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1. Muestra

En segundo de Educación Infantil hay 130 alumnos y hemos contado con la colaboración de un total de 119 que han contestado alguno de los cuestionarios presentados, siendo 105 el número de alumnos que cumplimentaron todos los cuestionarios ( $n=105$ ). El rango de edad está comprendido entre los 18 y 42 años (media 20,8 y desviación típica 4,07) y la composición por género es de 100 mujeres (95,2%), frente a 5 varones (4,7%).

### 3.2. Diseño

Se trabajó desde un diseño correlacional en el que se comparan los resultados obtenidos en el TMMS-24 y en las dos encuestas de evaluación de aprendizajes implícitos. También se desglosan los resultados del TMMS-24 en sus tres subfactores y se correlacionan con las encuestas.

### 3.3. Instrumentos

**\*Cuestionario Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24;** Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; versión original de Salovey y colaboradores, 1995). Este Instrumento está integrado por 24 ítems y proporciona un indicador de los niveles de inteligencia emocional percibida. A los sujetos se les pide que evalúen el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala tipo Likert de 5 puntos, que varía desde Muy de acuerdo (1) a Muy en desacuerdo (5). La escala está compuesta por tres factores: atención a los propios sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones. La atención a las emociones que se evalúa a través de los primeros 8 ítems, es el grado en el que las personas creen prestar atención a sus sentimientos. La claridad emocional se evalúa a través de los siguientes 8 ítems, se refiere a cómo creen percibir sus emociones las personas y la reparación emocional se evalúa con los últimos 8 ítems restantes, haciendo referencia a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos. Fernández Berrocal y colaboradores (2004) han encontrado una consistencia interna de .86 para atención .87 para claridad y .82 para reparación, mejorando las propiedades de la versión extensa.

**\*Cuestionario sobre las competencias emocionales que han visto en sus profesores.** Se elaboró un cuestionario con 24 preguntas tipo Likert de 5 opciones sobre los profesores que les han impartido docencia en la Facultad durante los dos primeros años del grado. Se les pregunta sobre situaciones que han podido vivir con sus profesores para que informen si se han dado y en qué porcentaje

de profesores lo han constatado. Las situaciones que se les presentan intentan valorar las siguientes habilidades de los profesores:

- a. Comprensión y expresión de sus propios sentimientos, así como la comprensión de los sentimientos de los alumnos.
- b. La capacidad empática que manifiesta el docente hacia sus alumnos.
- c. La capacidad de autocontrol y de regulación emocional.
- d. La tolerancia hacia opiniones, críticas y discrepancias relacionadas con las actuaciones del docente en el aula.
- e. Competencia para autogenerar emociones positivas.

**\*Cuestionario sobre las competencias emocionales que consideran importantes en el desarrollo de su futura práctica docente.** Se elaboró un cuestionario paralelo con 24 preguntas tipo Likert de 5 opciones con la siguiente gradación: Nada Importante, Algo importante, Bastante importante, Muy importante, Importantísimo.

El objetivo de este cuestionario es comprobar si los alumnos han adquirido a través del aprendizaje implícito algunas de las competencias emocionales necesarias para su práctica docente. Cada pregunta de la encuesta intenta averiguar la importancia que el alumno da a esa competencia emocional que ha visto, o no, en sus profesores de grado.

### 3.4. Procedimiento

Los participantes cumplimentaron voluntariamente los cuestionarios. Tras recibir unas breves instrucciones, contestaron los cuestionarios en una hora de clase y en presencia del experimentador. La realización de la encuesta fue totalmente confidencial y no recibieron ningún tipo de incentivo por su participación.

Previamente, los alumnos habían respondido las preguntas del TMMS-24 y sus resultados globales así como en las tres dimensiones (atención, claridad y regulación) han sido correlacionados con los de la Encuesta de Valoración que los alumnos realizan de sus Profesores (EVP) y la Encuesta de Valoración que los Alumnos hacen de aquellas competencias emocionales importantes para su futura práctica docente (EVA). Estos dos cuestionarios también se han comparado con el objeto de conocer si evolucionan paralelamente la inteligencia emocional percibida por parte de los alumnos, la percepción de competencia emocional de los profesores y la percepción de aquellas competencias emocionales que consideran importante desarrollar para la futura práctica docente. Hemos realizado un análisis estadístico descriptivo de correlación de Pearson utilizando el programa SPSS versión 17.0 para Windows.

### 3.5. Resultados

La puntuación máxima que puede obtenerse en las encuestas aplicadas es 120 y la mínima 24, los resultados en el EVP (Encuesta de Valoración que los alumnos realizan de sus Profesores) oscilan entre 45 y 99 (media 78,58 y desviación típica 9,26); mientras que en el EVA (Encuesta de Valoración que los Alumnos hacen de aquellas competencias emocionales importantes para su futura práctica docente) el rango de valores obtenidos va desde 75 a 119 (media 97 y desviación típica 9,56). En el TMMS24 los valores extremos que se pueden obtener son iguales que en las escalas 120 y 24, mientras que para cada subfactor son 40 y 8. La media del TMMS24 global ha sido de 78,83 (desviación 10,11); para el subfactor Atención la media es 27,73 (desviación típica 4,69); Claridad 26,49 (desviación 5,3) y Regulación 24,61 (desviación 5,77). Ver Tabla 1.

Los resultados obtenidos en la correlación de Pearson (ver Tabla 2) son significativos en los siguientes niveles:

EVA y EVP significativa al nivel 0,01 bilateral  
 EVP y Regulación significativa al nivel 0,05 bilateral  
 EVA y Regulación significativa al nivel 0,05 bilateral  
 EVA y Atención significativa al nivel 0,05 bilateral  
 Regulación y Claridad significativa al nivel 0,01 bilateral  
 TMMS24 Global y EVP significativa al nivel 0,05 bilateral  
 TMMS24 Global y EVA significativa al nivel 0,01 bilateral  
 TMMS24 Global y subfactores significativa al nivel 0,01 bilateral

El resto de las correlaciones, Atención con Regulación y Claridad; Atención y Claridad con EVP no dan significación.

#### 4. CONCLUSIONES

El análisis de las medias y desviaciones típicas nos permite decir que la evaluación que los alumnos hacen sobre las competencias emocionales manifestadas por sus profesores sitúa a más de la mitad de ellos en un nivel ligeramente superior al término medio. La media de la escala de valoración EVA indica que más de la mitad de los alumnos ven muy importante tener competencias emocionales adecuadas dentro del aula en su futura práctica docente. Además, las puntuaciones medias del TMMS-24 muestran que la capacidad de autopercepción emocional de los alumnos está en un nivel medio/alto.

Los resultados de los análisis estadísticos realizados nos ponen de manifiesto que hay una correlación significativa entre EVP y EVA indicativa de que la percepción de la actitud del docente en relación con las competencias emocionales que desarrolla en el aula, juegan un papel fundamental para que los alumnos valoren las competencias emocionales adecuadas para su futura labor docente. Esto pone de manifiesto cómo los profesores en el transcurso de sus actuaciones transmiten a sus alumnos un amplio abanico de enseñanzas no implícitas.

La correlación positiva entre el resultado global del TMMS-24 y los resultados de los cuestionarios EVP y EVA nos lleva a concluir que una buena autopercepción emocional hace que estos alumnos sean capaces de percibir las competencias emocionales de los profesores y de valorar como muy importante el desarrollo de estas capacidades en su futura labor docente. La mejor significación entre la correlación TMMS-24 y EVA ( $p=0,01$ ) no hace más que reforzar la idea de que una buena inteligencia emocional nos lleva a valorar la importancia de transmitir a los alumnos las competencias emocionales que se posean.

Desglosando los tres factores del TMMS-24, es la regulación la que correlaciona con ambos cuestionarios ( $p=0,05$ ), indicando que si un alumno posee una buena autopercepción sobre su capacidad de regulación emocional, percibirá la capacidad emocional de sus profesores y considerará importante actuar con competencia emocional en el aula.

La correlación de los tres factores del TMMS-24 con el cuestionario de actuación de alumnos, apunta la necesidad de una buena inteligencia emocional a la hora de valorar la importancia de ésta como herramienta en el aula.

Desde otro punto de vista, la correlación del EVA con regulación, claridad y menos significativamente con atención, nos indica que se ha dado un aprendizaje implícito de las competencias emocionales de forma inconsciente por parte de los alumnos manifestado por el nivel global alcanzado en el TMMS-24 y por señalar las competencias emocionales que consideran importantes para su futura práctica docente.

Debemos continuar depurando los instrumentos de medición con muestras mayores a fin de hallar la fiabilidad de los mismos y seguir en esta línea de investigación para poder aportar más datos que pongan en evidencia la importancia de la enseñanza implícita en la transmisión de competencias emocionales.

Concluimos que la interacción docente/alumno tiene múltiples facetas que estructuran la relación establecida en el aula; las enseñanzas implícitas forman parte de esa interacción y dentro de ellas las emociones se “enseñan”, se “muestran” a los alumnos implícita y duraderamente. El profesor tiene que ser un sujeto emocionalmente inteligente, va a ser un referente y modelo para sus alumnos y va a transmitirles unas enseñanzas no implícitas que los alumnos adquirirán de forma inconsciente pero con una huella duradera. Tal y como indica el currículum de Castilla-La Mancha, las competencias emocionales tienen un papel crucial, tanto más en una Facultad de Educación centro de formación de futuros docentes. Una buena parte de esa competencia emocional se adquiere por medio de enseñanzas implícitas, esto no implica que no haya que elaborar programas de alfabetización emocional e instrucción directa ya que todas forman parte de las múltiples facetas de esta apasionante tarea que es educar personas emocionalmente inteligentes.

## REFERENCIAS

- APPLE, M. (1994): *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- BISQUERRA, R., PÉREZ ESCODA, N. (2007): “Competencias emocionales”. *Educación XXI*. nº 10, . 61-82.
- CARUSO, D. R., MAYER, J. D., SALOVEY, P. (1999): “Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence”. *Intelligence*, nº 27(4), pp. 267-98.
- CLEEREMANS, A. (1997): “Principles for implicit learning”. En: BERRY, D. (ed.): *How implicit is implicit learning?* Oxford: Oxford University Press, pp. 196-234.
- CLEEREMANS, A., JIMÉNEZ, L. (2002): “Implicit learning and consciousness: A graded, dynamic perspective”. En: CLEEREMANS, A., FRENCH, R. (eds.) (2002): *Implicit Learning and Consciousness: An empirical, philosophical, and computational consensus in the making*. Hove, East Sussex: Psychology Press, pp. 1-40.
- FERNÁNDEZ, P., RAMOS, N. (2002): *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- JAKSON, P. (1999): *Enseñanzas Implícitas*. Madrid: Amorrortu.
- MATTHEWS, G., ZEIDNER, M., ROBERTS, R. D. (2002): *Emotional intelligence. Science and Myth*. Cambridge, MA: Bradford.
- MAYER, J. D., CARUSO, D. R., SALOVEY, P. (2000): “Models of emotional intelligence”. En: STERNBERG, R. J. (ed.) (2000): *The handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press, pp. 396-422.
- SALOVEY, P., MAYER, J. D. (1990): “Emotional intelligence”. *Imagination, Cognition, and Personality*, nº 9, pp. 185-211.
- SALOVEY, P., SLUYTER, D. (1997): *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books.
- SALTALAMACCHIA, S., RODRÍGUEZ, P. (2009): “Estudio sobre la incidencia de las prácticas pedagógicas en la construcción de la profesionalidad docente”, en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/151.pdf>.
- VIVAS DE CHACÓN, M. (2004): “Las competencias socio-emocionales del docente: Una mirada desde los formadores de los formadores”, en: (<http://www.uned.es/jutedu/VivasChaconMireya-IJUTE-Comunicacion.PDF>).

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos

	Media	Desviación típica	N
EV PROFESORES	78,58	9,265	105
EV ALUMNOS	97,00	9,560	105
GLOBAL TMMS24	78,83	10,112	105
ATENCIÓN	27,73	4,697	105
CLARIDAD	26,49	5,301	105
REGULACIÓN	24,61	5,777	105

Tabla 2. Correlaciones de Pearson

	EV PROFESORES	EV ALUMNOS	GLOBAL TMMS24	ATENCIÓN	CLARIDAD	REGULACIÓN
EV PROFESORES	1					
EV ALUMNOS	,251**	1				
GLOBAL TMMS24	,248*	,385**	1			
ATENCIÓN	,088	,194*	,491**	1		
CLARIDAD	,125	,302**	,712**	,080	1	
REGULACIÓN	,248*	,239*	,698**	-,026	,264**	1

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

## ANEXO 1

## ESCALA VALORATIVA SOBRE APRENDIZAJES IMPLÍCITOS

NOMBRE:

INSTRUCCIONES

*A continuación encontrarás algunas afirmaciones sobre situaciones que has podido vivir en el aula con distintos profesores durante tu formación de grado y que pueden servirte de modelo para tu futura tarea como docente. Lee atentamente cada frase e indica, por favor, si estas situaciones se han dado durante tu relación docente con los profesores de la Facultad. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime al número de profesores que han manifestado estos comportamientos. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplees mucho tiempo en cada respuesta.*

	1	2	3	4	5				
	Ningún profesor	Muy pocos profesores	La mitad de los profesores	Muchos profesores	Todos los profesores				
1	Cuando el profesor se presenta a los alumnos lo hace de manera segura				1	2	3	4	5
2	En el trascurso de la clase se interesa por las actitudes de sus alumnos ante las situaciones de diálogo que se plantean				1	2	3	4	5
3	El estado de ánimo del profesor favorece que yo entienda lo que está explicando				1	2	3	4	5
4	Cumple sus compromisos				1	2	3	4	5
5	El profesor manifiesta una actitud afable durante sus interacciones con los alumnos				1	2	3	4	5
6	Mira a los ojos cuando se dirige a un alumno en particular				1	2	3	4	5
7	El profesor está atento a la reacción emocional de los alumnos cuando se plantea una situación incómoda, por ejemplo un cambio en las fechas para entregar un trabajo				1	2	3	4	5
8	Controla su enfado cuando en el grupo hay alumnos que molestan con su actitud o comentarios				1	2	3	4	5
9	Percibe el estado de ánimo de sus alumnos				1	2	3	4	5
10	Al finalizar la clase el profesor atienden a los alumnos que se acercan para comentar o preguntar algo				1	2	3	4	5
11	Capta el lenguaje no verbal de los alumnos				1	2	3	4	5
12	Manifiesta sus momentos de enfado con respeto hacia sus alumnos				1	2	3	4	5
13	Manifiestan en clase sus propios sentimientos				1	2	3	4	5
14	Coopera con los alumnos cuando éstos trabajan en equipo				1	2	3	4	5
15	Admite sus fallos y limitaciones				1	2	3	4	5

16	Mantiene el sentido del humor respecto a sí mismo	1	2	3	4	5
17	Es flexible a nuevas propuestas por parte de sus alumnos	1	2	3	4	5
18	Establece relaciones de cooperación con otros profesores de otras asignaturas	1	2	3	4	5
19	Defiende sus opiniones con argumentos y respetando a los alumnos	1	2	3	4	5
20	El profesor es capaz de identificar y denominar situaciones emocionales que se dan en clase, por ejemplo un alumno hace un gesto, lo capta y etiqueta correctamente	1	2	3	4	5
21	Mantiene buenas relaciones con otros profesores de la facultad	1	2	3	4	5
22	Ante una situación de conflicto en el aula mantiene la calma	1	2	3	4	5
23	El profesor/a nos ayuda a reconocer nuestras emociones	1	2	3	4	5
24	El profesor es simpático y sabe crear un buen clima en clase	1	2	3	4	5

Ahora, te presentamos otra escala valorativa y te pedimos que indiques de estas manifestaciones de competencia emocional cuales crees que deberías desarrollar en tu práctica docente futura. Señala la importancia que consideras que tiene cada enunciado según la gradación siguiente:

	1	2	3	4	5	
	Nada importante	Algo importante	Bastante importante	Muy importante	Importantísimo	
1	Cuando me presente a los alumnos lo haré de manera segura	1	2	3	4	5
2	En el trascurso de la clase he de interesarme por las actitudes de mis alumnos ante las situaciones de diálogo que se plantean	1	2	3	4	5
3	Mi estado de ánimo va a favorecer que mis alumnos entiendan lo que explique	1	2	3	4	5
4	He de cumplir mis compromisos	1	2	3	4	5
5	Manifiestaré una actitud afable durante mis interacciones con los alumnos	1	2	3	4	5
6	Cuando me dirija a un alumno lo miraré a los ojos	1	2	3	4	5
7	Hay que estar atento a la reacción emocional de los alumnos cuando se plantea una situación incómoda, por ejemplo un cambio en las fechas para entregar un trabajo	1	2	3	4	5
8	Es importante controlar el enfado cuando en el grupo hay alumnos que molestan con su actitud o comentarios	1	2	3	4	5
9	Seré capaz de percibir el estado de ánimo de mis alumnos	1	2	3	4	5
10	Al finalizar la clase es adecuado atender a los alumnos que se acercan para comentar o preguntar algo	1	2	3	4	5

84 • Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente

11	Intentaré captar el lenguaje no verbal de los alumnos	1	2	3	4	5
12	Cuando me enfade, manifestaré cómo me siento con respeto hacia los alumnos	1	2	3	4	5
13	Es bueno manifestar en clase mis propios sentimientos	1	2	3	4	5
14	Cooperaré con los alumnos cuando éstos trabajen en equipo	1	2	3	4	5
15	He de admitir mis fallos y limitaciones	1	2	3	4	5
16	Mantendré el sentido del humor respecto a mí mismo	1	2	3	4	5
17	Seré flexible a nuevas propuestas por parte de sus alumnos	1	2	3	4	5
18	Estableceré relaciones de cooperación con otros profesores de otras asignaturas	1	2	3	4	5
19	Cuando defienda mis opiniones lo haré con argumentos y respetando a los alumnos	1	2	3	4	5
20	He de ser capaz de identificar y denominar situaciones emocionales que se dan en clase, por ejemplo un alumno hace un gesto, lo capto y catalogo correctamente	1	2	3	4	5
21	Es positivo mantener buenas relaciones con otros profesores de la escuela	1	2	3	4	5
22	Ante una situación de conflicto en el aula debo mantener la calma	1	2	3	4	5
23	Ayudaré a los alumnos a reconocer sus emociones	1	2	3	4	5
24	Intentaré ser simpático y crear un buen clima en clase	1	2	3	4	5

# ESCALAS DE ESTIMACIÓN CON INDICADORES POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

FRANCISCO J. RODRÍGUEZ LAGUÍA  
MARIANO HERRAIZ GASCUEÑA  
AMPARO MARTÍN CANO  
*Facultad de Educación de Cuenca  
Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INDICADORES (DESCRIPTORES) DE LA COMPETENCIAS BÁSICAS EN LAS ETAPAS ANALIZADAS: 2º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

La redacción de los descriptores la hacemos utilizando verbos en infinitivo porque hacen referencia al conjunto de capacidades que configuran cada una de las competencias.

Las tablas de indicadores son el resultado de un análisis previo de la normativa y una reflexión conjunta del currículo y es el acuerdo al que, de forma colegiada, debe llegar un claustro en un centro. Tablas de este tipo permiten al profesorado seguir una misma línea de trabajo y facilitan la coherencia vertical y horizontal.

Estos indicadores pueden ser utilizados también por el personal responsable de orientación para concretar la información en competencias tal y como pide la normativa de atención a la diversidad.

Tablas de estas características permiten al profesorado informar de una manera más técnica, precisa y exacta a las familias y a otros docentes que por distintos motivos necesitan información concreta en un momento puntual o de un aspecto determinado.

La **TABLA 1**: indicadores del 2º ciclo de Educación Infantil.

La **TABLA 2** (117 indicadores) consigue explicitar cada una de las competencias en la etapa de Educación Primaria. Algunos indicadores, como ocurriera en el 2º ciclo de Infantil, incluyen algunos ítems como es el caso del 24, 69 y 70.

La **TABLA 3** es el resultado de la aplicación de las tablas anteriores. Hemos querido ofrecer en una misma tabla los descriptores de las dos etapas educativas analizadas para ver la evolución de cada competencia. Consideramos positivo que todo docente conozca a fondo el currículo de las etapas que le preceden y las que le siguen para tener una visión de conjunto y poder garantizar una continuidad y coherencia vertical en la programación.

También, pensando en alumnado que presente alguna dificultad de aprendizaje y su nivel de competencia curricular esté por debajo del nivel en el que esté matriculado, se puede obtener información fiable con una tabla como la 3. Se podrán programar actividades e intentar la adquisición de capacidades de niveles anteriores y acordes con el nivel de desarrollo del individuo, consultando en qué consiste cada una de las competencias en cada etapa educativa.

Tabla 1. Indicadores de las competencias básicas en el 2º ciclo de Educación Infantil <sup>1</sup>

COMPETENCIAS BÁSICAS	INDICADORES
a. Competencia en comunicación lingüística (CL)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Usar las cuatro destrezas del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) para: <ul style="list-style-type: none"> <li>• construir el pensamiento, expresar e interpretar ideas, sentimientos o hechos de forma apropiada y en distintos contextos sociales y culturales.</li> <li>• regular la conducta, tanto en la lengua propia como en el resto de las lenguas que se utilizan en el aprendizaje.</li> </ul> </li> <li>2. Usar otros códigos de comunicación (gesto y el movimiento) para alcanzar un lenguaje corporal.</li> <li>3. Usar la imagen y la representación dentro del lenguaje icónico.</li> <li>4. Desarrollar las habilidades lingüísticas.</li> <li>5. Crear vínculos con los demás y con el entorno.</li> <li>6. Transformar la realidad.</li> <li>7. Construir la convivencia.</li> <li>8. Desarrollar una personalidad firme y segura.</li> <li>9. Expresarse de forma clara y coherente con un vocabulario adecuado a su edad.</li> <li>10. Describir objetos, personas y situaciones.</li> <li>11. Comprender la información de un cuento o relato leído o contado por otros.</li> <li>12. Comprender la información visual de viñetas, cuentos, fotografías, pictogramas, imágenes de archivos informáticos, diapositivas, periódicos, señales de tráfico.</li> <li>13. Memorizar y recitar poesías, refranes y canciones en lengua propia y extranjera.</li> <li>14. Relatar e inventar pequeñas historias a partir de sus vivencias, cuentos o imágenes.</li> <li>15. Utilizar un vocabulario semejante organizado en torno a rutinas de comunicación y comprensión en lengua extranjera.</li> <li>16. Leer y escribir palabras y frases relevantes relativas a su entorno y vivencias.</li> </ol>
b. Competencia matemática (CM)	<ol style="list-style-type: none"> <li>17. Construir de forma coherente las habilidades matemáticas.</li> <li>18. Utilizar las habilidades matemáticas de forma automatizada.</li> <li>19. Conocer el concepto y representación del número.</li> <li>20. Iniciarse en las operaciones básicas de la suma como adición y de la resta como sustracción.</li> <li>21. Comprender e interpretar la realidad a través de las formas, el uso del tiempo y la representación del espacio.</li> <li>22. Construir el pensamiento lógico y utilizarlo para resolver problemas sencillos que en el aula se le presentan de manera guiada y en la sociedad aparecen de forma natural.</li> <li>23. Identificar y utilizar los cuantificadores básicos de cantidad, tamaño, espaciales, temporales.</li> <li>24. Identificar y utilizar los números de, al menos un sólo dígito y asociarlos a la cantidad.</li> <li>25. Identificar, nombrar y representar las formas geométricas básicas.</li> <li>26. Ordenar objetos, números, formas, colores...atendiendo a dos o más criterios.</li> <li>27. Resolver pequeños problemas juntando y quitando.</li> </ol>

---

<sup>1</sup> Extraída del Anexo I del Decreto 67/07 del Currículo del 2º ciclo de EDUCACIÓN INFANTIL

COMPETENCIAS BÁSICAS	INDICADORES
c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo que le rodea (CIMF)	28. Ampliar el conocimiento del mundo que le rodea a través de la interacción con las personas, la manipulación de los objetos y de la exploración del espacio y del tiempo, fundamentalmente en situaciones de juego. 29. Conocer el nombre, y las cualidades del propio cuerpo y el de los otros, los objetos, los entornos naturales y sociales y las personas. 30. Interactuar con el mundo que le rodea. 31. Anticipar situaciones y evitar riesgos. 32. Construir los hábitos básicos de supervivencia y salud, para: <ul style="list-style-type: none"> <li>• conocer los efectos que su actuación produce.</li> <li>• actuar con respeto hacia las plantas, animales, objetos...</li> </ul> 33. Localizar y orientarse en espacios cotidianos. 34. Situar en el tiempo (ayer, hoy, mañana, un día, una semana, las estaciones...) 35. Localizar acontecimientos relevantes. 36. Identificar y definir por su utilidad los elementos representativos de la realidad más cercana: grupos sociales, profesionales, elementos urbanos y naturales, animales, medios de comunicación y transporte, manifestaciones culturales y artísticas.
d. Competencia digital (CD)	37. Manifestar interés por jugar con el ordenador y el resto de medios audiovisuales. 38. Usar mecanismos de acceso, como encender y apagar. 39. Usar el ratón o los iconos o imprimir. 40. Buscar información abriendo y cerrando ventanas. 41. Localizar y extraer, seguir enlaces. 42. Manejar programas sencillos y cerrar. 43. Utilizar programas sencillos de dibujo para expresarse.
e. Competencia social (CS)	44. Adquirir y desarrollar habilidades de respeto y cumplimiento de la norma. 45. Escuchar de forma atenta cuando se les habla. 46. Guardar un turno. 47. Presentarse. 48. Prestar ayuda. 49. Compartir y respetar las normas del juego. 50. Participar en la elaboración de las normas del juego. 51. Construir el comportamiento ciudadano y democrático.
f. Competencia cultural y artística (CA)	52. Conocer, comprender, usar y valorar las diferentes manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio propio de los pueblos. 53. Comprender y representar imágenes con distintos materiales plásticos. 54. Utilizar el propio cuerpo como un elemento expresivo más, capaz de expresar sentimientos, emociones o vivencias. 55. Seguir un ritmo. 56. Utilizar el canto asociado o no al movimiento. 57. Dominar el cuerpo. 58. Disfrutar con las habilidades. 59. Utilizar el ocio de forma activa, desarrollando valores de esfuerzo personal solidario.

88 • Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente

COMPETENCIAS BÁSICAS	INDICADORES
g. Competencia para aprender a aprender (AA)	<p>60. “Aprender” disfrutando y hacerlo de una manera eficaz y autónoma de acuerdo con las exigencias de cada situación.</p> <p>61. Utilizar la observación, manipulación y exploración para conocer mejor el mundo que le rodea.</p> <p>62. Organizar la información que recoge de acuerdo con sus cualidades y categorías.</p> <p>63. Establecer sencillas relaciones causa y efecto en función de las consecuencias.</p> <p>64. Habitarse a respetar unas normas básicas sobre el trabajo, la postura necesaria, su tiempo y espacio y el uso de los materiales y recursos de forma ordenada y cuidadosa.</p>
h. Autonomía e iniciativa personal (AIP)	<p>65. Usar, de forma cada vez más eficaz, el propio cuerpo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• en el desarrollo de las rutinas,</li> <li>• en el incremento de iniciativas y alternativas a las mismas,</li> <li>• en la seguridad que se adquiere al realizar las actividades,</li> <li>• en el cálculo de riesgos y en la responsabilidad por concluir las de una forma cada vez más correcta y</li> <li>• en capacidad por enjuiciadas de forma crítica.</li> </ul> <p>66. Manifestar seguridad de su propia eficacia a la hora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de manejar útiles;</li> <li>• de concluir las rutinas personales de alimentación, vestido, aseo y descanso con mayor eficacia y “solos”; y</li> <li>• de abordar nuevas tareas e iniciativas asumiendo ciertos riesgos que es capaz de controlar.</li> </ul>
i. Competencia emocional (CE)	<p>67. Construir el autoconcepto.</p> <p>68. Desarrollar la autoestima.</p> <p>69. Interpretar la realidad que le rodea y, especialmente, las relaciones con los demás.</p> <p>70. Manifestar una relación positiva y comprometida con los otros.</p> <p>71. Actuar de forma natural y sin inhibiciones en las distintas situaciones que le toca vivir.</p> <p>72. Manifestar y asumir el afecto de las compañeras y compañeros que le rodean.</p> <p>73. Interesarse por los problemas propios y ajenos.</p> <p>74. Contribuir a su felicidad propia y ajena.</p> <p>75. Controlar su comportamiento.</p> <p>76. Tolerar la frustración de no obtener lo que quieren cuando lo quieren y el fracaso de que las cosas no salgan como se pide, especialmente cuando el esfuerzo no ha sido suficiente.</p>

Tabla 2: Indicadores de las competencias básicas en Educación Primaria<sup>2</sup>

COMPETENCIAS BÁSICAS	INDICADORES
a. Competencia en comunicación lingüística (CL)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escuchar, hablar, conversar para representar, interpretar y comprender la realidad.</li> <li>2. Escuchar, hablar, conversar para construir el pensamiento (pensar es hablar con uno mismo)</li> <li>3. Escuchar, hablar, conversar para regular su propio comportamiento.</li> <li>4. Expresar sus pensamientos, emociones, vivencias y opiniones.</li> <li>5. Dialogar; organizar las ideas.</li> <li>6. Formar un juicio crítico y ético.</li> <li>7. Preparar y presentar un discurso.</li> <li>8. Disfrutar escuchando.</li> <li>9. Expresar oralmente ideas, sentimientos, experiencias... de forma coherente, ordenada y clara.</li> <li>10. Leer y escribir para representar, interpretar y comprender la realidad.</li> <li>11. Leer y escribir para construir el pensamiento (pensar es hablar con uno mismo)</li> <li>12. Leer y escribir para regular su propio comportamiento.</li> <li>13. Disfrutar leyendo o escribiendo.</li> <li>14. Comprender textos orales y escritos:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificando ideas principales,</li> <li>• diferenciando hechos y opiniones, aspectos reales y fantásticos,</li> <li>• interpretar mensajes no explícitos.</li> </ul> </li> <li>15. Leer en voz alta y silenciosa de forma eficaz.</li> <li>16. Realizar composiciones escritas respetando los aspectos formales y el tipo de texto, con corrección ortográfica y de forma legible.</li> <li>17. Identificar y clasificar las palabras por categorías gramaticales.</li> <li>18. Leer de forma habitual y disfrutar leyendo.</li> <li>19. Seguir órdenes y comprender textos orales y escritos asociados a imágenes, objetos y situaciones conocidas en lengua extranjera.</li> <li>20. Utilizar fórmulas sociales y estructuras sencillas en situaciones de comunicación simuladas para saludar, preguntar, pedir ayuda... en lengua extranjera.</li> <li>21. Leer de forma adecuada textos cortos, sencillos, adaptados a su edad e intereses y responder a preguntas sobre lo leído, en lengua extranjera.</li> <li>22. Valorar y respetar el uso de otras lenguas españolas y extranjeras e interesarse por su cultura.</li> <li>23. Identificar y evitar el uso del lenguaje para discriminar a otros (sexista, racista...).</li> </ol>
b. Competencia matemática (CM)	<ol style="list-style-type: none"> <li>24. Utilizar y relacionar los números, las operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático.</li> <li>25. Utilizar el razonamiento para interpretar la realidad desde los parámetros matemáticos y justificar su interpretación.</li> <li>26. Manejar los números naturales.</li> <li>27. Establecer relaciones entre números.</li> <li>28. Utilizar de forma comprensiva y automatizada las operaciones básicas con los números.</li> <li>29. Realizar estimaciones, medidas, cálculos, transformaciones y equivalencias con las distintas unidades de medida.</li> <li>30. Interpretar la realidad desde parámetros geométricos.</li> <li>31. Utilizar estos conocimientos y destrezas en la resolución de problemas supuestos y reales.</li> <li>32. Disfrutar con el trabajo bien hecho y la precisión en el resultado, el uso de procedimientos de revisión del trabajo.</li> </ol>

<sup>2</sup> Extraída del Anexo I del Decreto 68/07 del Currículo de Primaria

COMPETENCIAS BÁSICAS	INDICADORES
<p>c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (CIMF)</p>	<p>33. Interactuar con el mundo que nos rodea para identificar sus elementos.                      34. Comprender las relaciones que se dan entre los distintos fenómenos de la naturaleza y entre ésta y la acción del hombre (clima y vegetación, recursos económicos, trabajo y vivienda, etc). Anticipar cualquier acción y poder elegir aquellas que tienen un efecto positivo para la conservación y la calidad de la vida.                      35. Conocer el propio cuerpo.                      36. Poner en práctica las acciones que favorecen o perjudican la salud.                      37. Conocer el entorno y los rasgos más representativos de un paisaje natural o urbano.                      38. Poner en práctica medidas que favorezcan la defensa del medio y la calidad de vida: consumo racional del agua, ahorro de energía, selección y reciclado de residuos y respeto a las normas.                      39. Actuar de forma coherente en ámbitos de la salud, actividad productiva, consumo.                      40. Interpretar el mundo dedicando sus esfuerzos, desde sus posibilidades, en asegurar el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable, y la protección de la salud individual y colectiva.</p>
<p>d. Tratamiento de la información y competencia digital (TICD)</p>	<p>41. Buscar, localizar, organizar y comunicar información utilizando las tecnologías de la información y la comunicación como soporte.                      42. Localizar y utilizar los elementos básicos del ordenador.                      43. Conectar los periféricos.                      44. Realizar un mantenimiento sencillo.                      45. Iniciar y apagar el ordenador.                      46. Utilizar el sistema operativo para almacenar y recuperar, organizar en carpetas.                      47. Usar antivirus.                      48. Imprimir.                      49. Utilizar procesadores de textos.                      50. Navegar por Internet.                      51. Comunicarse por correo electrónico.                      52. Usar el chat.                      53. Usar distintos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro)                      54. Comprender, razonar e interpretar la información antes de presentarla.                      55. Valorar sus propias posibilidades.                      56. Evitar los riesgos tanto en lo relativo al acceso a páginas inaceptables o juegos negativos como ante el peligro de aislamiento social.</p>

COMPETENCIAS BÁSICAS	INDICADORES
e. Competencia social y ciudadana (SC)	57. Comprender la realidad social en que la se vive. 58. Practicar la cooperación. 59. Practicar la participación. 60. Compartir materiales y objetos, comunes y personales. 61. Colaborar en el cuidado de los materiales y en la limpieza del entorno. 62. Participar en la elaboración de las normas de convivencia y cumplirlas. 63. Colaborar con los compañeros en la resolución de conflictos utilizando técnicas de diálogo, consenso y compromiso. 64. Participar de forma cooperativa con sus compañeros en la realización de tareas. 65. Rechazar de forma activa cualquier tipo de marginación y discriminación. 66. Participar en acciones solidarias hacia grupos desfavorecidos. 67. Conocer la organización social, política y territorial de su localidad, comunidad autónoma, nación. 68. Conocer los acontecimientos históricos más relevantes y representativos, situándolos en el tiempo. <b>Habilidades de relación social:</b> 69. Respetar y utilizar las normas de comunicación: <ul style="list-style-type: none"> <li>• prestar atención,</li> <li>• escuchar a los demás,</li> <li>• pedir y respetar el turno y el tiempo de intervención;</li> </ul> 70. Respetar y utilizar las normas de cortesía: <ul style="list-style-type: none"> <li>• presentarse, saludar y despedirse,</li> <li>• dar las gracias,</li> <li>• pedir perdón y aceptar disculpas.</li> </ul> 71. Conocer y mostrar interés por los problemas de los otros, valorar sus logros. 72. Pedir y prestar ayuda. 73. Saber decir que no. 74. Formular quejas de forma educada.
f. Competencia cultural y artística (CA)	75. Conocer, comprender, participar y valorar las manifestaciones culturales y artísticas, las costumbres, juegos populares, tradiciones propias. 76. Contribuir a la conservación de su patrimonio. 77. Utilizar los códigos artísticos como lenguaje para comunicarse a través de las diferentes técnicas. 78. Utilizar el color, forma, textura, medida, materiales, música, ritmo... 79. Disfrutar con la práctica individual y compartida. 80. Usar el pensamiento divergente como parte del pensamiento creativo. 81. Valorar la libertad de expresión. 82. Valorar el derecho a la diversidad cultural. 83. Valorar la importancia del diálogo intercultural. 84. Valorar la realización de experiencias artísticas compartidas.
g. Competencia para aprender a aprender (AA)	85. Utilizar las estrategias de aprendizaje de una forma cada vez más autónoma. 86. Disfrutar con el ejercicio de la autonomía que permite el uso de las estrategias de aprendizaje. 87. Utilizar técnicas y hábitos de trabajo para planificar y organizar su propio estudio. 88. Integrar y organizar la información a través de esquemas, mapas conceptuales... 89. Almacenar y recuperar la información. 90. Revisar el trabajo realizado para mejorarlo. 91. Presentar los trabajos con orden y limpieza. 92. Analizar situaciones problemáticas estableciendo relaciones causa-efecto, buscando alternativas y tomando decisiones.

92 • Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente

COMPETENCIAS BÁSICAS	INDICADORES
h. Autonomía e iniciativa personal (AIP)	93. Fijar metas a medio y largo plazo que se concretan en proyectos a desarrollar. 94. Llevar sus ideas a la práctica. 95. Planificar la acción, llevarla a cabo y concluirla en colaboración con los demás. 96. Responder con seguridad y autonomía a las actividades propuestas. 97. Valorar de forma realista su capacidad de aprender, el esfuerzo desarrollado y el resultado obtenido. 98. Elegir. 99. Tener criterio. 100. Tomar decisiones. 101. Asumir riesgos. 102. Aceptar responsabilidades. 103. Actuar y evaluar lo hecho. 104. Autoevaluarse. 105. Aprender de los errores. 106. Extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora. 107. Abordar nuevas tareas y aceptar iniciativas.
i. Competencia emocional (CE)	108. Construir el autoconcepto. 109. Desarrollar la autoestima. 110. Aplazar las demandas y recompensas. 111. Tolerar el fracaso. 112. No mostrar superioridad ante el éxito. 113. Hablar de sí mismo sin alardes ni falsa modestia. 114. Reconocer y disfrutar con el éxito de los otros. 115. Formar un autoconcepto académico pero no desde la competición. 116. Interpretar la realidad que le rodea y, especialmente, las relaciones con los demás. 117. Establecer una relación positiva y comprometida con los otros.

Tabla 3. Indicadores de las competencias básicas en las distintas etapas<sup>3</sup>

CCBB	INFANTIL (2º CICLO)	PRIMARIA
a. Competencia en comunicación lingüística (CL)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Usar las cuatro destrezas del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) para:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• construir el pensamiento, expresar e interpretar ideas, sentimientos o hechos de forma apropiada y en distintos contextos sociales y culturales.</li> <li>• regular la conducta, tanto en la lengua propia como en el resto de las lenguas que se utilizan en el aprendizaje.</li> </ul> </li> <li>2. Usar otros códigos de comunicación (gesto y el movimiento) para alcanzar un lenguaje corporal.</li> <li>3. Usar la imagen y la representación dentro del lenguaje icónico.</li> <li>4. Desarrollar las habilidades lingüísticas.</li> <li>5. Crear vínculos con los demás y con el entorno.</li> <li>6. Transformar la realidad.</li> <li>7. Construir la convivencia.</li> <li>8. Desarrollar una personalidad firme y segura.</li> <li>9. Expresarse de forma clara y coherente con un vocabulario adecuado a su edad.</li> <li>10. Describir objetos, personas y situaciones.</li> <li>11. Comprender la información de un cuento o relato leído o contado por otros.</li> <li>12. Comprender la información visual de viñetas, cuentos, fotografías, pictogramas, imágenes de archivos informáticos, diapositivas, periódicos, señales de tráfico.</li> <li>13. Memorizar y recitar poesías, refranes y canciones en lengua propia y extranjera.</li> <li>14. Relatar e inventar pequeñas historias a partir de sus vivencias, cuentos o imágenes.</li> <li>15. Utilizar un vocabulario semejante organizado en torno a rutinas de comunicación y comprensión en lengua extranjera.</li> <li>16. Leer y escribir palabras y frases relevantes relativas a su entorno y vivencias.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escuchar, hablar, conversar para representar, interpretar y comprender la realidad.</li> <li>2. Escuchar, hablar, conversar para construir el pensamiento (pensar es hablar con uno mismo)</li> <li>3. Escuchar, hablar, conversar para regular su propio comportamiento.</li> <li>4. Expresar sus pensamientos, emociones, vivencias y opiniones.</li> <li>5. Dialogar; organizar las ideas.</li> <li>6. Formar un juicio crítico y ético.</li> <li>7. Preparar y presentar un discurso.</li> <li>8. Disfrutar escuchando.</li> <li>9. Expresar oralmente ideas, sentimientos, experiencias..., de forma coherente, ordenada y clara.</li> <li>10. Leer y escribir para representar, interpretar y comprender la realidad.</li> <li>11. Leer y escribir para construir el pensamiento (pensar es hablar con uno mismo)</li> <li>12. Leer y escribir para regular su propio comportamiento.</li> <li>13. Disfrutar leyendo o escribiendo.</li> <li>14. Comprender textos orales y escritos:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificando ideas principales,</li> <li>• diferenciando hechos y opiniones, aspectos reales y fantásticos</li> <li>• interpretar mensajes no explícitos.</li> </ul> </li> <li>15. Leer en voz alta y silenciosa de forma eficaz.</li> <li>16. Realizar composiciones escritas respetando los aspectos formales y el tipo de texto, con corrección ortográfica y de forma legible.</li> <li>17. Identificar y clasificar las palabras por categorías gramaticales.</li> <li>18. Leer de forma habitual y disfrutar leyendo.</li> <li>19. Seguir órdenes y comprender textos orales y escritos asociados a imágenes, objetos y situaciones conocidas en lengua extranjera.</li> <li>20. Utilizar fórmulas sociales y estructuras sencillas en situaciones de comunicación simuladas para saludar, preguntar, pedir ayuda... en lengua extranjera.</li> <li>21. Leer de forma adecuada textos cortos, sencillos, adaptados a su edad e intereses y responder a preguntas sobre lo leído, en lengua extranjera.</li> <li>22. Valorar y respetar el uso de otras lenguas españolas y extranjeras e interesarse por su cultura.</li> <li>23. Identificar y evitar el uso del lenguaje para discriminar a otros (sexista, racista...).</li> </ol>

<sup>3</sup> Extraída del Anexo I de los Decretos del Currículo del 2º Ciclo de Infantil y Primaria en Castilla-La Mancha.

CCBB	INFANTIL (2º CICLO)	PRIMARIA
b. Competencia matemática (CM)	<ol style="list-style-type: none"> <li>17. Construir de forma coherente las habilidades matemáticas.</li> <li>18. Utilizar las habilidades matemáticas de forma automatizada.</li> <li>19. Conocer el concepto y representación del número.</li> <li>20. Iniciarse en las operaciones básicas de la suma como adición y de la resta como sustracción.</li> <li>21. Comprender e interpretar la realidad a través de las formas, el uso del tiempo y la representación del espacio.</li> <li>22. Construir el pensamiento lógico y utilizarlo para resolver problemas sencillos que en el aula se le presentan de manera guiada y en la sociedad aparecen de forma natural.</li> <li>23. Identificar y utilizar los cuantificadores básicos de cantidad, tamaño, espaciales, temporales.</li> <li>24. Identificar y utilizar los números de, al menos un sólo dígito y asociarlos a la cantidad.</li> <li>25. Identificar, nombrar y representar las formas geométricas básicas.</li> <li>26. Ordenar objetos, números, formas, colores... atendiendo a dos o más criterios.</li> <li>27. Resolver pequeños problemas juntando y quitando.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>24. Utilizar y relacionar los números, las operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático.</li> <li>25. Utilizar el razonamiento para interpretar la realidad desde los parámetros matemáticos y justificar su interpretación.</li> <li>26. Manejar los números naturales.</li> <li>27. Establecer relaciones entre números.</li> <li>28. Utilizar de forma comprensiva y automatizada las operaciones básicas con los números.</li> <li>29. Realizar estimaciones, medidas, cálculos, transformaciones y equivalencias con las distintas unidades de medida.</li> <li>30. Interpretar la realidad desde parámetros geométricos.</li> <li>31. Utilizar estos conocimientos y destrezas en la resolución de problemas supuestos y reales.</li> <li>32. Disfrutar con el trabajo bien hecho y la precisión en el resultado, el uso de procedimientos de revisión del trabajo.</li> </ol>

CCBB	INFANTIL (2º CICLO)	PRIMARIA
c. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico (CIMF)	28. Ampliar el conocimiento del mundo que le rodea a través de la interacción con las personas, la manipulación de los objetos y de la exploración del espacio y del tiempo, fundamentalmente en situaciones de juego. 29. Conocer el nombre, y las cualidades del propio cuerpo y el de los otros, los objetos, los entornos naturales y sociales y las personas. 30. Interactuar con el mundo que le rodea. 31. Anticipar situaciones y evitar riesgos. 32. Construir los hábitos básicos de supervivencia y salud, para: <ul style="list-style-type: none"> <li>• conocer los efectos que su actuación produce</li> <li>• actuar con respeto hacia las plantas, animales, objetos...</li> </ul> 33. Localizar y orientarse en espacios cotidianos. 34. Situarse en el tiempo (ayer, hoy, mañana, un día, una semana, las estaciones...) 35. Localizar acontecimientos relevantes. 36. Identificar y definir por su utilidad los elementos representativos de la realidad más cercana: grupos sociales, profesionales, elementos urbanos y naturales, animales, medios de comunicación y transporte, manifestaciones culturales y artísticas.	33. Interactuar con el mundo que nos rodea para identificar sus elementos. 34. Comprender las relaciones que se dan entre los distintos fenómenos de la naturaleza y entre ésta y la acción del hombre (clima y vegetación, recursos económicos, trabajo y vivienda, etc). Anticipar cualquier acción y poder elegir aquellas que tienen un efecto positivo para la conservación y la calidad de la vida. 35. Conocer el propio cuerpo. 36. Poner en práctica las acciones que favorecen o perjudican la salud. 37. Conocer el entorno y los rasgos más representativos de un paisaje natural o urbano. 38. Poner en práctica medidas que favorezcan la defensa del medio y la calidad de vida: consumo racional del agua, ahorro de energía, selección y reciclado de residuos y respeto a las normas. 39. Actuar de forma coherente en ámbitos de la salud, actividad productiva, consumo. 40. Interpretar el mundo dedicando sus esfuerzos, desde sus posibilidades, en asegurar el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable, y la protección de la salud individual y colectiva.
d. Tratamiento de la información y competencia digital (TICD)	37. Manifestar interés por jugar con el ordenador y el resto de medios audiovisuales. 38. Usar mecanismos de acceso, como encender y apagar. 39. Usar el ratón o los iconos o imprimir. 40. Buscar información abriendo y cerrando ventanas. 41. Localizar y extraer, seguir enlaces. 42. Manejar programas sencillos y cerrar. 43. Utilizar programas sencillos de dibujo para expresarse.	41. Buscar, localizar, organizar y comunicar información utilizando las tecnologías de la información y la comunicación como soporte. 42. Localizar y utilizar los elementos básicos del ordenador. 43. Conectar los periféricos. 44. Realizar un mantenimiento sencillo. 45. Iniciar y apagar el ordenador. 46. Utilizar el sistema operativo para almacenar y recuperar, organizar en carpetas. 47. Usar antivirus. 48. Imprimir 49. Utilizar procesadores de textos. 50. Navegar por Internet. 51. Comunicarse por correo electrónico 52. Usar el chat. 53. Usar distintos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) 54. Comprender, razonar e interpretar la información antes de presentarla. 55. Valorar sus propias posibilidades. 56. Evitar los riesgos tanto en lo relativo al acceso a páginas inaceptables o juegos negativos como ante el peligro de aislamiento social.

CCBB	INFANTIL (2º CICLO)	PRIMARIA
e. Competencia social y ciudadana (SC)	44. Adquirir y desarrollar habilidades de respeto y cumplimiento de la norma. 45. Escuchar de forma atenta cuando se les habla. 46. Guardar un turno 47. Presentarse. 48. Prestar ayuda. 49. Compartir y respetar las normas del juego. 50. Participar en la elaboración de las normas del juego. 51. Construir el comportamiento ciudadano y democrático.	57. Comprender la realidad social en que la se vive. 58. Practicar la cooperación. 59. Practicar la participación. 60. Compartir materiales y objetos, comunes y personales. 61. Colaborar en el cuidado de los materiales y en la limpieza del entorno. 62. Participar en la elaboración de las normas de convivencia y cumplirlas. 63. Colaborar con los compañeros en la resolución de conflictos utilizando técnicas de diálogo, consenso y compromiso. 64. Participar de forma cooperativa con sus compañeros en la realización de tareas. 65. Rechazar de forma activa cualquier tipo de marginación y discriminación. 66. Participar en acciones solidarias hacia grupos desfavorecidos. 67. Conocer la organización social, política y territorial de su localidad, comunidad autónoma, nación 68. Conocer los acontecimientos históricos más relevantes y representativos, situándolos en el tiempo. <b>Habilidades de relación social:</b> 69. Respetar y utilizar las normas de comunicación: <ul style="list-style-type: none"> <li>• prestar atención,</li> <li>• escuchar a los demás,</li> <li>• pedir y respetar el turno y el tiempo de intervención;</li> </ul> 70. Respetar y utilizar las normas de cortesía: <ul style="list-style-type: none"> <li>• presentarse, saludar y despedirse,</li> <li>• dar las gracias,</li> <li>• pedir perdón y aceptar disculpas.</li> </ul> 71. Conocer y mostrar interés por los problemas de los otros, valorar sus logros. 72. Pedir y prestar ayuda. 73. Saber decir que no 74. Formular quejas de forma educada.

CCBB	INFANTIL (2º CICLO)	PRIMARIA
f. Competencia cultural y artística (CA)	<p>52. Conocer, comprender, usar y valorar las diferentes manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio propio de los pueblos.</p> <p>53. Comprender y representar imágenes con distintos materiales plásticos.</p> <p>54. Utilizar el propio cuerpo como un elemento expresivo más, capaz de expresar sentimientos, emociones o vivencias.</p> <p>55. Seguir un ritmo.</p> <p>56. Utilizar el canto asociado o no al movimiento.</p> <p>57. Dominar el cuerpo</p> <p>58. Disfrutar con las habilidades.</p> <p>59. Utilizar el ocio de forma activa, desarrollando valores de esfuerzo personal solidario.</p>	<p>75. Conocer, comprender, participar y valorar las manifestaciones culturales y artísticas, las costumbres, juegos populares, tradiciones propias.</p> <p>76. Contribuir a la conservación de su patrimonio.</p> <p>77. Utilizar los códigos artísticos como lenguaje para comunicarse a través de las diferentes técnicas.</p> <p>78. Utilizar el color, forma, textura, medida, materiales, música, ritmo...</p> <p>79. Disfrutar con la práctica individual y compartida.</p> <p>80. Usar el pensamiento divergente como parte del pensamiento creativo.</p> <p>81. Valorar la libertad de expresión.</p> <p>82. Valorar el derecho a la diversidad cultural.</p> <p>83. Valorar la importancia del diálogo intercultural.</p> <p>84. Valorar la realización de experiencias artísticas compartidas.</p>
g. Competencia para aprender a aprender (AA)	<p>60. "Aprender" disfrutando y hacerlo de una manera eficaz y autónoma de acuerdo con las exigencias de cada situación.</p> <p>61. Utilizar la observación, manipulación y exploración para conocer mejor el mundo que le rodea.</p> <p>62. Organizar la información que recoge de acuerdo con sus cualidades y categorías.</p> <p>63. Establecer sencillas relaciones causa y efecto en función de las consecuencias.</p> <p>64. Habitarse a respetar unas normas básicas sobre el trabajo, la postura necesaria, su tiempo y espacio y el uso de los materiales y recursos de forma ordenada y cuidadosa.</p>	<p>85. Utilizar las estrategias de aprendizaje de una forma cada vez más autónoma.</p> <p>86. Disfrutar con el ejercicio de la autonomía que permite el uso de las estrategias de aprendizaje.</p> <p>87. Utilizar técnicas y hábitos de trabajo para planificar y organizar su propio estudio.</p> <p>88. Integrar y organizar la información a través de esquemas, mapas conceptuales...</p> <p>89. Almacenar y recuperar la información.</p> <p>90. Revisar el trabajo realizado para mejorarlo.</p> <p>91. Presentar los trabajos con orden y limpieza.</p> <p>92. Analizar situaciones problemáticas estableciendo relaciones causa-efecto, buscando alternativas y tomando decisiones.</p>

CCBB	INFANTIL (2º CICLO)	PRIMARIA
h. Autonomía e iniciativa personal (AIP)	<p>65. Usar, de forma cada vez más eficaz, el propio cuerpo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• en el desarrollo de las rutinas,</li> <li>• en el incremento de iniciativas y alternativas a las mismas,</li> <li>• en la seguridad que se adquiere al realizar las actividades,</li> <li>• en el cálculo de riesgos y en la responsabilidad por concluir las de una forma cada vez más correcta y</li> <li>• en capacidad por enjuiciadas de forma crítica.</li> </ul> <p>66. Manifestar seguridad de su propia eficacia a la hora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de manejar útiles;</li> <li>• de concluir las rutinas personales de alimentación, vestido, aseo y descanso con mayor eficacia y "solos"; y</li> <li>• de abordar nuevas tareas e iniciativas asumiendo ciertos riesgos que es capaz de controlar.</li> </ul>	<p>93. Fijar metas a medio y largo plazo que se concretan en proyectos a desarrollar.</p> <p>94. Llevar sus ideas a la práctica.</p> <p>95. Planificar la acción, llevarla a cabo y concluirla en colaboración con los demás.</p> <p>96. Responder con seguridad y autonomía a las actividades propuestas.</p> <p>97. Valorar de forma realista su capacidad de aprender, el esfuerzo desarrollado y el resultado obtenido.</p> <p>98. Elegir.</p> <p>99. Tener criterio.</p> <p>100. Tomar decisiones.</p> <p>101. Asumir riesgos.</p> <p>102. Aceptar responsabilidades.</p> <p>103. Actuar y evaluar lo hecho.</p> <p>104. Autoevaluarse.</p> <p>105. Aprender de los errores.</p> <p>106. Extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora.</p> <p>107. Abordar nuevas tareas y aceptar iniciativas.</p>
i. Competencia emocional (CE)	<p>67. Construir el autoconcepto.</p> <p>68. Desarrollar la autoestima.</p> <p>69. Interpretar la realidad que le rodea y, especialmente, las relaciones con los demás.</p> <p>70. Manifestar una relación positiva y comprometida con los otros.</p> <p>71. Actuar de forma natural y sin inhibiciones en las distintas situaciones que le toca vivir.</p> <p>72. Manifestar y asumir el afecto de las compañeras y compañeros que le rodean.</p> <p>73. Interesarse por los problemas propios y ajenos.</p> <p>74. Contribuir a su felicidad propia y ajena.</p> <p>75. Controlar su comportamiento.</p> <p>76. Tolerar la frustración de no obtener lo que quieren cuando lo quieren y el fracaso de que las cosas no salgan como se pide, especialmente cuando el esfuerzo no ha sido suficiente.</p>	<p>108. Construir el autoconcepto.</p> <p>109. Desarrollar la autoestima.</p> <p>110. Aplazar las demandas y recompensas.</p> <p>111. Tolerar el fracaso.</p> <p>112. No mostrar superioridad ante el éxito.</p> <p>113. Hablar de sí mismo sin alardes ni falsa modestia,</p> <p>114. Reconocer y disfrutar con el éxito de los otros.</p> <p>115. Formar un autoconcepto académico pero no desde la competición.</p> <p>116. Interpretar la realidad que le rodea y, especialmente, las relaciones con los demás.</p> <p>117. Establecer una relación positiva y comprometida con los otros.</p>

## 2. MODELOS PROPUESTOS DE ESCALAS DE ESTIMACIÓN INDIVIDUAL AL FINAL DE ETAPA

Del listado de indicadores (descriptores) elaborados para cada una de las etapas que analizamos y que definen y explicitan las competencias básicas, nacen las tablas que ofrecen modelos de escalas de estimación y que pretenden facilitar el proceso de evaluación de los aprendizajes del alumnado y el proceso de elaboración de la información tanto para las familias como para el resto del profesorado.

Si la finalidad es la de aportar información al final de una etapa al equipo docente que seguirá trabajando con el alumnado, estas escalas se pueden aplicar como están ya que definen de una forma exacta y fiable porque parten del mismo currículo, el grado de dominio de las competencias que el alumnado tiene.

Nos ha parecido correcto incluir una escala numérica de 0 a 5, donde el 0 es no conseguido o incluso, no trabajado y por tanto no evaluable (por los motivos que sean) y el 5, el nivel más alto de dominio del descriptor. Se entiende que la suma y media de cada uno de los apartados nos puede dar un resultado numérico que podemos utilizar al final tal y como establece la normativa de evaluación.

Muchos descriptores se pueden medir directamente. Otros descriptores se pueden alcanzar y demostrar su dominio en el día a día, a través del trabajo en las unidades didácticas por lo que se propone que una escala de este tipo se puede ir rellenando sobre la marcha, en momentos puntuales y así facilitamos el desarrollo de la evaluación continua.

Recordemos que se ofrecen escalas de estimación porque permiten estimar, valorar, cuantificar un ítem. No hemos querido aportar escalas de observación, listas de control ya que estos instrumentos de evaluación permiten únicamente decir si está o no presente algo, si se cumple o se ha conseguido o no algo. Creemos que una escala de estimación va más allá y al tiempo que dice si un ítem se cumple, nos permite decir en qué grado.

Como vemos, las escalas están construidas a partir del listado de descriptores que anteriormente hemos presentado. Sabemos que algunos indicadores incluyen varios ítems por lo que se dificulta su valoración. Sugerimos la subdivisión del descriptor o la inclusión de un apartado de observaciones al final de cada competencia donde se pueda apuntar lo más relevante, destacado, significativo o aquella información que se considere puede matizar la valoración.

Es importante decir que la redacción de los descriptores se ha hecho en tercera persona del singular porque, en este caso, nos estamos refiriendo directamente al sujeto evaluado que el alumno/a. Por tanto, en un momento puntual del proceso educativo y a través de estas escalas, estamos diciendo lo que domina y en qué grado en relación con las competencias básicas. Hay que recordar que esta forma de redactar los ítems lo utiliza igualmente el proceso de evaluación de diagnóstico establecido por la Resolución de 18 de febrero de 2009 por la que se regula el proceso de evaluación de diagnóstico en el periodo 2009-2011 en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 23 de febrero de 2009)

Tabla 4. Escala de estimación individual al final del 2º ciclo de Educación Infantil.  
Tabla de descriptores por competencias

COMPETENCIAS	DESCRIPTORES						
	0	1	2	3	4	5	
a. Competencia en comunicación lingüística (CL)	1. Usa las cuatro destrezas del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) para: <ul style="list-style-type: none"> <li>• construir el pensamiento, expresar e interpretar ideas, sentimientos o hechos de forma apropiada y en distintos contextos sociales y culturales.</li> <li>• regular la conducta, tanto en la lengua propia como en el resto de las lenguas que se utilizan en el aprendizaje.</li> </ul>						
	2. Usa otros códigos de comunicación (gesto y el movimiento) para alcanzar un lenguaje corporal.						
	3. Usa la imagen y la representación dentro del lenguaje icónico.						
	4. Desarrolla las habilidades lingüísticas.						
	5. Crea vínculos con los demás y con el entorno.						
	6. Transforma la realidad.						
	7. Construye la convivencia.						
	8. Desarrolla una personalidad firme y segura.						
	9. Se expresa de forma clara y coherente con un vocabulario adecuado a su edad.						
	10. Describe objetos, personas y situaciones.						
	11. Comprende la información de un cuento o relato leído o contado por otros.						
	12. Comprende la información visual de viñetas, cuentos, fotografías, pictogramas, imágenes de archivos informáticos, dispositivos, periódicos, señales de tráfico.						
	13. Memoriza y recita poesías, refranes y canciones en lengua propia y extranjera.						
	14. Relata e inventa pequeñas historias a partir de sus vivencias, cuentos o imágenes.						
	15. Utiliza un vocabulario semejante organizado en torno a rutinas de comunicación y comprensión en lengua extranjera.						
b. Competencia matemática (CM)	16. Lee y escribe palabras y frases relevantes relativas a su entorno y vivencias.						
	17. Construye de forma coherente las habilidades matemáticas.						
	18. Utiliza las habilidades matemáticas de forma automatizada.						
	19. Conoce el concepto y representación del número.						
	20. Se inicia en las operaciones básicas de la suma como adición y de la resta como sustracción.						
	21. Comprende e interpreta la realidad a través de las formas, el uso del tiempo y la representación del espacio.						
	22. Construye el pensamiento lógico y lo utiliza para resolver problemas sencillos que en el aula se le presentan de manera guiada y en la sociedad aparecen de forma natural.						
	23. Identifica y utiliza los cuantificadores básicos de cantidad, tamaño, espaciales, temporales.						
	24. Identifica y utiliza los números de, al menos un sólo dígito y asociarlos a la cantidad.						
	25. Identifica, nombra y representa las formas geométricas básicas.						
	26. Ordena objetos, números, formas, colores...atendiendo a dos o más criterios.						
	27. Resuelve pequeños problemas juntando y quitando.						

COMPETENCIAS		DESCRIPTORES						
		0	1	2	3	4	5	
c. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico (CIMF)	28. Amplía el conocimiento del mundo que le rodea a través de la interacción con las personas, la manipulación de los objetos y de la exploración del espacio y del tiempo, fundamentalmente en situaciones de juego.							
		29. Conoce el nombre, y las cualidades del propio cuerpo y el de los otros, los objetos, los entornos naturales y sociales y las personas.						
		30. Interactúa con el mundo que le rodea.						
		31. Anticipa situaciones y evita riesgos.						
		32. Construye los hábitos básicos de supervivencia y salud, para: <ul style="list-style-type: none"> <li>• conocer los efectos que su actuación produce</li> <li>• actuar con respeto hacia las plantas, animales, objetos...</li> </ul>						
		33. Localiza y se orienta en espacios cotidianos.						
		34. Se sitúa en el tiempo (ayer, hoy, mañana, un día, una semana, las estaciones...)						
		35. Localiza acontecimientos relevantes.						
		36. Identifica y define por su utilidad los elementos representativos de la realidad más cercana: grupos sociales, profesionales, elementos urbanos y naturales, animales, medios de comunicación y transporte, manifestaciones culturales y artísticas.						
		37. Manifiesta interés por jugar con el ordenador y el resto de medios audiovisuales.						
d. Tratamiento de la información y competencia digital (TICD)	38. Usa mecanismos de acceso, como encender y apagar.							
		39. Usa el ratón o los iconos o imprimir.						
		40. Busca información abriendo y cerrando ventanas.						
		41. Localiza y extrae, sigue enlaces.						
		42. Maneja programas sencillos y cierra.						
		43. Utiliza programas sencillos de dibujo para expresarse.						
		44. Adquiere y desarrolla habilidades de respeto y cumplimiento de la norma.						
		45. Escucha de forma atenta cuando se les habla.						
		46. Guarda un turno.						
		47. Se presenta.						
e. Competencia social y ciudadana (SC)	48. Presta ayuda.							
		49. Comparte y respeta las normas del juego.						
		50. Participa en la elaboración de las normas del juego.						
		51. Construye el comportamiento ciudadano y democrático.						

COMPETENCIAS	DESCRIPTORES	0	1	2	3	4	5
f. Competencia cultural y artística (CA)	52. Conoce, comprende, usa y valora las diferentes manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio propio de los pueblos.						
	53. Comprende y representa imágenes con distintos materiales plásticos.						
	54. Utiliza el propio cuerpo como un elemento expresivo más, capaz de expresar sentimientos, emociones o vivencias.						
	55. Sigue un ritmo.						
	56. Utiliza el canto asociado o no al movimiento.						
	57. Domina el cuerpo.						
	58. Disfruta con las habilidades.						
	59. Utiliza el ocio de forma activa, desarrollando valores de esfuerzo personal solidario.						
	60. "Aprende" disfrutando y lo hace de una manera eficaz y autónoma de acuerdo con las exigencias de cada situación.						
	61. Utiliza la observación, manipulación y exploración para conocer mejor el mundo que le rodea.						
	62. Organiza la información que recoge de acuerdo con sus cualidades y categorías.						
	63. Establece sencillas relaciones causa y efecto en función de las consecuencias.						
	64. Se habitúa a respetar unas normas básicas sobre el trabajo, la postura necesaria, su tiempo y espacio y el uso de los materiales y recursos de forma ordenada y cuidadosa.						
	g. Competencia para aprender a aprender (AA)	65. Usa, de forma cada vez más eficaz, el propio cuerpo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• en el desarrollo de las rutinas,</li> <li>• en el incremento de iniciativas y alternativas a las mismas,</li> <li>• en la seguridad que se adquiere al realizar las actividades,</li> <li>• en el cálculo de riesgos y en la responsabilidad por conclusiones de una forma cada vez más correcta y</li> <li>• en capacidad por enjuiciadas de forma crítica.</li> </ul>					
66. Manifiesta seguridad de su propia eficacia a la hora: <ul style="list-style-type: none"> <li>• de manejar útiles;</li> <li>• de concluir las rutinas personales de alimentación, vestido, aseo y descanso con mayor eficacia y "sols", y</li> <li>• de abordar nuevas tareas e iniciativas asumiendo ciertos riesgos que es capaz de controlar.</li> </ul>							
67. Construye el autoconcepto.							
68. Desarrolla la autoestima.							
69. Interpreta la realidad que le rodea y, especialmente, las relaciones con los demás.							
70. Manifiesta una relación positiva y comprometida con los otros.							
h. Autonomía e iniciativa personal (AIP)	71. Actúa de forma natural y sin inhibiciones en las distintas situaciones que le toca vivir.						
	72. Manifiesta y asume el afecto de las compañeras y compañeros que le rodean.						
	73. Se interesa por los problemas propios y ajenos.						
	74. Contribuye a su felicidad propia y ajena.						
	75. Controla su comportamiento.						
	76. Tolerla la frustración de no obtener lo que quiere cuando lo quiere y el fracaso de que las cosas no salgan como se pide, especialmente cuando el esfuerzo no ha sido suficiente.						
i. Competencia emocional (CE)	77. Reconoce y expresa sus emociones.						
	78. Reconoce y expresa las emociones de los demás.						
	79. Reconoce y expresa las emociones de los demás.						
	80. Reconoce y expresa las emociones de los demás.						
	81. Reconoce y expresa las emociones de los demás.						
	82. Reconoce y expresa las emociones de los demás.						
	83. Reconoce y expresa las emociones de los demás.						
	84. Reconoce y expresa las emociones de los demás.						
	85. Reconoce y expresa las emociones de los demás.						
	86. Reconoce y expresa las emociones de los demás.						

**Tabla 5. Escala de estimación individual al final de la Educación Primaria.**  
Tabla de descriptores por competencias

COMPETENCIAS	DESCRIPTORES	0	1	2	3	4	5	
a. Competencia en comunicación lingüística (CL)	1. Escucha, habla, conversa para representar, interpretar y comprender la realidad.							
	2. Escucha, habla, conversa para construir el pensamiento (pensar es hablar con uno mismo)							
	3. Escucha, habla, conversa para regular su propio comportamiento.							
	4. Expresa sus pensamientos, emociones, vivencias y opiniones.							
	5. Dialoga; organiza las ideas.							
	6. Forma un juicio crítico y ético.							
	7. Prepara y presenta un discurso.							
	8. Disfruta escuchando.							
	9. Expresa oralmente ideas, sentimientos, experiencias..., de forma coherente, ordenada y clara.							
	10. Lee y escribe para representar, interpretar y comprender la realidad.							
	11. Lee y escribe para construir el pensamiento (pensar es hablar con uno mismo)							
	12. Lee y escribe para regular su propio comportamiento.							
	13. Disfruta leyendo o escribiendo.							
	14. Comprende textos orales y escritos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificando ideas principales,</li> <li>• diferenciando hechos y opiniones, aspectos reales y fantásticos,</li> <li>• interpretar mensajes no explícitos.</li> </ul>							
	15. Lee en voz alta y silenciosa de forma eficaz.							
	16. Realiza composiciones escritas respetando los aspectos formales y el tipo de texto, con corrección ortográfica y de forma legible.							
	17. Identifica y clasifica las palabras por categorías gramaticales.							
	18. Lee de forma habitual y disfruta leyendo.							
	19. Sigue órdenes y comprende textos orales y escritos asociados a imágenes, objetos y situaciones conocidas en lengua extranjera.							
	20. Utiliza fórmulas sociales y estructuras sencillas en situaciones de comunicación simuladas para saludar, preguntar, pedir ayuda... en lengua extranjera.							
	21. Lee de forma adecuada textos cortos, sencillos, adaptados a su edad e intereses y responder a preguntas sobre lo leído, en lengua extranjera.							
	22. Valora y respeta el uso de otras lenguas españolas y extranjeras e interesarse por su cultura.							
	23. Identifica y evita el uso del lenguaje para discriminar a otros (sexista, racista...).							
	24. Utiliza y relaciona los números, las operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático.							
	25. Utiliza el razonamiento para interpretar la realidad desde los parámetros matemáticos y justificar su interpretación.							
	26. Maneja los números naturales.							
	27. Establece relaciones entre números.							
	28. Utiliza de forma comprensiva y automatizada las operaciones básicas con los números.							
	29. Realiza estimaciones, medidas, cálculos, transformaciones y equivalencias con las distintas unidades de medida.							
	30. Interpreta la realidad desde parámetros geométricos.							
	31. Utiliza estos conocimientos y destrezas en la resolución de problemas supuestos y reales.							
	32. Disfruta con el trabajo bien hecho y la precisión en el resultado, el uso de procedimientos de revisión del trabajo.							
b. Competencia matemática (CM)								

COMPETENCIAS		DESCRIPTORES					
		0	1	2	3	4	5
c. Competencia en el mundo físico (CIMF)	Conocimiento e interacción con el mundo físico (CIMF)	33. Interactúa con el mundo que nos rodea para identificar sus elementos.					
		34. Comprende las relaciones que se dan entre los distintos fenómenos de la naturaleza y entre ésta y la acción del hombre (clima y vegetación, recursos económicos, trabajo y vivienda, etc). Anticipar cualquier acción y poder elegir aquellas que tienen un efecto positivo para la conservación y la calidad de la vida.					
		35. Conoce el propio cuerpo.					
		36. Pone en práctica las acciones que favorecen o perjudican la salud.					
		37. Conoce el entorno y los rasgos más representativos de un paisaje natural o urbano.					
		38. Pone en práctica medidas que favorezcan la defensa del medio y la calidad de vida: consumo racional del agua, ahorro de energía, selección y reciclado de residuos y respeto a las normas.					
		39. Actúa de forma coherente en ámbitos de la salud, actividad productiva, consumo.					
		40. Interpreta el mundo dedicando sus esfuerzos, desde sus posibilidades, en asegurar el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable, y la protección de la salud individual y colectiva.					
		41. Busca, localiza, organiza y comunica información utilizando las tecnologías de la información y la comunicación como soporte.					
		42. Localiza y utiliza los elementos básicos del ordenador.					
		43. Conecta los periféricos.					
		44. Realiza un mantenimiento sencillo.					
		45. Inicia y apaga el ordenador.					
		46. Utiliza el sistema operativo para almacenar y recuperar, organizar en carpetas.					
d. Tratamiento de la información y competencia digital (TICD)	Tratamiento de la información y competencia digital (TICD)	47. Usa antivirus.					
		48. Imprime.					
		49. Utiliza procesadores de textos.					
		50. Navega por Internet.					
		51. Se comunica por correo electrónico.					
		52. Usa el chat.					
		53. Usa distintos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro)					
		54. Comprende, razona e interpreta la información antes de presentarla.					
		55. Valora sus propias posibilidades.					
		56. Evita los riesgos tanto en lo relativo al acceso a páginas inaceptables o juegos negativos como ante el peligro de aislamiento social.					

COMPETENCIAS	DESCRIPTORES	0	1	2	3	4	5
e. Competencia social y ciudadana (SC)	57. Comprende la realidad social en que la se vive.						
	58. Practica la cooperación.						
	59. Practica la participación.						
	60. Comparte materiales y objetos, comunes y personales.						
	61. Colabora en el cuidado de los materiales y en la limpieza del entorno.						
	62. Participa en la elaboración de las normas de convivencia y cumplirlas.						
	63. Colabora con los compañeros en la resolución de conflictos utilizando técnicas de diálogo, consenso y compromiso.						
	64. Participa de forma cooperativa con sus compañeros en la realización de tareas.						
	65. Rechaza de forma activa cualquier tipo de marginación y discriminación.						
	66. Participa en acciones solidarias hacia grupos desfavorecidos.						
67. Conoce la organización social, política y territorial de su localidad, comunidad autónoma, nación.							
68. Conoce los acontecimientos históricos más relevantes y representativos, situándolos en el tiempo.							
f. Competencia cultural y artística (CA)	Habilidades de relación social:						
	69. Respeta y utiliza las normas de comunicación: <ul style="list-style-type: none"> <li>● prestar atención,</li> <li>● escuchar a los demás,</li> <li>● pedir y respetar el turno y el tiempo de intervención;</li> </ul>						
	70. Respeta y utiliza las normas de cortesía: <ul style="list-style-type: none"> <li>● presentarse, saludar y despedirse,</li> <li>● dar las gracias,</li> <li>● pedir perdón y aceptar disculpas.</li> </ul>						
	71. Conoce y muestra interés por los problemas de los otros. valorar sus logros.						
	72. Pide y presta ayuda.						
	73. Sabe decir que no.						
	74. Formula quejas de forma educada.						
	75. Conoce, comprende, participa y valora las manifestaciones culturales y artísticas, las costumbres, juegos populares, tradiciones propias.						
	76. Contribuye a la conservación de su patrimonio.						
	77. Utiliza los códigos artísticos como lenguaje para comunicarse a través de las diferentes técnicas.						
78. Utiliza el color, forma, textura, medida, materiales, música, ritmo...							
79. Disfruta con la práctica individual y compartida.							
80. Usa el pensamiento divergente como parte del pensamiento creativo.							
81. Valora la libertad de expresión.							
82. Valora el derecho a la diversidad cultural.							
83. Valora la importancia del diálogo intercultural.							
84. Valora la realización de experiencias artísticas compartidas.							



# ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE APRENDIZAJE INDIVIDUALIZADO Y APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CARLOS CAÑIZARES HERNÁNDEZ  
*Facultad de Educación de Ciudad Real  
 Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

El aprendizaje cooperativo es una técnica que parte del trabajo en grupo. Todo aprendizaje cooperativo se da en grupo, pero no se limita a la mera yuxtaposición de los alumnos y la atribución de cualquier tarea a realizar va mucho más allá de esto. Desde el punto de vista escolar, como afirma Ovejero (1990), el aprendizaje cooperativo es considerado una alternativa a una enseñanza claramente en crisis. Destacamos cuatro puntos clave para considerar un grupo como cooperativo:

- Interdependencia positiva.
- Interacción cara a cara entre los integrantes del grupo (alumnos).
- Responsabilidad individual.
- Utilización de habilidades interpersonales y grupales por los diferentes componentes del equipo de trabajo.

### **Por qué es eficaz el aprendizaje cooperativo**

Entre las razones aducidas se encuentran las siguientes:

- 1.-La adaptación a la diversidad (Slavin, 1987).
- 2.-Interdependencia positiva, motivación y aprendizaje (Slavin, 1987; 1996).
- 3.-Condiciones del contacto intergrupar, integración y tolerancia (Allport 1954).
- 4.-Cooperación y construcción de la solidaridad.
- 5.-Distribuir las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento.
- 6.-Cambios en el papel del profesor.
- 7.-El aprendizaje cooperativo complementa las otras formas de aprendizaje no las sustituye.

### **TIPOS DE GRUPOS COOPERATIVOS**

Todos los métodos cooperativos tienen en común que están constituidos por grupos heterogéneos de alumnos interdependientes con respecto al objetivo a alcanzar para llegar al éxito, es decir, el objetivo, los compañeros son tan importantes como la meta a alcanzar, de tal manera que el éxito común supone el éxito propio, pues de lo contrario la meta no se conseguirá. Lo que va a diferenciar a cada una de las organizaciones que se van a proponer será la estrategia a utilizar, la cual en gran medida difiere dependiendo del contenido a trabajar. Mencionamos alguno de los procedimientos:

A.- Torneos de Equipos de Aprendizaje.

B.- Equipos de Aprendizaje por Divisiones.

**C.- Rompecabezas (RECOGIDO EN NUESTRA INVESTIGACIÓN)**

Este método muestra heterogeneidad en su composición y número de alumnos que lo forman, pero la diferencia está en que cada miembro del grupo recibe una parte de la información del tema que en su conjunto está estudiando el equipo. Después de que cada alumno ha estudiado y preparado su parte, se reúne con los compañeros de otros grupos que están tratando esa misma parte, formándose de este modo “el grupo de expertos”, donde se discute la información. Una vez discutida y tratada dicha información, vuelve a su grupo y aporta la información que posee, de este modo, todos los miembros del grupo comparten la información. Al final se lleva a cabo un examen para dar una nota individual a cada alumno. Por tanto no existe una puntuación para el equipo.

## 2. HIPÓTESIS DE TRABAJO

Las hipótesis de nuestro estudio a contrastar eran dos:

**Hipótesis 1:** El rendimiento en una tarea de aprendizaje será mayor utilizando una técnica de aprendizaje cooperativo que una técnica tradicional de aprendizaje por recepción individual (clase magistral, exposición pasiva al contenido).

**Hipótesis 2:** La percepción que tiene el alumnado de la tarea, así como la implicación de otros para llevar a cabo los aprendizajes de forma conjunta, será más positiva en el primer grupo que en el segundo.

## 3. METODOLOGÍA

Se lleva a cabo mediante diseño de dos grupos de forma cuasiexperimental, con uno de los grupos utilizando la condición de experimental (aquel que lleva a cabo la técnica cooperativa de ROMPECA-BEZAS), y otro grupo control que utiliza la técnica MAGISTRAL (recepción de la información del tema por el profesor que da clase al grupo).

**VARIABLE DEPENDIENTE:** método de enseñanza-aprendizaje, que tiene dos condiciones posibles en este estudio:

- Condición 1: El alumnado aprende un tema con una técnica de aprendizaje cooperativo (rompecabezas).
- Condición 2: El alumnado aprende un tema con una técnica tradicional de enseñanza (magistral).

**VARIABLE INDEPENDIENTE:**

- Resultado y rendimiento, medido a través de las puntuaciones obtenidas en un examen (el mismo para los dos grupos, antes mencionados).
- Percepción subjetiva de la tarea, concretamente el grado de interés de los contenidos que tenían que estudiar; el grado de satisfacción con el procedimiento de aprendizaje y el grado de dificultad percibido en la tarea. Estas cuestiones fueron medidas a través de tres preguntas añadidas al examen en las que el alumnado debía puntuar del 1 (muy poco) al 10 (mucho) cada una de ellas:
  - Pregunta 1: ¿TE HA RESULTADO INTERESANTE EL TEMA?
  - Pregunta 2: ¿TE HA RESULTADO DIFÍCIL EL TEMA?
  - Pregunta 3: ¿HAN COLABORADO TUS COMPAÑEROS PARA ACLARAR LAS POSIBLES DUDAS QUE TENIAS DEL TEMA?

Además, para nuestra tarea al grupo experimental, se pasa un cuestionario de valoración del trabajo llevado a cabo, mediante la técnica cooperativa de Rompecabezas, antes de aplicarle el examen del tema de CLIMAS correspondiente (Tabla 1)

**Tabla 1. Cuestionario de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el Aula de Conocimiento del Medio, de 6º de Primaria.**

Por favor, rodea con un círculo la respuesta que creas que es la más adecuada conforme a tu experiencia personal. Se sincero, porque solo así nos podrás ayudar a mejorar nuestra enseñanza.

1. ¿Prefieres el método de trabajo usado en este tema para que sea desarrollado en otros temas?
  - a) Sí.
  - b) No.
  - c) Solo en algunos.
  - d) No lo se.
2. Con este método de trabajo cooperativo, ¿te ha resultado más sencillo y enriquecedor el tema?
  - a) Mucho.
  - b) Bastante.
  - c) Poco.
  - d) Muy poco.
3. ¿Te ha gustado trabajar el tema en grupo?
  - a) Mucho.
  - b) Bastante.
  - c) Poco.
  - d) Muy poco.
4. ¿Crees que tu calificación final obtenida en el tema habría sido mejor con un método tradicional, es decir, habiéndotelo explicado el profesor?
  - a) Sí.
  - b) No.
  - c) No lo se.
5. ¿Ha crecido tu interés por este tema?
  - a) Mucho.
  - b) Bastante.
  - c) Poco.
  - d) Muy poco.
6. ¿Los compañeros han sabido valorar tus aportaciones?
  - a) Mucho.
  - b) Bastante.
  - c) Poco.
  - d) Muy poco.
7. ¿Han colaborado tus compañeros para aclarar dudas al respecto del tema?.
  - a) Mucho.
  - b) Bastante.
  - c) Poco.
  - d) Muy poco.
8. En definitiva, ¿cómo calificarías la experiencia?
  - a) Muy buena.
  - b) Buena.
  - c) Mala.
  - d) Muy mala.

Si quieres hacernos alguna aportación o comentario, puedes escribir a continuación lo que desees, tanto positivo como negativo. Exprésate:

#### 4.- MUESTRA EXPERIMENTAL

La muestra consta de 24 alumnos/as de 6º de Primaria del Centro Público de Educación Infantil y Primaria “Vicente Aleixandre”, durante el curso 2009-2010, de la localidad de gran tradición minera, como Puertollano. En totalidad todo el aula de nivel mencionado, y teniendo en cuenta que la muestra cuenta con dos alumnos/as de necesidades educativas de apoyo educativo, que se asigna cada una a uno de los grupos conferidos (uno al grupo experimental, de aprendizaje cooperativo, y el otro al grupo control de aprendizaje magistral). El resto de alumnado se asigna de forma aleatoria, concibiendo el número de alumnos/as igual en ambos grupos, 12 en aprendizaje experimental cooperativo y otros 12 en grupo control de aprendizaje tradicional magistral.

##### **TAREA**

La correspondiente al tema de conocimiento del medio, de 6º curso, incluido en la programación para el aula. En este caso el tema de CLIMAS DEL MUNDO.

##### **FORMAS DE TRABAJO EN EL AULA CON LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE**

En el grupo, aparte de trabajar el tutor con los alumnos/as, existe un maestro de refuerzo para los acneaes (alumnos con necesidades de apoyo educativo), pues bien la propuesta de trabajo se le hizo a los dos, así como la forma de llevar a cabo el trabajo.

- 1º.- El profesor tutor se quedó en su aula con 12 alumnos/as para llevar a cabo la explicación del tema de forma magistral. En total 6 sesiones de trabajo para ver los diferentes tipos de climas.
- 2º.- El resto de los alumnos/as, otros 12 se les informó que iban a ver el tema de los Climas igual que sus compañeros de clase, pero con otra metodología, que fue explicada en su momento a los mismos, en un aula diferente a los del primer grupo. La técnica que emplearon fue la del rompecabezas, asignando a los alumnos/as a los tres grupos que se constituyeron (4 en cada uno de ellos), para llevar a cabo la misma, con todo su desarrollo, asignación de expertos, en cada uno de los climas, vuelta al grupo de origen para elaboración del tema y explicación y comprensión del mismo, siempre supeditado por el maestro de apoyo, que guiaba el trabajo, recomendaba materiales y establecía un seguimiento de los mismos.
- 3º.- Se llevaron en total seis sesiones de trabajo en el aula, aunque confirmamos que los grupos del aprendizaje cooperativo llevaron alguna más en los domicilios y en la biblioteca del centro.
- 4º.- En la última sesión se pasó al grupo de aprendizaje cooperativo y solo a ellos un cuestionario de valoración, cuya valoración del mismo se ofrecerá en próximos artículos.
- 5º.- Por último, se volvió a reunir a toda la clase, los 24 alumnos/as, que tuvieron que llevar a cabo una prueba (examen) del tema de Climas, con las puntuaciones que se ofrecen en la Tabla. Igualmente pasaron todos un cuestionario, indicando puntuaciones del 1(muy poco) al 10 (mucho) cada una de los siguientes puntos:

Pregunta 1: ¿TE HA RESULTADO INTERESANTE EL TEMA?

Pregunta 2: ¿TE HA RESULTADO DIFÍCIL EL TEMA?

Pregunta 3: ¿HAN COLABORADO TUS COMPAÑEROS PARA ACLARAR LAS POSIBLES DUDAS QUE TENIAS DEL TEMA?

## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

**A.- Hipótesis 1:** El rendimiento en una tarea de aprendizaje será mayor utilizando una técnica de aprendizaje cooperativo que una técnica tradicional de aprendizaje por recepción individual (clase magistral, exposición pasiva al contenido).

Para valorar la primera hipótesis, es decir, que el rendimiento en el aprendizaje es mayor con una metodología cooperativa que tradicional individualista, utilizamos una comparación de las puntuaciones individuales obtenidas en el examen, comparando la media del grupo control (clase magistral y trabajo individual) con la del grupo experimental (técnica de aprendizaje cooperativo, ROMPECABEZAS) usando el estadístico t de Student para muestras independientes.

En la Tabla 2 podemos comprobar la diferencia de medias en las puntuaciones del examen, entre el grupo magistral y el cooperativo, con medias para el primero de 5,93 puntos, con desviación típica de 1,79, mientras que para el segundo se sitúa en una media de 7,96, manteniendo una desviación estándar prácticamente similar a la del primer grupo, en este caso 1,74, por lo que la variabilidad entre muestras no es grande en cuanto dispersión de puntuaciones, evidentemente si en cuando al grado de media alcanzado para uno y otro grupo, mas de 2,03 puntos para el grupo de técnica cooperativa, frente al grupo control de metodología tradicional.

Tabla 2. Comparacion medias examen climas, grupos experimental y control

	GRUPO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PUNTUACIÓN	ROMPECABEZAS	12	7,9642	1,74804	,50461
	MAGISTRAL	12	5,9375	1,79964	,51951

Figura 1. Media puntuaciones metodología cooperativa y magistral



Llevamos a cabo la prueba estadística t de Student (Tabla 3), con contraste bilateral, para muestras independientes, siendo su resultado 2,798, siendo la diferencia de media de valor 2,02.  $T(2,798) > 2,02$ .

La prueba t de Student como todos los estadísticos de contraste se basa en el cálculo de estadísticos descriptivos previos: el número de observaciones, la media y la desviación típica en cada grupo. En nuestro caso  $p < 0,05$ , ya que se encuentra en valor de 0,01, por lo se concluye que **hay diferencia significativa entre los tipos de enseñanza** (grupo magistral y el de aprendizaje cooperativo), a un nivel de confianza de 0,99. Por todo ello rechazamos hipótesis nula de que las medias son iguales y verificamos que las medias en rendimiento de los grupos experimental (Aprendizaje cooperativo) y control (grupo magistral) son diferentes, siendo esa diferencia estadísticamente significativamente a favor del grupo experimental.

Tabla 3. Prueba t diferencias de medias examen grupo experimental y control

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	
PUNTUACIÓN	Equal variances assumed	,433	,517	<b>2,798</b>	22	<b>,010**</b>	2,02667	,72424	,52468	3,52865

**B.- Hipótesis 2:** La percepción que tiene el alumnado de la tarea, así como la implicación de otros para llevar a cabo lo aprendizajes de forma conjunta será más positiva en el primer grupo que en el segundo.

Para esta segunda hipótesis utilizamos tres variables: INTERÉS, DIFICULTAD Y COLABORACIÓN.

Los resultados con puntuaciones de valoración se encontraban entre puntuaciones de 1 (muy poco) a 10 (mucho) para la muestra total. Respecto a las variables estudiadas y la conformación de los grupos llevados a cabo, encontramos diferencias entre grupo experimental (Aprendizaje cooperativo) y grupo control (Aprendizaje magistral), con diferencias de medias en todas las variables estudiadas (Tabla 4).

Tabla 4. Diferencias de medias grupo experimental (rompecabezas) y control (magistral) variables interés, dificultad, colaboración

	GRUPO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
INTERÉS	COOPERATIVO	12	9,0833	1,50504	,43447
	MAGISTRAL	12	6,1667	1,52753	,44096
DIFICULTAD	COOPERATIVO	12	2,7500	2,63283	,76003
	MAGISTRAL	12	5,5833	1,08362	,31282
COLABORACIÓN IGUALES	COOPERATIVO	12	8,0833	2,23437	,64501
	MAGISTRAL	12	3,5833	1,50504	,43447

Para interpretar las diferencias de medias en las variables indicadas, recurrimos nuevamente al estadístico de “t de Student”, para muestras independientes (Tabla 4), comprobando que existen diferencias significativas en las tres variables evaluadas, con t correspondientes a:

**Interés** ( $t=4,712$ ), siendo significativas las medias  $p<0,01$ , en nuestro caso ,00 significativa. Por lo que se concluye que hay diferencia entre los tipos de enseñanza (diferencia significativa entre el grupo magistral y el de aprendizaje cooperativo), a un nivel de confianza de 1. Por todo ello, rechazamos la hipótesis nula de que las medias son iguales y verificamos que las medias en interés de los grupos experimental (Aprendizaje cooperativo) y control (grupo magistral) son diferentes, siendo esa diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo experimental, con una media de interés superior.

**Dificultad:** ( $t= 3,44$ ), siendo significativas las medias  $p<0,01$ , en nuestro caso ,02 significativa. Por lo que se concluye que hay diferencia entre los tipos de enseñanza (diferencia significativa entre el grupo magistral y el de aprendizaje cooperativo) a un nivel de confianza de 0,98. Por todo ello, rechazamos la hipótesis nula de que las medias son iguales y verificamos que las medias en dificultad para la tarea de los grupos experimental (Aprendizaje cooperativo) y control (grupo magistral) son diferentes, siendo esa diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo experimental, con una media inferior en cuanto al grado de dificultad que los individuos consideran la tarea.

**Colaboración entre iguales:** ( $t= 5,78$ ), siendo significativas las medias  $p<0,01$ , en nuestro caso ,00 significativa. Por lo que se concluye que hay diferencia entre los tipos de enseñanza (diferencia significativa entre el grupo magistral y el de aprendizaje cooperativo), a un nivel de confianza de 1. Por todo ello, rechazamos la hipótesis nula de que las medias son iguales y verificamos que las medias en colaboración entre iguales de los grupos experimental (Aprendizaje cooperativo) y control (grupo magistral) son diferentes, siendo esa diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo experimental, con una media superior respecto a la percepción de la colaboración que los compañeros han llevado a cabo al hacer la tarea.

Figura 2. Diferencia de Variables

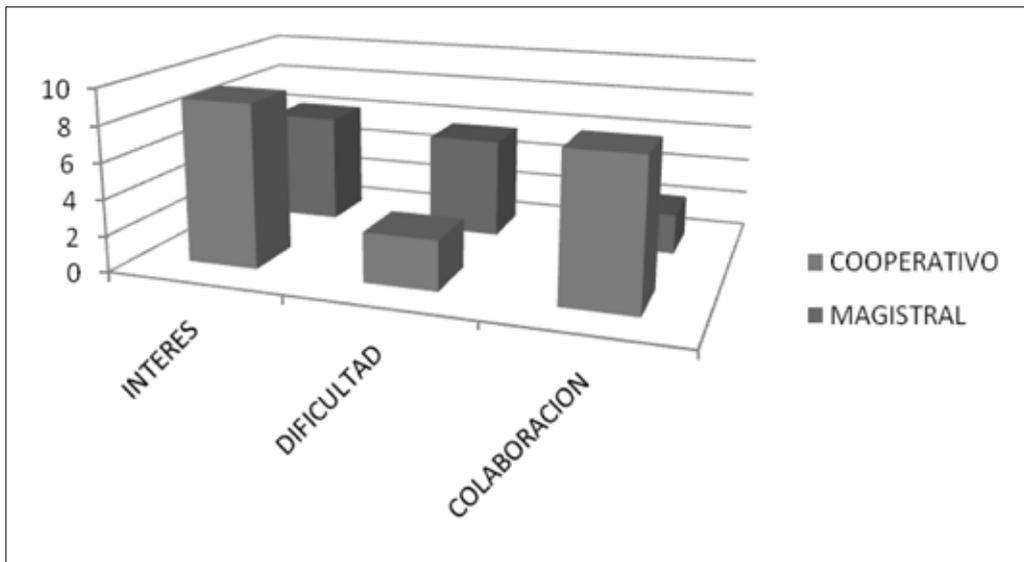


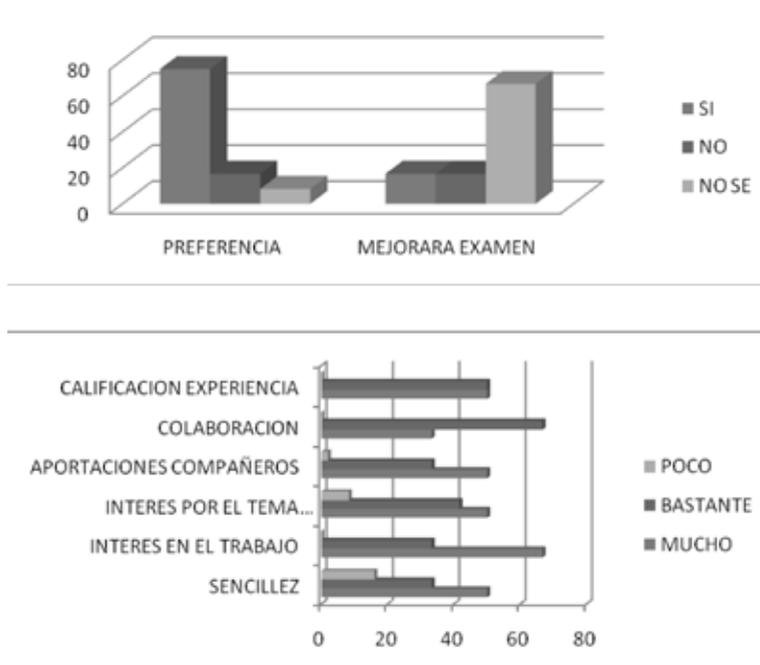
Tabla 5. Diferencias de medias en variables interés, dificultad, colaboración

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper
INTERÉS	,001	,974	4,712	22	,000	2,91667	,61904	1,63286	4,20047	
DIFICULTAD	9,066	,006	3,447	22	,002	-2,83333	,82189	-4,53783	-1,1288	
COLABORACIÓN_IGUALES	3,571	,072	5,786	22	,000	4,50000	,77769	2,88717	6,11283	

Como establecíamos en apartados anteriores para nuestra tarea, al grupo experimental se le aplicó un cuestionario de valoración del trabajo llevado a cabo, mediante la técnica cooperativa de Rompeca-bezas, antes de aplicarle el examen del tema de CLIMAS correspondiente (Tabla 1), para comprobar la percepción en otras variables que hemos considerado relevantes.

Los resultados (Figura 3) se muestran significativos en cuanto a la percepción que los alumnos/as tienen de la experiencia cooperativa y que evaluando la frecuencia en las respuestas de los mismos, nos dan conclusiones muy determinantes para entender la metodología cooperativa, como alternativa viable para el desarrollo autónomo del alumnado.

Figura 3. Variables para la experiencia mediante metodología Cooperativa.



## 6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Destaca la preferencia por el trabajo en grupo del alumnado, objeto de la muestra, la sensación por parte de los mismos del control del contenido en cuanto a sencillez y accesibilidad del mismo, así como el interés por el trabajo en grupo y la temática propuesta. Mención especial a la relación establecida con el resto de compañeros, valorando las aportaciones al tema de todos y cada uno de ellos. Los alumnos debido a la poca experiencia con este tipo de trabajo se sienten algo ambiguos ante la posible calificación que pudieran obtener. En definitiva, la experiencia ha resultado muy satisfactoria, en el 50% del alumnado objeto de la experiencia y 50% bastante satisfactoria para el resto.

Nuestra labor como orientadores consiste en saber transmitir estas experiencias “reales”, basadas en teoría pero desarrolladas a nivel de campo y con unos niveles y resultados tan satisfactorios como

los que hemos podido obtener... Este estudio es un grano de arena en el desierto, pero considero que es extrapolable a otras muchas experiencias con los aprendizajes que se llevan en los centros. Ejemplo de ello lo tenemos en el currículum actual de desarrollo de competencias, que deben basarse en métodos alternativos a los tradicionales (Ley Orgánica de Educación, LOE 2006).

La innovación y la investigación como modelo de desarrollo en educación supone mantener posturas de colaboración y trabajo en equipo, tanto el que tiene la función de encauzar la misma (docentes), como los que son receptores (alumnado), confiando un concepto de educación como desarrollo integral de la persona y no mero sujeto pasivo. Muchas gracias a todos los compañeros que han hecho posible este trabajo, a todos se lo dedico.

## REFERENCIAS

- ALLPORT, G. (1954): *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- BRUNER, J. (1984): *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza.
- COLOMINA, R., ONRUBIA, J. (2001): "Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos". En: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (2001): *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- DÍAZ-AGUADO, M<sup>a</sup> J. (1996): "Aprendizajes cooperativos y experiencias de responsabilidad ". En: *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Vol. 1. Fundamentación Psicopedagógica. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.
- JHONSON, D., JHONSON, R., HULEBEC, E. J. (1994): *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Paidós.
- MONEREO, C., DURÁN, D. (2003): *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PIAGET, J. (1975): *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- PÉREZ SANCHO, C. (2003): "Cómo desarrollar habilidades sociales mediante el aprendizaje cooperativo". *Aula de Innovación Educativa*, n<sup>o</sup> 125, pp. 63-67.
- SLAVIN, R. (1987): *Aprendizaje cooperativo*. Buenos Aires: AIQUE.

# FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CLAVE DE LOS FUTUROS MAESTROS Y PROFESORES: LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES

JAVIER M. VALLE

JESÚS MANSO

*Universidad Autónoma de Madrid*

Antes de comenzar debemos señalar que esta comunicación se enmarca dentro de una investigación más amplia, titulada *La formación inicial del profesorado de primaria y secundaria: Aprender a enseñar en competencias básicas*. El desarrollo de dicha investigación ha sido posible gracias a la meritoria sinergia de las tres instituciones impulsoras del estudio: el Instituto de Formación, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) del Ministerio de Educación (ME), la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y el Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (CGCDL). Dicha sinergia es muestra de una gran sensibilidad a la hora de desplegar acciones que promuevan la reflexión sobre la mejora de la formación inicial del profesorado. No podría ser de otra manera, ya que el IFIIE es la institución que, al más alto nivel del Estado, vela por la formación docente; la ANECA es garante de que las titulaciones universitarias de nuestro país se diseñen y implementen conforme a criterios de calidad requeridos en nuestro contexto europeo; y el CGCDL representa al colegio profesional de quienes se dedican a la docencia. Al margen de ese agradecimiento institucional, es imperativo otro, de carácter más personal, para todos y cada uno de quienes han hecho posible la realización de esta investigación<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> El organigrama de la investigación ha contado con muchísimas personas que enumeramos a continuación, pidiendo disculpas por anticipado en el caso de alguna omisión involuntaria. Comisión de Seguimiento: Eduardo Coba, Elena González, Elena García y Eva Cárdbaba (IFIIE); Laureano González, Eduardo García, José María Nyssen, Cecilia de la Rosa y Bernat Ferrer (ANECA); Josefina Cambra, Eusebio Cadenas y Jesús Bonals (CGCDL). Subdirector de la investigación: Mariano Royo (CGCDL). Grupo de Expertos: Engracia Alda, Aureli Caamaño, Inmaculada Egido, Florencio Luengo, José Moya, Teresa Susinos y Aurelio Villa. Investigadores del área territorial Norte: Eusebio Cadenas (Coord.), Visitación Pereda, Rodolfo Luis, José Miguel Arias, Javier Argós y Jaione Apalategi. Investigadores del área territorial Este: Jordi Deulofeu (coord.) y Alejandra Cortés. Investigadores del área territorial Sur-Oeste: Gregorio Rodríguez (coord.), Emilia Domínguez, José Moya, Javier Gil, Fuensanta Hernández y Elena M<sup>a</sup> Díaz. Investigadores del área territorial Centro: Ángeles Blanco (coord.), Juan Carlos Torre, Asunción Manzanares, M<sup>a</sup> José Rodríguez e Indalecio Sobrón. De ellos, y en lo que atañe a los resultados reflejados en esta comunicación, queremos agradecer especialmente las aportaciones de Ángeles Blanco, Asunción Manzanares y Gregorio Rodríguez.

## 1. SENTIDO DEL PROYECTO Y ASUNCIONES DE PARTIDA

Actualmente, nos encontramos en un escenario educativo inmerso en la renovación del periodo de formación inicial del profesorado. Por un lado, desaparecen las diplomaturas de magisterio de tres años que se transforman en un Grado de 240 ECTS (4 años). Y, por otro, se comienza a formar a los futuros profesores de enseñanza secundaria mediante un Máster profesionalizador de 60 ECTS. Estos cambios se derivan, entre otros factores, de la implementación simultánea de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y la Ley Orgánica de Modificación de la Ley orgánica de Universidades (LOMLOU) de 2007, ambas acordes al establecimiento de un *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES). Este nuevo escenario de reformas debe ser aprovechado si pensamos en la mejora global de la calidad de la educación en nuestro país.

Por otro lado, uno de los retos educativos más importantes que se plantea nuestro país, especialmente a partir de la promulgación de la LOE, es el cambio de enfoque que supone asumir la puesta en marcha del Paradigma de Competencias Clave<sup>2</sup> (PCC), asumido desde el Parlamento Europeo (Dirección General de Educación y Cultura, 2007). La importancia del PCC no es sólo conocida en la Unión Europea (UE) sino que existen otras instituciones internacionales, que antecedieron a la UE, que llevan más de una década trabajando para la puesta en marcha del enfoque competencial. Destacamos significativamente el trabajo realizado por la OECD<sup>3</sup> concretamente por medio del programa DeSeCo<sup>4</sup>. Este programa nace con la intención de crear el marco conceptual que ayude a comprender las competencias necesarias para un desarrollo personal y social en los estados democráticos modernos (OECD, 1999:10-11). No podemos olvidar que de forma conjunta al proyecto DeSeco, desde 1997 los países miembros de la OCDE crearon el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA<sup>5</sup>) lo que ha supuesto un mayor desarrollo de todos los elementos relacionados con el aprendizaje basado en competencias y concentrando los mayores esfuerzos, en concreto y de forma específica, en las Competencias Clave (OECD, 2005).

El PCC se ha concretado, en la educación básica de nuestro país (Primaria y ESO), en la adquisición de 8 Competencias Clave. Para ello, resulta fundamental que los maestros y profesores estén formados para ser capaces de enseñar de forma que sus alumnos aprendan por competencias. Este tipo de objetivos requieren un largo tiempo, pues suponen un cambio profundo en la manera de entender la docencia, y también diversas actuaciones. Una de ellas es la realización de un cambio en el periodo de formación inicial de los futuros maestros y profesores, que debe implementarse y desarrollarse bajo ese mismo PCC.

---

2 Pese a que la LOE ha acuñado el término de Competencias Básicas, nosotros preferimos usar el de Competencias "Clave". En primer lugar porque nos parece una traducción más ajustada del vocablo original inglés "Key" Competences. Por otro lado, el adjetivo "básicas", que se usaba junto a las tradicionales destrezas, expresa la concepción de que una vez adquiridas podrían ser suficientes para el futuro. Sin embargo, el adjetivo "Clave" implica que son necesarias pero no suficientes para el desarrollo futuro de los "quehaceres" diarios de cualquier ciudadano en la compleja sociedad del siglo XXI. Además, pese a ser cierto que en la LOE de 2006 el Ministerio de Educación español prefirió hablar de Competencias Básicas, existen otras instancias dependientes del propio Ministerio, como la Unidad Española de EURYDICE, que habían elegido antes, acertadamente a nuestro parecer, el término Competencias "Clave" para sus publicaciones (Eurydice, 2002). No obstante, en la investigación, por seguir la terminología de la LOE, se usó el término de Competencias Básicas. Ése es el que se utilizó en los cuestionarios de la misma y, por ello, ése será el que nosotros mismos emplearemos en el apartado de resultados de esta comunicación.

3 De las siglas en inglés: Organisation for Economic Co-operation and Development. [www.oecd.org](http://www.oecd.org)

4 De las siglas en inglés: Definition and Selection of Competencies. [www.deseco.admin.ch](http://www.deseco.admin.ch)

5 De las siglas en inglés: Programme for International Student Assessment. [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org) Tanto las instituciones promotoras del proyecto como todos sus participantes desean explicitar el agradecimiento a la colaboración desinteresada de todas ellas.

Desde este planteamiento, la investigación en la que se enmarca esta comunicación ha tenido, precisamente, el objetivo de conocer el alcance en que el PCC está presente en el diseño y en el desarrollo de la formación de los estudiantes del Grado de Maestro de Primaria y del Master de Profesorado de Secundaria, ya que para las instituciones impulsoras de la misma, resulta fundamental en estos momentos la reflexión sobre el diseño, la puesta en marcha, el seguimiento y la evaluación de todos los elementos implicados en la implantación de las nuevas titulaciones (Grado y Master) de nuestros futuros docentes.

Antes de finalizar esta introducción consideramos indispensable explicitar el concepto de *competencias* asumido por el equipo de investigación, conforme a la Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea: “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto” y por Competencias Clave “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (2007:3).

## 2. METODOLOGÍA

Como se ha dicho la investigación de la que forma parte esta comunicación ha tenido como principal objetivo conocer el grado de presencia e implantación del PCC en el diseño y puesta en marcha de las nuevas titulaciones de formación inicial del profesorado de Primaria y Secundaria.

Es imprescindible hacer conscientes a los lectores que el estudio tiene una vocación “piloto” (pretende ser la base para posteriores estudios y/o acciones específicas) y que por ello, entre otros factores, la muestra de universidades invitadas para la recogida de datos ha sido incidental, en base a una serie de criterios: titularidad pública y privada, tamaño variado, localización geográfica, tener implantado el Grado de Magisterio y el Master de Profesorado de Secundaria y la accesibilidad en función del equipo investigador invitado. Para la realización de la investigación se ha contado finalmente con la colaboración de un total de 17 universidades españolas de 14 Comunidades Autónomas diferentes<sup>6</sup>, si bien por diversas razones, no ha sido posible contar en todas ellas con la información referida a ambas titulaciones (Grado y Master). Así pues, sus resultados han de ser interpretados con cautela y en ningún caso deberán entenderse como reflejo de la totalidad de la diversa realidad universitaria de nuestro país.

Aunque la investigación ha contado con datos referidos a estudiantes, profesores y tutores del *Practicum*, esta comunicación se centrará exclusivamente en los resultados referidos a estudiantes: 520 estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria de 8 universidades participantes<sup>7</sup> y 973 estudiantes del Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de 16 universidades<sup>8</sup>. En total, 1493 estudiantes en proceso de formación, según los nuevos planes de estudio.

Para la recogida de datos se ha construido un cuestionario de autopercepción realizado por la ANECA y validado por expertos<sup>9</sup> mediante metodología *Delphi* en fases sucesivas de perfeccionamiento. Además, se ha realizado un pilotaje en una universidad no incluida dentro de las participantes. El cuestionario tiene como objetivo conocer, mediante las percepciones de los estudiantes, el grado de integración del enfoque competencial en su formación por medio del desarrollo de los planes de estudio y las asignaturas concretas que han cursado.

---

6 Tanto las instituciones promotoras del proyecto como todos sus participantes desean explicitar el agradecimiento a la colaboración desinteresada de todas ellas.

7 Universidades: Autónoma de Barcelona, Complutense de Madrid, Deusto, Extremadura, Murcia, Pública de Navarra, Pontificia Comillas y Valladolid.

8 Universidades: Autónoma de Barcelona, Cantabria, Castilla-La Mancha, Deusto, Extremadura, Jaén, Las Palmas de Gran Canaria, Murcia, Pública de Navarra, Oviedo, Pontificia Comillas, Salamanca, Santiago de Compostela, Sevilla, Valladolid y Zaragoza.

Para conseguir la respuesta de los estudiantes se ha optado por una aplicación informática de manera que los estudiantes accedían a un espacio web en el que contestaban el cuestionario<sup>10</sup>. La aplicación del cuestionario a los estudiantes del Grado y del Máster se ha llevado a cabo al final del curso, en el mes de junio, favoreciendo que sus valoraciones fueran lo más completas posibles.

En relación a la estructura y organización del instrumento utilizado, además de las preguntas de identificación (universidad, sexo, especialidad/curso), el cuestionario consta de un total de 18 preguntas cerradas y 2 abiertas. En el instrumento del Master de Secundaria se añaden 5 preguntas cerradas relacionadas con la fase de Prácticas en Centros<sup>11</sup>. A continuación indicamos las dimensiones generales en las que se puede organizar el cuestionario y en las que se agrupan los diferentes ítems<sup>12</sup>:

- 1.- Conocimiento percibido sobre competencias (3 ítems)
- 2.- Metodologías propias del Aprendizaje por Competencias (5 ítems)
- 3.- Elementos transversales en el proceso de formación (4 ítems)
- 4.- Evaluaciones propias del Aprendizaje por Competencias (3 ítems)
- 5.- Aspectos generales de su formación (2 ítems)

### 3. RESULTADOS

Debido a la limitación del espacio de este trabajo, en este apartado ofreceremos directamente los resultados comparados entre los estudiantes de una y otra titulación conforme a las 5 dimensiones explicadas en el apartado anterior de metodología:

Recordamos que, tal y como se indicó en la parte metodológica, se ha contado con la participación de 520 estudiantes del Grado en Maestro de Educación Primaria, de 7 universidades, de los cuales el 82,9 % son mujeres y el 17,1 % hombres y con un total de 973 estudiantes de Master, de 16 universidades, de los cuales el 64,2% son mujeres y el 35,8% hombres.

Comenzamos describiendo las diferencias en relación al “*Conocimiento percibido sobre competencias*”. En el cuestionario a estudiantes se recogen dos preguntas relacionadas con el grado de “*conocimiento sobre las competencias de la titulación*”, de las “*8 Competencias Básicas*” y una tercera sobre la “*formación recibida en relación con el currículo oficial de la etapa*” (enseñanzas mínimas y/o currículos de la Comunidad Autónoma correspondiente). Con respecto al “*conocimiento de las competencias en las que forman los títulos de Grado y Máster*”, tal y como se aprecia en la *Figura 1*, el 71,3% y el 58% respectivamente manifiestan tener una idea confusa acerca de cuáles son las competencias del título. Un 15,7% y 13%, respectivamente, indican no conocer las competencias en las que forma sus títulos y, el resto, un 13% y 19%, indican sí conocerlas. Cuando a estos mismos estudiantes se les pregunta por el “*conocimiento que tienen de las 8 Competencias Básicas*”, encontramos que los datos en ambos colectivos es mucho mayor. Especialmente significativo es el aumento de estas respuestas afirmativas en el caso de los estudiantes del Máster que alcanzan el 57,5% frente a un 47,1% de los estudiantes del Grado. Por último, en referencia a si “*las Enseñanzas Mínimas*” (de Primaria o Secundaria según el caso) han estado presentes entre los contenidos abordados en la formación, los resultados muestran que los estudiantes de Master perciben una mayor presencia de ese tipo de contenidos que los estudiantes de Grado (81% frente a 55,2%).

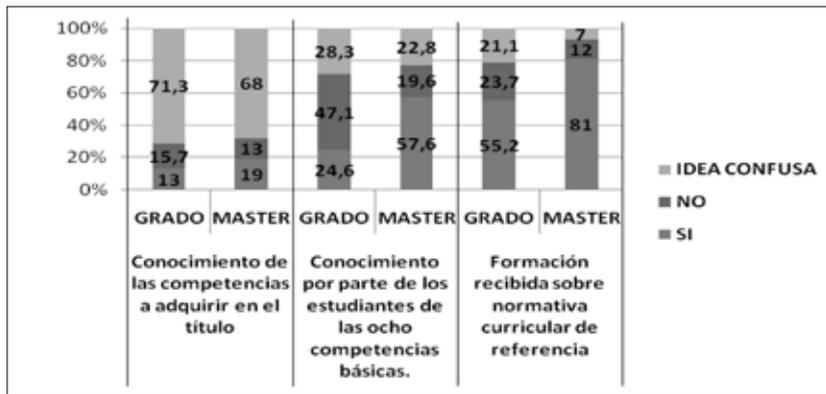
9 Un total de 7 expertos profesores de Universidad y de IES.

10 El alojamiento de la aplicación informática fue asumido por aneca.

11 Dado que los estudiantes del Grado de Primaria participantes estaban cursando su primer curso, no tenían *Practicum* y por lo tanto, las respuestas a estas preguntas no han sido reflejadas en la presente comunicación.

12 La estructura que se indica para organizar la distribución de preguntas del cuestionario será la misma que se utilice para la presentación posteriormente de los resultados.

Figura 1. Conocimiento percibido sobre normativa relativa a Competencias



En relación al análisis de las “**Metodologías propias del aprendizaje por competencias**” ofrecemos en la *Figura 2* la comparación en los 5 ítems del cuestionario relativos a esta dimensión. En primer lugar, podemos observar que son muy bajos los porcentajes de estudiantes de Grado o de Máster que consideren bastante o muy habitual el uso de estas metodologías, excepto en el caso de los “*trabajos con exposición en clase*”, que son bastante o muy habituales según el 93% de los estudiantes del Grado. En lo que respecta a las diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de una y otra titulación, éstas se dan en dos ítems, los referidos a “*resolución de problemas*” y a “*exposición de trabajos en clase*”. Para el 27,6% de los estudiantes de Máster y para el 54% de los estudiantes de Grado ha sido bastante o muy habitual la “*realización de actividades basadas en la resolución de problemas prácticos*”. En cuanto a la “*preparación de trabajos en grupo que debían exponerse en clase*”, mientras que para el 58,1% de los estudiantes de Máster esta metodología ha sido bastante o muy habitual, ese porcentaje aumenta hasta el 93,2% para los estudiantes de Grado.

Entre los ítems sin diferencias significativas entre los dos colectivos, destacamos especialmente que son muy pocos los estudiantes que consideran como bastante o muy habitual el “*uso de materiales en otras lenguas*”.

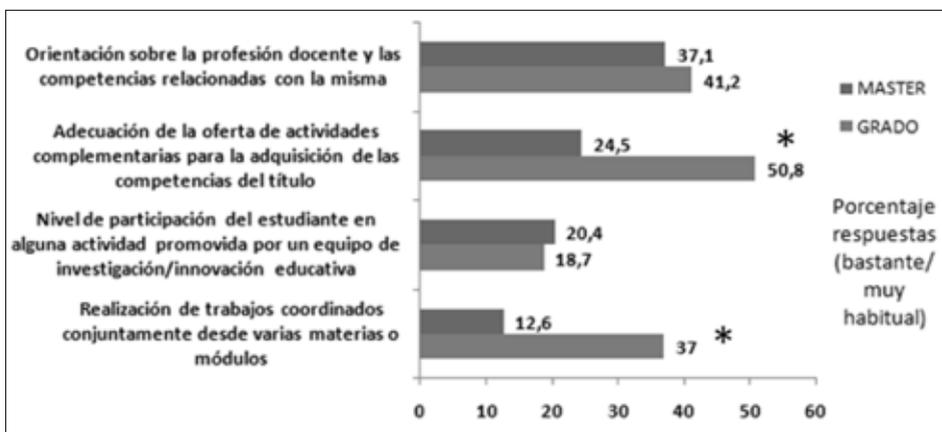
Figura 2. Porcentaje de respuesta (bastante/muy habitual) sobre metodologías utilizadas



\* Diferencia estadísticamente significativa ( $P(\chi^2) < .01$ ) entre valoración de estudiantes de Grado y Master.

En relación a los “*Elementos transversales en el proceso de formación*”, recogidos en la *Figura 3*, se observa que tanto en el caso de los estudiantes de Master como en los de Grado no se llega en ningún caso a porcentajes por encima del 60%, de tal suerte que estas actuaciones transversales en el proceso de formación son consideradas por parte de la mayoría de los estudiantes como poco habituales. Tan sólo en el caso de los ítems referidos a “*trabajos coordinados desde distintas materias*” y a “*oferta de actividades complementarias*” se da una diferencia estadísticamente significativa entre las opiniones de los estudiantes de Grado y Master. Los porcentajes de quienes consideran bastante o muy habitual esos elementos transversales del aprendizaje son más elevados en el caso de los estudiantes de Grado que en el caso de los estudiantes de Master. En concreto, el 50,8% de los estudiantes de Grado frente al 24,5% de los estudiantes de Master consideran bastante o muy habitual la “*oferta de actividades complementarias*”; y el 37 % frente al 24,5% la “*realización de trabajos coordinados desde distintas materias*”.

Gráfico3. Porcentaje de respuesta (bastante/muy habitual) de elementos transversales al proceso formativo.



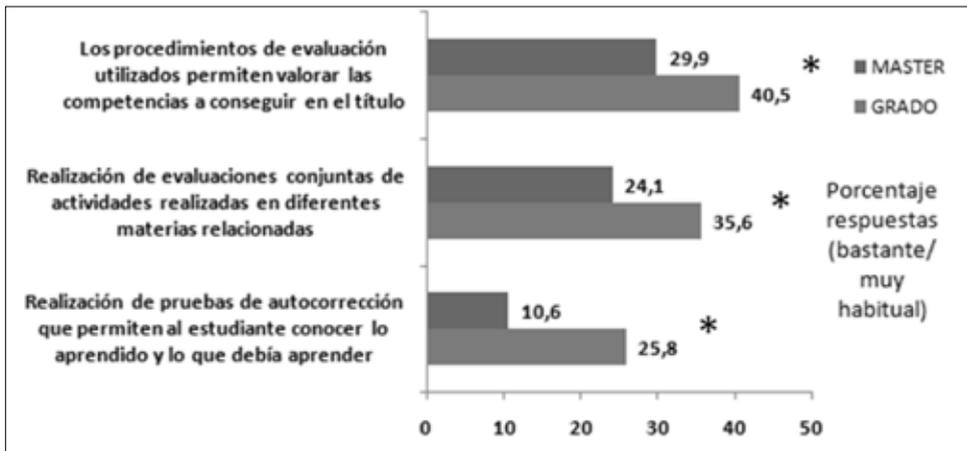
\* Diferencia estadísticamente significativa ( $P(c^2) < .01$ ) entre valoración de estudiantes de Grado y Máster.

En referencia a la dimensión de las “*Evaluaciones (llevadas a cabo por sus profesores) propias del Aprendizaje por Competencias*”, los porcentajes de respuesta relativos a los ítems que la componen se muestran en la *Figura 4*.

Resulta interesante descubrir que en todos ellos se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes de respuesta emitidos por los estudiantes de Grado respecto a los estudiantes de Master. En cuanto a la dirección de esas diferencias cabe decir que son los estudiantes de Grado quienes presentan en todos los ítems porcentajes mayores de respuesta en las categorías de bastante o muy habitual. Ello indica que los estudiantes del Grado perciben que las cuestiones relacionadas con la evaluación se realizan más conforme al PCC de lo que lo perciben sus compañeros estudiantes del Máster. No obstante, ni en uno ni en otro grupo se encuentran valores superiores al 40,5%.

Así, sólo para un 10,6% de los estudiantes de Master y para un 25,8% de los de Grado es bastante o muy habitual el “*uso de pruebas de autocorrección*”. En el caso de “*las evaluaciones conjuntas*”, éstas son consideradas como bastante o muy habituales por el 24,1% de los estudiantes de Máster y por el 35,6% de los de Grado. Por último, sólo para el 29,9% de los estudiantes de Máster en bastante o gran medida “*los procedimientos de evaluación utilizados permiten valorar las competencias a conseguir en el título*”. En el caso de los estudiantes de Grado esta opinión es mantenida por un 40,5%.

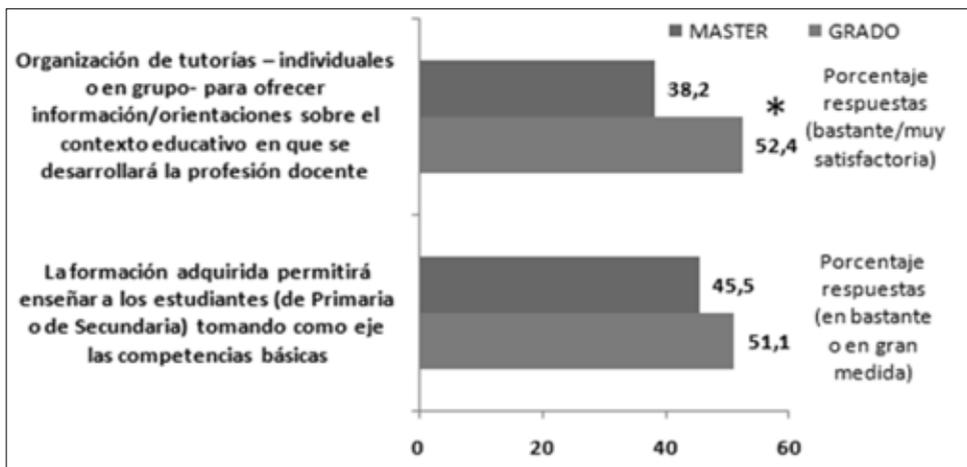
Figura 4. Perfiles de respuesta (bastante/muy habitual) sobre elementos de la evaluación



Diferencia estadísticamente significativa ( $P(\chi^2) < .01$ ) entre valoración de estudiantes de Grado y Máster.

La última de las dimensiones que planteamos en la metodología se refería a "*Aspectos generales de la formación*". La Figura 5 muestra los datos de los dos ítems referidos a dicha dimensión. En relación al primero, se observa que no son muchos los estudiantes (ni en el Grado ni en el Master) que consideran satisfactoria la "organización de tutorías para darles información y orientaciones sobre el contexto en el que ejercerán su profesión". En cuanto al segundo, que aborda si los estudiantes consideran que "la formación adquirida les permitirá enseñar tomando como eje las Competencias Básicas", los datos son algo más positivos.

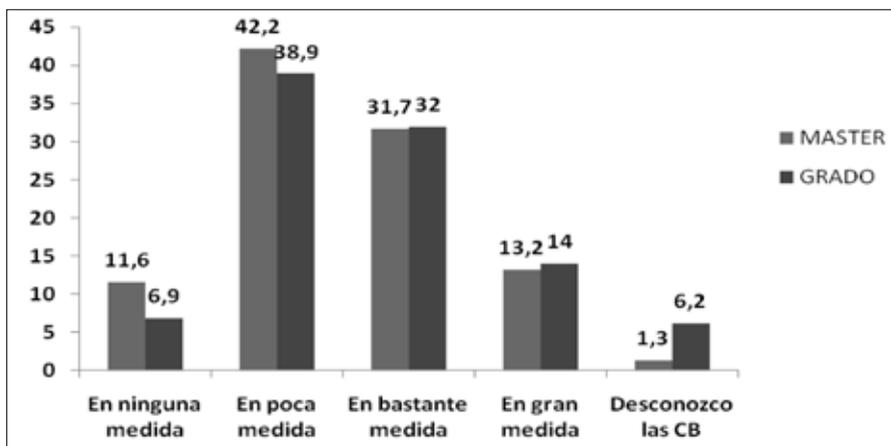
Figura 5. Perfiles de respuesta (bastante/muy habitual) sobre aspectos generales de su formación



\* Diferencia estadísticamente significativa ( $P(c^2) < .01$ ) entre valoración de estudiantes de Grado y Máster.

Es precisamente este último ítem el que consideramos más importante del cuestionario, pues pone de manifiesto cuál es la valoración global que los estudiantes hacen sobre su propia competencia para enseñar conforme al PCC, que debería estar plenamente adquirida al término de su formación inicial. Los resultados sobre la percepción del grado en que “*la formación recibida por los estudiantes encuestados les permitirá enseñar las CB a sus futuros alumnos*”, muestran un perfil muy similar tanto en los estudiantes del Grado como en los del Máster. Así, en ambos colectivos, en torno al 50% considera que esta formación en bastante o gran medida les permitirá enseñar a sus estudiantes conforme al PCC. Dado el enorme interés de este ítem, debido a su capacidad de sintetizar una percepción global de la formación inicial recibida por los estudiantes, hemos optado por presentar sus resultados desagregados en las distintas categorías de respuesta posibles (ver *Figura 6*).

Figura 6. Porcentaje de respuesta de su grado de competencia global para enseñar conforme al Paradigma de las Competencias Clave



Pese a la desagregación de las respuestas en 4 posibilidades (ninguna/poca/bastante/gran medida), los resultados siguen sin mostrar diferencias significativas en ninguna de estas posibles respuestas en función de la titulación (Grado o Master).

#### 4. CONCLUSIONES<sup>13</sup>

En el epígrafe de metodología ya se indicó que las conclusiones de este estudio han de tomarse con cautela debido a la limitada capacidad de inferencia de la muestra caracterizada por su pequeño tamaño y su carácter incidental.

<sup>13</sup> Debe entenderse que el contenido de este epígrafe, al margen de estar basado en los resultados de la investigación, no tiene por qué ser, necesariamente, compartido por las instituciones patrocinadoras de la misma. La versión de la memoria final de la investigación debe ser el único documento de referencia para asumir la postura institucional de las mismas al respecto de dichos resultados. Así pues, lo que se presenta en este epígrafe en términos de responsabilidad es sólo atribuible a los autores de esta comunicación.

Además de estas limitaciones metodológicas, para hacer una lectura más ajustada a la realidad de los datos de la investigación, es imperativo tomar conciencia de una serie de circunstancias de contexto que han resultado ser determinantes en el diseño y la implantación de estas titulaciones en nuestro país. Entre ellas caben destacarse las siguientes: las estructuras propuestas desde el EEES han supuesto, por su diferencia con las que teníamos anteriormente, un ajuste funcional y organizativo realmente drástico para la universidad española; la introducción del nuevo enfoque metodológico asociado al EEES, basado en el autoaprendizaje del estudiante por competencias, ha sido también de enorme novedad respecto a la tradición de la enseñanza universitaria en nuestro país; a pesar de tratarse de cambios de gran envergadura, han debido hacerse en unos plazos muy ajustados y con apenas incrementos presupuestarios; y, además, la recogida de datos se produjo en el primer año de implantación de las titulaciones objeto de estudio, es decir, en pleno período de “rodaje” de las mismas;

A pesar de todo ello, según los datos expuestos resulta necesario indicar la conveniencia de replantear algunos aspectos de la formación inicial de los futuros maestros y profesores para que ésta les ayude mejor en su preparación para desplegar el enfoque competencial en el ejercicio posterior de su docencia.

A tenor de los datos, esta necesidad parece más acuciante en el caso de la formación recibida en el Master de Profesorado de Educación Secundaria. En todos los *ítems* que aquí se han presentado se observa que las percepciones de los estudiantes del Máster son menos positivas que las de los del Grado a excepción de uno que es el relativo al “*nivel de participación del estudiante en alguna actividad promovida por un equipo de investigación/innovación educativa*”. Además, se añade el hecho de que la formación didáctico-pedagógica de los futuros profesores de Educación Secundaria tiene algunas características propias que hacen más necesario, a la luz de estos resultados, reflexionar sobre posibles replanteamientos de esta titulación. Entre esas peculiaridades destacamos: su corta duración -tan sólo un año-; el escaso peso del *Practicum*; y la escasa o nula experiencia previa en estudios universitarios de carácter pedagógico de sus estudiantes (lo que supone la reconstrucción de un nuevo perfil profesional).

De todas ellas, la última cobra especial relevancia. El gran reto de los estudios del nuevo Máster reside en que una persona, con unos antecedentes universitarios previos y unas expectativas profesionales concretas, comienza unos estudios para ejercer una profesión que tal vez no se había planteado realizar antes de acceder a la universidad. En este sentido creemos necesario seguir haciendo presentes las rogativas que desde los años 80 se han defendido en relación a un cambio de modelo en la formación del profesorado de secundaria: del actual consecutivo al concurrente (Pérez Gómez, 1986; Gimeno Sacristán, 1988)<sup>14</sup>.

Al margen de estas consideraciones específicas sobre el Master, nos permitimos ahora ofrecer algunas propuestas que con carácter genérico propiciarían, a nuestro modesto entender, la implantación del PCC en la formación inicial de los futuros maestros y profesores.

En primer lugar queremos indicar que una respuesta aislada de las diferentes personas e instituciones implicadas en esta cuestión, no sería suficiente. Creemos que debe existir entre todas las instancias mucha mayor coordinación. Proponemos concretamente que las sinergias y esfuerzos se centren, de manera especial, en mejorar la fase de *Practicum* en ambas titulaciones.

Por un lado, son las Administraciones Educativas las que tienen la responsabilidad de ofrecer la red de centros en las que realizar las prácticas, o lo que es lo mismo, la posibilidad de abrir las puertas de lugares adecuados en los que realmente se pueda ofrecer una formación práctica de mayor calidad<sup>15</sup>. En

14 Indicamos como hito histórico relevante el trabajo realizado por el grupo XV creado como Comisión Técnica por el Consejo de Universidades con motivo de la Ley de Reforma Universitaria de 1983.

15 A este respecto consideramos fundamental recurrir al estudio promovido por el CGCDL, patrocinado por el MEP-SyD y que contó con la colaboración de ANECA (CGCDL, MEPSyD, ANECA, 2009) –al que también se ha hecho ya referencia anteriormente-. En dicho estudio se construyó un instrumento especialmente para poder seleccionar

relación al papel de las universidades y los centros, deberían crearse mayores canales de comunicación para la mejora del diseño e implantación de un adecuado proceso de prácticas. Hay que pensar que en muchas ocasiones el único contacto que los maestros y profesores tienen, hasta el momento de ejercer la docencia como profesionales, son las prácticas realizadas en su periodo de formación inicial. En esta cuestión, las universidades deben esforzarse en favorecer la coordinación con los centros y también entre los tutores académicos y los profesionales. Asimismo, también por parte de las universidades se deben favorecer diseños de prácticas que incluyan varios momentos de inmersión de los estudiantes en el centro educativo asignado. Finalmente, consideramos que son especialmente los tutores académicos y profesionales los que deben realizar esfuerzos para la mejora de los métodos de evaluación del *Practicum*: favorecer una evaluación que mida la competencia docente del futuro maestro y profesor debe ser la finalidad para determinar la calidad de su ejercicio docente. Los resultados nos muestran que se han introducido instrumentos adecuados para la evaluación del *Practicum* (observaciones, entrevistas y/o portafolios) pero todavía sería necesario trabajar en cuestiones como favorecer la autoevaluación, la coordinación adecuada entre los tutores y tener la concepción de que el periodo de prácticas requiere conocer todo lo que supone la profesión docente y no sólo el trabajo en aula.

Junto al *Practicum*, otro elemento imprescindible es el relativo a la puesta en marcha de una adecuada formación de quienes preparan a los futuros maestros y profesores. Esto incluye también plantearse los programas de formación permanente de los profesores implicados en la formación inicial. Resulta especialmente relevante que en la formación que se ofrezca a profesores universitarios y tutores profesionales se incluyan cuestiones relacionadas con metodologías y evaluación, que son los elementos visibles que más favorecen el aprendizaje por competencias. Como hemos indicado en repetidas ocasiones, los estudiantes del Grado y Master principalmente no necesitan que se les explique de manera teórica qué es el aprendizaje por competencias, ni el PCC, sino que se requiere especialmente que experimenten cómo la formación que ellos mismo están recibiendo se organiza y aplica conforme a este paradigma.

Concluimos este trabajo reconociendo los esfuerzos que suponen los cambios políticos y las mejoras que de los mismos se están derivando en los nuevos grados de Maestro y Masters de profesorado de Secundaria. Sin embargo, si queremos seguir avanzando es necesario reconocer, con la mejor de las intenciones, los elementos que aún necesitan mejorar. En este caso, el PCC es uno de los mayores retos que actualmente tiene nuestro sistema educativo y la respuesta al mismo requiere un profesorado formado desde el inicio para el importante y novedoso camino educativo que es el enfoque competencial.

## REFERENCIAS

- CGCDL, MEPSyD, ANECA (2009): “La dimensión práctica en la formación inicial del profesorado de Secundaria: orientaciones para el reconocimiento de centros de buenas prácticas”, en [http://www.consejogeneralcdl.es/Dimensi%C3%B3n\\_pr%C3%A1ctica\\_formaci%C3%B3n\\_inicial.pdf](http://www.consejogeneralcdl.es/Dimensi%C3%B3n_pr%C3%A1ctica_formaci%C3%B3n_inicial.pdf) (16 de marzo de 2011).
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2007): *Competencias clave para el aprendizaje permanente: un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

---

buenos centros en los que los futuros profesores pudieran realizar la fase de prácticas dentro de su periodo de formación inicial y se presentaron recomendaciones al respecto a todas las instancias implicadas. Una síntesis de esa investigación ha sido publicada en la *Revista de Educación* del ME (Valle y Manso, 2011).

- EURYDICE (2002): *Competencias clave: un concepto en expansión dentro de la Educación General Obligatoria*. Madrid: MEC.
- GIMENO SACRISTÁN, J., et al. (1988): *La reforma de los planes de estudio*. III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 2, pp. 50-70.
- OECD (1999): *Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations*. París: OECD.
- OECD (2005): *The Definition and Selection of Competencies: Executive Summary*. París: OECD.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1986): “Más sobre formación del profesorado”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 139, pp. 92-94.
- VALLE, J., MANSO, J. (2011): “Modelo para seleccionar buenos centros donde realizar las prácticas del nuevo Master de Secundaria”. *Revista de Educación*, nº 354, pp. 267-290.



# LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA ORGANIZACIÓN Y EL FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS ESCOLARES EN LOS DOCENTES DE PRIMARIA: UNA PROPUESTA PRÁCTICA A TRAVÉS DE LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO DE CENTRO

MARÍA OTERO ROMERO  
RAQUEL BORRERO LÓPEZ  
M<sup>a</sup> ROSA ORIA SEGURA  
*Universidad de Extremadura*

## 1. INTRODUCCIÓN

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha afrontado como finalidad esencial el Desarrollo y adquisición de competencias y ha arrastrado a las Universidades en la búsqueda de nuevos modos de hacer (planificar, desarrollar y evaluar) para asegurar este fin, ambicioso y complejo, que aún está por comprender y aplicar de manera profunda. Nuestra experiencia nos dice que la introducción de las competencias en la nueva formación profesional de los y las futuros docentes es un hecho que acogemos con grandes expectativas; el proceso de enseñanza-aprendizaje ha dejado de lado los objetivos académicos para dar importancia central al aprendizaje del alumnado a través de la adquisición de capacidades, habilidades, saberes, etc. que le permitan desenvolverse en su vida profesional, social y personal de manera adecuada; utilizando diferentes estrategias para adaptarse a la realidad cambiante y diversa en la que nos desarrollamos personal y profesionalmente. El eje central de la Educación Superior son ahora las competencias, presentes en todos los discursos académicos y profesionales y nombradas de manera frecuente como uno de los retos actuales con los que se encuentran los profesionales de la Educación Superior para hacer frente a su labor profesional: cómo hacemos para planificar, desarrollar y evaluar desde el paradigma de desarrollo de las competencias.

## 2. FUNDAMENTACIÓN

Para comenzar, creemos importante delimitar y explicar el concepto de competencia y qué sentido tiene en la Enseñanza Superior.

Uno de los referentes fundamentales para entender el significado actual del término competencia

es el Informe DeSeco<sup>1</sup> (Salganik, Rychen, Moser y Konstant, 1999), que entiende las competencias desde una perspectiva abierta, integrada, holística y relacional, sobre la base de que los conocimientos adquiridos a través del sistema escolar suelen ser poco útiles por su escasa posibilidad de transferencia fuera del contexto escolar; así como por la falta de habilidades básicas para adecuarse a situaciones cambiantes de la vida y el trabajo, que exigen respuestas complejas. Desde este enfoque, se entienden las competencias como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación.

Siguiendo a Pérez Gómez (2007:16) podemos decir que los rasgos diferenciales de las competencias fundamentales serían los siguientes:

*constituye un “saber hacer” complejo y adaptativo, esto decir, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos, emociones, valores y actitudes, que evolucionan a lo largo de la vida.*

En este sentido, las competencias básicas se definen según seis características principales: carácter holístico e integrado; carácter contextual; carácter ético; carácter creativo de la transferencia; carácter reflexivo y carácter evolutivo.

Desde el ámbito universitario en el que nos situamos, una de las definiciones propuestas por el Ministerio de Educación y Cultura (2006) y recogida en la propuesta sobre las *Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Master*, entiende la competencia como

*Una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado (MEC, 2006:6).*

De manera más concreta, López Pastor (2009) diferencia los siguientes tipos de competencias en los Títulos de Grado:

- **Competencias transversales, genéricas o generales:** corresponden a aquellas competencias compartidas por todo el título y relacionadas con la formación integral de la persona.
- **Competencias específicas:** aquellas que se relacionan con disciplinas concretas, por lo que se asocian de manera más directa con los conocimientos propios de los títulos. Por ser el eje central de nuestro trabajo, profundizamos en ella diferenciando tres categorías: académicas, disciplinares y profesionales.
  - Competencias académicas: referidas a conocimientos teóricos (saber).
  - Competencias disciplinares y profesionales: abarcan los conocimientos prácticos que se relacionan con los teóricos, necesarios para el desarrollo profesional de la persona (hacer) así como las habilidades de comunicación e indagación; esto es, de saber hacer en la práctica de su desempeño profesional (saber hacer).

La Universidad de Extremadura ha establecido en sus planes de estudio unas competencias que, en cierto modo, se asemejan a las de López Pastor, pues incluye en ellos una serie de Competencias Transversales a toda la Universidad, Competencias Generales del Título y Competencias específicas por cada uno de los módulos: básico, disciplinar, práctico y de itinerarios de intensificación.

Teniendo en cuenta estos planteamientos, el eje central de la Enseñanza Superior no puede ser ya sólo los contenidos teóricos correspondientes a las diferentes disciplinas académicas, sino que se debe

---

1 Definition and Selection of Competencies: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundation.

fundamentar el proceso de enseñanza en el enfoque de competencias, orientándolo hacia el desarrollo de capacidades en nuestro alumnado que le permitan tomar consciencia de quiénes son así como de su papel personal, social y profesional; posibilitándoles las herramientas y estrategias necesarias para dar respuestas eficaces en diferentes contextos y que le permitan, a su vez, aprender de manera constante en diferentes situaciones a lo largo de la vida. El objetivo es ambicioso y de una gran complejidad en un sistema habituado al desarrollo teórico de conocimientos y limitado por diversos factores administrativos-burocráticos que determinan de manera directa la acción docente que se desempeña en las universidades. Sin embargo, hay Universidades europeas y americanas que han generado sistemas centrados en competencias, siendo más propio de universidades con sistemas de formación a distancia. Por tanto, la pregunta que surge al llegar a este punto es cómo poner en marcha un proceso adecuado para el desarrollo de estas competencias.

En este camino, la planificación y metodología docentes son factores esenciales para el desarrollo de las competencias. Entre la diversidad de metodologías y planteamientos en la enseñanza universitaria, destaca la metodología a través de proyectos como una de las formas de planificación y desarrollo del proceso educativo que favorece el tratamiento de los conocimientos de manera globalizada e integral, potenciando no sólo la adquisición de conocimientos teóricos, sino su aplicación práctica y la toma de decisiones personales sobre cómo utilizar los aprendizajes adquiridos.

El aprendizaje a través de proyectos suele asociarse a la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), considerado *como un sistema didáctico que requiere que los estudiantes se involucren de forma activa en su propio aprendizaje hasta el punto de definir un escenario de formación auto-dirigida* (Escribano y Del Valle, 2010:20).

Sin embargo, se pueden considerar algunos rasgos diferenciales entre ambas formas de plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo a Rodríguez-Sandoval (2010), mientras que el ABP incluye el trabajo para una solución a un problema propuesto a los estudiantes; el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr) supone una estrategia en la que los estudiantes definen el propósito de la creación de un producto final. La diferencia sustancial entre ambos, por tanto, es la actividad que inicia el proceso de investigación y aprendizaje autónomo del alumnado; uno o varios problemas frente al diseño y elaboración de un producto final (proyecto).

En la práctica la diferencia entre el ABP y el ABPr se difumina y suelen considerarse similares y complementarias con una misma orientación: el aprendizaje centrado en el alumnado desde una visión constructivista del aprendizaje. En este sentido se pueden interpretar las características establecidas por Barrows<sup>2</sup> para el ABPr:

- El aprendizaje está centrado en el alumno.
- El aprendizaje se produce en pequeños grupos.
- El profesorado es facilitador o guía de este proceso.
- Los problemas/proyectos son foco de organización y estímulo para el aprendizaje.
- Los problemas/proyectos vehiculan el desarrollo de habilidades para resolver problemas.
- La nueva información se adquiere a través del aprendizaje autodirigido.

En suma, teniendo en cuenta las características del ABPr, se puede considerar como una metodología adecuada para el desarrollo de las competencias en función de los siguientes fundamentos:

- El ABPr promueve un aprendizaje integrado (carácter holístico de la competencia), que aglutina el *qué* con el *cómo* y el *para qué* se aprende.
- El ABPr tiende a un conocimiento operativo, relacionado directamente con las posibles aplicaciones en una probable situación profesional futura (carácter contextual).

---

<sup>2</sup> Citado en ESCRIBANO y DEL VALLE (2010:20).

- Ante una misma demanda, el alumnado puede responder con la planificación y elaboración de un proyecto distinto, de acuerdo con sus significados personales, perspectivas, capacidades, intereses, etc. (carácter creativo de la transferencia).
- La elaboración del proyecto de forma grupal supone procesos afectivos y volitivos por parte del alumnado, le exige disposición al aprendizaje y la elaboración del proyecto desde un posicionamiento personal, social y profesional concreto (carácter ético).
- El proceso de aprendizaje implica un análisis constante de la situación (carácter reflexivo), dando las respuestas más adecuadas en función del caso concreto y modificando el proceso de acuerdo a su evolución.
- Por último, el proyecto supone un producto final que a lo largo de su trayectoria personal y profesional, el alumnado irá elaborando de manera más profunda y adecuada de acuerdo a su experiencia, formación permanente, etc.; lo que supone el carácter evolutivo de la competencia.

### 3. DISEÑO Y DESARROLLO

#### 3.1. Propósito

La investigación que se presenta resulta de una experiencia desarrollada en la Universidad de Extremadura con el objetivo general de favorecer el desarrollo y adquisición de las competencias por parte de los estudiantes, a través del ABPr.

Los objetivos concretos planteados son los siguientes:

- Desarrollar las competencias específicas de la materia mediante una actividad de aplicación real del profesional de Educación Primaria.
- Integrar las competencias específicas de la materia a través de un trabajo globalizado.
- Potenciar la funcionalidad de los aprendizajes.
- Favorecer el trabajo cooperativo y de coordinación; esencial en la labor del docente de Educación Primaria.
- Ampliar la perspectiva del profesional de Educación Primaria, más allá de las competencias profesionales del aula.

#### 3.2. Muestra

La experiencia se ha desarrollado durante el curso 2010-2011 en la titulación de Grado de Maestro de Educación Primaria, en la Facultad de Formación del Profesorado; concretamente en dos grupos de la titulación con un total de 174 alumnos, pertenecientes al primer curso del Grado.

La asignatura implicada, Organización del Centro Escolar es una asignatura de carácter básico, con 6 créditos ECTS (150 horas) y de tipo II, lo que implica la siguiente distribución de horas: 45,5 horas de Gran Grupo; 12 horas de Seminario-Laboratorio; y 92,5 horas no presenciales de trabajo del alumnado.

De entre las competencias asignadas a la materia y, a pesar de que el ABPr supone un desarrollo sustancial de las competencias transversales, el planteamiento inicial se centra en el desarrollo de las competencias específicas de la materia (ver tabla 1) que se categorizan para esta experiencia en función de la clasificación de López Pastor (2009) como académicas o disciplinares y profesionales.

Tabla 1. Competencias Específicas de la materia “OCE”

Competencias Académicas	Competencias Disciplinarias-Profesionales
C19. Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al periodo 6-12.	C24. Abordar y resolver problemas de disciplina
C20. Conocer los fundamentos de la educación primaria.	C25. Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales.
C21. Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan.	C26. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.
C22. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa.	C28. Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula.
C23. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.	C30. Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro, atendiendo a criterios de gestión de calidad
C27. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.	
C29. Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria.	
C31. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.	

(Fuente: elaboración propia)

### 3.3. Procedimiento

En el planteamiento y desarrollo del trabajo se han seguido las fases que se exponen a continuación:

1. **Planificación:** con responsabilidad máxima por parte del docente, se centró en definir qué aspectos de las competencias se iban a priorizar y de qué manera quedaban recogidos en el proyecto planteado.
2. **Desarrollo:** cuyo trabajo esencial se centra en la elaboración del proyecto por parte del alumnado de acuerdo a las competencias establecidas. En esta fase, se ofrecieron cuatro modalidades fundamentales de sesiones para la explicación, seguimiento y supervisión:
  - a. *Sesiones presenciales en la modalidad gran grupo* para sentar las bases conceptuales en torno al funcionamiento de centros escolares y la elaboración de los Proyectos de Centro.
  - b. *Sesiones en la modalidad de seminario-laboratorio* para el trabajo de grupos y su supervisión. En estas sesiones se desarrolló el ABPr puro: los distintos grupos fueron elaborando el proyecto escogido.
  - c. *Tutorías programadas en grupo*, a través de las cuales se iba realizando el trabajo de supervisión y apoyo al proyecto, ofreciendo al alumnado el feedback necesario para la auto-evaluación y reformulación del proyecto de acuerdo a los criterios de calidad que se iban a tener como referentes para la evaluación.
  - d. *Plataforma virtual de la asignatura* para el seguimiento y la evaluación del trabajo así como para el apoyo documental necesario.
3. **Evaluación,** desarrollada mediante varios procesos complementarios: evaluación final del proyecto (auto-evaluación del grupo sobre su propio trabajo y hetero-evaluación por parte del profesor); auto-percepción del alumnado sobre los conocimientos adquiridos y las competencias

alcanzadas a través de la elaboración grupal de conclusiones y de una entrevista personal del grupo con el profesorado.

El proceso concreto de desarrollo del proyecto siguió la siguiente secuencia:

- 1. Planteamiento:** se planteó a cada grupo un caso práctico en el que se describía el contexto general de un centro educativo con sus características más destacadas en relación a: localización y tamaño del centro; infraestructuras y recursos; profesorado; alumnado; familias y entorno.
- 2. Selección del proyecto:** a partir de este contexto inicial el grupo de trabajo debía realizar un análisis de la realidad y establecer las necesidades prioritarias del centro, a partir de las cuales, seleccionar qué proyecto de centro iba a planificar, entre los siguientes<sup>3</sup>:
  - Plan de Convivencia
  - Plan de Fomento de la lectura y Biblioteca
  - Plan de Acción Tutorial
  - Proyecto de Actividades Extraescolares
- 3. Toma de decisiones:** en torno a los contenidos centrales del proyecto: justificación, objetivos, líneas de actuación, medidas organizativas, etc.
- 4. Redacción del documento final y presentación del proyecto.**

### 3.4. Instrumentos

A lo largo del procedimiento se elaboraron y utilizaron diferentes instrumentos: plan docente y planificación del proyecto de acuerdo a las competencias (fase de planificación); estructura del proyecto de centro a desarrollar (fase de desarrollo) y rúbrica para la auto-evaluación y hetero-evaluación del trabajo (fase de evaluación).

Por su importancia central en el desarrollo y adquisición de las competencias, se destaca la estructura del Proyecto de Centro a desarrollar (ver tabla 2), que incluía ocho apartados básicos, relacionándolo con las competencias implicadas en cada fase:

Tabla 2. Estructura del Proyecto y Competencias implicadas

IDENTIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipo de Proyecto</li> <li>- Nombre del Proyecto</li> <li>- Curso académico. Periodo.</li> <li>- Institución. Colegio.</li> <li>- Equipo Educativo (autores).</li> </ul>	C20 / C22 / C28 / C30
CONTEXTUALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de la realidad:               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Dificultades y oportunidades.</li> <li>o Necesidades y alternativas.</li> </ul> </li> </ul>	C19 / C21 / C27 / C28 / C30 / C31
JUSTIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentación contextual: en relación a las necesidades detectadas.</li> <li>- Fundamentación legal: en relación a la normativa y finalidades de la Educación Primaria.</li> </ul>	C19 / C20 / C21 / C22 C24-C26 C27 / C28/ C30

<sup>3</sup> Seleccionados de las *Instrucciones de 27 de junio de 2006, de la Dirección General de Política Educativa.*

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección y definición de objetivos para el centro en su globalidad: institucionales, comunitarios, para el profesorado, para el alumnado, para las familias, para el entorno, en relación con los recursos del centro.</li> <li>- Vinculados a las necesidades y al proyecto.</li> </ul>	C21 / C24-C26 C27 / C28 / C30/ C31
LÍNEAS DE ACTUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vinculadas a los objetivos y al tipo de proyecto.                         <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Para el centro</li> <li>○ Para la comunidad educativa</li> <li>○ Para el profesorado</li> <li>○ Para el alumnado</li> <li>○ Para las familias</li> <li>○ Para el entorno</li> </ul> </li> </ul>	C21 / C23 / C24-C26 C25 / C28 C30
MEDIDAS ORGANIZATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos Humanos: responsables y funciones en el proyecto.                         <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Órganos de Gobierno: unipersonales y colegiados.</li> <li>○ Órganos de Coordinación Docente</li> </ul> </li> <li>- Recursos Espaciales: espacios internos y externos. Organización y distribución.</li> <li>- Recursos Temporales:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Organización y distribución temporal de las actividades y líneas de actuación. Cronograma.</li> </ul> </li> <li>- Recursos materiales: previsión, organización y distribución de los materiales necesarios.</li> </ul>	C21 / C28 C30
SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicadores de evaluación vinculados a los objetivos y a las necesidades a subsanar.</li> <li>- Instrumentos y actividades de evaluación.</li> <li>- Responsables y momentos de la evaluación.</li> </ul>	C21 / C28 C30 / C31
TOMA DE DECISIONES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conclusiones y propuestas de mejora.</li> </ul>	C21 / C28 C30 / C31

(Fuente: elaboración propia)

Según esta planificación inicial, la percepción inicial del docente sobre la integración de las competencias específicas en el proyecto era: competencias nada integradas (C29); poco integradas (C19-C20-C22-C23-C24-C25-C26 y C27); bastante integradas (C31) y muy integradas (C28 y C30).

### 3.5. Resultados

A pesar de que la calificación numérica obtenida en la asignatura es la valoración final del aprendizaje y por tanto, del desarrollo de competencias, se quiere centrar el análisis de resultados en la percepción que el alumnado tiene sobre la adquisición de aprendizajes y competencias específicas relacionadas con la materia. Este tipo de análisis cualitativo nos aporta una información más detallada sobre el grado en el que se han alcanzado las competencias pretendidas.

Desde esta perspectiva, entre los resultados alcanzados destacan las ideas principales que los grupos establecieron como conclusiones del trabajo realizado y que manifestaron en la entrevista final, tras la realización del proyecto, en relación con la auto percepción sobre los aprendizajes alcanzados:

1. **El aprendizaje fundamental adquirido ha sido conocer las fases que tiene un proyecto de centro y aprender a elaborarlo.** La totalidad de los grupos manifestaron esta idea como principal aprendizaje de la asignatura, relacionada directamente con las competencias **C28 y C30**. Asociada a la misma, 32 de los grupos establecieron que la realización del trabajo les parecía esencial porque les servirá para su futura labor profesional (**C21**), lo que nos indica la auto-percepción de la funcionalidad y significatividad del aprendizaje alcanzado para el alumnado.
2. Otra de las ideas centrales percibidas por el alumnado es la de que, **aunque todos los centros escolares parecen iguales, cada uno es diferente y tiene unas características y necesidades concretas.** A pesar de que todos los centros parecen funcionar de manera perfecta, en todos pueden encontrarse problemas que hay que abordar. Esta idea fue destacada por el 92 % de los grupos y se relaciona de manera directa con las competencias **C19, C27 y C31**.
3. Ligada a la anterior, **el aspecto central para la elaboración de un proyecto de centro y para la comprensión de la organización escolar, es analizar la realidad de partida, las características del centro y sus necesidades.** De los 41 grupos participantes, 38 de ellos (92%) establecieron esta idea como el eje central del trabajo realizado.  
La percepción de este aprendizaje está relacionada de manera directa con las competencias **C19, C24-26** (dependiendo del proyecto), **C27 y C31**; y supone un conocimiento no sólo teórico de la materia, sino competencias profesionales (profesor como investigador) y actitudinales para adaptarse a las demandas de la realidad profesional.
4. Otra de las ideas resaltada por los grupos de trabajo (63%) en las conclusiones del mismo ha sido que la **elaboración del proyecto les ha hecho entender la complejidad de la labor docente.** Muchos alumnos manifestaron tener una idea del profesor como alguien que llega a clase y plantea actividades sin más. Con la elaboración del proyecto manifestaron adquirir conciencia de que todo lo que hace el docente implica una intencionalidad y tiene un punto de partida, una necesidad, así como una meta. Se manifiesta así una adquisición de las competencias **C21 y C27**.
5. Por último, el 78% de los grupos señaló que la elaboración del proyecto ha supuesto una **aplicación práctica de los contenidos trabajados en la asignatura**, lo que les ha ayudado en su estudio y comprensión, lo que se relaciona con las competencias académicas fundamentalmente, de conocimientos teóricos. Entre estas destacan la idea de **utilidad de la legislación y normativa que regula el sistema educativo (C22)**  
Comparando estos resultados con la planificación inicial de la asignatura observamos las diferencias entre la percepción del profesorado y el alumnado (tabla 3).

**Tabla 3. Percepción del Profesorado y el Alumnado sobre el desarrollo de las competencias específicas de OCE**

Competencia	Percepción Profesorado	Percepción Alumnado
C19	Poco	92% conclusión 2-3
C20	Poco	No se manifiesta
C21	Mucho	100% conclusión 1. 63% conclusión 4
C22	Poco	78% conclusión 5
C23	Poco	No se manifiesta
C24	Poco	92% conclusión 3
C25	Poco	No se manifiesta
C26	Poco	92% conclusión 3
C27	Poco	92% conclusión 2-3. 63% conclusión 4
C28	Mucho	100% conclusión 1
C29	Nada	No se manifiesta
C30	Mucho	100% conclusión 1
C31	Bastante	92% conclusión 2-3

(Fuente: elaboración propia)

#### 4. CONCLUSIONES

En función de estos resultados podemos considerar el ABPr como una herramienta adecuada para la adquisición y desarrollo de las competencias específicas de la materia “Organización del Centro Escolar”, tanto disciplinares como académicas, que favorece la percepción del aprendizaje por parte del alumnado así como su funcionalidad.

De manera más concreta, podemos establecer que existe una coherencia entre la planificación inicial y la percepción del alumnado en cuanto a las competencias adquiridas, principalmente las relacionadas con la elaboración de planes y proyectos en el centro educativo así como con el conocimiento de la práctica docente (C21, C28, C29, C30 y C31).

Por otra parte hay competencias que aparecen en la planificación inicial y no son consideradas como adquiridas por el alumnado (C20-C23-C25). Estas competencias se relacionan fundamentalmente con la fundamentación de la Educación Primaria y procesos de interacción en el aula. Aunque todas ellas están integradas en el proyecto desde la planificación inicial, su implicación es escasa y los resultados son coherentes si tenemos en cuenta que se acercan más a los contenidos específicos de otras materias como “Didáctica General”, con la que la Organización comparte campo disciplinar.

Por último, destacan las competencias C19, C22 y C27 como poco integradas en la planificación inicial del profesor y percibidas por el alumnado como bastante adquiridas y desarrolladas. En este sentido, se manifiesta una percepción alta respecto al conocimiento de la legislación vigente, la comprensión de los factores que influyen en el proceso educativo y el conocimiento y resolución de situaciones en contextos de diversidad.

Por último, destacan las competencias C19, C22 y C27 como poco integradas en la planificación inicial del profesor y percibidas por el alumnado como bastante adquiridas y desarrolladas. En este sentido, se manifiesta una percepción alta respecto al conocimiento de la legislación vigente, la comprensión de los

factores que influyen en el proceso educativo y el conocimiento y resolución de situaciones en contextos de diversidad.

Para concluir, cabe destacar que el aprendizaje por proyectos es esencial en el desarrollo y adquisición de competencias transversales, lo que supone una tendencia complementaria que hemos de introducir en nuestra labor profesional como un reto para favorecer el desarrollo integral del alumnado desde la formación universitaria.

## REFERENCIAS

- ESCRIBANO, A., VALLE, A. del (2010): *El Aprendizaje basado en Problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- JUNTA DE EXTREMADURA (2006): *Instrucciones de 27 de junio de 2006, de la Dirección General de Política Educativa, por las que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento las Escuelas Infantiles, los Colegios de Educación Primaria, los Colegios de Educación Infantil y Primaria y los Centros de Educación Especial de Extremadura*, en [http://www.juntaex.es/consejerias/educacion/dg-politica-educativa/common/dgpe/In\\_Pri\\_final.pdf](http://www.juntaex.es/consejerias/educacion/dg-politica-educativa/common/dgpe/In_Pri_final.pdf) (10 de marzo de 2011).
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (2009): *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- MEC (2006): *Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Master*. Madrid: MEC.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007): “La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas”. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 1, en <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/NATURALEZA%20DE%20LAS%20COMPETENCIAS%20BASICAS.pdf> (14 de enero de 2011).
- RODRÍGUEZ SANDOVAL, E., VARGAS-SOLANO, E., LUNA CORTÉS, J. (2010): “Evaluación de la estrategia ‘aprendizaje basado en proyectos’”. *Educación y Educadores*, nº 1, pp. 13-25, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3256380> (10 de marzo de 2011).
- SALGANIK, L., RYCHEN, D., MOSER, V., KONSTANT, J. W. (1999): *Definition and Selection of Competencies: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*. Neuchâtel: OECD.

# LA ESCUELA 2.0: UN EJEMPLO DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE EN ANDALUCÍA Y SU INCIDENCIA EN EL AULA

JOSÉ L. ANTIÑOLO PIÑAR  
*Centro del Profesorado de Úbeda*

M<sup>ra</sup> DOLORES MOLINA JAÉN  
ÁLVARO PÉREZ GARCÍA  
*E. U. de Magisterio de Úbeda*

## 1. INTRODUCCIÓN

La OCDE promovió en el año 1999 el proyecto Denominado DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) donde definía las competencias básicas como “aquellas que contribuyen al despliegue de una vida personal exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad, porque son relevantes para las distintas esferas de la vida e importantes para todos los individuos”. Los retos esenciales de este proyecto fueron: definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida y formular el marco conceptual necesario para dar cabida a este enfoque competencial.

En España, tras la implantación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) se incorpora a las competencias básicas, la competencia digital y el tratamiento de la información, entendida como la habilidad para buscar, obtener, procesar, comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo el uso de las TIC como elemento esencial para este proceso. Asimismo, en los objetivos de la Ley de Educación de Andalucía (LEA) se presta especial atención al uso de las TIC y, en los derechos del alumnado se incluye, entre otros, el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la práctica educativa y el uso seguro de Internet en los centros docentes.

Como especifica la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, este plan considera las TIC como un eje transversal que ha de articular toda la vida del centro educativo facilitando su gestión, potenciando el desarrollo de su proyecto educativo y favoreciendo la información, la comunicación y la participación de toda la comunidad educativa, al mismo tiempo que ha de estar presente de forma natural en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje para propiciar que los actuales alumnos y alumnas sean ciudadanos y ciudadanas digitalmente competentes para el siglo XXI.

Consecuente con esta idea, se presenta a principios de los cursos escolares 2009/2010 y 2010/2011 el proyecto Escuela TIC 2.0 al profesorado de los centros educativos andaluces de Educación Primaria. Este programa introduce en el aula la Pizarra Digital Interactiva y dota a los más de 173.500 alumnos y alumnas que cursaron 5º y 6º de Primaria en los colegios públicos y concertados de Andalucía entre enero y febrero de 2010, de un ordenador portátil, que vienen preparados con la distribución GuadalinuxEdu que incluye las aplicaciones informáticas de uso más común y disponen de material educativo de uso libre en la llamada “mochila digital”, que contiene recursos multimedia para su uso didáctico.

El profesorado es el pilar fundamental en este reto tecnológico que está transformando el sistema educativo tradicional. Su dominio del uso didáctico de las TIC es básico para garantizar el aprovechamiento educativo de los nuevos recursos, de ahí la importancia de su formación. Durante el curso 2009-

10 se creó una red de formadores y formadoras 2.0 y se impartieron casi 20.000 horas de formación específica para el profesorado de la Escuela TIC 2.0.

Para constatar la incidencia de dichos programas en el aula, hemos diseñado, elaborado y evaluado a través de un cuestionario, los resultados obtenidos en el último curso.

## 2. COMPETENCIA DIGITAL

El *Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria*, expone en su artículo dos que “la finalidad de la Educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad”.

Tal Decreto nomina por primera vez la *competencia digital* entre las ocho competencias básicas a conseguir al final de la enseñanza obligatoria como vía para “poder lograr una adecuada realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”.

Cantón (2007) plantea las competencias como procedimientos imprescindibles para enseñar y aprender en la emergente Sociedad del Conocimiento, teniendo en cuenta el ámbito del *saber*, el ámbito del *saber ser* y *estar* y el ámbito del *saber hacer*.

En este sentido, Villa y Poblete (2007) afirman que “entendemos por competencias, el conjunto interrelacionado e interdependiente de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que deben ser adquiridos con el fin de capacitar al alumnado sobre conocimientos específicos, su capacidad de aplicarlos en diferentes contextos, integrándolos en sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar, personal y profesionalmente”.

Según el citado texto legal, “poseer tal competencia supone disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse”.

El disponer de información tanto en el aula como fuera de ella, produce que el aprendizaje sea autónomo. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; papel que deberá gestionar el educador para que el alumnado pueda comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento. Significa, asimismo, comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen, no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación, que tanto utilizan en su vida cotidiana.

Desde el punto de vista metodológico, la competencia digital permite aprovechar la información, analizarla de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, además posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

## 3. ESCUELA TIC 2.0

En Andalucía, a raíz de la puesta en marcha del programa Escuela 2.0 por parte del Gobierno Central -que introduce en el aula la Pizarra Digital Interactiva y dota al alumnado de un ordenador ultra-

portátil para su uso como herramienta de apoyo a su aprendizaje, y partiendo de la experiencia acumulada desde el año 2003 en el que comenzaron su andadura los denominados “Centros TIC”, se diseña el programa Escuela TIC 2.0., que durante el curso 2009/10 afecta al profesorado y alumnado de los cursos 5º y 6º de Educación Primaria.

**Tabla 1. Tic 2.0. El cronograma propuesto por la Consejería de Educación al respecto:**

Septiembre 2009	Presentación a los directores y directoras de Educación Primaria del Plan Escuela TIC 2.0 por la Consejería de Educación.
Octubre 2009	Entrega de ordenadores portátiles al profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria implicado en esta primera fase, y del material complementario, entre ellos la llamada 'mochila digital'.
Noviembre 2009	Inicio del Plan de Formación para la Escuela TIC 2.0 con la creación de una red de 250 formadores y formadoras 2.0 que acompañará en su proceso formativo a todo el profesorado andaluz de 5º y 6º primaria.
Diciembre 2009	Primeras sesiones formativas dirigidas a la totalidad de los docentes de 5º y 6º de Educación Primaria en el área de influencia de los Centros de Profesorado (CEP). Itinerario de formación en diferentes niveles de profundización y elaboración de una guía práctica con preguntas y respuestas más frecuentes relacionadas con el proyecto.
De enero a marzo de 2010	Entrega de ordenadores portátiles al alumnado de 5º y 6º de Primaria de los centros sostenidos con fondos públicos. Comienzo en los centros de la instalación de aulas con pizarra digital interactiva, cañón de proyección, ordenador de sobremesa y equipo multimedia.
Mayo de 2010	Presentación del Plan Escuela TIC 2.0 en Educación Secundaria.
Julio y agosto de 2010	Instalación de aulas digitales para 1º de E.S.O
Septiembre de 2010	Entrega de ordenadores al profesorado de 1º de ESO y Plan de Formación.
Curso 2010/11	Entrega de ordenadores portátiles al profesorado de 1º de E.S.O. y alumnado de 5º de Primaria con dotación de aulas digitales y del material complementario, entre ellos la 'mochila digital', de Educación Secundaria.

Dicho programa es definido por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía como una estrategia para la mejora de la educación, que interviene directamente en el proceso de adquisición de las competencias básicas.

Se fundamenta en la visión de la competencia digital como clave para el desarrollo individual y social en las sociedades actuales. Por ello busca incidir en las necesidades reales de cualquier agente social: del profesorado, porque incorpora una herramienta de calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje; del alumnado, porque mejora las competencias educativas de modo integral; y de los centros, porque disponen de unas herramientas tecnológicas que los modernizan y actualizan.

Para conseguir estas finalidades se plantean los siguientes objetivos:

- Profundizar en la calidad del sistema educativo y en la igualdad de oportunidades.
- Conseguir que las Tecnologías de la Información y la Comunicación se conviertan en herramientas didácticas de uso habitual en el aula.
- Mejorar las prácticas docentes para alcanzar mayor desarrollo de las competencias básicas del alumnado.

Y se facilita a los centros por parte de la Administración andaluza la dotación siguiente:

- Aulas de 5º y 6º de Educación Primaria con pizarra digital, cañón de proyección y equipo multimedia.
- Mueble para la alimentación de las baterías.
- Portátiles para uso del equipo docente.
- Conexión WIFI dentro del aula.

- Conexión a Internet del centro a través de la Red Corporativa de la Junta de Andalucía (en centros públicos)

Que se acompaña de un Plan de Formación del Profesorado, que durante en curso 2009/2010 siguió la siguiente trayectoria:

Los primeros ordenadores portátiles se entregaron al profesorado durante el primer trimestre del curso. Paralelamente se diseñó por parte de la red de formación (Centros del Profesorado de la Comunidad Autónoma, coordinados desde el Servicio de Planes de Formación de la Consejería de Educación) un proceso formativo de carácter modular y presencial, a fin de ampliar su competencia digital. Este proceso parte de los niveles más básicos, avanza en profundidad e incluye actuaciones formativas ligadas a la práctica docente en el centro y al uso didáctico de las herramientas web 2.0, pudiendo culminar en actividades de Formación en Centros. Lo veremos con más detalle en el siguiente apartado.

#### 4. DISEÑO DE LA FORMACIÓN POR PARTE DEL CEP DE ÚBEDA

Partiendo del proceso formativo diseñado a nivel andaluz, que responde al siguiente esquema:

Tabla 2. Fase inicial

<p>SESION 0 Toma de contacto</p>
<p><b>Dirigida a:</b> todo el profesorado implicado (5º y 6º de E. Primaria).  <b>Contenidos:</b> Presentación interactiva del ordenador, pizarra digital y recursos didácticos.  <b>Modalidad:</b> Presencial  <b>Duración:</b> 3 horas  <b>Nº de asistentes por sesión:</b> entre 5 y 10 (en función del nº de profesorado del centro).  <b>Ponentes:</b> Formadores 2.0  <b>Recursos necesarios:</b> Ordenadores 2.0 y pizarra digital (equipamiento 2.0)</p>

Tabla 3. Fase de progreso

<p>MÓDULO I Competencias básicas TIC</p>
<p><b>Dirigida a:</b> Profesorado que no tiene adquiridas las competencias básicas TIC.</p> <p><b>Objetivos:</b> - Familiarizar al profesorado con el uso del ordenador.          - Ayudar y acompañar al profesorado no iniciado en la adquisición de una competencia digital que le permita continuar su formación.          - Toma de contacto con los recursos educativos TIC.</p> <p><b>Contenidos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso del ordenador y la pizarra digital.</li> <li>▪ Conocimiento de las funciones y herramientas de Guadalinex necesarias para el trabajo en el aula.</li> <li>▪ Navegación básica por Internet.</li> </ul> <p><b>Modalidad:</b> presencial  <b>Duración:</b> 12 horas  <b>Nº de asistentes por sesión:</b> 20 personas  <b>Ponentes:</b> a determinar por los Centros del Profesorado  <b>Recursos necesarios:</b> equipamiento 2.0</p>

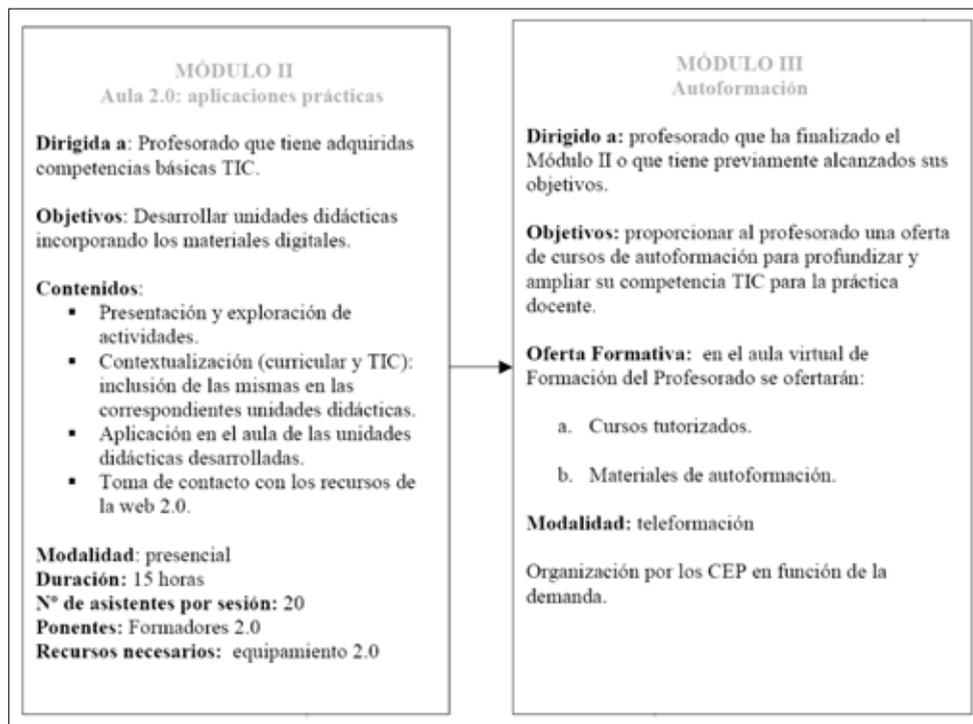
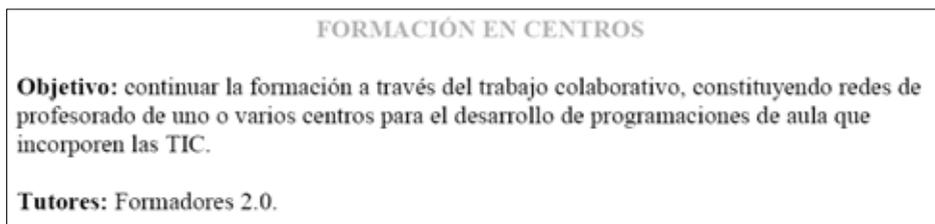


Tabla 4. Fase final



Se realiza una adaptación al profesorado de la comarca del CEP de Úbeda, impartíendose el módulo 0 para todo el profesorado implicado en los cursos 5º y 6º de Educación Primaria, con una participación de 360 docentes distribuidos en seis sedes en las que se instaló de modo experimental la dotación TIC 2.0.

En esa primera actividad, que contó con la participación de los formadores 2.0 (un equipo de docentes con experiencia en el programa de Centros TIC seleccionados por el Centro del Profesorado de Úbeda), además de presentar el equipamiento y los recursos didácticos (Mochila Digital), se orientó al profesorado sobre el itinerario formativo más adecuado a seguir, explicándose los contenidos de los módulos I y II así como la posibilidad de seguir formación on-line a través del módulo III.

Las actividades formativas que recogían el diseño del módulo I se celebraron en el Aula de Informática del Centro del Profesorado de Úbeda, en grupos reducidos que permitían una autorización directa del profesorado asistente. Se repitió esta actividad en cinco ocasiones, de manera que nadie interesado

se quedara sin acceder a esta formación. Participaron un total de 116 docentes, tanto de centros públicos como concertados.

El módulo II se impartió por el equipo de formadores 2.0 igualmente en las seis sedes preparadas a tal efecto en aulas de centros públicos de la comarca, con un total de 395 participantes, también procedentes de centros de titularidad tanto pública como privada – concertada.

Paralelamente a esta formación presencial, se realizó una oferta provincial de formación on-line denominada Módulo III, con un seguimiento similar por parte del profesorado de la comarca. Las temáticas ofertadas fueron: Jlic, webquest, wikis en educación y Paquete Ofimático Open Office (uso en educación).

Para los coordinadores TIC, formadores 2.0 y Asesorías de Formación se diseñaron unas actividades formativas encaminadas a conocer los diferentes modelos de pizarras digitales interactivas, organizados por parte de las empresas suministradoras de dicho equipamiento, de modo que estos coordinadores y formadores se encargaran posteriormente de formar al profesorado de sus claustros.

Los asesores y asesoras de formación del Centro del Profesorado de Úbeda, dentro de su trabajo de detección de necesidades formativas en cada uno de sus centros de referencia, que se realiza durante el tercer trimestre del curso con vistas a su inclusión en la Memoria Final de los centros y al diseño de las actividades de formación de la comarca para el curso siguiente, dieron información y animaron a los centros a profundizar en su uso de las TIC a través de la modalidad de Formación en Centros. El curso 2010/11 tenemos un total de 18 centros implicados en formaciones en centros que se encuentran integradas en el programa Escuela TIC 2.0., con la participación del claustro completo o un grupo significativo de profesorado del centro.

## 5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de nuestro trabajo es conocer la incidencia de la utilización de las nuevas tecnologías en el desarrollo metodológico, evaluador y administrativo del profesorado en el aula tras la formación permanente recibida en el CEP dentro del programa TIC 2.0.

El contexto en el que se realiza dicho estudio es la red de centros de Educación Primaria del ámbito de actuación del CEP de Úbeda cuyos datos están recogidos de la página <http://www.cepubeda.es/cepubeda/?mod=centros>, con una población de 117 centros, de los que la mayoría tiene dos líneas. Extraída una muestra significativa procederemos al tratamiento de la información para la constatación de nuestro objetivo de partida, por medio de una escala tipo Likert de 42 ítems, validado por criterio de jueces implementado durante el mes de febrero y marzo de 2011.

### 5.1. Cuestionario

El cuestionario utilizado consta de 5 categorías, a decir:

- Las TIC en el aula, en el que se profundiza sobre la utilización de las diferentes herramientas tecnológicas por parte del profesorado en el aula.
- Uso personal de las TIC, donde se pregunta sobre el uso que el profesorado hace de ella en su vida personal.
- Apoyo para la utilización de las TIC, para comprobar la opinión que el profesorado tiene del apoyo recibido por diferentes sectores de la comunidad educativa.
- Cuándo se utilizan las TIC, en este apartado pretendemos saber si el profesorado las utiliza de forma sistemática o como apoyo puntual.
- Otros, en el que se sugieren otras cuestiones de interés en el ámbito personal del profesorado en el uso de estas herramientas.

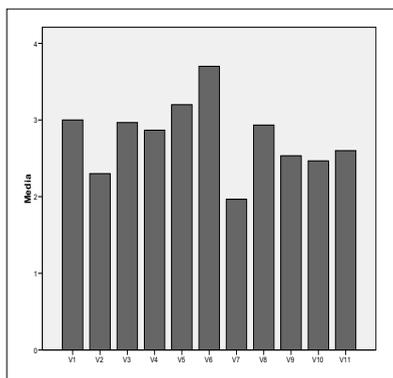
### 5.2. Avance de resultados

Tras la recogida de los cuestionarios, vamos a exponer los resultados más significativos obtenidos en una muestra de 30 cuestionarios, de los cuales 13 son hombres y 17 son mujeres. También hay que

tener en cuenta que de los 30 profesores, 24 (84%) habían recibido la formación impartida por el CEP dentro del programa Escuela TIC 2.0. Para una mayor claridad expositiva, vamos a mostrar los resultados por bloques, teniendo en cuenta que la puntuación máxima en la escala de rangos del cuestionario es 4.

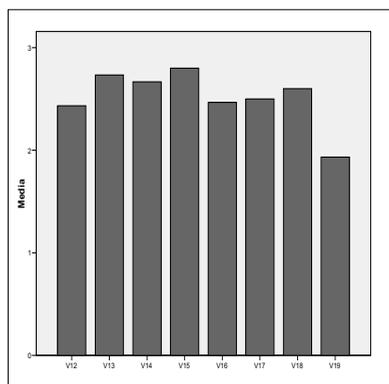
**Tabla 5. Bloque I. Uso docente de las TIC**

	Apoyo explicaciones en clase	Como metodología principal	Procesar la información. Realizar trabajos	Actividades lúdicas en el aula	Instrumento de aprendizaje	Acceso a la información	Instrumento de evaluación	Gestión del centro	Relación con otros compañeros del centro	Compartir recursos y experiencias	Relación con la admon.
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Media	3,00	2,30	2,97	2,87	3,20	3,70	1,97	2,93	2,53	2,47	2,60



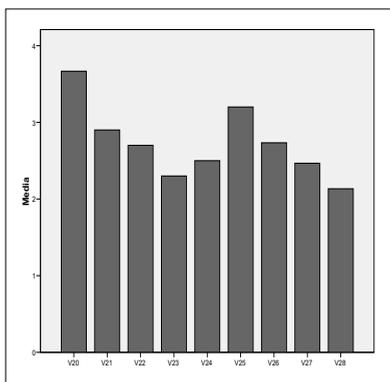
**Tabla 6. Bloque II. Herramientas**

	PDI	Herramientas ofimáticas	Presentaciones	Herramientas de imagen y sonido	Plataformas de aprendizaje	Recursos 2.0	Programas de creación de materiales	Redes sociales
N	30	30	30	30	30	30	30	30
Media	2,43	2,73	2,67	2,80	2,47	2,50	2,60	1,93



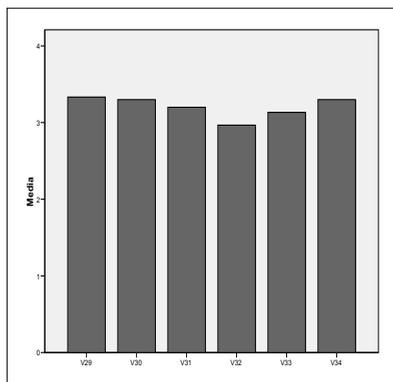
**Tabla 7. Bloque III. Uso personal de las TIC**

	Acceso a información	Gestión del centro	Relacionarse con otros compañeros en el centro	Compartir recursos y experiencias	Relacionarse con la administración	Uso didáctico para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje	Actividades lúdicas	Red Personal de Aprendizaje (PLE)	Teleformación (elearning)
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Media	3,67	2,90	2,70	2,30	2,50	3,20	2,73	2,47	2,13



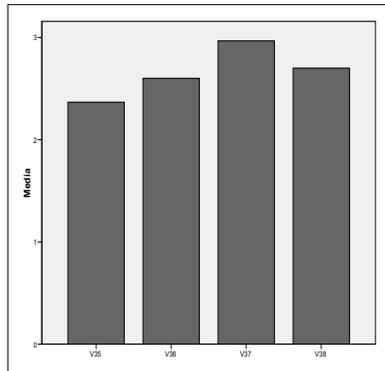
**Tabla 8. Bloque IV. Apoyo para la utilización de las TIC**

	Apoyo de la dirección	Apoyo del claustro	Apoyo del Centro del Profesorado	Apoyo de la administración	Apoyo de las familias	Apoyo del alumnado
N	30	30	30	30	30	30
Media	3,33	3,30	3,20	2,97	3,13	3,30



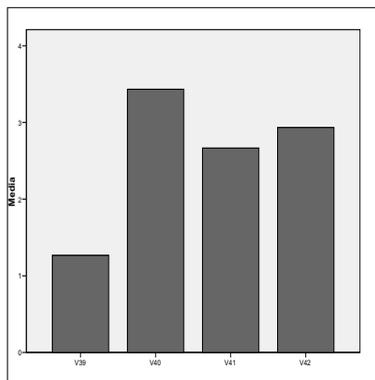
**Tabla 9. Bloque V. Cuándo se utilizan las TIC**

	De manera puntual	De manera sistemática	De manera integrada en cada unidad didáctica	Conjuntamente con las propuestas lúdicas
N	30	30	30	30
Media	2,37	2,60	2,97	2,70



**Tabla 10. Bloque VI. Otros**

		Me causa ansiedad	Favorece el aprendizaje del alumnado	Favorece las relaciones interpersonales	Favorece el trabajo en equipo
N	Válidos	30	30	30	30
	Perdidos	0	0	0	0
Media		1,27	3,43	2,67	2,93



## 6. CONCLUSIONES Y NUEVAS PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

La función de profesionalidad atribuida al docente lo identifica como tal, y estamos de acuerdo con De Miguel (1996) y Martínez (1998) cuando hacen referencia a este desarrollo profesional, en cuanto que *“es un proceso de formación continua a lo largo de toda la vida profesional que produce un cambio y una mejora de las conductas docentes....”*. Por ello consideramos imprescindible un aprendizaje para llevar a cabo en este desarrollo profesional un papel activo, investigador, reflexivo y consciente para la mejora constante de la docencia, y en esta línea tiene mucho que decir la formación inicial que recibe nuestro alumnado en nuestras universidades y la formación permanente que recibe desde instituciones como los CEP.

La formación del profesorado en las tecnologías de la información y la comunicación es una de las áreas prioritarias en la actual sociedad del conocimiento, sin duda un aspecto imprescindible para lograr la plena alfabetización digital, y también es clave para lograr la plena incorporación de las TIC a la enseñanza y el aprendizaje.

Nuestro trabajo, por los motivos referidos, ha sido conocer la incidencia de la utilización de las nuevas tecnologías en el desarrollo metodológico, evaluador y administrativo del profesorado en el aula, tras la formación inicial recibida en la Universidad y la formación permanente recibida en el CEP dentro del programa Escuela TIC 2.0.

Por medio del cuestionario hemos constatado que el profesorado desde el punto de vista docente, utiliza las TIC en el aula, ya de forma mayoritaria como acceso a la información en un 100%, y para el apoyo a las explicaciones en clase en un 77%, pero que aun no comparte de forma generalizada recursos y experiencias con otros compañeros virtuales (46%). Aunque hay que matizar que el porcentaje se eleva cuando el profesor ha formado parte de la formación permanente del CEP.

Asimismo, es notable que como herramienta de trabajo es amplia la diferencia que hay entre aquellos profesionales que utilizan la formación del CEP de los que no lo hacen, sobre todo en recursos como los de la utilización de la PDI, cuya utilización es nula si no ha habido antes una formación (del tipo que sea), y lo mismo sucede con el desarrollo de blogs o wikis.

Desde un punto de vista personal, es ampliamente constatable como los profesionales de la educación utilizan las TIC para acceder a la información, y que tanto en profesionales que asisten a la formación permanente como los que no, están desarrollando hábitos de búsqueda de información en esta dirección. Hay que destacar que del mismo modo que a nivel profesional queda mucho camino por recorrer en cuanto a la relación con compañeros, lo mismo sucede a nivel personal, y que la utilización de la Red como un contexto personal de aprendizaje está todavía por desarrollar, al igual que la telefonación o elearnig.

En cuanto al apoyo de la administración, de los CEP y de los centros, es verificable y suponen un soporte básico para la consolidación de las TIC como propuesta metodológica para el alumnado que está por llegar a nuestras aulas y a nuestros centros. Consideramos que será entonces cuando la utilización de las TIC se verá utilizada de manera sistemática, y se conseguirá un porcentaje mucho más elevado en este aspecto.

Para finalizar comprobamos como las TIC no suponen ya una ansiedad añadida a nuestra profesión en ningún momento, y como el profesorado es consciente que dichas herramientas favorecen el aprendizaje del alumnado, las relaciones interpersonales y el aprendizaje en grupo mayoritariamente.

Fortalecemos por tanto la incidencia de las Tic en el aula como propuesta metodológica, pero somos conscientes de que hay que seguir trabajando y profundizando en la formación inicial, ya que es en la Universidad, y desde la competencia digital, donde el futuro profesional debe iniciar el hábito de trabajo basado en una metodología, cuya herramienta es la Red y todo lo que ella trae y traerá consigo,

pero como somos conscientes de nuestras limitaciones consideramos que es con la permanente que actualmente ofrecen nuestros CEP, como está se verá ampliada y consolidada, y para ambos ámbitos de formación se abre un campo bastante amplio de actuación en temas como el PLE y la teleformación, además de los retos que están llegando y por llegar.

## REFERENCIAS

- BLANCO, A. (2009): *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- CANTÓN, I. (2007): “Gestión del conocimiento, procesos y competencias”. *Comunicación y Pedagogía*, nº 218, pp. 15-22.
- COLÁS BRAVO, P., DE PABLOS PONS, J. (2002): “La formación del profesorado basada en redes de aprendizaje virtual: aplicación de la técnica dafo”, en [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_05/n5\\_art\\_colas\\_pablos.htm](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_colas_pablos.htm).
- COLÁS, P. (2003): “Internet y Aprendizaje en la sociedad del conocimiento”. *Comunicar*, nº 20, pp. 31-35.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- MARTÍNEZ, M. (1998): *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Desclée de Bower.
- MIGUEL DÍAZ, M. de, et al. (1996): *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la Innovación Educativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- POBLETE, M., VILLA, A. (2007): *Aprendizaje basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.



# LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DE LAS ÁREAS SOCIALES: VALORACIÓN DE SU IMPORTANCIA Y DE LA AUTOPERCEPCIÓN DEL NIVEL DE LOGRO POR ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

VIRGINIA VELASCO ARIZA

GISELA PINEDA GARCÍA

*Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales  
Universidad Autónoma de Baja California. México*

## 1. INTRODUCCIÓN

Al finalizar la primera década del siglo XXI el mundo está viviendo una transición en el contexto de la Educación. Poco a poco se va abandonando el modelo tradicional, que privilegia la transmisión del conocimiento en un solo sentido: de los profesores a los alumnos y se empieza a explorar otro modelo en el que las acciones educativas giran alrededor de los estudiantes, pero permean al ámbito de los docentes, empleadores potenciales y a la sociedad en general.

Como es natural en las transiciones, muchos de los aspectos del nuevo modelo son tema de debate. Curiosamente, el debate no gira tanto en torno a la pertinencia del cambio, sino en la mejor manera de llevarlo a cabo en el salón de clases. El cambio es necesario porque el mundo se ha transformado y para adaptarse hace falta efectuar cambios en la educación, incluyendo la del nivel superior.

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) se encuentra en tránsito: del modelo de enseñanza tradicional al modelo de formación por competencias. El nuevo modelo parte de la postura epistemológica de las teorías constructivistas, según las cuales es necesario promover que el estudiante sea quien busque activamente los conocimientos que debe adquirir, y desarrolle las habilidades necesarias para actuar profesionalmente en las distintas problemáticas que requiere abordar. El profesor funge como un facilitador del ambiente propicio para el aprendizaje, promoviendo el desarrollo de las competencias, al mismo tiempo que favorece la toma de conciencia sobre lo que ha logrado y lo que falta por lograr.

Si se espera que los estudiantes desarrollen las competencias profesionales, al mismo tiempo que van haciéndose cargo de su formación para la vida, más allá del ámbito escolar, se considera conveniente investigar, hacia la etapa terminal de la carrera, qué tan claro tienen el perfil profesional que persiguen y qué tan cerca se sienten de alcanzarlo. En términos prácticos, cuál es la valoración que hacen los estudiantes sobre una serie de competencias necesarias para un perfil profesional, y cuál es su autoevaluación del grado en que las han logrando. Para lograrlo, no solamente es necesario que manejen información, que sean hábiles para aplicar el conocimiento adquirido y que se conduzcan éticamente, sino que deben

tener claro qué información no manejan, qué habilidades deberían desarrollar más, y si se conducen con actitudes adecuadas y dentro del marco ético de su profesión. Es decir, si están desarrollando las metacogniciones que llevan a la autorregulación (Ruiz, 2010).

### 3. MARCO TEÓRICO

De acuerdo con Amaya (2006, cit. en Fuentes, 2007), en el contexto del mundo globalizado del presente, el desarrollo económico está dejando de ser una economía dominada por la oferta, para convertirse en una economía basada en la demanda. Por ello, el modelo de producción en serie, que descansa sobre una base tecnológica fija, debe orientarse hacia una producción cada vez más diversificada en función de lo que necesitan los clientes. Entonces, la estructura de producción conocida en el siglo XX, en la que los puestos de trabajo requerían profesionales con saberes determinados se convierte en una estructura de producción flexible y abierta, basada en redes y equipos de trabajo, que da origen a estructuras ocupacionales polivalentes.

Así, el ámbito laboral pasa de ser un sistema en el que los puestos implican actividades rutinarias, a un sistema donde el individuo debe incorporar y aportar sus conocimientos y creatividad al proceso de producción, y participar en el análisis y solución de los problemas.

Cada vez menos, lo que se aprendió en la universidad será útil para toda la vida; habrá necesidad de aprender a trabajar en condiciones de incertidumbre (Fuentes, 2007) y habrá que alejarse de las formas básicas de organización social, de las actividades escolares individualista y competitiva, para abocarse más hacia la situación cooperativa (Lewin, 1935, cit. en Coll, 2003). El reto que tiene hoy día el estudiante de Educación Superior es aprender a aprender.

Desde el punto de vista de las teorías cognoscitivas en Psicología, la enseñanza escolar debe poner las condiciones para la instrucción, y es el alumno el que construye sus conocimientos y habilidades (González, Castañeda y Maytorena, 2009). Por ello, en el modelo de enseñanza por competencias se desalienta la memorización de información, como única evidencia de aprendizaje. La alternativa es fomentar el desarrollo de mecanismos cognoscitivos que ayuden a perfeccionar el razonamiento, la comprensión de las relaciones entre eventos, la interpretación de la información y la movilización de saberes, para combinarlos y aplicarlos a situaciones diversas.

Las competencias profesionales se suelen adquirir en un proceso de “aprender haciendo” ya sea en un laboratorio, en las prácticas profesionales, o en escenarios reales externos a la universidad (Tirado, Martínez, Covarrubias, López, Quesada, Olmos y Díaz, 2010). No obstante, ello no implica que exclusivamente se aprendan contenidos procedimentales, sino que se deben dominar los contenidos conceptuales, que son el sustento de esos quehaceres. El dominio de los contenidos teóricos se alcanza gradualmente a través de la lectura, de la discusión de los temas en el contexto de seminarios con los compañeros y los profesores, así como escuchando o dialogando con expertos, o con los compañeros de semestres más avanzados. El dominio de la teoría proporciona el fundamento de las decisiones prácticas, y contribuye a elegir la intervención profesional, dependiendo de las características en las que se dan las situaciones de la vida profesional, apegándose a los códigos de ética.

La educación basada en competencias promueve una constante actualización, lo que implica que el profesional debe ser capaz de conocer lo que sabe, así como lo que no sabe y poder planear la consecución de metas que lo llevarán por un lado a ser más competente y por otro, a plantear nuevas metas de desarrollo. Para lograrlo, requiere desarrollar habilidades metacognitivas, que implican un monitoreo en su comportamiento profesional, buscando propositivamente allegarse de la información necesaria, desarrollar las habilidades pertinentes y llevarlas a la práctica, lo que le permite reiniciar el ciclo de monitoreo. Algunos autores como Polya (1969, cit. en Ruiz, 2010) proponen que el aprendizaje autorre-

gulado se da en una espiral, en la que el sujeto entra en contacto con situaciones en las que se activan conocimientos previos, con los que compara hechos parecidos, o contrastantes y establece una especie de hipótesis que debe verificar. La situación vuelve a presentarse, sea porque él mismo lo provoca, o porque se da incidentalmente y puede entonces detectar, comparar, criticar, analizar, crear, modificar, corregir o precisar sus saberes.

Para Polya, el papel de la intuición es importante en el proceso de establecer conjeturas, o hipótesis en la espiral del aprendizaje, que después hacen surgir la reflexión metacognitiva. Cuando el alumno es capaz de manejar sus metacogniciones, mejoran sus procesos autorreguladores del aprendizaje. Y es que la metacognición y la autorregulación son procesos comunes, que ocurren en la vida cotidiana cuando, por ejemplo se hacen reflexiones sobre cuáles fueron los errores cometidos en un examen. El punto es que, si la intuición no lleva a la metacognición propositiva e intencional, la formulación de la estrategia para buscar el aprendizaje, se pierde.

La capacidad de autorregularse juega un papel clave en el éxito académico (Nota, Sorezi y Zimmerman, cit. en Nuñez, Solano, González-Pianda y Rosario). Se esperaría que los estudiantes que ingresan a la universidad fueran capaces de autorregular su aprendizaje, como consecuencia de una larga experiencia escolar. No obstante, es frecuente encontrar que no solamente no empiezan la educación superior sin haber desarrollado esa competencia, sino que pudieran incluso, terminar la carrera y no haberlo logrado. Un estudiante que no aprende a aprender está más propenso al fracaso escolar (Tuckman, 2003, cit. en Nuñez y cols., 2004). Por ello, el ámbito escolar debe favorecer que el estudiante se forme el hábito de reflexionar, desarrollar metacogniciones y pueda aprovecharlas en la planeación de estrategias para el aprendizaje autorregulado.

## 4. OBJETIVOS

Conocer la valoración de la importancia de 27 competencias generales, por parte de los estudiantes que cursaban las dos últimas semanas de sus carreras, y autoevaluarse sobre el grado en que habrían logrado cada una de ellas.

## 5. MÉTODO

### 5.1. Participantes

Una muestra no probabilística, conformada por 57 estudiantes que egresaron de dos carreras en la Universidad Autónoma de Baja California. Los resultados de los 20 alumnos que salieron de la carrera de Ciencias de la Educación se compararon con los de los 37 estudiantes que egresaron de la carrera de Psicología, en 2009-2.

### 5.2. Instrumento

Se aplicó un instrumento tipo Likert, compuesto por 27 ítems con cuatro opciones de respuesta que van de “nada” a “mucho”. Cada ítem expresa una competencia general, cuyo desarrollo es necesario para lograr el perfil profesional de las dos carreras. Las competencias incluidas fueron tomadas de un instrumento utilizado en el proyecto *Tuning*, en una indagación hecha en Latinoamérica (*Tuning*, 2004).

El instrumento permite valorar en las 4 primeras columnas la importancia conferida a cada competencia, y en las siguientes 4 columnas, el grado en el que el alumno considera haberla desarrollado.

El instrumento se aplicó durante la última semana de clases, estando presentes los profesores que

impartían la materia. Se solicitó el permiso del profesor y se explicó al grupo el propósito del instrumento. Se les pidió que leyeran las instrucciones y que preguntasen si tenían alguna duda. El promedio de tiempo en el que contestaron fue de 22 minutos. Los alumnos fueron entregando el instrumento a medida que terminaron de contestarlo y se revisó que estuvieran contestados todos los ítems. Los resultados fueron capturados en una base de datos, en el programa de cómputo *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

### 5.3. Resultados

Mediante la prueba t de Student se compararon las respuestas de los estudiantes egresados de las dos carreras evaluadas entre grupos. La Tabla 1 muestra las estadísticas descriptivas de la valoración que hicieron los participantes, respecto de la importancia otorgada a las competencias para el ejercicio profesional por carrera.

**Tabla 1. Estadísticas descriptivas de las respuestas de los egresados de Ciencias de la Educación y de Psicología en la primera parte del instrumento, que mide la valoración de la importancia de 27 competencias generales**

No.	Competencias generales	Carrera	Media	Desv. Estandar
2	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Psicología	3.38	.794
		Educación	3.80	.523
3	Planificación y gestión del tiempo	Psicología	3.46	.691
		Educación	3.85	.489
4	Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Psicología	3.51	.731
		Educación	3.85	.489
6	Comunicación oral y escrita en la lengua	Psicología	3.49	.692
		Educación	3.85	.366
7	Conocimiento de una segunda lengua	Psicología	3.32	.784
		Educación	3.80	.410
8	Habilidades básicas en el manejo de la computadora	Psicología	3.33	.894
		Educación	3.95	.224
9	Habilidades de investigación	Psicología	3.72	1.186
		Educación	3.90	.308
10	Capacidad de aprender	Psicología	3.49	.870
		Educación	3.90	.308
11	Habilidades de gestión de la información	Psicología	3.59	.762
		Educación	3.95	.224
15	Resolución de problemas	Psicología	3.27	.932
		Educación	3.70	.470
22	Capacidad para apreciar la diversidad y la multiculturalidad	Psicología	3.38	.982
		Educación	3.80	.410
23	Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Psicología	3.57	.801
		Educación	3.90	.308
27	Iniciativa y espíritu emprendedor	Psicología	3.60	.803
		Educación	3.95	.224

**Tabla 2. Estadísticas descriptivas de las respuestas de los egresados de Ciencias de la Educación y de Psicología en la segunda parte del instrumento, que mide la apreciación del nivel de logro de 27 competencias generales**

No.	Competencias	Carrera	Media	Desv. Estandar
4	Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Psicología Educación	2.78 2.70	.584 .571
6	Comunicación oral y escrita en la lengua	Psicología Educación	2.66 3.05	.639 .510
7	Conocimiento de una segunda lengua	Psicología Educación	2.41 3.00	.644 .649
8	Habilidades básicas del manejo de la computadora	Psicología Educación	2.46 3.00	.836 .725
9	Habilidades de investigación	Psicología Educación	2.78 3.25	.722 .716
10	Capacidad de aprender	Psicología Educación	2.92 3.35	.829 .587
11	Habilidades de gestión de la información	Psicología Educación	2.97 3.40	.799 .503
13	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	Psicología Educación	2.49 2.95	.870 .510
15	Resolución de problemas	Psicología Educación	2.81 3.25	.995 .550
17	Trabajo en equipo	Psicología Educación	2.32 2.35	.818 .550
22	Capacidad para apreciar la diversidad y la multiculturalidad	Psicología Educación	2.46 2.90	.767 .641
26	Diseño y gestión de proyectos	Psicología Educación	2.56 3.05	.843 .759
27	Iniciativa y espíritu emprendedor	Psicología Educación	2.37 3.25	.690 .639

La comparación de las medias obtenidas para las dos carreras se obtuvo mediante la prueba t de Student, la cual arrojó los resultados que se presentan en la Tabla 3, en la que se observa que, de las 27 competencias evaluadas, 12 mostraron diferencias significativas al nivel de  $p < 0.05$  siendo mayor el valor otorgado por los egresados de Ciencias de la Educación, en todos los casos. Por otra parte, la autoevaluación de los estudiantes, en cuanto al logro de las mismas competencias resultó en una diferencia significativa en 13 de las 27 competencias, todas, con valor más alto en los egresados de Ciencias de la Educación, y solamente una (competencia número 4), en el caso de los egresados de Psicología. La Tabla 3 muestra los resultados obtenidos.

**Tabla 3. Prueba t de Student. Competencias profesionales estadísticamente significativas por carrera (Psicología / Ciencias de la Educación)**

Valoración de la importancia de las competencias				
No.		T	df	Sig. (2-tailed)
2	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	-2.405	52.676	.020
3	Planificación y gestión del tiempo	-2.476	50.851	.017
4	Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	-2.070	52.314	.043
6	Comunicación oral y escrita en la lengua	-2.593	54.996	.012
7	Conocimiento de una segunda lengua	-3.007	54.981	.004
8	Habilidades básicas del manejo de la computadora	-3.922	42.331	.000
10	Capacidad de aprender	-2.605	49.568	.012
11	Habilidades de gestión de la información	-2.634	46.157	.011
15	Resolución de problemas	-2.312	54.842	.025
22	Capacidad para apreciar la diversidad y la multiculturalidad	-2.271	52.618	.027
23	Habilidad para trabajar en un contexto internacional	-2.238	51.132	.030
27	Iniciativa y espíritu emprendedor	-3.477	45.311	.001
Apreciación del nivel de logro				
4	Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	-2.394	55	.020
6	Comunicación oral y escrita en la lengua	-2.500	47.145	.016
7	Conocimiento de una segunda lengua	-3.319	55	.002
8	Habilidades básicas del manejo de la computadora	-2.435	55	.018
9	Habilidades de investigación	-2.353	54	.022
10	Capacidad de aprender	-2.059	55	.044
11	Habilidades de gestión de la información	-2.165	55	.035
13	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	-2.533	54.541	.014
15	Resolución de problemas	-2.145	54.941	.036
17	Trabajo en equipo	-2.082	55	.042
22	Capacidad para apreciar la diversidad y la multiculturalidad	-2.186	55	.033
26	Diseño y gestión de proyectos	-2.176	54	.034
27	Iniciativa y espíritu emprendedor	-4.665	53	.000

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio reporta dos tipos de evaluaciones: la importancia conferida a una serie de competencias generales, y la autopercepción de logro de las mismas, en estudiantes egresados de dos carreras universitarias. Los alumnos que salieron de la carrera de Ciencias de la Educación otorgaron consistentemente, mayores valores a la importancia de las competencias, en comparación con los egresados de Psicología. Con los datos recabados en el instrumento, no es posible determinar una razón para esos resultados. Dado que se trata de un estudio exploratorio, no es factible establecer relaciones de causalidad entre las variables evaluadas. No obstante se puede señalar una diferencia importante entre las dos carreras, que es la modalidad en que se estudia. Ciencias de la Educación es semiescolarizada, es decir, los estudiantes solamente asisten a clases presenciales dos veces a la semana, y muchos de los estudiantes la eligen porque son padres de familia, trabajan (algunos son profesores de educación básica, o educación media) y tienen mayor edad en promedio, lo que podría sugerir un factor de madurez que estaría afectando la evaluación de la importancia de las competencias, posiblemente debida a una mayor facilidad para la autorreflexión. En cambio, la carrera de Psicología es escolarizada y los estudiantes son mayoritariamente adultos jóvenes y solteros, que asisten a clases diariamente en turno matutino, o vespertino, lo que dificulta el tener un empleo con horarios fijos.

En prácticamente todas las teorías del aprendizaje se han asociado las variables de maduración con el desarrollo del aprendizaje, lo mismo desde el punto de vista del organismo, con las teorías etológicas (Miller, 2002); la teoría epigenética de Piaget y su enfoque en el desarrollo étápico de los procesos cognitivos individuales; o la teoría psicosocial de Erikson; así como las teorías que enfatizan la interacción del proceso de maduración del individuo con su entorno, como en la teoría conductual de Kantor, la del aprendizaje social, de Bandura o la teoría sociocultural de Vygotsky (Ver Tirado y cols., 2010:116-167). Asimismo, desde el punto de vista de las teorías de la administración de las empresas (contexto original del modelo de competencias) el desarrollo de la capacidad de aprendizaje se considera íntimamente ligado a la ventaja de la competitividad de las empresas (Prieto y Revilla, 2004). Ahora bien, en el modelo por competencias, la variable denominada Gestión del conocimiento hace referencia a las acciones y operaciones relacionadas con el conocimiento, que a su vez se relaciona con el acopio de información pertinente, de acuerdo con la necesidad de aprender, y su movilización, para utilizarla en situaciones particulares. Esta competencia compleja se denomina aprendizaje autorregulado.

El éxito académico guarda relación estrecha con la capacidad de autorregularse. Bandura (1993) señala que, dentro de las variables que determinan el aprendizaje autorregulado se encuentran: a) aquellas relacionadas con el individuo, como la motivación, los conocimientos previos, o las estrategias de aprendizaje; b) las conductuales como la autoobservación, la autoevaluación y la autocorrección y c) la realimentación externa. Una persona puede supervisar sistemáticamente su actuación, pero para efectuar una autoevaluación, se requiere de la comparación con criterios determinados. La autocorrección se refiere a aquellas respuestas del individuo ante su propia actuación, y constituye un aspecto crítico de autorregulación en el que los criterios personales le indican la adecuación de su conducta, en comparación con el criterio. Entonces, la autorregulación va más allá de la capacidad de aprendizaje, común a los organismos de diversas especies animales. Implica la conciencia del individuo sobre su propio conocimiento, la cual se forma paulatinamente, a través del desarrollo de las competencias y de las metacogniciones sobre el logro de éstas.

Con respecto a la autopercepción de logro, un estudio realizado recientemente en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS) de la UABC (Velasco, Luna, Backhoff y Pineda, 2010) mostró que los estudiantes que terminan el tronco común de ciencias sociales (periodo de un año previo a empezar la carrera que eligieron) consideran que las tres competencias más importantes para continuar la carrera son: motivación de logro, capacidad para aprender y capacidad para aplicar los conocimientos

adquiridos. En el presente estudio se observa que los estudiantes que egresaron de dos carreras de la misma universidad, presentan diferentes niveles de autopercepción de logro de las competencias generales necesarias en su perfil profesional. Los egresados de Ciencias de la Educación obtuvieron mayores puntajes que los de Psicología. Nuevamente, no es posible señalar una causa para esa diferencia, pero las características de los currículos hacen pensar en una posible variable asociada a los hallazgos. La carrera de Ciencias de la Educación proporciona numerosas oportunidades de poner a prueba los conocimientos de los estudiantes, ya que por un lado tiene un número elevado de materias prácticas, y por otro, un porcentaje de ellos pueden hacerlo en el contexto de su vida laboral, lo que constituye un escenario, en el que es posible contrastar las competencias suficientemente logradas, con las no logradas, o aplicar los conocimientos adquiridos.

La mayor oportunidad de más experiencias prácticas, estaría favoreciendo la reflexión metacognitiva, en torno a la necesidad de movilizar conocimientos desde el ámbito escolar hacia el ámbito laboral, y como afirma Ruiz Iglesias (2010:57) las acciones de autorregulación son homólogas de la autonomía y de la responsabilidad en la actuación, elementos que caracterizan a un individuo competente.

Los hallazgos de este estudio no aportan soluciones al problema de la interacción del estudiante universitario con el desarrollo de sus propios procesos autorreguladores, pero señalan áreas en las que vale la pena enfocar estudios posteriores, con el fin de indagar posibles relaciones entre las variables sugeridas por los resultados obtenidos. Lo que va quedando cada vez más claro es que el modelo de enseñanza tradicional limita el desarrollo de la reflexión metacognitiva, puesto que es el profesor quien le indica al alumno cuáles son sus errores, qué áreas debe desarrollar y en cuáles ya ha conseguido el estándar. Más aún, la evaluación en ese modelo de enseñanza tiende a penalizar al estudiante que no está de acuerdo con la calificación que el profesor le asigna, o peor aún, entrena estudiantes acrílicos, que lo mismo aceptan sin reparos los resultados de sus evaluaciones, así como los contenidos estandarizados que contienen las currícula. Por ello, en el modelo de competencias se hace patente la necesidad de entrenar a los estudiantes, para que puedan encontrar las vías para desarrollar sus propios procesos autorreguladores.

## REFERENCIAS

- BANDURA, A. (2003): "Perceived self-Efficacy in cognitive Development". *Educational Psychologist*, nº 28 (29): pp. 117-148.
- COLL, C. (2003): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós.
- GONZÁLEZ, D., CASTAÑEDA, S., MAYTORENA, M. A. (2009): *Estrategias referidas al aprendizaje: la instrucción y la evaluación*. México: Pearson.
- NÚÑEZ, J. C., SOLANO, P., GONZÁLEZ PINEDA, J. A., ROSARIO, P. (2006): "El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la Educación". *Papeles del Psicólogo*, nº 27 (3), pp. 139-146.
- PRIETO, I. M., REVILLA, E. (2004): "La naturaleza dual de la gestión del conocimiento: implicaciones para la capacidad de aprendizaje y los resultados organizativos". *Revista Latinoamericana de Administración*, nº 32.
- RUIZ IGLESIAS, M. (2010): *Enseñar en términos de competencias*. México: Trillas.
- TIRADO, F., et al. (2010): *Psicología educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México: McGrawHill.

# LOS CONOCIMIENTOS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

HÉCTOR MONARCA  
CYNTHIA MARTÍNEZ-GARRIDO  
PILAR ARAMBURUZABALA

*Universidad Autónoma de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

La formación docente como práctica y como campo de estudio tiene una larga tradición; sin embargo, durante mucho tiempo estuvo acotada a la formación de profesores de educación infantil y primaria, y posteriormente incluyó también a los docentes de educación secundaria. Sólo recientemente se amplió el campo para incorporar a los profesores de nivel universitario. Este recorrido histórico ha estado marcado por concepciones diversas: algunas relacionadas con la profesión docente y las funciones que se le han ido adjudicando, la definición de las competencias necesarias para el desempeño de la profesión y, más específicamente, la forma de entender la docencia y la formación necesaria para ella.

Concretamente, en el nivel universitario se ha creído durante mucho tiempo, y en algunos casos aún se sigue creyendo, que no era necesaria una formación específica para la docencia universitaria (Montero, 2002), dando por supuesto que el dominar los conocimientos de un campo disciplinar determinado era condición suficiente para ser profesor del mismo, e ignorando que la docencia es una práctica profesional en sí misma que, como otras, debe fundamentarse en formas de saber y de hacer contrastadas (Lenoir y Moralez-Gómez, 2011; Zabalza, 2009; etc.). Una buena docencia, como toda práctica profesional, sólo es posible por el despliegue de una serie de conocimientos, en sentido amplio, o competencias, en sentido holístico (Pérez, 2008).

En esta comunicación se disertará sobre el desarrollo de las competencias del profesor universitario relacionadas directamente con la docencia desde el análisis de todos los conocimientos, formas de saber y formas de hacer que definen el perfil profesional de la docencia.

En este sentido es necesario tener en cuenta que la docencia como práctica profesional supone una lógica específica distinta a la de otras profesiones. Esta lógica comprende, al menos, los siguientes aspectos:

- a. La construcción del conocimiento por parte de unos determinados sujetos, en contextos concretos.
- b. La comunicación del conocimiento científico, el hacerlo enseñable.
- c. El diseño de tareas que facilite a los estudiantes la construcción de su propio conocimiento.
- d. Los procesos de construcción de significado, que se ubica más allá de las materias específicas de un determinado plan de estudios. Esto es, la capacidad de integrar lo que se enseña, teniendo en cuenta que se trabaja con personas, ciudadanos, capaces de comprender el contexto y el mundo en el que viven junto a otros (analizar, hacer juicios, generar compromisos, etc.).
- e. El trasfondo ético-teleológico de la acción educativa, que explicita los vínculos entre la acción educativa, la educación, el sujeto y la sociedad.

Todos estos procesos son de gran complejidad y exigen una formación específica y polivalente. Por eso, es necesario indagar en los fundamentos epistemológicos de las competencias del profesor universitario; como sostienen Escudero, Vallejo y Botías (2008), el trabajo con competencias es una oportunidad para analizar y reflexionar sobre los contenidos de la formación.

Asumimos con los autores recién mencionados una posición integradora y globalizada de las competencias, “como una forma de mirar y relacionar lo más global e integralmente posible cualquier plan o proyecto de formación, los contenidos, los aprendizajes, las metodologías, la evaluación y los contextos y ámbitos de actuación con los cuales se pretende preparar a un determinado profesional” (*Ibid.*:13). En este sentido, la se organiza en dos grandes apartados, uno relacionado con los fundamentos epistemológicos de las competencias, y otro centrado en las competencias necesarias para la docencia universitaria; aclarando, de antemano, que ambos aspectos conforman una unidad inseparable desde el enfoque que estamos asumiendo.

## 2. LOS CONOCIMIENTOS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

### 2.1. Los conocimientos implícitos

Sin entrar a profundizar en la temática de las concepciones, creencias o conocimientos implícitos del profesorado, abundantemente desarrollado (Alliaud y Duschatzky, 1998; Calderhead y Shorroch, 1997; Cornbleth, 1990; Davini, 1995; Fajet, et al., 2005; Feiman-Nemser y Featherstone, 1992; Jones y Moreland, 2005; Pérez, 1996; Tabachnick y Zeichner, 1988; etc.), haremos una breve referencia a las distintas concepciones sobre el conocimiento circulan y sus implicaciones en la práctica docente.

En este sentido, Brownlee (2004) habla de tipos de conocimiento, formas de conocer o de concebir el conocimiento: a) conocimiento absoluto: se toma como algo incuestionable; aquí el sujeto se limita a escuchar y recordar información; b) conocimiento transitorio: se toma como provisional o relativo en algunas áreas o campo que no se consideran científico en los términos antes mencionado; aquí los estudiantes suelen incluir sus propios puntos de vistas y los de otros como conocimiento válido; c) conocimiento independiente: todo el conocimiento es visto como provisional o tentativo; los estudiantes emplean su propio razonamiento y realizan juicios basados en sus perspectivas; d) conocimiento contextual: se consideran tanto el conocimiento objetivo, experto o científico como el conocimiento personal o los propios puntos de vistas.

En otra clasificación, Porlán y Rivero (1998) se refieren a las siguientes formas de entender al conocimiento escolar: a) como un producto acabado y formal; aquí el conocimiento es lo que la ciencia dice que ofrece; b) como un producto acabado que se genera a través de un proceso técnico; es similar al anterior, pero se considera que el conocimiento se descubre empíricamente a través de un proceso técnico y eficaz; c) como un producto abierto que se genera a través de un proceso espontáneo; y d) como un producto abierto que se genera a través de un proceso complejo de construcción y evolución orientada de significados. Los citados autores se inclinan por un conocimiento profesional para el ejercicio docente que posea las siguientes características:

*“a) ser riguroso y crítico en cuanto al tratamiento de los problemas profesionales que les son propios, lo que requiere la reelaboración de saberes procedentes de diferentes fuentes; b) reconocer, valorar y mejorar las pautas profesionales de actuación en contextos cotidianos concretos; y c) abordar los dilemas éticos que toda intervención social plantea” (Ibid.:65).*

Como se observa, estas clasificaciones suponen una forma de caracterizar al conocimiento que va más allá del ámbito de la realidad o de la experiencia a la que el conocimiento se refiere. Esto supone la

necesidad de tener en cuenta este aspecto en la formación del profesorado universitario, ya que la enseñanza se desarrollará siempre desde una concepción de conocimiento.

## 2.2. Aspectos específicos de los fundamentos epistemológicos

Nos centraremos ahora en el desarrollo de aquellos conocimientos que distintos autores mencionan como necesarios para la formación del profesorado (Bromme, 1988; Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011; Shulman, 1987; etc.) y que serán referentes clave en el desarrollo de las competencias para la docencia del profesor universitario.

En este sentido Bromme (1988) menciona los siguientes elementos que deben formar parte de la formación: a) conocimientos de la disciplina y conocimientos curriculares, en este caso se refiere a conocimiento de los planes de estudio y de materiales didácticos diversos vinculados al desarrollo de estos contenidos; b) conocimientos sobre la didáctica de la asignatura y conocimientos pedagógicos generales que abarquen diversos aspectos; c) conocimiento sobre la clase-grupo, sobre los alumnos y cómo aprenden; y d) metacimientos referidos a la filosofía de las disciplinas y de la enseñanza.

De forma similar Shulman (1987) se refiere a los siguientes componentes de la formación del profesorado: 1) conocimiento del contenido, 2) conocimiento pedagógico general, 3) conocimiento del currículo, 4) conocimiento pedagógico del contenido, 5) conocimiento de los estudiantes, 6) conocimiento del contexto educativo, y 7) conocimiento de los fines educativos, su filosofía e historia.

Por su parte, Porlán y Rivero (1998) hablan de cuatro tipos de conocimiento presentes en la práctica profesional de los docentes: a) los saberes académicos, b) los saberes basados en la experiencia, c) rutinas y guiones de acción, y d) las teorías implícitas. Por otra parte Pérez Gómez (1992), establece la siguiente jerarquía de conocimientos implicados en la formación del profesorado: a) el conocimiento disciplinar básico, b) el conocimiento disciplinar aplicado -las didácticas aplicadas-, y c) el conocimiento relacionado con la actuación en la clase. Por su parte, siguiendo a Marcelo (1994), podemos nombrar los siguientes conocimientos que deberían formar parte de la formación docente: a) un conocimiento sobre el contexto profesional b) un conocimiento del plan de formación como espacio de su propia intervención, y c) un conocimiento sobre la enseñanza.

En otro abordaje similar, aunque algo más detallado, Grossman (1990) presenta un modelo sobre el conocimiento del profesor que contempla los siguientes aspectos: a) conocimiento de la materia o campo de estudio: estructura sintáctica, sustantiva y contenido, b) conocimiento pedagógico general: aprendizaje, manejo de la clase, y enseñanza, c) conocimiento del contexto profesional, d) estos conocimientos anteriores conforman o nutren lo que llama conocimiento pedagógico del contenido, que supone: conocimientos sobre los saberes del alumno, conocimiento de la propuesta formativa y sobre estrategias de enseñanza; concepto, este último, mencionado por gran cantidad de autores (Bromme, 1988; Furió, 1994; Marcelo, 1994; McCaughy, 2005; Shulman, 1987; etc.), con ciertos matices entre ellos.

Otra forma de clasificar los conocimientos que debe poseer un profesor es la que realiza Furió (1994) quien, además de mencionar el necesario conocimiento sobre la materia a enseñar, incluye: conocimientos sobre la historia de la ciencia, conocimientos sobre orientaciones metodológicas para la construcción de conocimientos, conocimientos sobre la forma en que los científicos abordan los problemas, conocimientos sobre las características más notables de la actividad docente, conocimientos sobre la selección y organización de contenidos y conocimientos sobre las interacciones ciencia-tecnología-sociedad.

## 2.3. Conocimientos metadisciplinarios

Más allá del detalle de tipos de conocimientos que deben encontrarse de alguna manera presentes en el desarrollo de las competencias del profesor universitario, muchos autores hacen referencia a los conocimientos metadisciplinarios necesarios para el ejercicio de la docencia (Bromme, 1988; Gil, 1991;

Porlán y Rivero, 1998, etc.) y que constituyen un aporte importante para ofrecer una visión holística a las competencias.

En este sentido, Porlán y Rivero (1998:68) lo entienden como un “conjunto de perspectivas que nos permiten, entre otras cuestiones, conocer el conocimiento, aportando una visión global, no fragmentada, del mismo”. Por su parte, Bromme (1988:25), en un sentido similar, describe el conocimiento metadisciplinar como aquel que define “el marco de orientación en el que se valoran los conocimientos y su relación con la propia profesión”.

A partir de estos aportes, y siguiendo a Porlán y Rivero (1998), analizaremos cuatro ejes que podemos tomar como referentes metadisciplinarios. Estos ejes constituirían unos referentes transversales a toda la propuesta formativa y a su vez aportarían unidad a los distintos componentes que pudiera tener la formación del docente universitario, ofreciendo un marco holístico para la formación de competencias.

a) La perspectiva evolutiva y constructivista del conocimiento

Como ya se ha analizado, es necesaria una concepción del conocimiento que no sea un obstáculo en sí misma para construir el pensamiento didáctico en el sentido que se le ha ido dando a lo largo de todas estas páginas. En este sentido, se hace necesario cuestionar el “conocimiento a mano” (Schütz, 2003), producto de los diversos procesos de socialización del sujeto.

Esta perspectiva transversal de la formación del profesorado permitirá dar unidad narrativa al conocimiento que el sujeto, como profesional de la enseñanza, va construyendo (Clandinin y Connelly, 1988) generando las rupturas y continuidades que fueran necesarias.

b) La perspectiva sistémica y compleja del mundo

La perspectiva sistémica supone atender a las interrelaciones que se producen entre los elementos que conforman una realidad o un fenómeno (Morin, 1988 y 2003). Concebir así la formación docente del profesorado universitario puede ayudar a evitar, como sucede con frecuencia, que sea aislada y fragmentada, y favorecer así un proceso integrado de construcción del sentido de la docencia del profesor universitario. Desde este punto de vista, esta formación se puede transformar en el eje vertebrador de estos elementos, incorporados a un sujeto concreto que ejercerá una función específica: la docencia.

Sin embargo, para evitar confusiones, al hablar de complejidad no nos estamos refiriendo a una propiedad intrínseca del mundo o de sus objetos, ni al concepto vecino de complicación, ni al desorden o lo aleatorio. “Se trata, de una propiedad siempre contextual y ligada a la observación de unos sistemas sobre otros” (Ramos, 1996:164). Las realidades son más o menos complejas, podemos verlas como sistemas o no; por tanto, se trata fundamentalmente de una forma de apreciar lo real y de dialogar con ello. Es comprender que el mundo no existe sin sujeto y que ese sujeto construye el mundo por medio de múltiples y contradictorias interacciones entre sí: en los intentos de conocerlo, de ordenarlo, de atraparlo, etc. La mirada sistémica y compleja nos permite abordar estos procesos y participar en ellos.

c) La perspectiva crítica

Supone establecer o explicitar los nexos entre el individuo, la educación y la sociedad; explicitar los supuestos ideológicos de estos vínculos y la relación íntima que existe entre intereses y conocimientos (Habermas, 1995); y no perder de vista que toda acción educativa tiene un trasfondo ético-teleológico (Monarca, 2009).

Incluir esta perspectiva implica guiarnos por un interés emancipador (Freire, 1994), el cual, desde luego, debe ser interpretado en clave formativa primero; es decir, en las experiencias que se generan para formar a los futuros profesores, para que luego éstas puedan ser generadas en sus propias prácticas de docencia universitaria.

Así, la emancipación debe visualizarse como interés inherente a cualquier acción educativa, esto es, debe servir como parámetro para analizar las prácticas formativas en las que participarán los futuros profesionales. En este sentido, la perspectiva crítica se refiere también a una

forma de entender la construcción del significado de las propuestas formativas. Desde este punto de vista, tiene que ver con formar a los sujetos para que sean capaces de comprender el mundo en el que viven y de imaginar otros mundos posibles. Pero también está relacionado con la educación de un ciudadano, es decir, de una persona capaz de ejercer los derechos que él y los demás tienen, y de desplegar la responsabilidad que exige el ser ciudadano del mundo.

#### d) La actitud investigadora

Concebir al profesor universitario como un investigador, que es otra de sus principales funciones, debe tener alguna conexión con su rol docente y con su contexto profesional. Su misma enseñanza puede ser entendida como un proceso de investigación, reflexiva y crítica, basado en la detección de problemas relevantes para la práctica profesional o la formación en general, orientado a la construcción de alternativas para abordar estas situaciones (Elliot, 1990; Stenhouse, 1984; etc.). Como observamos, esta perspectiva, además de los supuestos epistemológicos que posee, constituye una clara propuesta centrada en las acciones educativas o formativas. En este sentido, Imbernón (2002:63) sostiene que la investigación-acción constituye un “proceso de formación permanente del profesorado que parte del análisis de las situaciones problemáticas reales, promueve la participación, estimula el trabajo en grupo, facilita la toma de decisiones, potencia la capacidad autoformativa y estimula la flexibilidad organizativa”.

### 3. LAS COMPETENCIAS PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

#### 3.1. El papel del docente universitario en la actual sociedad del conocimiento

Es patente que dificultades de carácter social (migración, atención a la diversidad, masificación en las aulas...), económico e incluso político (reformas y reordenaciones académicas), afectan al profesorado y su papel en la actual sociedad del conocimiento (Esteve, 1984; Esteve, Franco y Vera, 1995).

Como respuesta a estas dificultades la institución educativa ha de contar con un profesorado capacitado para innovar en su práctica diaria, para afrontar las desventajas convirtiéndolas en retos para el desarrollo educativo de sus alumnos. Hablamos de un profesorado centrado en el desarrollo de competencias educativas y aspectos emocionales construidos a través del establecimiento de una relación de carácter personal con el alumnado.

Es pertinente considerar, por tanto, que el docente debe estar entrenado en el uso de metodologías que fomenten la interacción, la confianza y el apoyo, con el fin de generar un clima armónico que favorece el crecimiento del alumno como alumno y como persona. La labor de mediación del docente a la hora de lidiar con los conflictos que el alumno encuentra durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter tanto teórico como práctico se vuelve imprescindible para alcanzar una formación de calidad y un desarrollo como individuo en una sociedad que requiere de continuas transformaciones para adaptarse a las evoluciones que se produzcan en la sociedad del conocimiento.

Tal y como apuntábamos, la sociedad del conocimiento se entiende como *un factor del cambio social dónde el conocimiento es cada vez más la base de los procesos sociales (...) lo que conlleva la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida* (Krüger, 2006:2). El salto en la concepción del docente desde el paradigma tradicional al paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida (LLL<sup>1</sup>) es un requisito imprescindible para situar al alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, también en el ámbito universitario. Por tanto, es importante que el profesor se articule como mediador entre el aprendizaje y el alumnado y que sirva de guía en la gestión de las dificultades de aprendizaje para que este pueda ser alcanzado en el máximo grado de calidad por cada alumno, con su individualidad.

---

1 Según sus siglas en Ingles: Lifelong Learning.

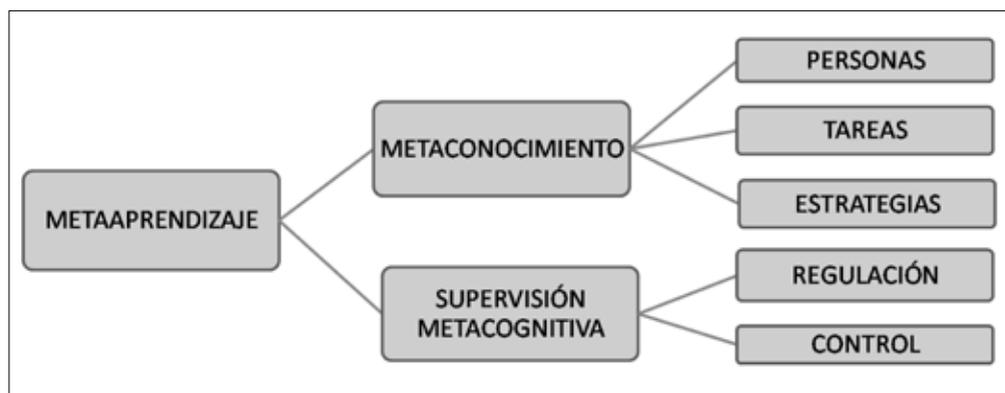
### 3.2 La competencia de Aprender a Aprender como clave para el desarrollo del profesor universitario

La competencia de Aprender a Aprender hace referencia a la capacidad que el individuo tiene para, de forma consciente y eficiente, evaluar su propio proceso de aprendizaje es decir, se refiere al concepto del meta-aprendizaje que se entronca fundamentalmente con la noción más amplia de meta-cognición, entendida como cualquier conocimiento o actividad cognitiva que toma por objeto o regula cualquier aspecto de una tarea cognitiva (Flavell, Miller y Miller, 2002). Esta competencia en el plano curricular actual está definida como:

*“(...) la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje, organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente. Esta competencia incluye la conciencia de las necesidades y procesos del propio aprendizaje, la identificación de las oportunidades disponibles, la habilidad para superar los obstáculos con el fin de aprender con éxito. Incluye obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades así como la búsqueda y utilización de una guía. Aprender a aprender significa que los estudiantes se comprometan a construir su conocimiento a partir de sus aprendizajes y experiencias vitales anteriores con el fin reutilizar y aplicar el conocimiento y las habilidades en una variedad de contextos: en casa, en el trabajo, en la educación y la instrucción. En la competencia de la persona son cruciales la motivación y la confianza.” (Parlamento Europeo y Consejo, 2006:5).*

A partir de las propuestas de diversos autores (Brown, 1978; Flavell y Wellman, 1977; Paris y Paris, 2001; Zimmerman y Schunk, 2001) se pueden señalar y analizar los componentes básicos que deberían estar presentes en un proceso de aprender a aprender meta-cognitivo.

Figura 1. Componentes Básicos Presentes en el Proceso de Aprender a Aprender



Respecto al conocimiento de la **persona**, el estudiante debe, primero, asimilar que aprender en el aula requiere una actitud mental activa y esfuerzo. Se trata de un autoaprendizaje en el que prima la voluntad y la decisión de aprender frente a los aprendizajes naturales espontáneos para los cuales parte de una toma de conciencia de sus creencias sobre el aprendizaje y su rol como docente. Para generar este metaconocimiento, desarrollar la capacidad de representarse el estado de su propia mente en el momento del aprendizaje: juzgar lo que sabe, lo que ignora, lo que comprende o lo que no entiende en una situación concreta de aprendizaje. Esto implica un autoexamen activo de sus recursos mentales que le lleva a emprender acciones (ayudarse de materiales, pedir ayuda a docentes o compañeros, hacer preguntas en otros contextos) en situaciones problemáticas referidas a la comprensión, lagunas y dificultades de generalización (Holt, 1964).

En relación con las **tareas** que se propone aprender, el estudiante se cuestiona por el significado y objetivos de las mismas y de valorar la dificultad y la novedad de acuerdo con sus recursos para decidir, así, la organización del material, del tiempo y el esfuerzo que debe dedicar.

Para que los estudiantes aprendan a aprender se ha de conocer cuál es el repertorio de **estrategias** que se posee y cómo estas estrategias se adaptan a las situaciones de aprendizaje.

Por último, el dominio de la supervisión metacognitiva implica la gestión del proceso de regulación y el control de los resultados. El concepto de **autorregulación** fue investigado, en los inicios de la perspectiva cognitivo-social, por Alberto Bandura y asociados, quienes lo concebían como un logro del proceso de socialización (Bandura y Walters, 1963) y como la capacidad para controlar las propias acciones. Según estos autores, la autorregulación es un tipo de aprendizaje progresivo con el que la persona adquiere la capacidad para reproducir, cada vez con más autonomía y sin necesidad de estar presente, las conductas observadas en el modelo.

El **control de los resultados** es entendido en sí mismo como una estrategia que tiene lugar al final del proceso de regulación del aprendizaje. Algunas estrategias serían: la predicción, la comprobación de la realidad, la planificación, la supervisión y control de los intentos propios deliberados para llevar a cabo tareas intelectualmente exigentes, la verificación, la capacidad de valorar las propias aptitudes y limitaciones con respecto a las demandas cognitivas de una tarea específica y, la capacidad de decidir si se sigue adelante, se modifica la estrategia o se abandona (Alonso, 1993; Nickerson, Perkins y Smith, 1994). De ahí la importancia del entrenamiento de estas habilidades para que el estudiante adquiera un aprendizaje eficaz.

### 3.3. La práctica diaria para el desarrollo de las competencias

Los procesos de metacognición y supervisión metacognitiva suponen la toma de conciencia del propio proceso que el alumno está llevando a cabo. Pero la realidad de la profesión educadora implica que el estudiante sea capaz de poner en práctica dicha asimilación en contextos sensiblemente diferentes a los presenciados desde la teoría, es decir, es necesario que el docente sea capaz de transferir sus habilidades y estrategias a otros contextos.

La transferencia se define como la posibilidad de aplicar las habilidades entrenadas en otras situaciones, a diferentes tareas y materiales así como la adaptación de la estrategia recién aprendida a los propios estilos y formas de aprendizaje utilizados regularmente por el maestro (Aguilar y Díaz, 1988). Circunstancia que se convierte en una de las problemáticas más acusadas en el proceso de adquisición de la competencia de Aprender a Aprender.

La perspectiva de la práctica diaria del docente universitario como facilitadora del desarrollo de la competencia de aprender a aprender en el estudiante se asienta sobre la base constructivista de que el aprendizaje basado en competencias se adquiere en base no sólo a la memorización sino a su construcción permanente reforzada por la ejercitación y a la confrontación con los conocimientos previos. Es un proceso nunca acabado y no lineal, de permanente transformación, de construcción y reconstrucción de estructuras y donde cada una es a su vez un nuevo punto de partida. Además, requiere que el estudiante sea capaz de seguir aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo con los objetivos y necesidades que se deriven de su puesta en práctica.

## 4. CONCLUSIONES

La formación docente del profesor universitario consiste fundamentalmente en aportar las claves necesarias para poder ejercer la enseñanza de forma eficaz en el marco de unas determinadas funciones en contextos educativos concretos. Para ello, el profesor ha de ser capaz de comprender e interpretar sus propias prácticas de enseñanza.

Esta formación complementa su conocimiento disciplinar o interdisciplinar, ubicándolo en una nueva mirada y una nueva racionalidad, que ya no es exclusiva de una disciplina sino de la acción educativa como práctica social y como totalidad: la construcción del sentido, la comprensión de la realidad y de los contextos, la necesaria articulación del saber en la acción, etc.

La formación docente universitaria debe incorporar el enfoque del profesor reflexivo que conoce las competencias docentes y las desarrolla en su práctica de enseñanza. La competencia de aprender a aprender adquiere así sentido pleno, no sólo para el estudiante, sino también para el profesor, que percibe su desarrollo profesional docente como un proceso continuo, integrador y holístico.

## REFERENCIAS

- AGUILAR, J., DÍAZ BARRIGA, F. (1988): “Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa”. *Perfiles educativos*, n° 41-42, pp. 28-47.
- ALONSO, C. M. (1993): *Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*. Madrid: Universidad Complutense.
- ALLIAUD, A., DUSCHATZKY, L. (comp.) (1998): *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- BANDURA, A., WALTERS, R. H. (1963): *Social Learning and Personality Development*. Nueva York: Press.
- BROMME, R. (1988): “Conocimientos profesionales de los profesores”. *Enseñanza de las Ciencias*, n° 6 (1), pp. 19-29.
- BROWN, A. (1978): “Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition”. En: GLASER, R. (ed.) (1978): *Advances in instructional psychology*. New Jersey: LEA, pp. 77-165.
- BROWNLEE, J. (2004): “Teacher education students epistemological beliefs”. *Research in Education*, n° 72, pp. 2-17.
- CALDERHEAD, J., SHORROCK, S. (1997): *Understanding teacher education*. London: Falmer Press.
- CLANDININ, D., CONNELLY, F. (1988) : «Conocimiento práctico personal de los profesores. Imagen y unidad narrativa”. En: VILLAR ANGULO, L. (ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy (Alicante) : Marfil.
- CORNBLETH, C. (1990): “La persistencia del mito en la educación del profesorado y en la enseñanza”. En: POPKEWITZ, Th. (1990): *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Universitat de València.
- DAVINI, C. (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ESCUADERO, J., VALLEJO, M., BOTÍAS, F. (2008): “El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva?” *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, n° 12 (1), en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART2.pdf> (28 de enero de 2011).
- ESTEVE, J. M. (1984): *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- ESTEVE, J. M., FRANCO, S., Vera, J. (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- FAJET, W., et. al. (2005): “Pre-service teachers’ perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education*”, n° 21 (6), pp. 717-727.
- FEIMAN-NEMSER, S., FEATHERSTONE, H. (1992): *Exploring Teaching. Reinventing an Introductory Course*. Nueva York: Teacher’s College Press.
- FLAVELL, J., MILLER, P., MILLER, S. (2002): *Cognitive development*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- FLAVELL, J., WELLMAN, H. (1977): “Metamemory”. En: KAIL, R., HAGEN, J. (eds.) (1977): *Perspectives on the development of memory and cognition*. New Jersey: LEA.

- FREIRE, P. (2004): *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FURIÓ, C. (1994): “Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias”. *Enseñanza de las ciencias*, nº 12 (2), pp. 188-199.
- GIL PÉREZ, D. (1991): “¿Qué hemos de saber y hacer los profesores de Ciencias?”. *Enseñanza de las Ciencias*, nº 9 (1), pp. 69-77.
- GROSSMAN, P. (1990): *The making of a teacher. Teacher knowledge & teacher education*. Nueva York: Teacher’s College, Columbia University.
- HABERMAS, J. (1995): “Conocimiento e interés”. *Educació. Materials de Filosofia*, nº 12. Valencia: Universitat de Valencia.
- HOLT, J. (1964): *How children fail*. New York: Pitman.
- IMBERNÓN, F. (coord.) (2002): *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- IRIGOYEN, J., JIMÉNEZ, M., ACUÑA, K. (2011): “Competencias y educación superior”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, nº 16-48, pp. 243-266.
- JONES, A., MORELAND, J. (2005): “The importance of pedagogical content knowledge in assessment for learning practices: a case-study of whole-school approach”. *The curriculum Journal*, nº 16 (2), pp. 193-206.
- KRÜGER, K. (2006): “El concepto de Sociedad del Conocimiento”. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, en [www.ub.es/geocrit](http://www.ub.es/geocrit).
- LENOIR, Y., MORALES-GÓMEZ, M. A. (2011): “El enfoque por competencias y profesionalización de la enseñanza: una clarificación conceptual”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Escolar*, nº 9 (1), pp. 46-64.
- MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- McCAUGHTRY, N. (2005): “Elaborating pedagogical content knowledge: what it means to know students and think about teaching”. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, nº 11 (4), pp. 379-395.
- MONARCA, H. (2009): *Los fines en Educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea/MEC.
- MONTERO, L. (2002): *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- MORIN, E. (1988): *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- NICKERSON, R., PERKINS, D., SMITH, E. (1994): *Enseñar a Pensar*. Madrid: Paidós.
- PARIS, S., PARIS, A. (2001): “Classrooms applications of research on self-regulated learning”. *Educational Psychology*, nº 36 (2), pp. 89-101.
- PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO EUROPEO (2006): Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo. Diario Oficial L394, 30.12.2006, en [http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230es00100018.pdf](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf).
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). “Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa”. En: GIMENO, J., PÉREZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. (1996): “Academicismo versus socialización. Un modelo de prácticas para facilitar la reflexión”. En: FORTES, A., et al. (coord.) (1996): *Formación del profesorado para el cambio social. Informe Ronda*. Málaga: Universidad de Málaga. (2008): “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción”. En: GIMENO, J. (comp.) (2008): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid. Morata, pp. 59-102.
- PORLÁN, R., RIVERO, A. (1998): *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada.
- RAMOS TORRE, R. (1996): “Jano y el ornitorrinco: aspectos de la complejidad social”. En: PÉREZ-AGOTE, A., SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I. (eds.): *Complejidad y teoría social*. Madrid: CIS.
- SCHÜTZ, A. (2003): *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

- SHULMAN, L. (1987): "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform". *Harvard Educational Review*, nº 57 (1), pp. 1-22.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- TABACHNICK, R., ZEICHNER, K. (1988): "Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre creencias del profesor y su conducta de clase: estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos". En: VILLAR ANGULO, L. (dir.) (1988): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy (Alicante): Marfil.
- ZABALZA, M. (2009): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- ZIMMERMAN, B., SCHUNK, D. (2001): *Self-regulated learning and academic achievement*. Nueva York: Springer-Verlag.

# PERCEPCIÓN DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN LAS UNIVERSIDADES DE CASTILLA Y LEÓN

CARMEN MERINO  
MARÍA DE LA O CORTÓN  
M<sup>ª</sup> TERESA CORTÓN  
*Universidad de Valladolid*

## 1. EL DEBATE SOBRE LAS COMPETENCIAS DOCENTES

La sociedad actual demanda cambios constantes en un entorno complejo, global y pluricultural que también afecta al quehacer de la Universidad. Es por ello que desde nuestra integración en el EEES se estén realizando grandes esfuerzos por adaptar las titulaciones que se ofertan, profundizando en el diseño de los currículos basados en el desarrollo de competencias y en el empleo de nuevas metodologías que redunden en una mejora de la cualificación del alumnado.

A pesar de que el término competencias ha sido utilizado por la pedagogía desde los años 20 (Riesco, 2008), no es hasta 1973 cuando el profesor de la Universidad de Harvard, David McClelland, lo traslada desde el campo de la psicología al entorno laboral y organizacional, extendiéndose así durante de la década de los 80 al resto de países.

Desde entonces, la discusión sobre el desarrollo de competencias profesionales está servida. En la actualidad, asistimos al auge del debate sobre el llamado enfoque por competencias (Bolívar, 2008), la moda de las competencias (Riesco, 2008) o el denominado paradigma por competencias (Rodríguez, 2007; Aguerro, 1999). Todo ello, en definitiva, cuestiona los planteamientos educativos que se han venido desarrollando en los diferentes ámbitos y niveles educativos hasta nuestros días.

Riesco González (2008) pone en evidencia la *poca uniformidad* existente entre los autores en el uso de los términos para designar el concepto competencia. Es más, una aproximación más exhaustiva nos permitiría observar una gran variabilidad de enfoques en función de las diferentes escuelas existentes, de los actores involucrados en su definición o, incluso, en función de la misma institución educativa y el propio entorno empresarial.

En este contexto el MEC (2006) va a definir el término competencia como “una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado”.

En este mismo sentido Perrenoud (2004) afirma “el concepto de competencia representará aquí una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. Así, identifica y destaca varios elementos complementarios en su definición: los tipos de situaciones, los recursos que moviliza, los esquemas de pensamiento -muy difíciles de objetivar- y la aplicación cotidiana que derivaría del propio individuo en cada trabajo, etc...

Figura 1. Los cuatro aspectos claves en la definición de competencias de Perrenoud



Para el análisis del desarrollo de las competencias profesionales en la formación inicial del profesorado se partió en este Proyecto de la propuesta que realiza Perrenoud (ob. cit.) sobre la reagrupación en grupos de familias elaboradas a partir del referencial de competencias adoptado en Ginebra en 1996 y aplicado a la formación continua. Esta propuesta recoge diez grandes familias de competencias en las que cada una de ellas quedaría estrechamente relacionada con un conjunto delimitado de problemas y de tareas mucho más específicas.

Dicha agrupación por familias de competencias ha sido ampliada en nuestra investigación con otras tres más, tal y como se especifica en la tabla siguiente (ver Tabla 1), al concederles gran importancia respecto a la formación de nuestros futuros docentes.

Tabla 1. Cuadro de equivalencias de las competencias analizadas

Nº de familias de competencias analizadas (ID en el estudio)	Familias de competencias de referencia (según la clasificación de Perrenoud)
Competencia I: Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Organizar y animar situaciones de aprendizaje
Competencia II: Gestionar la progresión de los aprendizajes	Gestionar la progresión de los aprendizajes
Competencia III: Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
Competencia IV: Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro	Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo
Competencia V: Trabajar en equipo con otros docentes	Trabajar en equipo
Competencia VI: Participar en la gestión del Centro	Participar en la gestión de la escuela
Competencia VII: Informar e implicar a las familias	Informar e implicar a los padres
Competencia VIII: Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación	Utilizar las nuevas tecnologías
Competencia IX: Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
Competencia X: Organizar la propia formación continua	Organizar la propia formación continua
Competencia XI: Fomentar el interés por la lectura	
Competencia XII: Fomentar la educación en valores	
Competencia XIII: Elaborar diseños curriculares (programaciones y unidades didácticas..)	

## 2. OBJETO, FINALIDAD Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El objetivo principal del Proyecto<sup>1</sup> pretende describir la situación de partida en cuanto a metodologías de enseñanza y evaluación se refiere, en relación con el desarrollo de competencias docentes en los centros de formación del profesorado participantes en el Estudio (ver Tabla 2).

Las finalidades de la investigación son dos: por un lado, facilitar la toma de decisiones respecto a la adaptación al proceso de convergencia hacia el EEES y, por otro, contribuir al desarrollo e implementación de nuevas metodologías en la docencia universitaria que favorezcan el desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado.

Respecto a la metodología empleada, cabe destacar que el Proyecto se ha llevado a cabo en siete centros de formación del profesorado, pertenecientes a tres de las cuatro universidades públicas de Castilla y León, recopilando información en su conjunto sobre catorce planes de estudio (ver Tabla 2).

**Tabla 2. Centros Docentes de Formación Inicial del Profesorado en que se realiza el estudio.**

Universidad	Centro	Titulación
Universidad de Valladolid	E.U. de Magisterio de Segovia	Titulación de Maestro: Educación Física Titulación de Maestro: Educación Infantil
	Facultad de Educación de Valladolid	Titulación de Maestro: Educación Musical Titulación de Maestro: Educación Primaria
Universidad de León	Facultad de Educación de León	Titulación de Maestro: Educación Física Titulación de Maestro: Educación Infantil Titulación de Maestro: Educación Musical Titulación de Maestro: Educación Primaria
	Facultad de CC. de la Actividad Física y el Deporte	Titulación de Licenciado en CC. de la Actividad Física y Deporte
Universidad de Salamanca	Facultad de Educación de Salamanca E.U. Magisterio de Zamora	Titulación de Maestro: Educación Física Titulación de Maestro: Educación Infantil Titulación de Maestro: Educación Musical Titulación de Maestro: Educación Primaria
	E.U. de Magisterio de Ávila	Titulación de Maestro: Lenguas Extranjeras (Inglés)

<sup>1</sup> Dicho proyecto de I+D ha sido financiado por la Junta de Castilla y León bajo el título “La docencia universitaria ante el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Análisis de la situación actual en la Formación Inicial del Profesorado, el desarrollo de propuestas basadas en el sistema ECTS y el desarrollo de competencias profesionales”. Financiado por la Consejería de Educación de la JCYL: Convocatoria de Investigación a iniciar en el 2008. Dicho proyecto tuvo una duración de tres años (2008-2010). Proyecto VA035A08 (BOCYL 127, de 3 de julio de 2008).

Para la consecución del objetivo general se partió de la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas a lo largo de las diferentes fases de la investigación, aunque para el análisis descriptivo que aquí planteamos únicamente vamos a utilizar la información recabada durante el curso académico 2009-2010 mediante el empleo de la técnica de encuesta, aplicada tanto a los alumnos de último curso de carrera como al colectivo de profesores y a los alumnos egresados en los últimos tres años.

En la fase de diseño del cuestionario se optó por la elaboración de tres modelos de cuestionarios auto-cumplimentados, uno para cada muestra de estudio, utilizando en todos la escala como instrumento de nivel de medición. Todos ellos organizan la batería de preguntas en torno a los mismos apartados para permitir la comparabilidad de los datos, a saber: el desarrollo de competencias, el empleo de metodologías activas y la utilización de evaluación formativa y continua; tres aspectos claves para la docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. Para garantizar la calidad en dicho diseño se establecieron procesos de revisión por expertos y por estudiantes, como fase previa a la realización del pretest.

Tabla 3. Tamaño de la muestra según los subgrupos de población analizados

Subgrupos	Muestra
Alumnos de último curso	635
Profesores	79
Egresados en los 3 últimos años	183

Durante el trabajo de campo también se aplicaron las medidas necesarias para su correcto desarrollo y autocumplimentación. En el caso del alumnado los cuestionarios fueron administrados de forma colectiva durante el transcurso de una clase con la presencia de un investigador/a para garantizar el rigor científico. En el caso del profesorado y egresados, el cuestionario fue facilitado personalmente por los participantes del proyecto de investigación.

### 3. PRINCIPALES RESULTADOS

A continuación, procedemos a presentar los principales resultados de la encuesta realizada, haciendo especial hincapié en las diferentes percepciones que, sobre el desarrollo de las competencias profesionales en la formación inicial del profesorado, mantienen los tres grupos poblacionales estudiados: alumnado, profesorado y egresados de las universidades públicas de Castilla y León.

En relación a las características generales de los alumnos que han participado en la investigación, cabe destacar la presencia de mayor número de mujeres (63%) y de alumnado que cursa estudios de Educación Física (33%), Educación Infantil (29%) y Educación Primaria (18%) principalmente. El 68% proviene de estudios de Bachillerato, mientras que un 25% proviene de otras titulaciones universitarias, bien de Diplomaturas u otras Licenciaturas.

Respecto al cómo perciben el desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado, existe entre el alumnado una opinión bastante diferenciada. De todas las competencias evaluadas (Ver Gráfico 1) existe una clara división de opiniones respecto a siete competencias, ya que casi la mitad de los alumnos de último curso valora que en *ninguna o casi ninguna y pocas asignaturas* se desarrollan esas familias de competencias, mientras que la otra mitad restante sí valoran su desarrollo en *algunas, bastantes o muchas asignaturas*. Pasan así más desapercibidas entre los alumnos el desarrollo de competencias tales como Competencia I: *Organizar y animar situaciones de aprendizaje*; Competen-

cia II: *Gestionar la progresión de los aprendizajes* y la Competencia III: *Elaborar y poner en prácticas estrategias de atención a la diversidad*. Competencia VII: *Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro*; Competencia IX: *Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión*; Competencia X: *Organizar la propia formación continua*; Competencia XI: *Fomentar el interés por la lectura*.

Un análisis más detallado de los datos nos muestra que existe una tendencia muy marcada entre todos los alumnos hacia posiciones de los valores intermedios de la escala *-pocas o algunas-*, lo que forma parte de la explicación sobre lo compensada que está su opinión respecto al desarrollo de estas familias de competencias.

Frente a este grupo, existe otra minoría de familias de competencias que los alumnos perciben más claramente si se desarrollan o no. En este sentido, las competencias peor paradas, las que no se percibe su desarrollo en *ninguna o casi ninguna* y *pocas asignaturas*, son la Competencia V: *Trabajar en equipo con otros docentes*, la Competencia VI: *Participar en la gestión del centro*; y la Competencia VII: *Informar e implicar a las familias* (Ver Figura 2) y las mejor paradas, las que son percibidas en *bastantes y muchas asignaturas* son la Competencia XIII: *Elaborar diseños curriculares*, la Competencia VIII: *Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación* y la Competencia XII: *Fomentar la educación en valores*.

Figura 2. **Valoración del desarrollo de las familias de competencias, según el alumnado.**  
Curso académico 2010-2011

Competencia XIII	24%	30%	46%
Competencia XII	36%	35%	29%
Competencia XI	51%	29%	19%
Competencia X	50%	33%	18%
Competencia IX	52%	34%	14%
Competencia VIII	32%	36%	31%
Competencia VII	72%	20%	8%
Competencia VI	80%	16%	4%
Competencia V	57%	26%	17%
Competencia IV	50%	39%	11%
Competencia III	53%	34%	13%
Competencia II	52%	38%	10%
Competencia I	47%	45%	8%

ninguna o casi ninguna y pocas
 
 algunas
 
 bastantes y muchas

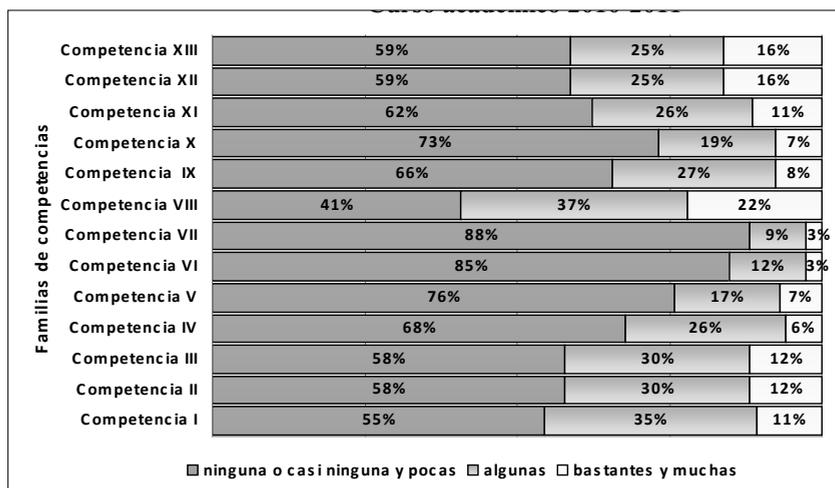
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

Por otro lado, la valoración que los egresados titulados en los tres últimos años conceden al desarrollo de cada una de las familias de competencias profesionales es, en líneas generales, la más crítica. Para la mayoría de los egresados se reduce significativamente el número de asignaturas que sí desarrollan competencias docentes. Nos encontramos así, con que la percepción de competencias alcanzadas durante la carrera, en general, es muy bajo ya que nueve de las trece familias de competencias analizadas oscilan entre el 6% y el 16%, escasos porcentajes en los que sí se percibe claramente el desarrollo en *bastantes y muchas asignaturas*.

Las dos competencias menos desarrolladas son la Competencia VI: *Participar en la gestión del Centro* y la Competencia VII: *Implicar e informar a las familias* (Ver Figura 3). Los datos segmentados nos permiten

afirmar que estamos ante dos competencias que apenas se trabajan en la formación inicial del profesorado o, al menos, lo perciben muy escasamente nuestros egresados encuestados. Todo ello, sin que existan diferencias significativas en cuanto al sexo, edad, centro, año de finalización de los estudios y especialidad.

Figura 3. Valoración del desarrollo de las familias de competencias, según los egresados. Curso académico 2010-2011



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

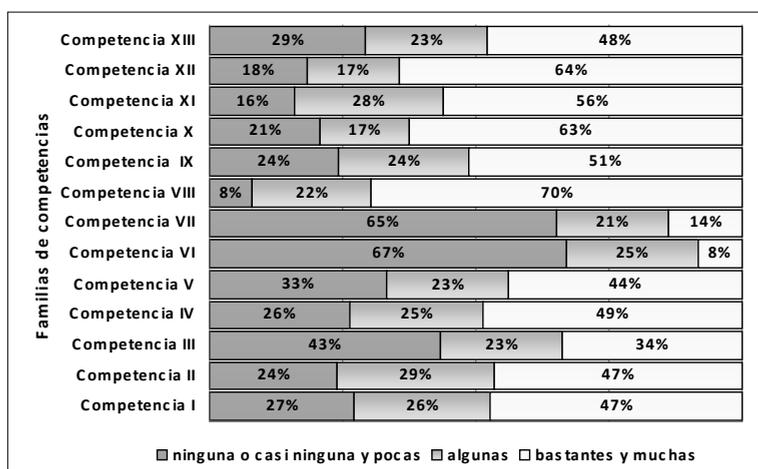
Asimismo los datos también nos muestran que la mayoría de los egresados señalan como competencias ligeramente más desarrolladas en la formación inicial del profesorado, a la Competencia VIII: *Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación*, competencia que ha ido desarrollándose progresivamente, especialmente a lo largo de la última década, y a la Competencia XIII: *Elaborar diseños curriculares (programaciones y unidades didácticas)*.

En relación al colectivo de profesores encuestados (ver Tabla 2), los resultados de esta investigación, nos permiten esbozar el perfil profesional del docente que ha participado en el estudio. En este sentido, cabe decir que es mayoritariamente masculino (68%), frente al femenino (32%) y están altamente cualificados, ya que más del 58% poseen el título de doctor. En su mayoría son PTEU (32%) y PTUN-CAEU (24%) y es una plantilla relativamente joven ya que solamente el 25% tiene más de 50 años.

Si nos centramos en el análisis de las familias de competencias y la percepción de los profesores, los datos nos muestran que la mayoría de los docentes considera que los alumnos han adquirido *bastantes y/o muchas veces* en seis de estas competencias con porcentajes que oscilan en torno al 40% de las veces: Competencia I: *Organizar y animar situaciones de aprendizaje*; Competencia II: *Gestionar la progresión de los aprendizajes*; Competencia III: *Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad*; Competencia IV: *Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro*; Competencia V: *Trabajar en equipo con otros docentes*; Competencia XII: *Fomentar la educación en valores*. Algo más desarrolladas -*bastantes y/o muchas veces*-, con porcentajes que oscilan entre el 50% de las veces, se encuentran la Competencia IX: *Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión* y la Competencia XI: *Fomentar el interés por la lectura* (ver Figura 4). Además el estudio de los datos segmentados por sexo, edad, categoría, grado de doctor y centro en los que se imparte docencia, para estas siete competencias, nos indican que no existen diferencias significativas dignas de mención.

Al mismo tiempo los datos también nos muestran que los profesores señalan como competencias más desarrolladas en la formación inicial del profesorado *-bastantes y/o muchas veces-*, con porcentajes que superan el 60% de las veces, a la Competencia VIII: *Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación*; a la Competencia X: *Organizar la propia formación continua* y a la Competencia XII: *Fomentar la educación en valores*. El análisis de los datos segmentados por sexo, edad, categoría, grado de doctor y centro en los que se imparte docencia, para estas tres competencias, nos indican que no existen variaciones que debamos tener en cuenta. Sí convendría destacar que las mencionadas competencias están muy presentes en el ejercicio profesional de los profesores noveles.

Figura 4. Valoración del desarrollo de las familias de competencias, según el profesor.  
Curso académico 2010-2011



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

En el sentido opuesto, los profesores opinan que las competencias menos trabajadas en la formación inicial del profesorado, de entre las trece evaluadas, a la Competencia VI: *Participar en la gestión del centro* y a la Competencia VII: *Informar e implicar a las familias*, ya que valoran la opción *ninguna o casi ninguna y pocas*, alrededor de un 75% y *bastantes y muchas asignaturas* con valores próximos al 10%. Estos datos tan significativos son indicativos de que ambas competencias no se consiguen. Tampoco se observan diferencias dignas de mención en cuanto al sexo, edad, categoría, grado de doctor y el centro en los que se imparte docencia.

Otras dos cuestiones fundamentales abordadas en el estudio son las que tratan de establecer la valoración que los tres colectivos perciben sobre el empleo tanto de metodologías activas como de evaluación formativa y continua en las asignaturas y su ayuda al desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado.

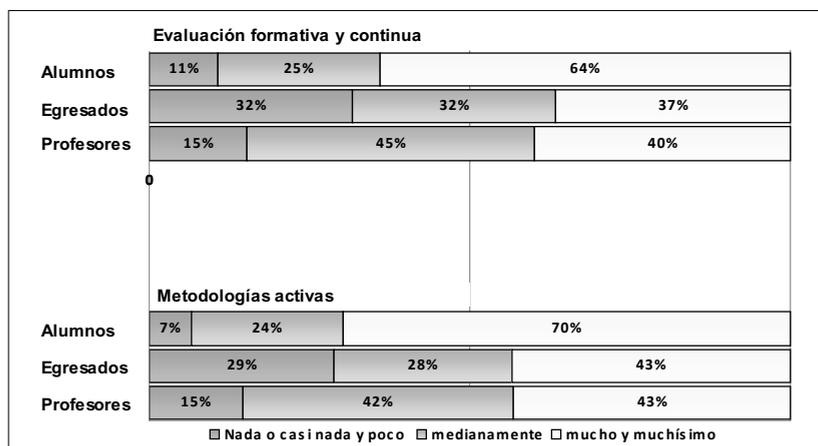
En este sentido, el 43% de los alumnos opinan que la utilización de *metodologías activas* en las asignaturas contribuye *mucho y muchísimo* al desarrollo de competencias docentes, mientras que el 15% piensa lo contrario. El 42% de los alumnos restantes valoran medianamente su utilidad (Ver Figura 5). No existen diferencias significativas en función de la edad, aunque es a las mujeres a las que las que menos les cuesta percibir su utilidad.

Respecto a la valoración del uso de *evaluación formativa y continua* y su incidencia en el desarrollo de competencias docentes, los datos nos muestran que el 45% de los alumnos valoran medianamente

la utilidad de este tipo de evaluaciones en las asignaturas, mientras que el 40% opina que sí contribuye *mucho y muchísimo* al desarrollo de competencias docentes frente al 15% de los alumnos que no la valora igual (Ver Figura 5).

Entre los alumnos que más perciben y valoran la utilidad al desarrollo de competencias docentes cuando se aplican este tipo de metodologías y de evaluaciones, destaca la opinión de los que han cursado FP y Bachillerato.

Figura 5. **Contribución del empleo de la metodología activa y de la evaluación formativa y continúa al desarrollo de competencias profesionales, según los diferentes colectivos.**  
Curso académico 2010-1011



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

La opinión de los egresados se diferencia ligeramente respecto a los alumnos que aún están cursando los estudios. Los datos nos muestran que el 43% de los egresados opina que el uso de *la metodología activa* ayuda *mucho y muchísimo* al desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado, mientras que el porcentaje de egresados que piensa que ayuda *poco, nada o casi nada* se eleva hasta el 29% (Ver Figura 5).

Respecto al empleo de la *evaluación formativa y continua* en sus estudios universitarios, el análisis de los datos indica que el 37% de los egresados consideran que ayuda *mucho y muchísimo* al desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado, mientras que el 32% manifiesta que *poco, nada o casi nada*.

Se observa en la población de egresados una progresiva tendencia en los últimos años a mejorar la valoración de la metodología activa y de la evaluación formativa y continua, aún cuando esta metodología y sistemas de evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje se viene defendiendo en la legislación educativa española desde hace al menos 40 años (LGE, 1970; LOGSE, 1990, LOE, 2006) y máxime cuando la evaluación formativa y continua ha sido propuesta por diversos autores como un buen sistema para valorar la adquisición de competencias, al basarse en un seguimiento individualizado del proceso de aprendizaje a lo largo de todo el periodo docente (López-Pastor, 2009), con la finalidad de que el estudiante sea el protagonista en su propio aprendizaje gracias al conocimiento de sus fortalezas y debilidades aportadas por la evaluación formativa y continua (Delgado y Olivier, 2006).

El colectivo de profesores también valora si en su opinión el uso de metodologías activas y el em-

pleo de evaluación formativa ayuda a los alumnos a conseguir las competencias docentes. Comparando los datos relativos al profesorado observamos escasa variabilidad en sus opiniones con respecto a la valoración que hacen de ambas cuestiones. Así, más de 43% de los profesores opinan que las *metodologías activas* ayudan *mucho y muchísimo* al desarrollo de las competencias profesionales en la formación inicial del profesorado, mientras que tan sólo un 15% señala que ayudan *poco, nada o casi nada*. Dicha tendencia viene a mantenerse respecto a la importancia que los profesores adjudican al empleo de la *evaluación formativa y continua* para la adquisición de las competencias profesionales necesarias. Debido a ello, la suma de los porcentajes *mucho y muchísimo asciende* al 40%, mientras que sólo un 13% le otorga escasa utilidad al posicionarse dentro de los valores de la escala *poco y nada o casi nada*.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En resumen, del análisis de los datos procedentes de la investigación cuantitativa a los profesores, alumnos y egresados respecto al desarrollo de las competencias profesionales en la formación inicial del profesorado, podemos extraer las siguientes conclusiones:

PRIMERA: Existe un gran consenso entre los profesores, alumnos y egresados en manifestar a partir de sus percepciones que las competencias que perciben más claramente son las que pueden desarrollar dentro del aula (elaboración de unidades docentes, educación en valores) y por el contrario, las competencias menos desarrolladas en las asignaturas son precisamente las que le capacitarían mejor para resolver situaciones profesionales fuera del aula. Situaciones cotidianas y de gran relevancia en el centro de trabajo como la de participar en la gestión de la escuela y la de implicar e informar a las familias del centro.

Podría pensarse que ha existido en la Universidad una mayor pretensión por capacitar al futuro maestro en la relación educativa con los niños dentro del aula, obviando totalmente las necesarias relaciones con el resto del entorno y de la comunidad educativa. Trabajar por competencias también nos obliga a revisar nuestras propias competencias. Seleccionar las competencias a desarrollar no es una tarea neutral, implica necesariamente un determinado posicionamiento ante opciones teóricas y metodológicas que nos lleven a una mejora de la sociedad actual.

SEGUNDA: Los profesores consultados en esta investigación – de forma mayoritaria-, han modificado su estilo docente al incorporar en sus aulas el uso de la tecnología para llevar a cabo la comunicación con sus estudiantes, lo que también es percibido tanto por los propios alumnos como por los egresados. Es evidente que las NTIC permiten acceder fácilmente a los recursos, compartirlos y colaborar independientemente del tiempo y de la distancia. Son conscientes de que de esta manera utilizan metodologías activas en las cuáles el estudiante es responsable de su propio aprendizaje, desarrollando competencias de búsqueda, análisis y evaluación de la información, asumiendo un papel más activo y dinámico en la construcción del conocimiento. Al mismo tiempo, los profesores para poder desarrollar este nuevo rol necesitan una formación actualizada, permanente y continua.

TERCERA: Existe una buena percepción de la utilidad de las metodologías activas por parte de los tres colectivos analizados a la hora de facilitar la adquisición de competencias docentes. Nuestros profesores, dinámicos, eficientes, motivados y formados mejoran el aprendizaje de sus alumnos y el desarrollo de competencias profesionales con este tipo de metodologías activas, participativas, continuas y sumativas.

CUARTA: Respecto al uso de la evaluación formativa y continua tanto alumnos como egresados consideran que su empleo ayuda en gran medida al desarrollo de competencias profesionales. Una posible explicación es que la utilización de este tipo de sistemas permite identificar errores y por tanto ir perfeccionando poco a poco las competencias profesionales. La segunda explicación es propia de la formación inicial del profesorado, en el sentido de que al haber experimentado como alumnos estos sistemas de evaluación, aprenden también cómo pueden ser utilizados cuando ellos sean los docentes.

Los profesores también tienden a percibir que utilizar una evaluación formativa (que permita re-orientación por parte del profesor para modificar los errores detectados) y continua, resultan coherentes los objetivos de aprendizaje y la metodología utilizada, para la adquisición de competencias profesionales específicas en sus discentes. En ese sentido, se puede considerar que forma parte de un aprendizaje auténtico y directo de competencias docentes específicas, en lo relativo a la competencia evaluativa.

Todos estos datos nos muestran que la formación inicial del profesorado, aunque ya ha iniciado su andadura, tiene aún mucho que mejorar en el desarrollo de un modelo de formación basado en competencias profesionales, con unas metodologías de enseñanza y evaluación que nos informen sobre el progreso en la adquisición de las competencias de nuestros estudiantes, en busca de una auténtica *evaluación contextualizada* (Biggs, 2005), integradora de la realidad laboral actual, tal y como impone el proceso de convergencia hacia el EEES. La aproximación al término competencias desde el entorno universitario conlleva necesariamente un mayor acercamiento al entorno profesional, sin que ello implique aceptar una pérdida de su autonomía e independencia con respecto a su función académica, científica y docente frente a los mercados.

## REFERENCIAS

- AGUERRONDO, I. (1999): "El nuevo Paradigma de la Educación para el siglo XXI". OEI, en <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm> (15 de marzo de 2011).
- BARNETT, R. (2001): *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la Universidad*. Madrid: Gedisa.
- BERNAL, J. L. (2006): *Pautas para el diseño de una asignatura desde la perspectiva de los ECTS*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, en [http://www.unizar.es/ees/doc/pautas\\_ects.pdf](http://www.unizar.es/ees/doc/pautas_ects.pdf) (6 de marzo de 2011)
- BIGGS, J. (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BOLÍVAR, A. (2008): "El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior". *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, n° 2, en [http://www.um.es/ead/Red\\_U/m2](http://www.um.es/ead/Red_U/m2) (14 de marzo de 2011).
- DELGADO, A. M., OLIVIER, R. (2009). "Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: la potenciación del aprendizaje autónomo". *Red U: Revista de Docencia Universitaria*, n° 4, en [http://www.um.es/ead/Red\\_U/4/delgado.pdf](http://www.um.es/ead/Red_U/4/delgado.pdf). (21 de marzo de 2011)
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- MEC (2006). *La organización de las enseñanzas universitarias en España. Documento de trabajo*, en <http://www.upf.edu/docencia/ees/mec.html> (21 de marzo de 2011).
- PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PERRENOUD, P. (2008): "Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?". *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, n° 2, en [http://www.um.es/ead/Red\\_U/m2](http://www.um.es/ead/Red_U/m2) (10 de marzo de 2011).
- RIESCO GONZÁLEZ, M. (2008). "El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje". *Revista Tendencias Pedagógicas*, n° 13, en [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2008\\_13\\_04.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2008_13_04.pdf) (17 de febrero de 2011).
- RODRÍGUEZ ZAMBRANO, H. (2007): "El paradigma de las competencias hacia la educación superior". *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada (XI)*, en <http://www.umng.edu.co/revcieco/2007/julio.2007/VOLXVI/7.PARADIGMA.pdf> (3 de marzo de 2011).

# VALORACIÓN POR PARTE DEL ALUMNADO DEL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LAS COMPETENCIAS QUE SE LES EXIGE PARA CONVERTIRSE EN PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

ANTONIA RAMÍREZ GARCÍA  
M<sup>a</sup> DEL PILAR GUTIÉRREZ ARENAS  
CARMEN CORPAS REINA  
*Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Córdoba*

## 1. EL MARCO DE REFERENCIA

Un proceso de globalización afecta a gran parte de nuestra vida en distintos planos: económico, político y/o lingüístico ha llegado también al mundo educativo; tradicionalmente, cada Estado era soberano para determinar los principios fundamentales de su sistema educativo, su estructura o el protagonismo de los distintos agentes en la toma de decisiones. La incorporación de España a la Unión Europea la han vinculado a una serie de tratados, resoluciones y pactos que van configurando una nueva forma de entender la educación en nuestro país, ahora ya, en el seno de unas directrices europeas comunes. Estas directrices europeas nos han introducido en un Espacio Europeo de Educación Superior cuyo referente más inmediato es el denominado Plan Bolonia.

Este Plan regula un nuevo sistema de titulaciones, lo que ha generado una reforma de los estudios de magisterio, éstos, convertidos ahora en una titulación de grado, se han diseñado en torno a un modelo de formación basado en competencias, elemento vinculado, no sólo a los elementos curriculares, sino también a la profesionalización de los estudios. Esta característica los sitúa, de acuerdo con Cascante Fernández (2004), en el marco de los discursos técnicos de la formación profesional, que organizan los planes de estudio a partir de los perfiles profesionales y configuran un conjunto de asignaturas para que los estudiantes adquieran las competencias necesarias en el desempeño de los perfiles profesionales previstos que, de acuerdo con Tejada Fernández (2009), es necesario que se concreten en una determinada familia profesional, la familia profesional de la educación.

Este nuevo modelo formativo basado en la adquisición de competencias para el ejercicio de la profesión supone para Lasnier (2000) un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades y conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común. Se trata, según Le Boterf (2001), de formar a un profesional, en este caso, un maestro, una maestra, que sepa gestionar y manejar una situación compleja, que sepa actuar y reaccionar con pertinencia, sepa combinar los recursos y movilizarlos en un contexto, sepa comprender, transferir y sepa aprender a aprender.

De acuerdo con el proyecto Tuning (2003), el término competencia representa una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. Este concepto se encuentra estrechamente relacionado con otros términos con significados similares como capacidad,

atributo, habilidad y destreza. Se trata, pues, de poner en práctica una formación que integre el espectro profesional y el ámbito cultural y social, contemplando en su puesta en marcha una serie de dimensiones que Rué (2004) concibe como dominio de conocimientos propios de su ámbito formativo, desarrollo del conocimiento científico, habilidades de resolución de problemas, capacidad de trabajo en grupo, orientación ética del trabajo profesional y formación continua.

La respuesta, en España, viene dada por el Real Decreto 1393/2007 de ordenación de las enseñanzas universitarias, que especifica que todo estudiante universitario, tras su paso por la institución universitaria, ha de poseer una serie de competencias básicas. Por su parte, la Universidad de Córdoba ha planteado una serie de competencias transversales que todo el alumnado que estudie un título universitario en la misma ha de desarrollar. Finalmente, la Resolución de 21 de enero de 2011, de la Universidad de Córdoba, por la que se publica el Plan de Estudios de Graduado/Graduada en Educación Infantil establece una serie de competencias específicas que el alumnado que cursa el grado de maestro en Educación Infantil también ha de alcanzar.

En este trabajo presentamos la valoración que hace un grupo de alumnos y alumnas de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba realiza sobre las competencias básicas, transversales y específicas que ha de alcanzar al finalizar sus estudios de maestro en Educación Infantil.

## 2. OBJETIVOS E INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo que nos proponíamos con esta investigación era determinar la valoración que el alumnado del primer curso del grado de Educación Infantil hacía respecto a las competencias incluidas en el título de maestro.

Respecto a los interrogantes de la investigación que nos planteamos, éstos eran dos:

- a) ¿El alumnado valora por igual todas las competencias del título de maestro en Educación Infantil?
- b) ¿El perfil del alumnado condiciona la valoración que hace de las competencias del título de maestro en Educación Infantil?

## 3. METODOLOGÍA

Respecto a las **variables** de estudio se han tenido en consideración una serie de variables independientes como el sexo del alumnado, la modalidad de Bachillerato cursado, la tipología de centro en el que cursó la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato y otras variables dependientes conformadas por las competencias que integran el título de maestro en Educación Infantil (básicas, transversales y específicas).

En cuanto al **diseño** de la investigación, ésta sigue un diseño empírico, no experimental, descriptivo y correlacional, al tiempo que se sustenta en un estudio tipo encuesta.

La **muestra** de estudio está compuesta por 55 alumnos y alumnas de primero del grado de maestro en educación infantil, de edades comprendidas entre 18 y 36 años, siendo su media de edad de 20,2 años. Esta muestra se distribuye del siguiente modo; en cuanto al sexo del alumnado, el 98,2% son mujeres y el 1,8% hombres. Un 80% del alumnado estudió el bachillerato de la modalidad de Ciencias Sociales y Humanidades, el 9,1% el de Ciencias de la Salud y un 10,9% otros (ciclos formativos de grado superior y/o Bachilleratos anteriores a la LOE). Asimismo, un 74,5% estudió la Educación Secundaria Obligatoria en un centro privado frente al 25,5% que lo hizo en un centro concertado o privado; en el caso del Bachillerato, asciende hasta el 83,6% el alumnado que estudió en un centro público y desciende hasta el 16,4% el que lo hizo en uno concertado o privado.

El **instrumento** que se ha empleado es un cuestionario con 25 ítem, 20 de ellos de valoración escalar que median el grado de valor que el alumnado asignaba a las diferentes competencias del título de maestro de Educación Infantil. Para estimar la fiabilidad del cuestionario se implementó la prueba de consistencia interna Alfa de Crombach, obteniendo un coeficiente medio de 0,875.

El **análisis de datos** llevado a cabo comenzó con un análisis descriptivo de las diferentes variables, calculando su distribución de frecuencias, estadísticos de tendencia central como la media y medidas de dispersión como la desviación típica. En un segundo momento se realizó un análisis comparativo o inferencial de estos datos a través de pruebas de significación como el Análisis de la Varianza (ANOVA) tomando como referencia un valor  $\leq .05$ . Finalmente, utilizamos como prueba post hoc la prueba de Tukey para aquellas variables en las que se comparaban tres o más grupos. Para el tratamiento de la información se utilizó el programa de técnicas estadísticas SPSS.

## 4. RESULTADOS

Los resultados que hemos obtenido al valorar el grado de importancia que el alumnado de primero de grado de maestro en educación infantil ha dado a las diferentes competencias que han de alcanzar al finalizar sus estudios los hemos estructurado de acuerdo a las diferentes competencias que integran el título.

### 4.1. Sobre las competencias básicas

Las competencias básicas recogidas en el Real Decreto 1393/2007 son seis, éstas aparecen recogidas en la tabla 1 junto a la media alcanzada y su correspondiente desviación típica.

Tabla 1. **Valoración de las competencias básicas**

Competencias básicas	Media	Desviación típica	N
1. Poseer y comprender conocimientos de tu especialidad procedentes de libros de textos avanzados e investigaciones vanguardistas	3,31	,814	55
2. Aplicar los conocimientos a tu trabajo de una forma profesional	4,29	,599	55
3. Elaborar y defender argumentos y resolver problemas propios de su especialidad	4,22	,712	55
4. Reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética	3,71	,916	55
5. Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado en Educación Infantil	4,02	,757	55
6. Desarrollar habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía	3,75	,947	55

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla 1 el alumnado de Educación Infantil ha valorado todas las competencias básicas del título de maestro por encima de la media de la escala; no obstante, las competencias menos valoradas son las que aluden a aspectos de carácter científico, es decir, aquellas que se refieren a la posesión y comprensión de conocimientos propios de la especialidad procedentes de libros de textos

avanzados e investigaciones vanguardistas ( $\bar{X}=3,31$ ), a la reunión e interpretación de datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética ( $\bar{X}=3,71$ ) y al desarrollo de habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía ( $\bar{X}=3,75$ ). Por su parte, la más valorada es la que afirma la necesidad de aplicar los conocimientos a tu trabajo de una forma profesional ( $\bar{X}=4,29$ ). De este modo, podemos afirmar que son las competencias de carácter práctico las más valoradas por el alumnado, frente a las que ofrecen un componente más teórico y/o científico.

Tras aplicar una prueba de *T de Student* a las variables tipología de centro en el que el alumnado cursó la ESO y el Bachillerato no se han hallado diferencias estadísticamente significativas. No obstante, al realizar una *Análisis de Varianza* (ANOVA) sí se aprecian diferencias en cuanto a la variable modalidad de estudios cursada y la competencia que se refiere a reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética ( $F=3,338$ ,  $n.s.\leq 0,05$   $p=0,043$ ); en este sentido, el alumnado que cursó la modalidad de Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud ( $\bar{X}=3,20$ ) es el que valora esta competencia en menor medida que el que ha cursado otras modalidades (ciclos formativos de grado superior y/o bachilleratos anteriores a la LOE) ( $\bar{X}=4,50$ ).

#### 4.2. Sobre las competencias transversales

Las competencias establecidas por la Universidad de Córdoba para todo el conjunto de alumnos y alumnas que cursan sus estudios en cualquiera de sus Facultades y escuelas son las que se expresan en la Tabla 2.

Tabla 2. Valoración de las competencias transversales

Competencias transversales	Media	Desviación típica	N
1. Usar y dominar una segunda lengua	3,87	,840	55
2. Conocer y perfeccionarse en el ámbito de las TICs	3,96	,838	55

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a ellas podemos señalar que, aunque por encima de la media de la escala, el alumnado no les da el valor que consideramos que deberían tener, ya que tanto el conocimiento de un segundo idioma, como el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), resultan aspectos imprescindibles para integrarse como ciudadanos de pleno derecho en la sociedad del siglo XXI y, sobre todo, en el mercado laboral europeo.

Al aplicar una prueba de *T* a las variables tipología de centro en el que el alumnado cursó la ESO y el Bachillerato. En el primer caso no se han hallado diferencias estadísticamente significativas. No obstante, sí se han encontrado para la tipología de centro en el que el alumnado cursó el Bachillerato ( $t=0,175$ ,  $p=0,034$ ) y la opinión del alumnado sobre la competencia transversal de conocimiento de un segundo idioma; en este sentido, el alumnado que estudió en un centro público ( $\bar{X}=3,98$ ) da más valor a esta competencia que el que lo hizo en un centro concertado o privado ( $\bar{X}=3,33$ ). El *Análisis de Varianza* realizado para la variable modalidad de estudios cursada ha revelado la inexistencia de diferencias significativas respecto a las competencias transversales que ha de adquirir el alumnado del grado de maestro en Educación Infantil.

### 4.3. Sobre las competencias específicas

Las competencias propias del título de grado de maestro en educación infantil son las que figuran en la Tabla 3.

Tabla 3. Competencias específicas

Competencias específicas	Media	Desviación típica	N
1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil	4,45	,662	55
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva	4,60	,531	55
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos	4,60	,596	55
4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos	4,75	,440	55
5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia	4,47	,604	55
6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión	4,35	,799	55
7. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia	3,67	,818	55
8. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollo que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia	4,35	,700	55
9. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adoptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida	4,09	,752	55
10. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias	4,25	,821	55
11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes	4,09	,845	55
12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos	4,11	,839	55

Fuente: Elaboración propia.

En consonancia con lo manifestado respecto a las competencias transversales en lo que se refiere al conocimiento y uso educativo de las TIC, ésta es la que alcanza una menor valoración por parte del alumnado ( $\bar{X}=3,67$ ). Salvo la competencia mencionada con anterioridad, todas las demás quedan valoradas de manera significativa por el alumnado, siendo la que obtiene una media más alta la que se refiere al fomento de la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos, así como a saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos ( $X=4,75$ ).

Posteriormente se aplicó una prueba de *T* a las variables tipología de centro en el que el alumnado cursó la ESO y el Bachillerato; en este sentido, sólo se han encontrado para la tipología de centro en el que el alumnado cursó el Bachillerato diferencias en distintas competencias:

- Conocer las implicaciones educativas de las tic ( $t=2,791$ ,  $p=0,011$ ). El alumnado que estudió el Bachillerato en un centro público ( $\bar{X}=3,76$ ) valoró en mayor medida esta competencia que el que cursó estos estudios en un centro concertado o privado ( $\bar{X}=3,22$ ).
- Conocer fundamentos de dietética e higiene....( $t=3,498$ ,  $p=0,001$ ). El alumnado que estudió el Bachillerato en un centro público ( $\bar{X}=4,48$ ) valoró en mayor medida esta competencia que el que cursó estos estudios en un centro concertado o privado ( $\bar{X}=3,67$ ).
- Conocer la organización de las escuelas de educación infantil .... ( $t=3,665$ ,  $p=0,001$ ). El alumnado que estudió el Bachillerato en un centro público ( $\bar{X}=4,24$ ) valoró en mayor medida esta competencia que el que cursó estos estudios en un centro concertado o privado ( $\bar{X}=3,33$ ).

Tras aplicar un *Análisis de Varianza* a la variable modalidad de estudios cursada hemos hallado determinadas diferencias significativas respecto a ciertas competencias específicas:

- Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva ( $F=3,413$ ;  $p=0,040$ ). El alumnado que cursó la modalidad de Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud ( $\bar{X}=4,20$ ) otorgó un menor valor a esta competencia que el alumnado que estudió un ciclo formativo de grado superior o bachilleratos anteriores a la LOE ( $\bar{X}=5$ ).
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos ( $F=7,320$ ;  $p=0,002$ ). Las diferencias se han hallado entre los tres grupos existentes; así, el alumnado que cursó la modalidad de Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud ( $\bar{X}=3,80$ ) otorgó un menor valor a esta competencia que el alumnado que estudió un Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades ( $\bar{X}=4,64$ ) y que el alumnado que estudió un ciclo formativo de grado superior o bachilleratos anteriores a la LOE ( $\bar{X}=5$ ).
- Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia ( $F=4,808$ ;  $p=0,012$ ). Nuevamente, las diferencias se aprecian entre los tres grupos existentes; de modo que el alumnado que cursó la modalidad de Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud ( $\bar{X}=3,80$ ) otorgó un menor valor a esta competencia que el alumnado que estudió un Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades ( $\bar{X}=4,50$ ) y que el alumnado que estudió un ciclo formativo de grado superior o bachilleratos anteriores a la LOE ( $\bar{X}=4,83$ ).
- Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión ( $F=3,632$ ;  $p=0,033$ ). En esta ocasión las diferencias se observan entre el alumnado que estudió Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud ( $\bar{X}=3,60$ ) y el alumnado que estudió un ciclo formativo de grado superior o bachilleratos anteriores a la LOE ( $\bar{X}=4,83$ ).

- Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias ( $F=5,250$ ;  $p=0,008$ ). Una vez más las diferencias se hacen patentes entre los tres grupos analizados, de tal forma que es el alumnado que cursó Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud ( $\bar{X}=3,20$ ) el que valora en menor medida esta competencia frente a quien estudió Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades ( $\bar{X}=4,36$ ) y un ciclo formativo de grado superior o bachilleratos anteriores a la LOE ( $\bar{X}=4,33$ ).
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos ( $F=6,038$ ;  $p=0,004$ ). El alumnado que estudió un Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades ( $\bar{X}=4,26$ ) valoró más positivamente esta competencia que el alumnado que cursó el Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud ( $\bar{X}=3$ ).

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados que hemos obtenido al cuestionar al alumnado de primero del grado de Educación Infantil sobre el valor que otorgan a las diferentes competencias que integran su título de maestro y maestra muestran que todas las competencias obtienen una valoración por encima de la media de la escala; no obstante, en su conjunto las competencias transversales incorporadas por la Universidad de Córdoba son las menos valoradas por los discentes.

Respecto a las competencias básicas propuestas por el Ministerio de Educación cabría señalar que aquellas que aluden a aspectos científicos o de investigación son menos valoradas que las competencias que se refieren a actuaciones prácticas del futuro profesional.

En lo que concierne a las competencias específicas del título, éstas son las más valoradas por parte de los alumnos y alumnas, frente a las dos anteriores. Tanto en las competencias transversales como en las específicas, el conocimiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación constituyen aspectos del perfil profesional del título valorados en menor medida que otros.

Al realizar las diferentes pruebas de significación se han determinado diferencias significativas entre diferentes grupos de alumnos y alumnas; en este sentido, podemos destacar lo siguiente:

- a) El alumnado que cursó un Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la salud ha sido más crítico en la valoración de las diferentes competencias que integran el título de maestro en Educación Infantil:
  - Reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética (C. Básica).
  - Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva (C. Específica).
  - Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos (C. Específica).
  - Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia (C. Específica).
  - Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito

- y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión (C. Específica).
  - Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias (C. Específica).
  - Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos (C. Específica).
- b) El alumnado que estudió el Bachillerato en un centro público valoró más positivamente las competencias que a continuación se expresan que aquél que lo hizo en un centro concertado o privado:
- Conocer un segundo idioma (C. Transversal).
  - Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia (C. Específica).
  - Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollo que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia (C. Específica).
  - Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adoptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida (C. Específica).

En definitiva, las competencias propuestas por las distintas Administraciones educativas son valoradas en el momento actual como pertinentes e idóneas por parte del alumnado de primero que cursa el grado de maestro en Educación Infantil; no obstante, habrá que esperar a que finalice la carrera y se integre en el mercado laboral para comprobar si las competencias adquiridas les facilita o les permite su desarrollo profesional.

## REFERENCIAS

- CASCANTE FERNÁNDEZ, C. (2004): “La reforma de los Planes de Estudio. Un análisis político de los discursos sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 18 (3), pp. 145-167.
- GONZÁLEZ, J., WAGENAAR, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- LASNIER, F. (2000): *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- LE BOTERF, G. (2001): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise, Training Club y Ediciones Gestión 2000.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales. BOE 260, de 30 de octubre de 2007.
- RESOLUCIÓN de 21 de enero de 2011, de la Universidad de Córdoba, por la que se publica el Plan de Estudios de Graduado/Graduada en Educación Infantil. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 27, de 8 de febrero de 2011.
- RUÉ, J. (2004): “Conceptuar el aprendizaje y la docencia en la universidad mediante los ETCS”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 18 (3), pp. 179-195.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2009): “Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación”. *Revista de Educación*, nº 349, pp. 463-477.

# ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DE EDUCACIÓN POR PARTE DE LOS ALUMNOS DEL GRADO DE PRIMARIA

ISABEL LÓPEZ CIRUGEDA  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

*Las escuelas deben preparar para la vida*  
(UNESCO, 1996)

La aprobación de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación y su posterior desarrollo a través del Real Decreto 1513/2006 y el Decreto 68/2007, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria en Castilla-La Mancha, dotan a nuestro territorio de un marco normativo que define un modelo educativo caracterizado por la formación a través de aquellas competencias consideradas necesarias para una inserción satisfactoria del alumno en los distintos ámbitos de la sociedad. De esta manera, nuestro sistema educativo se integra de lleno en la política de convergencia europea que, a través de distintos proyectos había invertido años en definir estas competencias *clave*, precursoras directas de nuestras competencias *básicas*, mediante una filosofía que a su vez hunde sus raíces en corrientes pedagógicas que propugnan la necesidad de centrar todas las etapas de la educación, y especialmente a la escuela, en su cometido original, en su razón de ser: preparar para la vida.

La función del maestro en el proceso nunca podrá constituir un factor fundamental, ya que:

*El éxito de las reformas educativas, con independencia de lo bien concebidas que estuvieran, sólo será fortuito si no se responsabiliza a los docentes de su aplicación, constituyendo así un trampolín explícito y fundamental de estas reformas. Un cuerpo docente no comprometido y poco motivado tendrá efectos desastrosos aun con las mejores intenciones de cambio. OCDE (Day, 2005:31).*

Así, dentro de esta fase de la transición de un modelo basado en la transmisión de un canon académico más o menos cerrado –aunque constantemente actualizado–, y focalizado en la figura del docente como depositario de tales conocimientos, a unos modelos basados en la educación, en los que el objetivo último es dotar al niño del bagaje necesario para su vida como adulto, el papel del maestro ha de ser el de combinar los contenidos con las habilidades y destrezas que deba facilitar a sus alumnos mediante técnicas de enseñanza que influyan en el aprendizaje de los estudiantes y, a su vez, transferir sus resultados a la comunidad docente, tal como apuntan Eraut, Pennycuik y Radnor (Ibid.:173).

La adaptación de la Universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está suponiendo un proceso de reforma global de nuestras facultades que, trascendiendo la mera transferencia de

créditos de las antiguas titulaciones en grados, debe implicar una revisión en profundidad sobre los cambios más convenientes para responder a esta necesidad de que los alumnos adquieran la formación necesaria para el ejercicio de sus respectivas profesiones. En consecuencia, las competencias específicas del grado de Primaria, actualmente en proceso de implementación en las facultades de Educación, hacen múltiples referencias a la capacitación del alumno como formador en materia de las competencias básicas. Esta unanimidad sobre la función del grado y de las facultades que lo imparten ha motivado el surgimiento en los últimos años de numerosos grupos de investigación dedicados al estudio de las competencias y encargados de coordinar la acción de los profesores del grado en Primaria dentro de este campo, circunstancia que a priori hace suponer una repercusión incluso entre el alumnado de tan reciente admisión.

Desde la necesidad del concurso de estudiantes y profesores ante la implantación del nuevo modelo universitario (Crespo: en prensa), nos proponemos analizar el calado de tales acciones sobre los alumnos de nuevo acceso en la Facultad de Educación de Albacete –integrada en la Universidad de Castilla-La Mancha–, con el fin de obtener un indicador de desempeño y para saber cómo guiar nuestra actuación de cara al futuro. Nuestra muestra está constituida por 98 alumnos (distribuidos en dos grupos de 46 y 52 alumnos, respectivamente<sup>1</sup>) de 1º de Primaria, alumnos de la asignatura troncal Lengua Inglesa y su Didáctica I. Como herramientas, hemos diseñado un cuestionario acerca del tratamiento de las competencias básicas en el grado y una propuesta de actividad para cada una de las competencias que se pudiera desarrollar en el aula de Inglés adaptadas para un curso imaginario de 4º de Primaria.

## 2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El resultado de la primera parte de la encuesta mostró que las competencias básicas han sido trabajadas en la mayor parte de las asignaturas<sup>2</sup>, y desde propuestas que entrañan una aplicación práctica –por otro lado, sería paradójico que la formación en este campo quedara reducida al plano del modelo de transmisión–. De esta manera, los alumnos están convenientemente concienciados de la trascendencia del nuevo modelo de aprendizaje, aunque se reconocen confusos en lo que se refiere a su aplicación en el aula. La competencia *aprender a aprender* fue señalada por una abrumadora mayoría como la más compleja en este sentido, lo cual entronca con la tradicional y lógica demanda del alumno de Educación Primaria de *aprender a enseñar*<sup>3</sup>.

En cuanto a lo que se refiere a la labor específica del maestro de Inglés, todo hace esperar que se integre dentro una formación más general u holística. Dada su condición de materia instrumental, el desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua extranjera se considera en sí mismo como un refuerzo de la adquisición de las competencias básicas y en especial de la lengua materna (Brewster y Ellis, 2007:8). Su misión al integrar las competencias consistirá en mantener todas las actividades o las intervenciones que le hayan dado buen resultado, y encontrar una dimensión más práctica a aquellas que adolezcan de excesivo

---

1 Quisiera agradecer a la profesora R. SÁNCHEZ RUIZ haberme permitido realizar la encuesta a sus alumnos junto a los míos propios.

2 En concreto, en seis de las ocho asignaturas cursadas por los alumnos. Los alumnos que han renovado matrícula y que se encuentran en la actualidad en el segundo curso señalaron la misma tendencia, si bien más moderada. Asimismo, uno de los encuestados aludió a otras tres asignaturas más cursadas con anterioridad en la Universidad Autónoma de Madrid y dentro del mismo grado en Educación Primaria.

3 Hay que tener en cuenta que los alumnos no contaban con una lista de las competencias en el cuestionario, con el fin de conseguir más credibilidad a su información y no una elección prácticamente aleatoria. Por otro lado, seis de los alumnos aseguraron no estar preparados para contestar a tal pregunta al ser demasiado pronto para ello.

academicismo descontextualizado de la dimensión comunicativa, procurando a su vez relacionarlas con la adquisición de otras habilidades y sin incurrir en el *falso activismo* denunciado por Zabala y Arnau (2007: 57), consistente en la creencia de que el alumno aprenderá y se desarrollará a través de actividades sin el respaldo previo de unos objetivos ni de un trabajo posterior de reflexión y asimilación.

En cuanto a las principales dudas surgidas en los proceso de aplicación, los alumnos se decantaron claramente por la opción “Número de competencias que asignar a cada actividad o unidad didáctica” (39), seguido de “Distinción de las competencias entre sí o entre estas y otros conceptos, tales como los objetivos” (25) y “Aplicación terminología en inglés” (25) y, por último, “Comprensión del concepto” (11). Aquellos alumnos que eligieron la opción en la que había que mencionar otras dificultades de aplicación, se refirieron a la dificultad de explicar de manera eficiente los contenidos en el aula y evaluar posteriormente a los alumnos, cuestiones abordadas por competencias específicas del grado.

Los encuestados aseguraron asimismo no haberseles requerido el diseño de adaptaciones para posibles alumnos con necesidades específicas. Esta respuesta señala un posible campo de mejora para la Facultad, ya que, en el seguimiento de las prácticas de enseñanza, una de las quejas más comunes en las distintas promociones es la falta de herramientas de atención a la diversidad.

Procedemos a continuación a analizar los resultados de las propuestas de actividad para cada una de las competencias básicas. Los alumnos señalaron repetidamente el tratamiento de la *competencia lingüística* en todas las actividades de lenguas extranjeras, así como de las demás áreas, al trabajar el vehículo de transmisión de conocimientos, y sobre todo, de expresión personal. La lengua, dentro de su condición de canal primordial de expresión de la creatividad del alumno y de comunicación de sus sentimientos e intereses, una constante dentro de los contenidos del currículum de la Educación Primaria, remite además a otras competencias básicas, como la cultural y artística y la emocional. Destaca la respuesta de uno de los alumnos, que señaló que “todo maestro es maestro de lengua”, parafraseando casi literalmente a Sarramona (2004:43).

Las propuestas ofrecieron como resultado un abanico suficientemente variado de actividades, que incluso daban respuesta a los estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples, trabajados en clase. Así, demuestran notables recursos para presentar las palabras de manera atractiva en el aspecto visual, e invitan a los alumnos al movimiento de modo controlado dentro del aula (“carrera” puntual entre dos alumnos para señalar la pantalla interactiva, levantarse para depositar una *flashcard* en el contenedor de reciclaje correspondiente, etc.), lo cual no solamente beneficia a aquellos alumnos con disposición de aprendizaje de tipo kinestésico, sino también a reforzar positivamente la actitud del alumno ante la clase de Inglés.

En su descripción se hizo referencia a la interiorización de las estructuras de la lengua extranjera y su refuerzo positivo para la mejora de la propia expresión en las otras lenguas empleadas por el alumno y al recurso al lenguaje no verbal. Aparece generalizada asimismo la creencia de que las destrezas orales deben predominar sobre las escritas, especialmente en los primeros cursos.

Como contrapartida, se detecta una acusada falta de referencia en cuanto a los niveles que han de impartirse en el aula, ya que muchas de las propuestas, tales como debates o elaboración y representación de obras de teatro, etc. distan mucho del estadio de madurez del alumno de Primaria, así como de su grado de conocimiento de la segunda lengua. Así, el concepto de “redacción” aparece sin puntualizar que se trate de una actividad guiada por analogía a un modelo trabajado previamente en el aula. Asimismo, algunos alumnos insistieron mucho en trabajar la destreza de la interacción oral de forma primordial, mientras que el alumno de Primaria precisa en este caso de pautas guiadas por la intervención directa del maestro en actividades de corta duración. Las expectativas con respecto a las destrezas escritas también sobrepasaron ampliamente en ocasiones los contenidos correspondientes a la Educación Primaria (“que escriban textos adecuados a diferentes contextos: argumentativos, descriptivos, explicativos, etc., que lean libros”), especialmente al no matizar que las actividades serían adecuadas a la edad y los intereses del niño. Desde el Departamento ya existe una andadura que intenta paliar esta desorientación, perfectamente lógica, por otro lado, del futuro maestro mediante la exposición sistemática de material

audiovisual, libros de texto, etc. que constituyan un referente positivo y mediante la familiarización con la legislación que marca los contenidos mínimos para cada curso.

Se observa además que a menudo en sus simulaciones didácticas se desaprovechan las posibilidades de interacción con el alumno a favor de discursos demasiado largos y desprovistos de la retroalimentación necesaria para comprobar el seguimiento de la clase. Destaca la insistencia en la transmisión de vocabulario, que de hecho aparece en varias encuestas mencionado junto a las destrezas de comunicación. Existe una tendencia a la transmisión de listados excesivos de vocabulario, en ocasiones ajeno al mundo más inmediato del niño, a través de actividades en las que aparece descontextualizado, sin ofrecer la ocasión de que el alumno llegue a formular sus propias oraciones y, en muchas ocasiones, lo cual resulta aún más preocupante, sin la debida pronunciación y ortografía por parte de los futuros maestros. También su tendencia a señalar el aprendizaje colaborativo remite más a su experiencia actual como alumnos de grado que a sus posibilidades reales de aplicación dentro del aula de Primaria.

Es habitual que el primer contacto de los alumnos del grado de Maestro en Educación Primaria con las competencias básicas de la Educación venga marcado por la reticencia a la idea de que la *competencia matemática* pueda y deba ser trabajada espontáneamente en la clase de Inglés. Sin embargo, ninguno de los encuestados ha encontrado problemas para ilustrar esta parte de la encuesta con ejemplos que abarcan desde prácticas tan extendidas como la de escribir la fecha en la pizarra hasta la explicación o el refuerzo de sus clases de matemáticas con la utilización del inglés como lengua vehicular, lo cual nos insertaría dentro de la enseñanza a través de contenidos.

Las propuestas giran en torno a la idea de la verbalización y escritura de los números en inglés y de explotar sus posibilidades de expresión: enumeración de objetos, ordenación de los mismos, o de las secuencias de una historia, señalar una hora o una fecha o bien para indicar la edad. Otros conceptos susceptibles de aparecer en el aula de idiomas son las figuras geométricas y las unidades de medida o de moneda. Entre las actividades que propician el desarrollo de la competencia destacan las simulaciones en las que tengan que aplicar sus conocimientos matemáticos —se señala como ejemplo concreto una escena de compraventa en una tienda— y los concursos de cálculo mental, a través de los cuales se pretende conseguir una actitud positiva ante las matemáticas.

Estas respuestas hacen presuponer una adquisición adecuada de las competencias del grado de Primaria sobre el *planteamiento y resolución de problemas vinculados con la vida cotidiana* y el desarrollo análogo de las mismas en sus alumnos mediante los recursos didácticos adecuados.

Aunque la encuesta refleja la percepción de un nivel medio de dificultad en la aplicación de la *competencia en el conocimiento y la interacción con el medio físico*, el hecho de que gran parte de las unidades didácticas —el cuerpo humano, la familia, los animales domésticos y salvajes, la alimentación, ...—, rutinas —“What’s the weather like today?”— y canciones —“Head, Shoulders, Knees and Toes”— más representativas de la Educación Primaria estén relacionadas directamente o indirectamente con ella había de facilitar necesariamente la labor de los alumnos en este campo. Toda esta infraestructura previa, fruto de la encomiable labor de la escuela por el fomento de los hábitos saludables y la conservación del medio ambiente, hace que los alumnos de Primaria sientan que su cometido sea, en palabras de uno de los encuestados, el de “relacionar lo que vemos en el aula de Inglés con lo que aprenden observando en el día a día en su propio entorno y fomentar un comportamiento responsable, constructivo y solidario”.

Una vez más, se insiste de manera generalizada en la enseñanza de vocabulario, relacionado, en esta ocasión, con la climatología, flora y fauna, la vida en el campo y la ciudad, los alimentos, la contaminación y el reciclaje, los accidentes geográficos, el cuerpo humano, las sociedades humanas y la cultura, y se propone como actividades la confección de murales, búsqueda de información, realización de nuevos debates —pues, como ya señalábamos, las propuestas desajustadas al nivel de madurez y de conocimiento del idioma son una constante, especialmente cuando los alumnos no han realizado ningún periodo de observación ni intervención en colegios— o la presentación de *realia* como frutas, plantas

o arena o, mejor, de sus peluches de animales favoritos para hablar de ellos. La práctica totalidad de la muestra propuso realizar una salida al exterior para potenciar un clima positivo de interés hacia la naturaleza. La variedad de las respuestas no es obstáculo para mostrar una cohesión entre ellas y una correcta interrelación entre los aspectos naturales y los humanos. Sin embargo, esta es la única competencia que algunos de los encuestados dejaron desierta.

Las respuestas acerca de cómo desarrollar el *tratamiento de la información y la competencia digital* se decantan por la elaboración de material propio. Los alumnos demuestran un grado de conocimiento aceptable de la oferta de recursos didácticos —uso de plataformas de educación, *wikis*, aplicaciones como *Hot Potatoes*, uso pedagógico de *YouTube*—; no obstante, se produce cierta confusión derivada de la falta de discriminación entre los recursos “digitales” y “audiovisuales”: si bien ambos pueden resultar igualmente atractivos y motivadores para el desarrollo de la clase, los primeros ofrecen más posibilidades de interacción, además de requerir de un entrenamiento más especializado para su manejo. Se detecta además el problema de que la utilización de estos materiales no implica la superación de los planteamientos didácticos tradicionales, tal como plantea Cabrero Almenara (Marín, 2010:10). Hay que señalar asimismo que algunos confundieron el proceso de alfabetización digital con el hecho de que el maestro utilice sus propios recursos en soporte informatizado y la identificación automática con la mejor comprensión del alumnado —a pesar de que, como queda dicho, su inmediatez y el aumento de la motivación sí puedan conseguirlo en muchos casos—.

Por otro lado, el *tratamiento de la información* queda relegado a un inquietante segundo plano. Se habla de la búsqueda de información dentro de un proceso que aumenta progresivamente su complicación y en un momento dado se complementaría con la elaboración de pequeños trabajos en formato Word. Por último, llama la atención cómo se plantea buscar información “para utilizar el ordenador”, cuando el sentido lógico es el inverso: el empleo de Internet para la documentación. Sin embargo, la formulación tiene su sentido al considerar que en Primaria, dentro de este proceso de alfabetización digital, ambas labores se retroalimentan mutuamente. Como fortaleza del punto hay que resaltar la insistencia en verificar la validez de la información y enseñar a los alumnos criterios para discernir sobre el grado de confianza que se puede otorgar a una determinada fuente, a la necesidad de cotejarlas y a la importancia de este procedimiento, puesto que la información se convierte finalmente en conocimiento.

El apartado correspondiente a la *competencia social y ciudadana* origina en algunos casos definiciones en lugar de ejemplos de aplicación práctica. En general, estos se decantan por el respeto a las normas de convivencia, algunas de las cuales se enumeran; el desempeño de tareas en equipo —que ha de ser muy limitado en la Educación Primaria—, contenidos de Educación Vial y sobre comportamientos cívicos y éticos a través de simulaciones o distintos materiales audiovisuales. Se incide en la condición de la lengua inglesa como vehículo de comunicación universal y así se plantea también el intercambio de mensajes electrónicos con los alumnos de una escuela de un país anglófono en el que haya alumnos de español, con la posibilidad de un eventual —e improbable— encuentro; realización de encuestas a pie de calle y distintos juegos de mesa. No se hace mención al tratamiento de situaciones de aislamiento o exclusión de algunos alumnos dentro del aula.

La *competencia cultural y artística* queda abarcada en su doble vertiente: por un lado, el conocimiento y aprecio de este tipo de manifestaciones, entendidas principalmente como las tradiciones y monumentos representativos de los distintos países, con una atención especial pero no exclusiva por los anglófonos, bien dentro del aula o por medio de excursiones dentro de la ciudad o asistencia a representaciones teatrales o musicales y, por otro, en el desarrollo de las propias habilidades creativas, ya sean plásticas, literarias o de representación, que vinculan directamente a la competencia emocional. A menudo, y al igual que en el caso de las competencias anteriores, las propuestas resultan poco realistas y alejadas de la realidad del aula de Primaria.

La competencia de *aprender a aprender* había sido señalada por una abrumadora mayoría de los encuestados como la que más dificultades plantea de cara a su aplicación práctica. Puesto que la adquisi-

ción de una lengua es en gran parte un proceso solitario, se podría entender que la labor del profesor en este estadio es la de ofrecer las pautas básicas al alumno: creer en la posibilidad de aprendizaje a través de la exposición al idioma. Los encuestados dicen aspirar a que el niño aprenda por sí mismo, objetivo difícil de asumir en este estadio tan temprano de la educación. Se habla en otra encuesta de *autocorrección*, concepto que implica la aspiración más realista de que el alumno comience a tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje, pero sin indicar pautas acerca de cómo llevarla a cabo. Se ignoran igualmente el concepto de co-aprendizaje, preparación para el aprendizaje permanente, la fijación de metas alcanzables o el desarrollo de la confianza en las propias posibilidades. Tampoco en este apartado se hace mención alguna a la atención a la diversidad.

En cuanto a la *autonomía e iniciativa personal*, se considera que su labor como maestros consistirá en fomentar la participación mediante la actitud activa y positiva y la expresión respetuosa de su punto de vista y la asunción y persecución de sus propias metas. En definitiva, el concepto que aparece repetidamente es el de *motivación*. Se pretende asimismo la poca realista situación en la que los alumnos propongan las actividades que deseen llevar a cabo en el aula, así como reforzar su protagonismo en el desarrollo de estas, además de fomentar que muchas de ellas tengan carácter voluntario y de expresión de su opinión, gustos y sentimientos y evitar que sientan vergüenza o temor.

Este es precisamente el sentido que los alumnos conceden a la *competencia emocional*, la otra gran destacada dentro de aquellas competencias básicas que planteaban más incertidumbres. El fomento de la autoestima ocupa la mayor parte de las propuestas sobre esta competencia y las propuestas pasan de la expresión de los estados de ánimo y aspiraciones propias en inglés a la representación de situaciones mediante diálogos previamente trabajados que puedan despertar la empatía en el alumno de cara al reconocimiento y comprensión de los sentimientos y emociones.

### 3. CONCLUSIONES

Consideramos que el cambio de planes en la Facultad de Educación, el paso de la diplomatura al grado, ha supuesto, incluso a pesar de la extinción de la especialidad de Maestro Especialidad en Lenguas Extranjeras, y al hecho de que la mención de recorrido análogo no se haya puesto aún en práctica, una mejora en la formación del alumno generalista en materia didáctica, producto de la concienciación del profesorado sobre la prioridad de formar maestros. Del análisis de las respuestas se desprende una intensiva cobertura de las competencias básicas en los programas de las asignaturas del grado, que obtiene su reflejo en un grado de conocimiento suficiente para tratarse de alumnos de primer curso.

El cuestionario en sí constituye una prueba de evaluación inicial de sus competencias como maestros en ciernes que solamente podrá ser corroborado por la acción combinada de años de formación universitaria y a otros niveles y de su propia experiencia docente. A día de hoy, su valor es el de servir de retroalimentación de la formación didáctica que estamos aportando a nuestro alumnado. Dentro de este breve análisis, el principal punto a favor viene de la mano de las múltiples respuestas que sugieren una reflexión sobre las interconexiones de las competencias básicas y una interiorización del poder del lenguaje como regulador del pensamiento y las emociones.

En cuanto a las propuestas sugeridas para la aplicación de las competencias, pese a poder considerarse satisfactorias en general, evidencian un desconocimiento de los niveles y de las características de los grupos de alumnos de Primaria en su tendencia por los debates, exposiciones orales y otras actividades más propias de su propio nivel y de su experiencia actual dentro del sistema educativo. Lo mismo puede decirse de su inclinación por el trabajo en equipo, que además se menciona en calidad de actividad y no de opción de agrupamiento. Se desprende asimismo que la finalidad de las clases de Inglés parece limitarse para ellos a la adquisición de vocabulario. Esta impresión se corrobora por el diseño de las actividades para la asignatura de Didáctica, que no explotan las posibilidades de expresión de las palabras enseñadas. Junto a estos errores, fruto del estadio tan temprano de su formación didáctica, conviven otros

más preocupantes que afectan a su expresión, que llevan a escribir los términos “dependencia” o “inhibición” cuando el sentido marca que querían expresar sus antónimos “independencia” o “desinhibición”. Tampoco se producen referencias a la atención a la diversidad ni a la interculturalidad, pese a constituir cuestiones de atención preferente en muchas de sus asignaturas, carencias que marcan al profesorado las directrices de atención preferente para su formación en los cursos venideros.

## REFERENCIAS

- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2008): “Competencias básicas de la ciudadanía y aprendizaje de las lenguas”. En: BIZARRO, R. (2008): *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: ¿Qué perspectivas? Oporto: Areal*, pp. 25-42.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (coord.) (2010): *Competencias básicas*. Madrid: Wolters Klower. Biblioteca Básica del Profesorado.
- BREWSTER, J., ELLIS, G., GIRARD, D. (2007): *The Primary English Teacher Guide*. Harlow: Penguin.
- CRESPO FERNÁNDEZ, E. (en prensa): “El alumnado del grado de maestro y el EEES: Reflexiones en torno a la asignatura “Lengua Inglesa y su Didáctica I”. *Aula Abierta*.
- DAY, C. (2005): *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado (Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning)*. Madrid: Narcea.
- ESCAMILLA GONZÁLEZ, A. (2008): *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los Centros*. Barcelona: Graó.
- FORTANET GÓMEZ, I. (ed.) (2008): *Hablar inglés en la Universidad: docencia e investigación*. Madrid: Septem.
- HARMER, J. (2007): *How to Teach English*. Upper Saddle River (NJ): Longman Pearson Education.
- HUGUET COMELLES, T. (2006): *Aprendemos juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- MARCO STIEFEL, B. (2008): *Competencias básicas: Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- MARÍN DÍAZ, V., et al. (2010): *Las TIC y el desarrollo de las competencias básicas. Una propuesta para Educación Primaria*. Sevilla: Eduforma.
- MARTÍN GARCÍA, X., PUIG ROVIRA, J. M. (2007): *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- MARTÍNEZ LIROLA, M., CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2010): “Aplicación práctica de la enseñanza por competencias y el aprendizaje autónomo en Filología Inglesa”. En: GÓMEZ LUCAS, C., GRAU COMPANY, S. (coords) (2010): *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy (Alicante): Marfil, pp. 269-282.
- MEDINA RIVILLA, A. (2009): *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitat.
- MONEREO FONT, C. (coord.) (2005): *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- MOYA OTERO, J., LUENGO HORCAJO, F. (coords.) (2011): *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- PALOMO LÓPEZ, R., RUIZ PALMERO, J., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. (2008): *Enseñanza con TIC en el siglo XXI. La escuela 2.0*. Sevilla: MAD.
- PROYECTO ATLÁNTIDA (2008): *Competencias básicas y currículum integrado*. Las Palmas de Gran Canaria, Consejería de Educación de Canarias y Ministerio de Educación.
- SARRAMONA LÓPEZ, J. (2004): *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- YÁÑIZ ÁLVAREZ DE EULATE, C. (2006): “Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias”. *Educatio Siglo XXI*, nº 24, pp. 17-34.

- ZABALA, A., ARNAU BELMONTE, L. (2007): *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- ZABALZA, M. A. (2007): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

# UN ANÁLISIS CRÍTICO A LA PROPUESTA DE PLANIFICACIÓN POR COMPETENCIAS

MARIANO G. HERRAIZ GASCUEÑA  
 AMPARO MARTÍNEZ CANO  
 FRANCISCO J. RODRÍGUEZ LAGUÍA  
*Facultad de Educación de Cuenca  
 Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

Todos los docentes sabemos que en la actualidad las **competencias** se han convertido en el elemento fundamental en las propuestas de planificación, tanto en los tramos de la Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato, Formación Profesional, como en los ámbitos de la Universidad.

Digamos que, en cierta forma, hemos llegado a una situación donde los modelos planificadores, propios durante bastante tiempo del ámbito de la Educación Primaria, también se han extendido a la Universidad, y esto no supone que, dicha planificación educativa, no se efectuara en el ámbito universitario; sino que, en cierta manera, constituía un espacio privado sin que se considerara necesaria una exposición concreta de lo que ahora constituyen los elementos esenciales del currículo o de la citada planificación: objetivos, contenidos, metodología, recursos, actividades, etc., y competencias; aspecto éste último que, en realidad, siempre ha formado parte de la práctica de los profesionales de la educación, pero que no ha sido hasta fechas recientes cuando se ha considerado esencial su plasmación gráfica.

Resulta a veces absurdo no partir del supuesto de que cualquier profesional, en cualquier ámbito formativo, pretendía que sus alumnos alcanzasen las competencias esperadas en sus tramos educativos, o se formaran para ser competentes en la profesión que habían elegido para desempeñar en un futuro. Un maestro, un profesor de instituto, un profesor de universidad, etc., formaban para que sus alumnos fueran competentes en las materias que impartían y no simplemente con el fin de que adquiriesen determinados contenidos y destrezas. Es absurdo, y a veces determinadas obsesiones administrativas así parecen darlo a entender, no suponer que un profesor de Medicina, Ingeniería, Psicología, Pedagogía, etc., no pretendieran que sus alumnos fueran competentes en aquello que se estaba impartiendo.

Si efectuásemos un recorrido por la evolución de los procesos de planificación, comprobaríamos como éstos va cambiando con una excesiva rapidez, en función de la evolución de nuestra sociedad inmersa en un vertiginoso desarrollo tecnológico y en una modificación permanente de las Ciencias Psicopedagógicas y algunas otras Ciencias Biológicas con un claro impacto en los campos educativos.

Si anteriormente en la organización de la programación, los objetivos constituían el elemento esencial del debate, tanto entre los especialistas de la Didáctica como entre los propios profesores, actualmente las competencias se han convertido en ese elemento fundamental para delimitar las líneas maestras

del proyecto curricular<sup>1</sup>. Con la diferencia de que en aquel debate pronto surgieron opiniones críticas a la proliferación excesiva de los tipos de objetivos como marco de referencia en la organización del proceso. Y algunos autores constataron la necesidad de abrir los procesos educativos<sup>2</sup>.

En la actual apuesta educativa por las competencias, pocos han sido los autores que se han atrevido a efectuar un análisis crítico sobre este recurso de la planificación. Es decir, ¿la planificación por competencias modifica directamente la metodología educativa y la actividad del aula?, o por el contrario, ¿esa modificación depende más de otros factores relacionados con los aspectos comunicativos y relacionales del aula y por tanto no dependientes con los usos terminológicos imperantes?

Si cuando se efectuaba la planificación por objetivos el aprendizaje se entendía como la adquisición de habilidades específicas, concretas y aisladas, y por ello había que identificar un gran número de aprendizajes que debían ser planteados con independencia, lo cuál llevo a la elaboración de listas de objetivos conductuales que había que alcanzar en la enseñanza y por supuesto con su correspondiente clasificación taxonómica.

Modelo de trabajo del cuál no estamos exentos, con la clara diferencia que se han sustituido los objetivos por competencias, pero en cuanto nos planteemos la manera de concretar esas competencias, podemos correr el riesgo de caer de nuevo en los citados procesos, aunque hayamos cambiado de terminología.

Los modelos cerrados independientemente si trabajaban con objetivos operativos centrados en conductas u objetivo terminales referidos a capacidades necesitaban, de alguna manera, un mapa estructural donde apareciesen sistematizados el mayor número de niveles o dimensiones del aprendizaje, con el fin de que al maestro no olvidase dimensiones esenciales del aprendizaje. Es decir, se necesitaban tablas de conductas formales o las llamadas taxonomías de objetivos<sup>3</sup>. ¿La programación por competencias supone claramente una ruptura total con dicho planteamiento, aunque ahora no necesite tablas de conductas?, o ¿la planificación por competencias necesita también tablas en las que se compruebe las competencias adquiridas?

La evidencia demuestra que en las escuelas los maestros nunca son tan concretos a la hora de programar (independientemente si se programa por objetivos o competencias), a pesar de que se justifique la necesidad de modelos concretos de programación para evitar la improvisación, los planteamientos didácticos sin sistematización y las actuaciones en el aula poco rigurosas, incluso la falta de argumentos justificativos por la mera dinámica de la repetición y la retórica<sup>4</sup>.

Evidentemente, una enseñanza basada en la interacción, la investigación, la creatividad, la diversidad, etc., ofrece un panorama educativo muy complejo, con resultados muy variados e incapaces de

1 Desde el punto de vista práctico se constata que no está muy clara la diferencia entre ambos elementos del currículo (competencias y objetivos), pues las formulaciones curriculares constatan que la concreción de la consecución de las competencias se efectúa mediante formulaciones propias de la teoría de objetivos.

2 EISNER constituyó uno de los críticos fundamentales en subrayar las grandes carencias teóricas y prácticas de los citados enfoques en la planificación educativa. EISNER, E. W. (1985): *The art of educational evaluation: a personal view*. SUSSEX: The Falmer Press, Lewes.

3 Véase que, salvando las distancias temporales y conceptuales, nos encontramos en la situación actual con un panorama parecido, con la diferencia de que ahora el debate gira sobre la determinación de las competencias: aparte de la formulación general de las competencias con ciertos niveles de concreción de las mismas, ¿hasta dónde debemos llegar en su concreción? ¿Debemos formular taxonomías de las competencias que orienten al maestro de Infantil y Primaria y al profesor de Secundaria en su trabajo de constatación de la consecución de las citadas competencias?, o, ¿esta formulación es innecesaria y sólo consigue uniformar los procesos de enseñanza y aprendizaje?

4 De todos es conocido que los protagonistas de la programación en la Educación Obligatoria Española son los editoriales. Éstos elaboran materiales que realizan una labor intermedia entre las exigencias de las Administraciones y las obligaciones de los maestros.

determinar mediante la formulación de objetivos y/o competencias. También manifiesta la dificultad que ofrecen algunas materias para ser planteadas con arreglo a los citados criterios y más cuando se trataba de materias definidas por su carácter artístico y creativo.

Un problema no resuelto, aunque los objetivos cerrados hayan sido sustituidos por las competencias como eje básico en la orientación de la planificación, aparece a la hora de evaluar los objetivos y las competencias, porque siempre tendremos que añadir un componente valorativo, independientemente de si se trata un objetivo cerrado, abierto o una competencia.

Los procesos cerrados eran el resultado del traslado de los paradigmas —pseudo-científicos y economicistas— de la sociedad del momento a la enseñanza. Los maestros debían utilizar un modelo racional en su planificación de aula semejante a los presupuestos que se utilizaban en la sociedad. Independiente de que la dinámica escolar se mueva con parámetros diferentes a las pretensiones de los teóricos de la enseñanza. Y este hecho no lo modifica si partimos de objetivos o partimos de competencias.<sup>5</sup>

Por otra parte, si la preparación del alumno de Magisterio en las Universidades conllevaba el dominio de los citados modelos racionales y su consiguiente exposición para superar un examen en las oposiciones, cuando llegan a la escuela, constatan que la realidad es otra pese a que la Administración los exija para cualquier trámite didáctico o burocrático. La razón que utilizan responde a la idea de que la planificación entendida con tantos requisitos formales no guarda relación directa con su buen quehacer y por tanto no constituye una guía práctica de su trabajo<sup>6</sup>.

Lo que quedó claro a la hora de programar fue que cuando usábamos objetivos y tratábamos de especificar dicho objetivo, nos veíamos obligados a plantear más objetivos, y luego más objetivos para concretar esos últimos objetivos. La programación por competencias, ¿no exige concretar las competencias mediante objetivos? Si es así, la planificación por competencias no conlleva realmente un cambio radical en la manera de hacer la educación.

Los modelos abiertos constituyeron un planteamiento alternativo a los modelos cerrados y a la planificación que parte de unos objetivos generales y que progresivamente se va concretando con objetivos más específicos en función de esos objetivos generales planteados como punto de partida. Es decir, constituía una alternativa al modelo tecnológico<sup>7</sup>. La programación por competencias, alejada de este debate, no supone una apuesta por los modelos abiertos.

Los procesos abiertos parten de planteamientos totalmente distintos, la clave de la educación no reside en la planificación previa, sino que éste es uno más de los múltiples aspectos que componen la enseñanza y el proceso educativo, es decir, la planificación es importante, pero no todo el proceso educativo debe girar alrededor de la planificación, sino que ésta constituye un elemento más del proceso y por

5 En el trabajo escolar con frecuencia hay que partir de imprevistos, una actividad o un contenido inesperado pero altamente motivador para el niño. Dinámica que resulta más difícil encontrar en la Educación Secundaria, en el Bachillerato y la Formación Profesional.

6 Si los objetivos propuestos en los modelos cerrados no fueron útiles en el desempeño docente, nos debemos plantear si la planificación por competencias no puede correr el mismo riesgo. Los maestros y profesores planifican su actividad de antemano, pero lo hacen con patrones mucho más abiertos y no con tantos requisitos formales que solemos incluir en la programación. Es decir, ¿la programación por competencias no debería también incluir una revisión de estos requisitos formales que consideramos necesarios para que sea un instrumento eficaz?

7 A pesar de las críticas al modelo cerrado de planificación, que supusieron la descalificación progresiva del mismo y la eliminación de los objetivos cerrados en la programación escolar, su estructura y visión tecnológica se ha mantenido llegando incluso a otros niveles formativos, la Universidad incluida. Asumiendo que la innovación educativa pasa por incluir la citada estructura en la planificación educativa, lo cuál es, desde luego, muy discutible. ZABALZA, M., A.: *Diseño y desarrollo curricular*, pp. 107-115.

tanto debe estar en función de las interacciones, de las experiencias, de la motivación, de la implicación de los alumnos, de las emociones, de la creación, de la investigación, de la tolerancia, del respeto, etc. Verdaderos motores de la enseñanza, el aprendizaje y la educación.

Dicho esto, no debemos pensar que los procesos abiertos, también llamados modelos comunicacionales de enseñanza, prescindan de la programación, sino que apuestan por planteamientos de enseñanza muy diferentes a los que caracterizan los modelos tecnológicos. Simplemente nos limitaremos a señalar que, una de las críticas que se han efectuado a los citados modelos es que vuelven otra vez a vincular excesivamente la planificación a la naturaleza de la disciplina, los contenidos y las actividades.

Sin embargo ésta es la manera habitual de planificar del profesor de la enseñanza obligatoria y postobligatoria<sup>8</sup>. Su conocimiento de la asignatura le permite plantear las actividades y estrategias necesarias para la adquisición de las competencias que proporciona el dominio de la misma. Este planteamiento que volvió a aflorar y ser tema de debate entre los expertos curriculares, al final y principios de los años 90, también presenta fisuras teóricas y prácticas cuando trata de trasladarse, como modelo de planificación, a la compleja realidad del Sistema Educativo, caracterizado por su gran diversidad en cuanto a los sujetos que forman parte del mismo.

Se ha señalado como carencias estructurales de los modelos abiertos, la dificultad para seleccionar los contenidos y actividades esenciales de las distintas disciplinas en función del nivel educativo, y del amplio panorama de las dificultades de aprendizaje que nos encontramos en los niveles obligatorios de la enseñanza. También se ha indicado que dicho modelo de planificación no puede responder a una enseñanza que no de prioridad a las necesidades y a la realidad que proporciona el entorno<sup>9</sup>.

Creo que esta crítica de excesiva vinculación de la planificación con la naturaleza de la disciplina, no es una característica de los modelos abiertos, sino de la práctica de los profesores, por ello, si fuéramos capaces de incluir entre las dimensiones esenciales de los modelos comunicacionales, el análisis, la investigación y la reflexión sobre la metodología y la evaluación, efectuaríamos una valiosa aportación a la planificación por competencias<sup>10</sup>.

8 Nótese que excluimos los maestros de Infantil, como debiéramos excluir a los maestros de Educación Especial o PT, porque las características de sus alumnos obligan continuamente a programar partiendo de las necesidades de los niños y no desde la disciplina.

9 Creo que esta dificultad no es real y que el modelo que estamos analizando permite perfectamente adaptar la planificación a la compleja realidad de los Sistemas Educativos Occidentales. Sus carencias son más estructurales y conceptuales y derivan de la movilidad que presentan todas las disciplinas y sus contenidos en el panorama científico actual. ¿Hasta que punto tenemos que aprender contenidos presentes en las disciplinas actuales sabiendo que éstos pueden ser falsos y que en un periodo no muy lejano la Ciencia los considere no verdaderos? ¿Para qué aprender contenidos que podemos encontrar con facilidad a través de tecnologías de la información? Pero la temporalidad del conocimiento no justifica la posibilidad de concebir una mente sin información. Creo que una de las grandezas de la sabiduría reside en la capacidad de saber relativizar el valor de la información y eso sólo es posible con una mente informada. Cf.: POPER, K. (1994): *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós; KHUN, T. S. (2006): *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Madrid: FCE.

10 Aunque en teoría exista la citada vinculación en el profesor a la hora de planificar la clase, existen importantes diferencias entre el maestro de Educación Primaria y el profesor de Secundaria, ya que en el trabajo del maestro de Educación Primaria existe una importante interacción que matiza el peso real que en teoría tiene el contenido como eje fundamental de la naturaleza de la disciplina y elemento esencial en la evaluación del alumno. Esta interacción está mucho más diluida en la Educación Secundaria y por el contenido sigue siendo el único referente en la calificación. Además, el propio panorama de la Educación Primaria, donde los alumnos con necesidades especiales y específicas forman parte del desenvolvimiento normal de la actividad educativa en el centro y en el aula, dificulta planteamientos educativos en los que el único referente sea el contenido.

El debate profesional sobre los modelos de planificación también ha tenido su incidencia en todo el recorrido legislativo español, que se ha ido plasmando en las distintas Leyes Organizativas de la Educación Española y su desarrollo, desde la LGE del 70 hasta la actual LOE; recorrido que se ha caracterizado por iniciativas cerradas en sus orígenes<sup>11</sup>, para posteriormente ir abriendo sus propuestas planificadoras (LOGSE) al hilo de la construcción Autonómica del Estado Español y la pérdida de peso que en los planteamientos curriculares van teniendo los modelos cerrados y los objetivos terminales y operativos. Hasta llegar a la actualidad, donde la programación por competencias se ha convertido en el hilo conductor del debate curricular<sup>12</sup>.

Llegados aquí cabe preguntarse, ¿las *competencias* encajan más en el modelo tecnológico?, o por el contrario, ¿se plantean con la intención de orientar la enseñanza y el aprendizaje hacia modelos comunicacionales? ¿Subrayar las competencias como elemento guía de la programación significa diversificar y enriquecer los procedimientos de enseñanza? ¿O constituyen, simplemente, un paso más de la planificación educativa y no modifican realmente la enseñanza y el aprendizaje? Y, sobre todo, ¿si la planificación por competencias va a suponer una modificación de la metodología y la evaluación?, elementos del currículo realmente implicados en cualquier intento de mejora e innovación educativa.

Todos los que tenemos vinculación con la enseñanza y nos hemos acercado a la Escuela o a los Institutos, con la necesidad real de saber que elementos caracterizan a aquellos centros que podríamos calificar de eficaces y competentes, hemos comprobado que entre sus profesores existe una apuesta por el trabajo en grupo, relaciones personales de calidad, muy buenas expectativas con respecto a sus alumnos, satisfacción personal en su quehacer profesional, vinculación con el centro, decisiones compartidas.

También las investigaciones de los especialistas en Didáctica y Teoría Curricular, que han orientado algunos de sus trabajos en esta línea de búsqueda de los aspectos que caracterizan los centros eficaces, han constatado la certeza de los anteriores supuestos<sup>13</sup>. ¿No debería señalar, entonces, esta línea de trabajo la auténtica orientación de la renovación educativa?

## 2. CONCLUSIONES

Si la planificación por competencias no supone un cambio en la metodología y en el enfoque evaluativo de los maestros y profesores de los distintos niveles educativos, su aportación a la práctica educativa se limitará a aparecer como un elemento más en la programación didáctica, sin ninguna trascendencia real en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los profesionales de la educación hemos visto, en estos treinta últimos años, como aspectos que creíamos que iban a suponer una auténtica renovación metodológica en el Sistema Educativo Español y que fueron recibidos con gran optimismo por muchos profesionales de los distintos niveles educativos, no supusieron el esperado cambio innovador y reformador de la educación, porque la metodología y los sistemas de evaluación no sufrieron más que modificaciones formales. Recuérdese, por ejemplo, como la apuesta por la normalización e integración de los niños con diversidad funcional (iniciada con el R.D.

---

11 Véase por ejemplo Los Programas Renovados para la EGB, cuyo planteamiento vertical llegó incluso a proponer los mismos objetivos operativos para todos las escuelas de la EGB.

12 El estudio de cómo van modificándose las propuestas curriculares de la Administración Española, desde la LGE hasta la actual LOE, al hilo de cómo va cambiando el debate curricular, constituye una interesante tema de investigación todavía no abordado de manera seria y completa por la investigación didáctica española.

13 ZABALZA, M., A.: Op. cit., p.22.

de marzo de 1985), que iba a suponer, necesariamente, una auténtica renovación metodológica no tuvo ni ha tenido grandes consecuencias<sup>14</sup>.

Igual supuso la consolidación de la teoría curricular con la perspectiva de cambio en el quehacer del maestro y del profesor: ya no iba a ser un consumidor del currículo, sino un elaborador del currículo; ya no iba a impartir su materia, sino que su materia formaba parte de un proyecto global. También, la introducción de los temas transversales<sup>15</sup> y la educación en valores iban a suponer un cambio metodológico, por la visión crítica que conllevaba el tratamiento de estos contenidos (Educación Ambiental, Educación para la Paz, Educación Sexual, Educación para la Igualdad de Oportunidades, Educación para la Salud, Educación del Consumidor, Educación Vial y Educación Moral y Cívica), y sin embargo, se convirtieron en una mera anécdota en las semanas culturales de los centros.

Si realmente, la competencia de aprender a aprender quiere constituir un eje fundamental de los procesos de innovación docente, no debemos olvidar que obligatoriamente debe estar conectada con aquellos aspectos que constituyen los desafíos más radicales de las problemáticas de la humanidad en el siglo XXI. Y el hecho de plantear la planificación por competencias no desemboca necesariamente en dichas problemáticas.

Por último, nos atrevemos a señalar la imposibilidad de incidir, mediante modificaciones curriculares que provengan de directrices administrativas, en esos aspectos que definen a los centros eficaces: una apuesta por el trabajo en grupo, relaciones personales de calidad, muy buenas expectativas con respecto a sus alumnos, compromiso, satisfacción personal, etc., ya que constituyen dimensiones de la estructura de la personalidad. Por tanto, la innovación educativa necesita modelos que combinen el análisis de la práctica profesional con los planteamientos innovadores, pues las propuestas verticales de innovación han mostrado repetidamente sus escasos logros. El aprender a aprender no es una competencia ligada al supuesto de un requisito previo planteado en la exigencias de una planificación, es un proceso muy complejo en el que inciden muchos supuestos.

## REFERENCIAS

- BLOOM, B. S., *et al.* (1975): *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Troquel.
- EISNER, E. W. (1985): *The art of educational evaluation: a personal view*. Sussex: The Falmer Press.
- FCE. Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (14/1970, de 4 de agosto), en [http://www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/desecco/desecco\\_strategy\\_paper\\_final.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf).
- GAGNÉ, R., BRIGGS, L. (1976): *Planificación de la enseñanza*. México: Trillas.
- GOOD, T. H., BROPHY, J. (1996): *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- JOYCE, B., WEILL, M. (1996): *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- JOYCE, B., *et al.* (2004): *Models of teaching*. Boston: Allan and Bacon.
- KHUN, T. S. (2006): *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Madrid.

---

14 No negamos que la *inclusión* en la educación ordinaria de los niños con necesidades especiales y/o específicas haya supuesto un gran cambio en el Sistema Educativo Español, pero creemos que ese cambio ha sido más estructural que metodológico, y por tanto, ha afectado poco a la dinámica diaria del aula. Diremos, incluso, que cuanto más subimos en los niveles de enseñanza obligatoria menos consecuencias metodológicas tiene. Si en la Educación Infantil y en los primeros cursos de Educación Primaria, la presencia de niños con diversidad funcional, supone modificaciones metodológicas y evaluativas, en los últimos cursos de primaria y sobre todo en la ESO, su incidencia en la metodología diaria del aula es nula.

15 MEC (1993): *Teoría Transversales y Desarrollo Curricular*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.

- LEY ORGÁNICA de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006 (BOE. 106, de 4 de mayo de 2006).
- MEC (1993): *Teorías Transversales y Desarrollo Curricular*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- MEC (2/2005): *Currículo y competencias básicas*.
- MEC (2006): *Currículo y competencias básicas*.
- OCDE (2002): *Organisation for Economic Co-operation and Development. Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy*.
- ORDEN MINISTERIAL de 2-XII-70: *Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica*.
- ORDEN MINISTERIAL de 6-VIII-71: *Orientaciones Pedagógicas para la Segunda Etapa de la Educación General Básica*.
- ORDEN MINISTERIAL de 27-VII-73: *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar*.
- PERRENAUD, P. (2006): “*Construir competencias desde la escuela*”, en [www.monografias.com](http://www.monografias.com).
- POPER, K. (1994): *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.
- POZO ANDRÉS, M<sup>a</sup> M. (2004): *Teoría e Instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- RODRÍGUEZ LAGUÍA, F., *et al.* (2010): *Las competencias básicas y la programación didáctica*. Cuenca: Centro de Profesores de Cuenca.
- SAÉZ, S. (2006): “*La noción actual de competencias desde la psicología cognitiva*”, en [www.monografias.com](http://www.monografias.com).
- ZABALZA, M. A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Webs
- [www.cprtomelloso.net/~tic2/competencias10claves.pdf](http://www.cprtomelloso.net/~tic2/competencias10claves.pdf)
- [www.dimensionempresarial.com/2174/esc](http://www.dimensionempresarial.com/2174/esc)



# COMPETENCIAS GENERALES DE LOS DOCENTES EN INFANTIL

AMPARO MARTÍNEZ CANO  
FRANCISCO J. RODRÍGUEZ LAGUÍA  
MARIANO HERRÁIZ GASCUEÑA  
*Facultad de Educación de Cuenca  
Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. LAS ENSEÑANZAS DE GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL EN CASTILLA-LA MANCHA

El 13 de noviembre de 2008 se aprobó en Consejo de Gobierno el Anteproyecto de Grado de Maestro en Educación Infantil<sup>1</sup>.

Los Centros responsables de las Enseñanzas del Grado de Maestro en Educación Infantil serán las Facultades de Educación de Albacete, Cuenca, Ciudad Real y Toledo, todos ellos centros propios de la UCLM.

Los títulos constarán de 240 ECTS. El número total de créditos para cada curso académico será de 60. Los 240 créditos se distribuirán como se recoge en la tabla siguiente:

Tabla 1. Estructura modular del Plan de Estudios para el Grado en Maestro de Educación Infantil

	CRÉDITOS	INFANTIL
Formación Generalista	Formación básica	102
	Didáctico y disciplinar	60
	Prácticas	42
Mención cualificadora	Optativas	24
	Formación didáctico y disciplinar vinculadas a la mención	6
Trabajo fin de grado		6

En el Campus de Cuenca se proponen ocho menciones para el conjunto del Centro, que se cursarán en 3º y 4º curso:

<sup>1</sup> [https://www.uclm.es/organos/vic\\_titulos/implantacion/pdf/proyectos/MEMORIA-INFANTIL.pdf](https://www.uclm.es/organos/vic_titulos/implantacion/pdf/proyectos/MEMORIA-INFANTIL.pdf)

A. Comunes a los dos títulos de grado:

- a. Mención en Educación Especial y Rehabilitación del Lenguaje.
- b. Mención en Lengua Inglesa.
- c. Mención en Organización y gestión de bibliotecas escolares y promoción y animación lectoras.
- d. Mención en Orientación, tutoría y gestión en centros educativos.
- e. Mención Multilingüe de Lenguas Extranjeras: Inglés y Francés.

B. Exclusiva del Grado de Maestro en Educación Infantil:

- a. Mención en Expresión musical, plástica, corporal y dramatización.

Cada mención tiene 24 créditos de asignaturas optativas y 6 de formación Didáctico-Práctica (Practicum) vinculada a la mención

La formación académica del estudiante finaliza con la defensa de un trabajo de fin de grado. Este trabajo tiene carácter obligatorio, de 6 créditos y se concibe como el trabajo final a través del cual el estudiante demuestra y defiende que ha adquirido todas las competencias requeridas para la obtención del título de Maestro.

En el Anteproyecto elaborado a partir de las directrices propuestas por el Ministerio, se señalan como materias y asignaturas básicas las que aparecen en la tabla siguiente.

**Tabla 2. Asignaturas básicas para el Grado en Maestro de Educación Infantil**

ASIGNATURA	CRÉDITOS	ASIGNACIÓN TEMPORAL
Psicología del desarrollo en edad infantil	9	Curso 1º, 1º y 2º cuatrimestre
Psicología de la educación	6	Curso 1º, 2º cuatrimestre
El proceso educativo en la Etapa Infantil	6	Curso 1º, 2º cuatrimestre
Trastornos de aprendizaje y desarrollo	6	Curso 2º, 1º cuatrimestre
Atención educativa a las dificultades de aprendizaje	6	Curso 1º, 2º cuatrimestre
Sociología de la Educación	6	Curso 1º, 1º cuatrimestre
Educación y Sociedad	6	Curso 2º, 2º cuatrimestre
Gestión e innovación de contextos educativos	6	Curso 2º, 1º cuatrimestre
Lengua Extranjera y su didáctica I	9	Curso 1º, 1º y 2º cuatrimestre

## 2. LAS COMPETENCIAS EN LOS TÍTULOS UNIVERSITARIOS

Hasta ahora, las directrices propias de los títulos constan exclusivamente de un conjunto de materias, descriptores, créditos y áreas de conocimiento, vinculadas a un título concreto. Según la propuesta de “Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster”<sup>2</sup>, elaborada por el Ministerio, este planteamiento debe superarse.

Los nuevos planes de estudios deben aportar nuevos elementos, como: justificación, objetivos, admisión de estudiantes, contenidos, planificación, recursos, resultados previstos y sistemas de garantía de calidad. Según el mismo documento, los objetivos deben centrarse en “la **adquisición de competencias** por parte de los estudiantes, ampliando por tanto (aunque no excluyendo) el tradicional enfoque basado

<sup>2</sup> <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=920&area=ccuniv>

principalmente en contenidos y horas lectivas”, haciendo “énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición”.

### 3. COMPETENCIAS BÁSICAS DOCENTES

Palomares (2007), define competencia como “Un constructo que se utiliza para referirnos al conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que las personas necesitan para desarrollar con eficacia algún tipo de actividad”.

Para que una competencia pueda considerarse como básica debe de cumplir tres condiciones:

1. Contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social.
2. Poder aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes.
3. Permitir superar con éxito exigencias complejas.

Las competencias básicas docentes universitarias, son:

**a) Planificar el proceso de enseñanza aprendizaje.**

Siguiendo a Zabalza (2003), “*la competencia planificadora de los docentes, su capacidad para diseñar el programa de enseñanza de su disciplina es el resultado de combinar la predeterminación oficial de la misma y su propia iniciativa profesional para diseñar un programa propio*”.

**b) Relevancia de los contenidos.**

Selección, secuenciación y presentación adecuada de los contenidos.

**c) La comunicación didáctica.**

La comunicación ha sido tradicionalmente considerada la competencia docente por antonomasia. Elementos que nos indican calidad en la actividad docente son: la organización interna de los mensajes, la personalización de los mismos y el fomento de las relaciones interpersonales.

**d) Las Tecnologías aplicadas a la educación.**

El rol del profesor se ha transformado, de poseedor y transmisor de conocimiento ha cambiado por el de facilitador, orientador del alumnado para que éste pueda navegar por el mundo de la información, encontrar la más adecuada, siendo guiado en su búsqueda y aportándole criterios para la selección de la misma.

**e) Diseño de la metodología.**

Tejada (2001), citado por Palomares, establece tres categorías de métodos didácticos: el magistral, el trabajo autónomo y el trabajo por grupos. La competencia metodológica reside en saber utilizar las tres categorías adecuadamente, para construir aprendizajes relevantes. Siendo el mejor método aquel que se ajusta a las condiciones de los objetivos planteados, a las particularidades del alumnado y a las del tiempo, el espacio y los recursos con los que se está trabajando.

Es importante también en esta competencia la selección y organización de las tareas que realizan los docentes, haciendo operativos los planteamientos globales, manifestando el modelo de enseñanza, el estilo docente y mostrando los puntos fuertes y débiles desde un punto de vista didáctico.

Para analizar las tareas hay que considerar tres criterios básicos: la validez (congruencia de los objetivos formativos propuestos), la significación (relevancia) y la funcionalidad (realizable en el contexto que nos encontramos y compatible con el resto de los componentes del proceso didáctico).

Utilizar créditos ECTS, que representan el volumen efectivo del trabajo del alumno (Workload) y el rendimiento obtenido mediante calificaciones comparables (ECTS Grades), hace que haya que comenzar distribuyendo el tiempo y las tareas para las diferentes metodologías (Enseñanza-aprendizaje presencial, E-A dirigido y E-A autónomo). Palomares (ob. cit.) presenta unas posibles distribuciones para materias de 4.5 y 6 créditos, que suponen respectivamente 100 y 150 horas del alumnado respectivamente según créditos ECTS.

Tabla 4.

- {-----+					
E –A PRESENCIAL (Aula)		E-A DIRIGIDO (Fuera del Aula)		E –A AUTÓNOMO (Fuera del Aula)	
ALUMNO/A 35 horas	DOCENTES 50 horas	ALUMNO/A 45 horas	DOCENTES 20 horas	ALUMNO/A 25 horas	DOCENTES 10 horas
E –A PRESENCIAL (Aula)		E-A DIRIGIDO (Fuera del Aula)		E –A AUTÓNOMO (Fuera del Aula)	
ALUMNO/A 30 horas	DOCENTES 50 horas	ALUMNO/A 75 horas	DOCENTES 30 horas	ALUMNO/A 25 horas	DOCENTES 10 horas
- -----}+					

Palomares (2007:164)

#### f) La función tutorial.

La tutoría es un componente de la figura del profesor incluido el universitario. Enseñar no es sólo explicar unos contenidos, sino dirigir el proceso de formación del alumnado, adquiriendo una dimensión similar a la de función orientadora o formativa de la actuación de los profesores. La UCLM en su intento de mejorar la calidad de la enseñanza establece entre otras medidas, la tutoría personalizada Del Rincón, (2003). Ya en el Art 79 del Decreto 205/1999, de 28 de septiembre, especifica el derecho de los estudiantes de la UCLM a “ser asistidos y orientados en sus estudios mediante un sistema de tutorías”.

Del Rincón (2009a) y del Rincón (2009b) diferencia entre tres tipos de tutoría, aunque especifica que la metodología de trabajo y el tipo de asignatura condicionan la acción tutorial, pero pueden generalizarse en:

Orientada al aprendizaje de competencias “*de Asignatura*”. Se puede denominar Consultía y la realiza el profesor tutor de cada asignatura. Adquiere matices diferentes en función del método de trabajo que se utilice.

Orientación y apoyo en la trayectoria académica general del estudiante. Toma diversos nombres: “*personalizada*”, “*curricular*”, o “*de curso*”, la llevan a cabo algunos profesores.

*Apoyo y seguimiento en el proceso de adquisición de competencias transversales.* Puede realizarla el tutor de cada asignatura y el transversal.

Sola y Moreno (2005) a su vez diferencian entre:

- a) la función tutorial legal o funcional. La normativa legal española, contempla que todo profesor universitario con dedicación exclusiva ha de atender seis horas semanales de tutoría.
- b) La función tutorial académica. Centrado en la asesoría, consulta, dificultades y orientación de los trabajos de carácter científico y académico.
- c) La función tutorial docente por seminarios. La tutoría aquí es una modalidad de docencia. por ejemplo los seminarios de prácticas de las diferentes materias.
- d) La tutoría personalizada. Con base humana, facilitar información sobre estudios, salidas y competencias profesionales, etc.
- e) La tutoría entre iguales o “peer tutoring”. Se está realizando en diferentes universidades europeas.

f) La tutoría virtual, que utiliza los medios telemáticos como soporte de conocimiento y medios de consulta.

g) **La evaluación democrática.**

Del concepto de evaluación formativa pasamos en la actualidad al de formadora, centrada en la intervención del propio discente. La evaluación formativa se realiza desde fuera del sujeto evaluado y la realiza el profesor en cambio la formadora parte del propio alumno, orientado por el docente.

En la evaluación se han de consensuar, intereses, valores, puntos de vista y esto nos lleva al fomento, dice Palomares (ob. cit.) del “debate democrático” en el aula.

## 4. COMPETENCIAS DEL GRADO DE MAESTRO EN INFANTIL

Las competencias se estructuran en el Anteproyecto en dos bloques:

I. Competencias generales del título.

II. Competencias específicas de módulo.

Las primeras son las competencias diseñadas para el conjunto del título, mientras que las segundas se fijan para cada uno de los módulos en que se estructura el plan de estudios del título.

A su vez, el Bloque I, Competencias generales del título, se divide en 4 tipos:

1. Competencias generales comunes a los títulos de Grado, que son las reguladas en el RD 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas universitarias Oficiales.

2. Competencias generales comunes de la UCLM para los títulos de Grado, que son las fijadas por la UCLM para todas sus titulaciones de Grado.

3. Competencias generales propias de los títulos de Graduado en Maestro en Educación Infantil, que son las competencias establecidas por la Orden ECI/3854/2007 de 27 de diciembre por la que se establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

4. Competencias generales propias del título de Graduado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad de Castilla-La Mancha, que son las fijadas por la UCLM para su título de Graduado en Maestro de Educación Infantil.

Vamos a enumerar las competencias generales propias del Título de Graduado en maestro en Educación Infantil por la UCLM<sup>3</sup>.

---

3 Competencias generales propias del Título de Graduado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad de Castilla-La Mancha.

Desde las diferentes Escuelas de Magisterio de la Universidad de Castilla-La Mancha hemos querido desarrollar estas competencias generales, y establecer una serie de competencias básicas válidas para todas las titulaciones, menciones y asignaturas que se establezcan. Estas competencias se encuentran agrupadas en tres grandes grupos: Valores y Práctica Profesional, Conocimientos y Enseñanza. Por tanto, todos aquellos estudiantes que obtengan el grado de Maestro en Educación Infantil deben demostrar haber desarrollado las siguientes competencias:

4.1. Valores y Práctica Profesional.

4.1.1. Tratar a los alumnos de manera coherente, con respeto y consideración, y ser conscientes de su desarrollo como aprendices.

## 5. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE MÓDULO

Las Competencias específicas de Módulo recogen las Competencias que señala para cada uno de los módulos, la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

La tabla de la página siguiente recoge las competencias (Generales comunes a los títulos de Grado, Generales comunes de la UCLM para los títulos de Grado, Generales propias de los títulos de Graduado en Maestro en Educación Infantil, y las Generales propias del Título de Graduado en Maestro en Educación Infantil por la UCLM), desarrolladas en los diferentes Módulos del currículo diseñado en el Anteproyecto de Educación Infantil.

---

4.1.2. Comunicarse con los padres y tutores de manera sensata y efectiva, reconociendo sus roles en el aprendizaje de los alumnos, así como sus derechos, responsabilidades e intereses en el proyecto educativo.

4.1.3. Comprender la contribución que el apoyo al resto del profesorado y otros profesionales puede suponer en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

4.2. Conocimientos.

4.2.1. Ser conscientes y comprender los valores, principios y metas educativas que se proponen en el Real Decreto de enseñanzas mínimas de Educación Infantil.

4.2.2. Ser conscientes de la necesidad de establecer adaptaciones curriculares ajustadas al tipo de alumnado y sus necesidades.

4.2.3. Entender que el aprendizaje del alumnado puede verse influido por su desarrollo físico, intelectual, lingüístico, social, cultural y emocional. En este sentido, el alumno debe entender las diferencias derivadas de los entornos rural y urbano.

4.2.4. Conocer diferentes estrategias para promover buenos comportamientos y promover ambientes de aprendizaje positivos.

4.3. Enseñanza.

4.3.1. Planificación, expectativas y metas.

4.3.1.1. Ser capaces de fijar objetivos de enseñanza y aprendizaje relevantes para todos los alumnos.

4.3.1.2. Saber utilizar los objetivos de enseñanza y aprendizaje para planificar lecciones, secuencias de lecciones, y orientar la evaluación del alumnado; tener en cuenta y dar apoyos a aquellos alumnos con dificultades, de cualquier grupo étnico, para que progresen adecuadamente.

4.3.1.3. Seleccionar y preparar fuentes de información, y planificar para una organización segura y eficaz, teniendo en cuenta los intereses del alumnado y sus bagajes culturales e idiomáticos, con la ayuda del profesional correspondiente cuando fuere necesario.

4.3.1.4. Planificar actividades para que el alumnado tenga experiencias de aprendizaje en contextos no escolares, tales como visitas a museos, teatros, etc. con la colaboración del personal adecuado para cada actividad.

4.3.2. Control y evaluación.

4.3.2.1. Hacer un uso adecuado de las estrategias de control y evaluación del progreso del alumnado hacia los objetivos de aprendizaje planteados, y utilizar esta información para mejorar la propia planificación y la enseñanza.

4.3.2.2. Al mismo tiempo que controlan y evalúan, dar feedback inmediato y constructivo para apoyar el aprendizaje del alumnado.

4.3.2.3. Evaluar el progreso de los alumnos adecuadamente, asegurándose de que alcancen los criterios de evaluación establecidos en los currículos oficiales.

4.3.2.4. Identificar a los alumnos superdotados y atenderlos, así como a aquellos que no cumplan las expectativas en función de su edad, y a aquellos que muestren dificultades comportamentales, emocionales y sociales.

Observando la tabla vemos que todas las competencias diseñadas en el Anteproyecto se trabajan desde los diferentes Módulos<sup>4</sup> no obstante es necesario realizar una revisión de las mismas, como de hecho se está haciendo desde los coordinadores de los distintos Módulos y desde los Programas de Innovación Docente que se están llevando a cabo en la Facultad de Educación de Cuenca:

- "Diseño de un sistema de coordinación para el desarrollo, integración y evaluación de competencias genéricas en los títulos de Grado de la Facultad de Educación de Cuenca"

- "Implantación (garantía) y seguimiento de la enseñanza por competencias básicas en los programas de grado en maestro de Educación Infantil y Primaria en la Facultad de Educación de Cuenca.

Siempre en un intento de aumentar la calidad de nuestros Programas Formativos.

Desde el primer momento del proceso de implantación de los nuevos Grados en la Facultad de Educación de Cuenca "se ha pretendido que todas las actuaciones realizadas tuvieran carácter acumu-

4.3.2.5. Con la ayuda de profesores experimentados, identificar los niveles académicos de niños no hispano-parlantes; empezar a analizar las demandas del idioma y las actividades de aprendizaje que motiven al aprendizaje y mejoren el lenguaje.

4.3.2.6. Recoger sistemáticamente datos sobre el progreso y los logros de los alumnos para poder mostrar pruebas acerca de la labor, el progreso y los resultados alcanzados.

4.3.2.7. Utilizar los datos recogidos como base para, de manera escrita y concisa, informar con precisión a los padres, tutores, otros profesionales y a los propios alumnos.

4.3.3. Enseñanza y dirección de la clase.

4.3.3.1. Tener un nivel alto de expectativas de los alumnos y favorecer relaciones exitosas con ellos, centradas en la enseñanza y el aprendizaje; favorecer un ambiente adecuado para la consecución de los objetivos de aprendizaje donde la diversidad sea valorada y los alumnos se sientan seguros.

4.3.3.2. Enseñar con sesiones claramente estructuradas o con secuencias de trabajo que motiven a los alumnos y que:

4.3.3.2.1. Dejen claros a los alumnos los objetivos de aprendizaje.

4.3.3.2.2. Utilicen métodos de enseñanza interactivos y cooperativos.

4.3.3.2.3. Promuevan el aprendizaje autónomo y activo, de tal manera que se favorezca el pensamiento reflexivo y aprendan a planificar y organizar su propio trabajo.

4.3.3.3. Ser capaces de prestar apoyos a aquéllos que aprendan el español como segunda lengua, con la ayuda de profesorado experimentado y especialista.

4.3.3.4. Organizar y dirigir el tiempo de enseñanza y aprendizaje de manera eficaz.

4.3.3.5. Organizar y dirigir los espacios y utilizar materiales, libros y otros recursos de manera eficaz y segura, con la ayuda de personal especializado en los casos que fuese conveniente.

4.3.3.6. Tener expectativas positivas sobre el comportamiento del alumnado y establecer un claro marco de disciplina en clase para anticipar y dirigir el comportamiento de los alumnos de forma constructiva, y promover el auto-control y la autonomía

4.3.3.7. Asumir las responsabilidades que supone la dirección de una clase durante un largo periodo de tiempo.

4.3.3.8. Facilitar trabajo adicional para el horario extraescolar que consolide y profundice lo desarrollado en clase y anime a los alumnos a trabajar de manera autónoma.

4.3.3.9. Trabajar colaborativamente con otros colegas especialistas y, con ayuda del profesional correspondiente, coordinar el trabajo con profesores de apoyo.

4.3.3.10. Reconocer y responder eficazmente a los temas relativos a la igualdad de oportunidades en clase, evitando el mantenimiento de estereotipos y el acoso escolar.

4. Sólo hemos enumerado las Competencias Genéricas el Grado de Maestro de Infantil en la UCLM, el resto pueden encontrarse en el Anteproyecto para la verificación del Título de Grado de Maestro de Infantil en Castilla-La Mancha.

lativo, es decir, estuvieran integradas en un proyecto ambicioso e integral cuyo objetivo último fuera la acreditación de la calidad del centro y de la docencia de su profesorado. Todo ello ha generado unas estructuras (equipos docentes) y unos procesos que permiten iniciar el camino hacia un Sistema de Garantía Interna de la Calidad (SGIC), tal y como se define en el programa AUDIT desarrollado por la ANECA”(González, Ávila y Martínez, 2010).

## REFERENCIAS

- “DIRECTRICES PARA LA ELABORACIÓN DE LOS TÍTULOS UNIVERSITARIOS DE GRADO Y MASTER”, en <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=920&area=ccuniv>.
- GONZÁLEZ VÍLLORA, S., ÁVILA FRANCÉS, M., MARTÍNEZ CANO, A. (2010): “La relevancia de un sistema interna de calidad docente como medio de implantación de los nuevos Títulos”. En: *Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y la Investigación. VI Foro*. Vigo: Universidad de Vigo, en <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=920&area=ccuniv>
- HERRÁIZ GASCUEÑA, M., MARTÍNEZ CANO, A., RODRÍGUEZ LAGUÍA, F. J. (2010): “Evaluación de competencias en el Módulo 1.1.7. La escuela de Educación Infantil”. En: *Actas del VI Intercampus 2010*. Cuenca: UCLM pp. 184-88
- PALOMARES RUIZ, A. (2007): *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca: UCLM.
- RINCÓN IGEA, D. DEL (2009a): “Estrategias para la tutoría universitaria”. Vicerrectorado para el Desarrollo de las Enseñanzas y la F. C. Oficina de Convergencia Europea (UAM).
- RINCÓN IGEA, D. del (2009b): “Tutoría: herramienta clave para la formación de los estudiantes”. En: *Curso de Introducción a la Docencia Universitaria 2008-09*. UICE: Vicerrectorado de Docencia y Ordenación Académica.
- SOLA MARTÍNEZ, T., MORENO ORTIZ, A. (2005): “La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior”. *Educación y Educadores*, nº 8, pp. 123-144, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=217562>.
- TEJADA, J. (2001): *Didáctica y curriculum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona: Oikos-Tau
- ZABALZA, M. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.





# COMPETENCIAS DEL PROFESOR DE MATEMÁTICAS: INNOVACIÓN, CREACIÓN Y USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

JOSÉ L. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ  
MARÍA DE LAS MERCEDES RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ  
RAÚL RIVILLA BASTANTE  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

ÁNGEL GONZÁLEZ FERNÁNDEZ  
*Colegio "Nuestra Señora del Pilar". Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

Todos los docentes somos conscientes del valor de la motivación y actitud en el acto de aprender. Sabemos que nuestra competencia básica es lograr que el alumno tenga un proceso educativo completo logrando su cooperación en él y su desarrollo intelectual. Por lo que entre otras formas podremos lograrlo con las siguientes acciones:

- Organizar y animar las situaciones de aprendizaje: partiendo de los conocimientos previos de los alumnos y de considerar los errores como parte del aprendizaje, se completa con la capacidad fundamental del saber comunicar implicando a los alumnos en actividades de investigación o proyectos de conocimiento.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes: practicando una pedagogía de situaciones problema. Estas situaciones nos ayudan a tener la capacidad de saber regular las situaciones, ajustándose a las posibilidades del grupo. Todo ello lo podremos lograr controlando los mecanismos de las didácticas y las fases del desarrollo intelectual.
- Elaborar y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación: haciendo trabajar a los alumnos en equipo, sabiendo crear las condiciones de cooperación entre ellos y lograr determinados valores y actitudes, como la tolerancia y el respeto. O bien trabajando con aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Todo ello sabiendo practicar un apoyo integrado.
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo: desarrollando su capacidad de autoevaluación y escucharle en las inquietudes educativas.

Motivar inicialmente a nuestros alumnos y conseguir mantener esa motivación hasta el final de la tarea es un trabajo necesario, arduo y que nos exige tener una gran preparación didáctica. Esta preparación didáctica incluye el dominio de variados recursos de aula que propicien en nuestro alumnado el acto de aprender y a nosotros docentes nos faciliten el acto de enseñar.

Dentro de estos recursos didácticos están las nuevas tecnologías. Su irrupción en la vida cotidiana, ha dinamizado el modo del aprendizaje, debido a que no podemos evolucionar a sus espaldas. Por ello en la mayoría de los actos diarios educativos nos apoyamos en ellas como ayuda al desarrollo y aprendizaje. En nuestro caso nos apoyamos en las audiovisuales, entre los que se encuentran los vídeos didácticos, apoyo que usamos para explicar de una manera más dinámica y ágil las matemáticas.

Este material está en total consonancia con el desarrollo intelectual del aprendiz. Debido, por una parte, a la fascinación que ejercen sobre los oyentes y videntes y por otra, a las posibilidades de su uso en la enseñanza.

Durante la Educación Primaria, los alumnos han utilizado los números naturales y han aprendido las operaciones básicas de suma, resta, multiplicación y división.

En las primeras unidades de 1º de Educación Secundaria, se hará un repaso de los contenidos de cursos anteriores y se ampliará el concepto de número, introduciendo los números enteros a partir de los naturales ya conocidos y como forma sencilla de expresar algunas situaciones cotidianas. Se introducen nuevos conceptos asociados a dichos números, como puede ser el opuesto. Por último, se realizan con ellos operaciones básicas combinándolos entre sí, y operaciones nuevas como las potencias.

Llegados a este punto, nos encontramos con el problema de que conozcan la importancia y comprendan la utilidad de las potencias. Es importante que aprendan a operar correctamente con las potencias. La multiplicación y división de potencias, una potencia elevada a otra potencia, les suelen resultar sencillas, es fácil de recordar las reglas de estas operaciones. Pero no es tan fácil la interpretación de igualdades o desigualdades de suma o resta de potencias.

Es importante que quede claro el concepto de potencia como un producto repetido. No menos importante es conseguir operar correctamente, ya que va a ser habitual en la mayoría de los cálculos de este curso y de los siguientes.

Llegamos a la conclusión de que debemos buscar recursos didácticos que motiven el aprendizaje y fomenten una actitud positiva hacia la materia, a la vez que nos permitan trabajar los contenidos matemáticos.

Nuestra propuesta para dar respuesta a estos requisitos es la utilización de los recursos audiovisuales. Para ello, estamos desarrollando un proyecto que se centra en dos objetivos:

1. Producción de vídeos de animación propios, desde la construcción del guión hasta su edición.
2. Elaboración de material que sirva para trabajar el vídeo como recurso en la enseñanza y en el aprendizaje de las Matemáticas.

## 2. DESARROLLO DEL TRABAJO

Una vez recopilados la mayor cantidad de títulos existentes y, viendo que la producción de material didáctico audiovisual carece, en gran parte de animaciones, nos decidimos por basar nuestro trabajo en dicho formato.

Distinguimos, por tanto, dos partes bien diferenciadas en la elaboración de nuestro trabajo: elaboración de un vídeo didáctico sobre las potencias y orientaciones didácticas para su posterior utilización en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Concretamente, en esta comunicación, nos centraremos en la segunda parte del trabajo.

### 2.1. Orientaciones y estrategias para el uso de vídeos didácticos

Es importante, para que los alumnos valoren la información que les suministra el vídeo, que identifiquen el contenido de éste con el programa de la asignatura, de forma que le otorguen la categoría de texto oficial. Si, además, advierten que los profesores han participado en la realización del vídeo su apreciación e interés será mucho mayor.

La **estrategia didáctica** es la que va a permitir que la utilización del medio no se quede en el simple hecho de contemplar un mensaje audiovisual más o menos educativo o entretenido por parte de los alumnos, sino que se convierta en una clase con unos claros objetivos de aprendizaje que sean logrados correctamente (Bravo, 1994).

La **estrategia didáctica** debe tener en cuenta las siguientes fases:

- **Preparación**

1. Antes de empezar el visionado del vídeo debemos asegurarnos de que disponemos del material y del aula adecuada para su proyección.
2. Conviene seleccionar los fragmentos que vamos a visualizar, si el vídeo no va a ser utilizado de forma completa.
3. Situar a los alumnos de forma que todos vean la pantalla y evitar que se pongan juntos los que pensemos que puedan generar problemas de comportamiento.
4. Presentación o introducción. Qué es lo que vamos a decir antes de la utilización del vídeo. Qué aspectos debemos resaltar o aclarar y si el vocabulario o términos que aparecen en el vídeo van a ser entendidos por los alumnos y, si esto no es así, cuáles son los que necesitan explicación.
5. Sería conveniente que los alumnos recibiesen una guía didáctica para un mejor seguimiento del vídeo.

- **Visionado**

1. Interrumpiremos la proyección tantas veces como sea necesario para realizar comentarios sobre lo que se está viendo o para indicar a los alumnos la conveniencia de tomar notas.
2. Trataremos de mantener el orden durante el visionado para evitar que el comportamiento de algún alumno distraiga al grupo.
3. Nosotros, como profesores, somos los primeros que debemos dar ejemplo. Estaremos atentos a las imágenes.

- **Actividades (después del vídeo)**

1. Una vez finalizado el pase, iniciaremos una puesta en común. Esta puesta en común, además de aclarar las dudas que hayan surgido, servirá para poner de manifiesto los puntos más importantes que el programa haya tratado, recordarlos y hacer un esquema que facilite su estudio y asimilación.
2. En algún momento puede resultar conveniente volver a proyectar algunas escenas para comentar ciertos detalles determinados.
3. Haremos ejercicios en los que relacionen la información presentada por el vídeo con otros conocimientos que ya tengan los alumnos sobre el tema. Podemos corregir de forma colectiva todas las actividades.

- **Otras actividades**

1. Podemos dejar el vídeo a disposición de los alumnos que estén interesados en llevárselo a casa para visionarlo de nuevo y revisar de nuevo la información aparecida. También podría servirles a la hora de preparar algún trabajo complementario.
2. Otra actividad complementaria podría ser encargar a algún grupo de alumnos que elaboren un vídeo relacionado con el tema.

## 2.2. Características generales de nuestro vídeo didáctico

**Título:** Las aventuras de Troncho y Poncho.

**Tema:** Las potencias.

Mediante un diálogo humorístico entre un empollón (Poncho) y un pasota (Troncho) vamos viendo el tema de las potencias.

Los algo más de 9 minutos del video constan de dos partes diferenciadas. En la primera Poncho nos da los conceptos, definiciones respecto a potencias y operaciones, y en la segunda parte Troncho muestra su nivel de conocimiento o dificultades que tiene sobre éstas a través de un concurso.

**Destinatarios:** alumnos de primer curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

**Contenidos:** los contenidos que nos proponemos transmitir a los alumnos son los que enumeramos a continuación:

- Potencias sencillas, producto de factores iguales.
- Producto de potencias con la misma base.
- Cociente entre potencias con la misma base.
- Potencia elevada a otra potencia.
- Igualdades y desigualdades con suma y resta de potencias.

**Competencias básicas:** la materia de Matemáticas mantiene una vinculación esencial con la competencia básica: Matemática. Así, todos nuestros contenidos la incorporan de forma implícita. Pero su contribución es decisiva para el desarrollo de las restantes. Destacamos a continuación las relaciones con las competencias básicas recogidas en los currículos oficiales.

- Saber realizar potencias sencillas, así como saber interpretar situaciones cotidianas como potencias.
- Conocer las distintas propiedades de las operaciones complejas.
- Desarrollar la curiosidad por la jerarquía de las operaciones y usos de los paréntesis.

### 2.3. ¿Cómo hemos trabajado con nuestros vídeos?

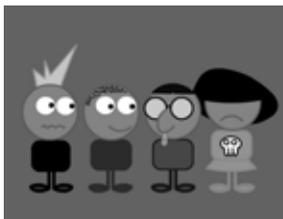
Sea cual sea el tipo de vídeo elegido, debemos tener en cuenta algunos criterios para su correcta utilización:

- Usarlos siempre entroncados dentro de algún tema a trabajar en el aula, nunca aisladamente.
- Nunca utilizarlos como relleno para pasar un rato que provoque la consabida frase “hoy tengo película”, como sinónimo de “no hacer nada”.
- Acompañarlo de una ficha de trabajo para los alumnos a partir de la visualización, de acuerdo con los objetivos propuestos en su visionado.
- Un mismo vídeo puede ser empleado en el aula con objetivos distintos.

Una vez elaborado el material audiovisual y, teniendo en cuenta algunas de las indicaciones anteriores, nos disponemos a elaborar y presentar una guía didáctica para que los alumnos puedan trabajar los contenidos y competencias básicas que se tratan en la película. Para la realización de dicha guía didáctica, dividimos la misma en tres partes: antes del visionado, durante el visionado y después del visionado.

**Antes del visionado.** Proporcionaremos a los alumnos, algún o algunos días antes del visionado lo que hemos denominado “Ficha técnica”.

### LAS AVENTURAS DE TRONCHO Y PONCHO



**Tema:** Las potencias.

**Directores:** Ángel González Fernández y José Luis González Fernández.

**Realizadores:** Ángel González Fernández y José Luis González Fernández.

**Duración:** Las potencias, 9 minutos aproximadamente.

**Argumento:** Película de dibujos animados con una finalidad didáctica. Al comienzo Poncho comienza con una canción, dando primeramente la definición de las potencias. Seguidamente cantando nos enseña como se calcula una potencia elevada a otra, como se opera con productos y cocientes de potencias de la misma base. Tras enseñar “la teoría” Troncho pone a prueba sus conocimientos en un concurso, donde se muestran algunas de las truculencias con las operaciones de las potencias que tanto confunden a los alumnos que estudian esta materia. El presentador expone igualdades sobre las potencias, donde el concursante responderá afirmativa o negativamente, como por ejemplo, las potencias cuya base tiene signo negativo y exponente par o impar... Dicho presentador irá dando explicaciones de cómo es la verdadera respuesta del ejercicio. Finalmente acabará el concurso lanzando una pregunta a los espectadores del video.

**Durante el visionado.** Durante la proyección del vídeo debemos estar atentos al comportamiento de nuestros alumnos, para tratar de mantener el orden. Nosotros, como profesores, debemos dar ejemplo y estar atentos, aunque lo hayamos visto muchas veces. Nunca abandonaremos el aula mientras se esté proyectando la película.

Para un mejor aprovechamiento didáctico se recomienda fotocopiar la siguiente hoja-guía, para el visionado de la película, y repartirla entre los alumnos participantes. Al finalizar la proyección, se propone realizar una puesta en común para facilitar que todos los asistentes puedan cumplimentar la información de su hoja.

## Guía

Nombre y Apellidos \_\_\_\_\_

1. Las potencias son la forma repetida de un .....
2. La potencia consta de una ..... y un .....
3. ¿Qué valor tiene  $3^0$ ? .....
4. Una potencia elevada a cero es .....
5. Una potencia elevada a uno es .....
6. Una potencia eleva a otra, se escribe la misma base y los exponentes se .....
7. Potencias que tienen la misma base y se están multiplicando se dejará la misma base y se ..... los exponentes.
8. Potencias que tienen la misma base y se están dividiendo se dejará la misma base y ..... los exponentes.
9. Contesta verdadero o falso:
  - a)  $(3 \cdot 4)^8 = 3^8 \cdot 4^8$
  - b)  $5^3 \cdot 2^3 = (5 \cdot 2)^3$
  - c)  $(3+5)^2 = 3^2+5^2$
  - d)  $(-3)^6$  el resultado es positivo
  - e)  $(-3)^5$  el resultado es positivo
  - f)  $-3^6$  el resultado es positivo
  - g)  $-3^5$  el resultado es positivo
  - h)  $5^{-3} = \frac{1}{5^3}$
10. Escribe en forma de una sola potencia:
  - a) 4 4 4 4 4
  - b) 1
  - c) 3
  - d)  $(2^3)^5$
  - e)  $4^3 \cdot 4^{10}$
  - f)  $5^7 \cdot 5^3$
  - g)  $7^5 \cdot 3^5 \cdot 2^5$
  - h)  $12^4 \cdot 6^4$

**Después del visionado.** Una vez vista la película, se entregará a los alumnos una ficha de trabajo dividida en dos partes: actividades y temas para debate. La entrega de dicho trabajo será realizada inmediatamente después de terminar el punto anterior, pudiendo ser en la misma sesión o en la inmediatamente posterior.

### Actividades

- Al principio del vídeo se advierte que 'esta película está basada en las potencias'. ¿Qué son las potencias? No te precipites en tu respuesta.
- En el vídeo se muestran potencias cuyo exponente es cero. ¿Cuál es el valor de una potencia cuyo exponente es cero?
- ¿Cuál es el valor de una potencia cuyo exponente es 1?
- Escribe las siguientes potencias con exponentes positivos:  
 $5^{-2}$ ,  $3^{-8}$ ,  $\frac{1}{2^{-6}}$ ,  $\frac{1}{5^{-7}}$
- Elabora una lista de posibles situaciones de la vida cotidiana donde puedas encontrar las potencias.
- Calcula el valor de las siguientes potencias:  
 $5^{-2}$ ,  $2^3$ ,  $3^4$ ,  $10^2$ ,  $5^{-2}$ ,  $2^{-3}$ ,  $3^4$ ,  $10^{-2}$
- Estas son todas las operaciones que aparecen en el capítulo, ¡escríbelas en forma de una sola potencia!
  - $5^2 \cdot 3^3 \cdot 5 =$
  - $3^0 \cdot 3 \cdot 3^7 =$
  - $7^5 \cdot 7^2 =$
  - $8^9 \cdot 8^1 =$
  - $(2^4)^3 =$
  - $2^4 \cdot 3^4 \cdot 5^4 =$
  - $9^5 \cdot 5^3 =$
- En la red podemos encontrar muchas actividades con números enteros, por ejemplo visita las siguientes páginas y resuelve los ejercicios que allí se proponen. Busca tú otras páginas en la red que propongan ejercicios con potencias.  
<http://www.amolasmates.es/primerero%20eso/mat1eso4.html>  
<http://www.aplicaciones.info/decimales/potencia.htm>  
<http://www.genmagic.net/educa/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=73>  
[http://recursostic.educacion.es/apls/informacion\\_didactica/121](http://recursostic.educacion.es/apls/informacion_didactica/121)
- Utiliza una cámara digital para hacer tu propio vídeo explicando el producto y cociente de las potencias que tienen la misma base.
- Una habitación cuadrada cuyos lados son de 4 metros se quiere enlosar con baldosas cuadradas de 20 centímetros de lado. ¿Cuál es el área de la habitación? ¿Cuál es el área de las baldosas? ¿Cuántas baldosas necesitamos para enlosar la habitación? Utiliza las potencias cuando sea posible
- Busca una situación donde se puedan usar las potencias.
- Comprueba si son ciertas o no las siguientes igualdades:  
 $(4+3)^2=4^2+3^2$   
 $(5-3)^2=5^2-3^2$   
 $(5 \cdot 3)^2=5^2 \cdot 3^2$

### Temas para el debate

- ¿Sería posible una sociedad sin matemáticas?
- ¿Cómo sería la vida si no existiesen los números?

Para realizar las actividades, podemos proporcionar a nuestros alumnos algunas páginas web de interés o cualquier otro material que pueda ser de ayuda. En cuanto a los temas de debate, daremos un tiempo prudencial para que puedan informarse sobre los temas propuestos.

### 3. CONCLUSIONES

La competencia del profesor se entiende como la adquisición de la habilidad efectiva y eficiente para enseñar matemáticas (Poblete y Díaz, 2003).

Dentro de esta competencia se pueden distinguir dos grupos:

- Competencias generales (entre las que destaca la habilidad para innovar, indagar y crear en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática).
- Competencias especializadas (poniendo especial interés en la capacidad que debe tener el docente para asumir nuevas exigencias curriculares, metodológicas y tecnológicas).

En esta línea de innovación y tecnología se encuentran los medios audiovisuales, como recurso didáctico, entre los que destacamos los vídeos de animación.

Los conceptos de las potencias, están poco ligados en la actualidad a las situaciones cotidianas que vive el estudiante. Él, mecaniza y repite algoritmos que se trabajan con estos números, sin entender en un contexto su significado.

Haciendo uso del vídeo, como instrumento didáctico y como material curricular, se puede ayudar tanto al alumno como al profesor, en la construcción del conocimiento, donde el estudiante aprende de una manera amena y agradable.

Consideramos que con la realización de estas animaciones matemáticas, se conseguirá, además de disfrutar con el visionado de un vídeo construido para ser utilizado en clase de matemáticas y específicamente para el primer bloque de contenidos del primer curso de educación secundaria obligatoria, que nuestros alumnos se sientan más motivados, haciendo más atractivos algunos conceptos matemáticos.

Esperamos que nuestro modelo de guía sea de utilidad a maestros o profesores para incorporar otros vídeos y recursos didácticos alternativos, que sirvan para motivar a los alumnos hacia el aprendizaje y al propio docente hacia la enseñanza, como consecuencia de la constante búsqueda de innovaciones metodológicas en su disciplina.

Resaltar que el profesor puede convertirse en un sujeto autónomo en la producción de sus propios materiales didácticos, introduciendo las TIC en las clases de matemáticas y, facilitando la producción de vídeos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mencionar también la posibilidad de elaborar otros materiales como páginas web o blogs (herramienta fácil de construir y usar), que nos permitirán la interacción y el acercamiento entre el profesor y el alumno. También nos puede servir para publicar trabajos por parte de los alumnos, para compartir la información que se encuentra en internet, etc.

Por último, decir que es innegable que la tecnología ya está dentro del ámbito educativo. Esto no significa que la imagen sustituirá al texto, por lo menos en un futuro cercano. Solo significa que debe aprovecharse para lo que aporta; los potenciales para la enseñanza son muchos y positivos.

### REFERENCIAS

- ARGÜELLES, A. (2000): *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- CARRILLO, E., HERNÁN. F. (1998): *Recurso en el aula de matemáticas*. Madrid: Síntesis.
- GOÑI, J. M<sup>o</sup> (2009): *El desarrollo de la competencia matemática*. Barcelona: Graó.
- LORA, J. A. (2009): “Mejora de la competencia matemática”. *Innovación y Experiencias educativas*. n<sup>o</sup> 17, pp. 1-8.
- POBLETE, A., DIAZ, V. (2003): “Competencias profesionales del profesor de matemáticas”. *Revista Números*. vol. II, pp. 3-13.
- PRICE, K. M., NELSON, K. L (2000): *Planificación diaria de las clases*. Madrid: Paraninfo.
- TEJADA, J. (1999): “Acerca de las competencias profesionales (I)”. *Herramientas*, n<sup>o</sup> 56, pp. 20-30.

# COMPETENCIAS GEOGRÁFICAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN BÁSICA

ÓSCAR JEREZ GARCÍA  
*Facultad de Educación de Ciudad Real*  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

La Educación Básica, según la vigente Ley de Educación (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), comprende las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria. La formación del profesorado que imparte contenidos de Geografía (en el área de conocimiento del medio natural, social y cultural en Primaria y en la materia ciencias sociales, geografía e historia en Secundaria) se desarrolla, actualmente, a través de un grado y de un master. Se han analizado las competencias geográficas específicas que deben de alcanzar los estudiantes, futuros maestros y profesores, en las asignaturas del grado en maestro en Educación Primaria y del Master en Educación Secundaria impartidos por la Universidad de Castilla-La Mancha. Como resultado de ambos análisis, observamos la necesidad de incluir algunas competencias específicas más que creemos que son relevantes en la formación del docente que imparta contenidos de Geografía. Las hemos organizado en tres ámbitos:

– Competencias conceptuales: conocer la estructura, organización y funcionamiento de los sistemas naturales y sociales desde una perspectiva sistémica, integrada y holística, local y a la vez global.

– Competencias procedimentales: utilizar, leer e interpretar el significado del medio geográfico a través de lenguajes verbales y no verbales, como el cartográfico, fotográfico, cinematográfico, pictórico, etc., así como diseñar, elaborar e implementar salidas de trabajo de campo e itinerarios didácticos por el medio natural, rural y urbano, con el fin de alcanzar los objetivos educativos programados.

– Competencias actitudinales: comprender, valorar y evaluar el impacto sobre el medio de las actividades humanas y desarrollar un juicio crítico y una “inteligencia ecológica” para minimizar, a través de la educación, los problemas ambientales y sociales.

## 2. LAS COMPETENCIAS GEOGRÁFICAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

La Geografía es una disciplina clásica en los programas de la educación básica que en ocasiones ha compartido sus contenidos con otras áreas y ciencias, generalmente sociales y humanas. En Educación Se-

cundaria está presente en los tres primeros cursos de la ESO bajo la denominación de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, compartiendo sus contenidos curriculares con Historia en los cursos 1º y 2º y de manera autónoma en 3º. En Bachillerato está presente, de manera optativa, en 2º curso. La formación del profesorado que imparte estas materias tenía lugar, hasta hace poco tiempo, en dos ámbitos: la licenciatura (en Geografía, en Historia, en Historia del Arte, en Humanidades, en Filosofía y Letras, etc.) y el CAP (Curso de Aptitud Pedagógica). Mientras que los cuatro o cinco años de formación en la licenciatura permitían al estudiante adquirir los conocimientos de la ciencia referente, los pocos meses que duraba el CAP les capacitaban para adquirir las competencias didácticas que permiten adecuar dichos contenidos al aula de educación secundaria. En la actualidad, la formación se lleva a cabo mediante un grado (cuatro años) y un master (un año). El *Master Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*, impartido por la Universidad de Castilla-La Mancha, permite al licenciado o graduado adquirir las competencias necesarias para ejercer su labor profesional como profesor de educación secundaria. Se organiza en unos módulos y materias, de las cuales algunas son de didácticas específicas. Por lo que respecta a las competencias como profesor que debe de impartir contenidos de geografía, estas se describen en las competencias específicas siguientes (selección extraída de las asignaturas: *Bases, fundamentos y aplicación del currículo de Geografía, Historia e Historia del Arte y Diseño y Desarrollo Curricular de Geografía, Historia e Historia del Arte I: Planificación, y II: Metodología, recursos y sistemas de evaluación*, en <http://www.mufps.masteruniversitario.uclm.es/presentacion.aspx>):

- Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas.
- Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de la Geografía y plantear alternativas y soluciones.
- Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos con especial atención a los relacionados con las TIC y su utilización integrada en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Interpretar las diferentes necesidades educativas de los estudiantes de secundaria con la finalidad de promover las acciones educativas más adecuadas.
- Conocer los procesos de aprendizaje relativos al periodo 12-18 años en el contexto familiar, social escolar.
- Conocer las características psicológicas de los estudiantes de Educación Secundaria, así como las de sus contextos sociales y motivaciones.
- Conocer los fundamentos pedagógicos de la Educación Secundaria
- Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- Conocer la evolución histórica y la situación actual del sistema educativo en nuestro país, así como los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa que explican los distintos movimientos pedagógicos y modelos de profesor.
- Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo.
- Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos
- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

– Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales de los estudiantes de secundaria.

– Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

– Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.

En un intento de profundizar y concretar algunas de las competencias que deben mostrar y demostrar los estudiantes del Master de Secundaria, haremos hincapié en aquellas que se enunciaron en la introducción de este texto, tras exponer las competencias que, según el plan de estudios vigente, deben de alcanzar los estudiantes de Educación Primaria.

### 3. LAS COMPETENCIAS GEOGRÁFICAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En Educación Primaria no existe un área de conocimiento exclusiva de la geografía, pero sí que está presente en el área de conocimiento del medio natural, social y cultural, obligatoria en los tres ciclos de la Educación Primaria. La formación del profesorado de esta etapa educativa se lleva a cabo por medio del grado en Maestro en Educación Primaria. En el plan de estudios de este grado aparece una materia denominada *Geografía y su didáctica* (correspondiente con la asignatura: *Ciencias Sociales I: Geografía y su didáctica*). Esta materia forma parte del módulo que lleva por título *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Las competencias generales que el módulo contribuye a alcanzar, según la nomenclatura del plan de estudios, se organizan atendiendo a la siguiente estructura: **competencias generales comunes a los títulos de Grado**, como promover el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, promover los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos, saber aplicar esos conocimientos al trabajo de una forma profesional, demostrando el dominio de las competencias mediante la elaboración y defensa de argumentos y resolución de problemas en dichas áreas de estudio, etc. **Competencias generales comunes de la UCLM para los títulos de Grado**, como dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), compromiso ético y deontología profesional, etc. **Competencias generales propias de los Títulos de Graduado en Maestro en Educación Primaria**, como conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos, diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro, etc. (*Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*). **Competencias generales específicas del Título de Graduado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad de Castilla-La Mancha**, como ser conscientes y comprender los valores, principios y metas educativas que se proponen en el Real Decreto de enseñanzas mínimas de Educación Primaria, ser conscientes de la necesidad de establecer adaptaciones curriculares ajustadas al tipo de alumnado y sus necesidades, ser capaces de fijar objetivos de enseñanza y aprendizaje relevantes para todos los alumnos, etc. Por último, se concretan las **competencias específicas del módulo, entre las que destacan**: comprender los principios básicos de las ciencias sociales, conocer el currículo escolar de las ciencias sociales y relacionarlo con el temario de ciencias sociales del Grado, integrar el estudio

histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural, fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico, etc.

La materia *Geografía y su Didáctica* (asignatura *Ciencias Sociales I: Geografía y su Didáctica*) se incluye, tal y como se ha expuesto, en el módulo 1.2.2. *Enseñanza y aprendizaje de ciencias sociales*, que comparte con otras dos materias: *Historia y su Didáctica*, de 6 créditos, y *Didáctica del Medio Social y Cultural*, de 3 créditos.

Esta asignatura contribuye a la formación inicial del Maestro en Educación Primaria. Se vincula a la enseñanza del área de *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* que se recoge en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y en el Decreto 68/2007, de 29 de mayo de 2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Además de esta justificación que se relaciona con la primera de las competencias generales propias de los títulos de Graduado en Maestro en Educación Primaria: *conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos*, esta materia contribuye a la formación del futuro graduado no solo en su labor profesional como maestro, sino también en otras a las que el título capacita: educador ambiental, monitor de ocio y tiempo libre, monitor de actividades en la naturaleza, guía turístico, animador sociocultural, técnico en actividades extraescolares, técnico en gabinetes pedagógicos de museos, técnicos en medios de comunicación, empresas multimedia y de nuevas tecnologías, editoriales de materiales didácticos, etc.

La formación basada en competencias es algo muy reciente en nuestro medio educativo. El uso del término “competencia” en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje apunta a la integración entre saberes y acción para la aplicación de esos saberes. En el ámbito universitario español se comenzó a utilizar el término “formación por competencias” desde que se inició el proceso de Convergencia Europea (Pavié, 2007:8).

Según las descripciones de las guías docentes, tras cursar esta materia, los alumnos y alumnas deberán haber alcanzado las siguientes **competencias específicas** de dicha materia relacionadas a su vez con las del módulo:

1. Conocer y comprender los principios básicos de las ciencias sociales y de la Geografía.
2. Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales y de la Geografía en el área de Conocimiento del Medio y relacionarlo con el temario de ciencias sociales y, concretamente, de la materia de Geografía y su didáctica, del Grado.
3. Integrar el estudio geográfico desde una orientación instructiva y cultural.
4. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.
5. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

En función de las competencias que el alumnado debe de alcanzar a través de esta materia, y partiendo de los resultados esperados tras cursar el módulo en el que se incluye esta materia, se establecen los siguientes **objetivos** que constituirán los respectivos criterios de evaluación:

1. Reconocer en las situaciones sociales y personales cotidianas oportunidades para desarrollar actitudes positivas y creativas en los niños.
2. Conocer las características epistemológicas y de construcción social del conocimiento científico en temas sociales y sus implicaciones en la enseñanza.
3. Saber identificar el conocimiento social como producto de una construcción científica mediante la aplicación del método científico.
4. Comprender los principios básicos de las ciencias sociales.

5. Saber identificar, establecer y relacionar los núcleos conceptuales que definen la didáctica y la epistemología de la Geografía.

6. Saber identificar en el currículo de la Geografía (área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural) en la etapa de Educación Primaria los contenidos, las técnicas, los métodos y los criterios de evaluación de estas disciplinas.

7. Poder desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

8. Saber analizar programaciones por ciclos de la Geografía a lo largo de la Etapa de Educación Primaria.

9. Saber exponer el proceso de conceptualización del espacio geográfico entre los 6 y 12 años.

10. Saber exponer y aplicar las técnicas y métodos propios de la Geografía (orientación y medida del espacio, representación gráfica y cartográfica, observación directa, análisis del paisaje, etc.).

11. Poder identificar, clasificar y elaborar tipologías de actividades de aprendizaje para la enseñanza de la Geografía.

12. Elaborar unidades didácticas y unidades de programación de contenidos propios del área de conocimiento.

13. Saber integrar las nuevas tecnologías, tanto informáticas, como audiovisuales, en la enseñanza de la Geografía.

14. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.

15. Saber fomentar la interdisciplinariedad de las ciencias sociales y el resto de áreas curriculares en la enseñanza obligatoria.

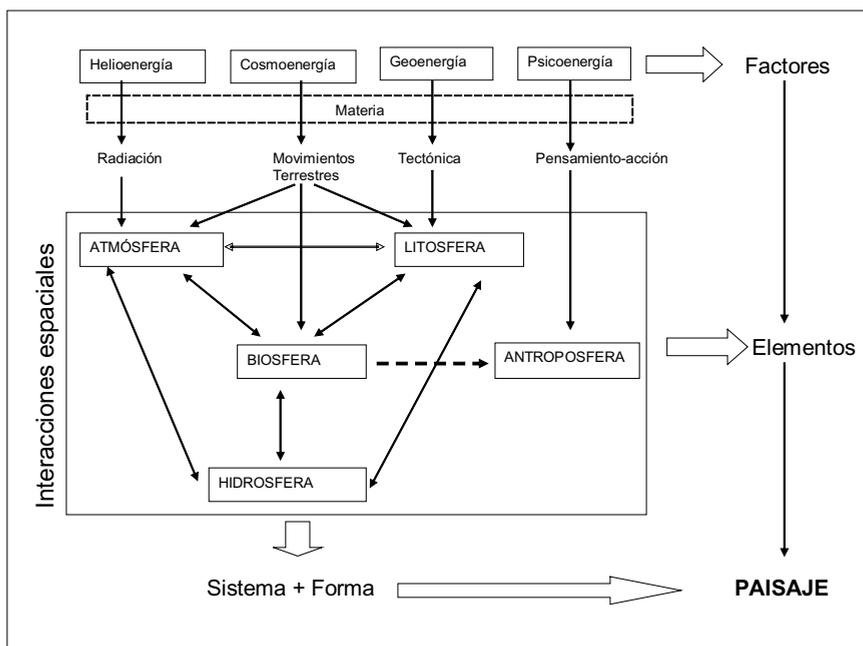
16. Saber adaptarse a los cambios sociales, económicos y culturales y saber aplicarlos al conocimiento propio de la Geografía y las ciencias sociales.

## 4. COMPETENCIAS GEOGRÁFICAS ESPECÍFICAS

### 4.1. Competencias de carácter conceptual: el concepto de sistema

Desde la formulación de la teoría general de sistemas (Bertalanffy, 1968) la Geografía ha adaptado este concepto para explicar el funcionamiento de los sistemas naturales y sociales. En la formación del profesorado de Educación Básica se hace hincapié en el análisis de los diferentes elementos o componentes de los sistemas espaciales, territoriales o paisajísticos. Es competencia del docente que imparta contenidos geográficos integrar de forma sistémica estos componentes para poder explicar e interpretar cualquier fenómeno, suceso, elemento o proceso geográfico. De manera sintética se expone en la figura 1 una propuesta de organización sistémica del medio geográfico con los grandes conjuntos mesológicos y sus interacciones mutuas y recíprocas que configuran todo paisaje. Comprender este concepto sistémico del medio ayuda al docente a organizar y estructurar sus conocimientos, a conocer las relaciones que lo explican y a ubicar en su contexto cada proceso y elemento del medio para poder transmitirlo en el acto educativo.

Figura 1. El medio geográfico. Una interpretación sistémica



Elaboración propia

#### 4.2. Competencias de carácter procedimental: la lectura e interpretación de mapas

En una ciencia como la Geografía los contenidos se transmiten por diferentes códigos. El lenguaje oral, el lenguaje escrito, el lenguaje gráfico, icónico o simbólico, son algunos ejemplos empleados en la didáctica de esta disciplina. Estos códigos emplean distintos medios de transmisión o canales, como la palabra, la pizarra, el papel, el libro, el ordenador, las TIC, etc. El contenido informativo de la comunicación se concreta en el mensaje, que tiene como finalidad la de aportar información que sea significativa para el sujeto receptor. Éste a su vez tiene la función de descifrar, decodificar, interpretar y traducir el mensaje expresado por el emisor, quien a su vez codifica la información para que sea significativa e interpretable y la transmite. Si la comunicación ha sido eficaz, el emisor y el receptor comparten el mismo significado del mensaje. En una disciplina como la didáctica de la geografía el emisor se corresponde con el profesor o docente, el receptor con el alumno o discente, el mensaje con el contenido propio de esta ciencia (adaptado a las necesidades, intereses y edades del receptor), y los medios o canales, el libro de texto, las fichas, la pizarra, el proyector, el ordenador, etc. El código, sistemas de signos, señales y reglas que permite hacer comprensible y significativo el mensaje geográfico, puede adoptar diferentes formas. En geografía este código se suele expresar, entre otros, mediante un lenguaje verbal. Pero también, y muy especialmente en esta disciplina, por medio de un lenguaje cartográfico, a través de mapas. A finales del siglo XVIII el cartógrafo y astrónomo E. Halley expresaba que “mediante el uso de mapas ciertos fenómenos pueden ser comprendidos mejor que a través de cualquier descripción verbal” (Thrower, 2002:10).

El mapa como lenguaje o conjunto de señales que dan a entender una cosa no es exclusivo de la ciencia geográfica, pero como señalaba Hartshorne (1967:247) “los investigadores de otros campos

coinciden, de forma común y sin discrepancias, en que el geógrafo es un experto en mapas”. Hay quien considera que “la geografía es la guardiana de un lenguaje particular, el lenguaje de los mapas, que se nos aparece como una forma de comunicación distinta a lo que puede ser la comunicación escrita, oral o numérica y que, de alguna manera, puede ser comprendida o vislumbrada por los niños a edad muy temprana”. (Piñeiro, 2003:350) El mapa se puede definir como una representación selectiva, abstracta, simbólica y reducida de la superficie terrestre en su totalidad o parcialmente. Esta representación incluye una serie de elementos propios del lenguaje cartográfico, como son la escala, la orientación, la localización, la distribución y los símbolos, que pueden ser puntos, líneas y/o polígonos, además de textos. Algunos autores consideran que un mapa no tiene por qué ser gráfico ni de la superficie terrestre (hay mapas de la Luna, mapas genéticos, etc.). Según Buisseret (2004:16) “lo que hace que un mapa sea un mapa es su cualidad de representar una situación local; tal vez deberíamos llamarlo imagen de situación o sustituto situacional. La función principal de esa imagen es transmitir información situacional”.

El mapa como instrumento técnico tiene una función concreta como medio para conocer y comprender un territorio y los diferentes fenómenos geográficos, así como base de datos y de información territorial y espacial.

El mapa como instrumento didáctico tiene la función principal de “alfabetizar cartográficamente”, de enseñar y aprender a leer en este lenguaje, a interpretar y comprender el lenguaje cartográfico y a construir significados a partir del mismo. “El estudio del mapa no es sólo una herramienta geográfica sino un lenguaje que toda persona educada debe de dominar puesto que es imprescindible para el hombre adulto y, por ese valor que su conocimiento tiene, el trabajo con el mapa y la manera de transmitir su lenguaje se ha convertido en una preocupación de los profesores de geografía en muchos países” (Piñeiro, 2003:350).

Por último, el mapa como instrumento educativo tiene la función de comunicar una realidad que permita al receptor del mensaje interpretarlo de manera crítica, con el fin de desarrollar sus capacidades intelectuales, cognitivas, procedimentales y actitudinales. La educación se produce en un medio concreto, en un contexto geográfico, natural, social y cultural que proporciona estímulos, valores, actitudes, conductas y, en definitiva, contenidos educativos. Y puesto que la finalidad socializadora de la educación es ayudar al educando a integrarse y adaptarse a su medio, los mapas como instrumento educativo cumplen esa función educadora. Permiten conocer el mundo en el que viven, los fenómenos que les afectan, sus relaciones con el medio, etc. (Jerez, 2006).

Pero sobre todo el lenguaje cartográfico permite, a través del uso selectivo, adecuado y apropiado de mapas:

- desarrollar la curiosidad
- proponer la solución de problemas espaciales, ambientales y sociales
- idear soluciones alternativas
- relacionar la información cartográfica con la realidad
- pensar de forma integradora
- localizar la información necesaria para transformarla en un conocimiento útil, crítico, válido y aplicado que pueda ser utilizado en la vida cotidiana
- fomentar el desarrollo de valores ambientales y sociales.

Todo ello forma parte del elenco de competencias geográficas, competencias de carácter básicamente procedimental que deben de alcanzar y desarrollar el profesorado en las dos etapas de la Educación Básica para maximizar la formación geográfica del discente.

#### 4.3. Competencias de carácter actitudinal: el desarrollo de la “inteligencia ecológica”

La educación debe preparar al individuo para la integración en su medio, en su ambiente, promoviendo el progreso tanto individual como social. De esta forma, la educación debería incluir entre

sus contenidos aquellos relacionados con el conocimiento del contexto social, cultural y geográfico del discente y, por tanto, el conocimiento del medio geográfico, su valoración y conservación constituye un objetivo educativo. Puesto que la actividad humana transforma el medio y el paisaje como mecanismo para extraer unos recursos, se hace necesario dotar de un proceso cultural, como es la educación, que permita transmitir toda una serie de conductas, actitudes, hábitos, ideas, informaciones, ..., necesarias para poder mantener, respetar y conservar esos recursos naturales y paisajísticos, pero también sociales, culturales y patrimoniales.

Por tanto, la educación en términos generales permite al individuo relacionarse, integrarse y adaptarse al grupo social en el que vive. Y en ese grupo social, el medio y el paisaje ejercen influencias educativas, puesto que la educación se produce siempre en contextos sociales y naturales, en un medio geográfico. A su vez, el modelo de transmisión de contenidos, valores, actitudes y conductas se toma de ese medio. Un medio que proporciona los estímulos necesarios para incidir en la formación de la personalidad (por ejemplo a través de las emociones) y en la búsqueda de mecanismos para adaptarse a él y para transformarlo. En el medio por tanto se realiza el proceso educativo, se toman los argumentos pedagógicos, facilita los contenidos, surgen los objetivos y las formas de educar (García, Ruiz, 2003:205). Según estos autores, “los seres humanos vivimos en un determinado medio, en un ambiente específico. Se trata del medio material, un ambiente natural, geográficamente identificable, en el que se habita con todos los elementos físicos, biológicos y socioculturales que componen el entorno, y que configuran los estímulos que cada individuo va a recibir a lo largo de su vida. Estímulos que incidirán en la formación de la personalidad de cada sujeto, provengan éstos de ámbitos formales, no formales o informales de la interacción humana” (García y Ruiz, 2003:204). Según García Amilburu (1996), “el medio natural incide en el individuo coaccionándolo de modo que éste se adapte al mismo, pero mediante la educación se procurará que esta adaptación sea algo más que simple acomodación para sobrevivir, pretendiendo una adaptación dinámica que provea de mecanismos al hombre para transformar ese medio, superándolo. A la vez que no podemos perder de vista que el ser humano es un ser carencial desde el punto de vista orgánico, está abierto al mundo, por lo que es incapaz por naturaleza de vivir en un ambiente natural, sin transformarlo”.

Según estos planteamientos la educación geográfica implica la adquisición de toda una serie de competencias de carácter actitudinal y valorativo por parte del docente. Es aquí donde la necesidad y los planteamientos de una educación centrada en el conocimiento del medio geográfico cobra protagonismo pedagógico. La competencia emocional y la competencia ecológica deben de ser trabajadas según estos preceptos. “La expresión de inteligencia ecológica ilustra a la perfección la capacidad de aplicar nuestros conocimientos de los efectos de la actividad humana para hacer el menor daño posible a los ecosistemas y de vivir de un modo sostenible en nuestro nicho que, en el momento actual, abarca la totalidad del planeta (...) Este conocimiento del modo en que funcionan las cosas y la naturaleza incluye el reconocimiento y la comprensión de las muchas interacciones existentes entre los sistemas fabricados por el ser humano y los sistemas naturales o lo que yo denomino inteligencia ecológica. (...) La inteligencia ecológica combina todas esas habilidades cognitivas con la empatía hacia toda forma de vida. La inteligencia emocional y la inteligencia social se erigen sobre la capacidad de asumir la perspectiva de los demás, de sentir lo que sienten y de mostrarles nuestro respeto. (...) Esta empatía expandida añade al análisis racional de causas y efectos la predisposición de ayudar”. (Goleman, 2009:61-63).

#### 4.4. Una competencia transversal: el diseño e implementación de salidas de campo

Una actividad extraescolar de gran tradición en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía, al igual que de otras ciencias, consiste en la realización de salidas de campo e itinerarios didácticos. Ya desde la Institución Libre de Enseñanza (Giner, 1916) y desde las corrientes pedagógicas de la Escuela Nueva

(Ortega, 1992) se enfatizaban este tipo de actividades. Los estudiantes que se forman para desempeñar la labor docente en Educación Primaria deben de desarrollar, entre otras competencias anteriormente citadas y en el ámbito de la didáctica de la Geografía, la capacidad para poder diseñar y aplicar a partir de sus respectivas programaciones salidas escolares, actividad con la que desarrollar y concretar contenidos del área de conocimiento del medio orientada a la adquisición, por parte del alumnado de Educación Primaria y Secundaria, de competencias básicas y también específicas de su etapa, ciclo, curso y área de conocimiento.

Para alcanzar esta competencia instrumental, proponemos una serie de **pautas de trabajo** que son las siguientes:

1. Establecer y concretar los objetivos: ¿para qué y por qué realizar la salida de campo? Además de otras cuestiones como ¿dónde ir, cómo ir, cuándo ir y con quien ir?

2. Planificar la salida de campo. Para tal fin se ha de contar con los siguientes preceptos, conocimientos y habilidades:

- Buscar fuentes y recursos para preparar el itinerario: libros, mapas, páginas Web, fotografías panorámicas y aéreas, fuentes orales, etc. Una vez establecida la propuesta de ruta, el docente debe de buscar la información adecuada a los objetivos planteados a través de diversas fuentes y realizar la necesaria transposición didáctica para adecuar los contenidos al grupo.
- Elaborar los materiales para la salida de campo, así como para la sesión o sesiones previas y las posteriores, sean en el aula o en otro espacio o ambiente. En este punto es de gran importancia la elaboración propia de cuadernos de campo y fichas didácticas que puedan transportar y manipular sin problema el discente en el recorrido por el medio natural, rural o urbano, o bien la utilización de materiales ya elaborados por diversos autores específicos para el espacio que se quiera visitar.
- Presupuesto, subvenciones y transporte. La salida puede realizarse por el entorno más inmediato del centro educativo o puede precisar la utilización de medios de transporte público o de otra índole. Lo más habitual es que si el desplazamiento es de una distancia kilométrica se utilice como medio el autobús, siendo menos habitual el ferrocarril. Ello conlleva considerar cuestiones como la ubicación de las posibles paradas, los tiempos de recorrido, carreteras y vías por las que pudiese tener dificultades para transitar, así como el presupuesto que varía en función del recorrido (kilómetros) y del tiempo (una mañana, un día entero, ...). Para ello también es necesario conocer posibilidades presupuestarias, pues la subvención se puede solicitar por diversos medios: presupuestos propios del centro, de AMPAs, de asociaciones, de instituciones (ayuntamientos, diputaciones, comunidades autónomas, consejerías autonómicas, ministerios, etc.), programas LEADER, PRODER, Mancomunidades, etc.
- El tiempo y la temperie. Aunque en casi todas las lenguas próximas se utilizan dos términos para designar a dos conceptos: el tiempo atmosférico y el tiempo cronológico, en la lengua castellana se suele utilizar la misma palabra: tiempo, quedando en desuso temperie para designar al tiempo meteorológico. A la hora de preparar una excursión es necesario conocer y prever ambos conceptos: el tiempo dedicado a la realización de la ruta y a sus diversas actividades y el tiempo atmosférico que hará durante el itinerario. Sobre el primer aspecto, se hace necesario programar lo más acertadamente posible la hora de partida con un pequeño margen o colchón, la duración del viaje, las paradas técnicas (para ir al lavabo, desayunar, comer, merendar, etc.), las paradas del autobús (se recomienda no abusar de ellas y hacer las menos posibles), el recorrido a pie, los lugares a visitar, el tiempo que se tarda en realizar el trayecto y en dar las explicaciones previstas, la realización de actividades, juegos, etc. durante la ruta, el tiempo dedicado a los descansos, la hora prevista para el regreso, etc. Numerosas aplicaciones informáticas y páginas Web permiten conocer el tiempo medio de un trayecto por carretera y de un itinerario pedestre.

El segundo aspecto es el relativo a la temperie. El conocimiento del clima del lugar nos da numerosas pistas sobre el tipo de tiempo que nos podemos encontrar (probabilidad de cielos despejados, de tormentas, de lluvia, de nieve, de heladas, de altas temperaturas, de insolación, etc.). Pero como el clima es la sucesión de tipos de tiempo estables, puede que nos encontremos durante la salida con un tipo de tiempo que nos impida u obstaculice realizar las actividades. Por eso es conveniente consultar los diferentes recursos disponibles para predecir el tiempo (con toda la dificultad que conlleva, para los meteorólogos, dar un pronóstico fiable más allá de tres días). Internet y televisión ofrecen información detallada, incluso para lugares muy concretos ([www.aemet.com](http://www.aemet.com), [www.eltiempo.es](http://www.eltiempo.es), etc.) que permiten consultar la predicción para numerosas localidades incluso hasta con dos semanas de antelación (aunque con poca fiabilidad en los días más alejados). Esto permite atenerse a las circunstancias y modificar las actividades, para lo cual se hace necesario incluir planes alternativos en la programación.

En definitiva, el profesorado que sea competente en la organización de salidas de campo y en el diseño de itinerarios didácticos debe de conocer, dominar y tener la capacidad de implementar estas cuestiones anteriormente aludidas, además de otras como el conocimiento de la legislación básica: servidumbres, derechos de paso, caminos públicos y vías pecuarias; la elaboración de materiales orientados al trabajo de campo: mapas, documentos, selección de textos, gráficos, fichas, cuadernos de campo; la elaboración y presentación virtual del itinerario, por medio del uso de las TIC; el conocimiento del medio geográfico del lugar a visitar; la aplicación de toda una serie de actitudes y valores ambientales, así como sociales; tendrá en cuenta también aspectos relativos a los seguros de viaje, seguros escolares así como a los primeros auxilios, permisos de los padres (en los menores de edad), presencia de la actividad en las programaciones didácticas anuales de la materia (muy importante, pues su no inclusión puede originar graves problemas), etc.

## 5. CONCLUSIONES

De manera sintética hemos presentado una relación de competencias geográficas que consideramos que deben de alcanzar, dominar y aplicar en su futura labor docente el profesorado que imparta contenidos de carácter geográfico. A partir del análisis de las competencias institucionales propuestas en los planes de estudio conducentes a la formación del profesorado de Educación Primaria y de Educación Secundaria, sugerimos concretar algunas de ellas relacionadas mediante el desarrollo de valores, normas y actitudes, además de otras de carácter conceptual y procedimental. Defendemos por tanto la necesidad de elaborar un programa de trabajo en el que a través de una serie de contenidos y recursos el alumnado en formación cuyo futuro profesional se oriente hacia la Educación Básica pueda manifestar sus competencias en la organización de salidas escolares e itinerarios didácticos, en la lectura, interpretación y trabajo con los mapas, en la comprensión holística e integrada del medio geográfico y en el desarrollo de actitudes y valores ambientales, sociales y ecológicos.

## REFERENCIAS

- BERTALANFFY, L. Von (1968): *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo y aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BUISSERET, D. (2004): *La revolución cartográfica en Europa*. Barcelona: Paidós.
- DECRETO 68/2007, de 29 de mayo de 2007, por el que se establece y ordena el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- GARCÍA AMILBURU, M. (1996): *Aprendiendo a ser humanos*. Pamplona: EUNSA.

- GARCÍA ARETIO, L., RUIZ CORBELLA, M. (2003): “El concepto de educación”. En: MEDINA, R., GARCÍA, L., RUIZ, M.: *Teoría de la Educación. Educación Social*. Madrid: UNED.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1916): “Paisaje”. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XL.
- GOLEMAN, D. (2009): *Inteligencia ecológica*. Barcelona: Kairós.
- HARTSHORNE, R. (1967): *The Nature of Geography*. Association of American Geographers.
- JEREZ GARCÍA, O. (2006): “El lenguaje cartográfico como instrumento para la enseñanza de una geografía crítica y para la educación ambiental”. En: MARRÓN GAITE, M. J., SÁNCHEZ LÓPEZ, L. (eds.) (2006): *Cultura geográfica y educación ciudadana*. Murcia: Grupo de Didáctica de la Geografía / Associação de Profesores de Geografía de Portugal y Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 479-497.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los Títulos Universitarios Oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- ORTEGA CANTERO, N. (1992): “La concepción de la Geografía en la Institución Libre de Enseñanza y en la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas”. En: GÓMEZ MENDOZA, J., ORTEGA CANTERO, N. (dirs.): *Naturalismo y Geografía en España*. Madrid: Fundación Banco Exterior.
- PAVIÉ, A. (2007): “La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias”. *ÍBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 52, pp. 7-17.
- PIÑEIRO PELETEIRO, R. (2003): “Innovación en Didáctica de la Geografía”. En: MARRÓN, M. J., MORALEDA, C., RODRÍGUEZ, H. (eds.): *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Toledo: Grupo de Didáctica de la Geografía, UCLM.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria.
- THROWER, N. J. W. (2002): *Mapas y civilización*. Barcelona: Ediciones del Serbal.



# DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS COMO EJE ARTICULADOR EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS NUEVOS ESTUDIOS DE GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

JUAN L. ONIEVA LÓPEZ  
*Universidad de Málaga*

## 1. INTRODUCCIÓN

Alcanzar la efectividad y la calidad docente es una tarea que depende esencialmente del quehacer del profesor. Tal como indica la Unión Europea (Diario Oficial de la UE, de 12 de diciembre 2007) *el profesorado rinde un servicio de considerable importancia social: los profesores desempeñan un papel fundamental para que las personas puedan descubrir y cultivar sus talentos y alcanzar su potencial de desarrollo personal, así como ayudarlos a adquirir el complejo abanico de conocimientos, habilidades y competencias claves que necesitarán como ciudadanos a lo largo de su vida personal, social y profesional.*

Desafortunadamente, no siempre los profesores encuentran en la sociedad el reconocimiento a su labor, si bien el nivel de exigencia sobre los resultados de su tarea hace pensar en ocasiones que se espera de ellos la solución a demasiados problemas sociales, la dignificación de la función del profesorado es una necesidad urgente de la sociedad de nuestros días. Sin duda, una mayor profesionalización de su formación inicial encaminada al desarrollo de las competencias, tanto profesionales como personales, que los profesores del siglo XXI requieren para desarrollar sus funciones educativas en una sociedad tan compleja como la actual, contribuirá sin duda a esa dignificación tan necesaria de la profesión docente.

No son pocos los resultados de diferentes investigaciones que aseguran que la variable más crítica con vistas a mejorar el rendimiento del alumnado y la calidad del sistema educativo estriba en la formación inicial y permanente del profesorado, así como el hecho de que éste se encuentre incentivado y motivado. No se trata por ello de formar profesores que sólo resuelvan las situaciones educativas, sino de profesionales preparados y capacitados para la reflexión, la resolución de problemas, la investigación e innovación, etc. para que puedan contribuir a que las futuras generaciones de estudiantes estén mejor preparadas para afrontar los retos que, sin duda alguna, se les presentarán.

Teniendo en cuenta las competencias como el conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas que relacionados entre sí, permitirán al estudiante el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias y estándares utilizados en el área ocupacional correspondiente, hemos tomado aquellas competencias genéricas que están incluidas en el Real Decreto 1393/2007, conforme a las condiciones establecidas en el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, publicado en el Boletín Oficial del Estado de 21 de diciembre 2007, por el que se

establece la ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales. Las competencias de Grado de Educación Infantil detalladas en el BOE conforman un listado de 12, que permiten identificar con claridad el perfil del estudiante egresado que se formará en dicho grado.

## 2. OBJETIVOS

Con el fin de conocer el grado de coincidencia entre las competencias básicas de diferentes Universidades como eje articulador de aquellos estudiantes de Grado de Educación Infantil, las 19 Universidades españolas seleccionadas al azar (sin ningún criterio geográfico, ni estratégico, ni de ninguna índole) son:

Universidad Autónoma de Madrid (uam.es)	Universidad de Alicante (ua.es)
Universidad de Barcelona (ub.edu)	Universidad de Salamanca (usal.es)
Universidad Rovira y Virgili. (urv.cat)	Universidad de Murcia (um.es)
Universidad da Coruña (udc.es)	Universidad Islas Baleares (uib.es)
Universidad de Vigo (uvigo.es)	Universidad Vitoria-Gasteiz (ehu.es)
Universidad de Jaén (ujaen.es)	Universidad de Almería (ual.es)
Universidad de Granada (ugr.es)	Universidad de Córdoba (uco.es)
Universidad de Bilbao (ehu.es)	Universidad de Cádiz (uca.es)
Universidad de Donostia (ehu.es)	Universidad de Santiago de Compostela (usc.es)
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ulpgc.es)	

Seguidamente accedimos a sus respectivas páginas web, y desde ellas obtuvimos la información necesaria para conocer si las competencias generales y básicas establecidas en el RD 1389/2007 coincidían con los planes de estudios de grado de las universidades que analizábamos, y si se reflejaban textualmente las competencias recogidas en el RD, o por el contrario, cada Universidad había optado por reinterpretar los requisitos de partida, por así decir, y dejar su impronta en el perfil profesional<sup>1</sup> del futuro Maestro de Educación Infantil por el que se decantaban.

## 3. DATOS OBTENIDOS

COMPETENCIAS BÁSICAS EN BOE GRADO EDUCACIÓN INFANTIL	
1.- Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil	3.- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
2.- Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.	4.- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.

<sup>1</sup> Conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión, en [www.recursosees.uji.es/fichas/fc12.pdf](http://www.recursosees.uji.es/fichas/fc12.pdf).

5.- Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.	9.- Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
6.- Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.	10.- Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.
7.- Conocer las implicaciones educativas de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.	11.- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.
8.- Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.	12.- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales.

1.- Las universidades cuyas Competencias Generales de Grado en Educación Infantil son similares a las establecidas en el RD 1389/2007 son:

Universidad Autónoma de Madrid (uam.es)	Universidad de Salamanca (usal.es)
Universidad Rovira y Virgili. (urv.cat)	Universidad Islas Baleares (uib.es)
Universidad de Vigo (uvigo.es)	Universidad de Jaén (ujaen.es)
Universidad de Almería (ual.es)	Universidad de Granada (ugr.es)
Universidad de Cádiz (uca.es)	Universidad de Donostia (ehu.es)

2.- Las universidades cuyas Competencias Generales de Grado en Educación Infantil según RD 1389/2007 han sido establecidas como Competencias Específicas son:

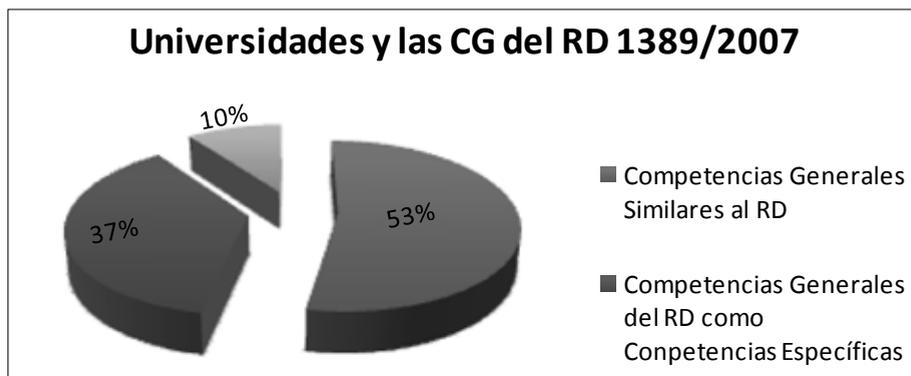
Universidad de Alicante (ua.es)	Universidad da Coruña (udc.es)
Universidad de Barcelona (ub.edu)	Universidad de Bilbao (ehu.es)
Universidad Vitoria-Gasteiz (ehu.es)	Universidad de Córdoba (uco.es)
Universidad de las Palmas de Gran Canaria (ulpgc.es)	

3.- Las universidades cuyas Competencias Generales de Grado en Educación Infantil son diferentes a las establecidas en el RD 1389/2007 son:

Universidad de Santiago de Compostela (usc.es)  
 Universidad de Murcia (um.es)

En la siguiente figura resumiremos los resultados obtenidos para discutirlos seguidamente de forma detallada.

Figura 1.



#### 4. RESULTADOS

Partiendo del concepto de “competencia” como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales, o bien como la capacidad para responder con éxito a exigencias complejas en un contexto particular, movilizand o conocimientos y aptitudes cognitivas y prácticas, y componentes sociales y comportamentales como actitudes, emociones, valores y motivaciones (Rychen y Salganik, 2006, extraído de Escamilla, 2008:28), para entender los resultados de nuestro estudio es necesario diferenciar entre “competencia general” y “competencia específica”.

La “competencia general” identifica los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, destrezas administrativas, etc., (Tuning Project). Según Zabala (2007:97) *las competencias generales son las habilidades, actitudes y conocimientos que son necesarios dominar, ejercer y conocer para conseguir ser capaces de actuar competentemente, y que, desde el punto de vista de la planificación educativa, corresponderán a los contenidos del aprendizaje*. En cambio, *las competencias específicas están relacionadas directamente con los contenidos del aprendizaje y deberán incluir contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales*.

Para Tobón (2006:106) *las competencias generales se refieren a las comunes a una rama profesional (por ejemplo, la de salud, ingeniería o educación) o a todas las profesionales, mientras que las competencias específicas, a diferencia de las generales, son las propias de cada profesión y le dan identidad a una ocupación (en este sentido podemos hablar de las competencias del profesional de Educación Especial o de Psicología)*.

En el Real Decreto 1389/2007 se establecieron aquellas competencias generales que deberían ser las mismas para todas las universidades españolas, de manera que hubiese uniformidad a la hora de establecer el perfil del docente de Educación Infantil, similar para todo el territorio nacional. Teniendo en cuenta dichos objetivos generales, las diferentes universidades españolas tienen autonomía para establecer aquellas competencias específicas que estimen oportunas y enriquezcan aún más el perfil del docente que se va a desarrollar como profesional competente, una vez que acabe sus estudios universitarios.

Teniendo en cuenta los resultados de nuestro estudio, es interesante que 10 de las 19 universidades, es decir, un 53%, reflejan una total sintonía en cuanto a los perfiles profesionales que se persiguen en el RD, y que son: conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la Educación Infantil y la

organización de los colegios, fomentar y diseñar aprendizajes que no segreguen e integren las diferentes inteligencias del individuo, impulsar la convivencia pacífica y el trabajo en grupo como espacio de desarrollo personal y donde se anime a la reflexión y al respeto de las opiniones, conocer la evolución de los lenguajes orales y escritos en contextos multilingües, saber del alcance de la información y la comunicación a través de la tecnología y, finalmente, orientar a los tutores sin dejar de innovar ante los cambios que se produzcan en la sociedad y la educación.

Por el contrario, 7 Universidades del grupo total, un 37%, optan por considerar que aquellas competencias que aparecen en el RD como generales, y que son comunes a la rama profesional docente de Educación Infantil, no lo son, sino que son específicas, esto es, que están directamente vinculadas con métodos y técnicas particulares de cada área de estudio, y considerando entonces como “competencias generales” capacidades como la *creatividad*, el *compromiso ético*, la *capacidad de aprendizaje y responsabilidad*, la *flexibilidad*, la *sostenibilidad*, el *uso efectivo de las TIC* y el *expresarse a través de diferentes lenguas*. Estas universidades son las de Barcelona, Alicante, Córdoba, Bilbao, Vitoria-Gasteiz, Las Palmas de Gran Canaria y La Coruña, donde particularmente en las dos primeras, se hace un especial énfasis en el apartado de *la comprensión y expresión oral y escrita de las lenguas oficiales*, el fomentar la lengua catalana y la valenciana.

Finalmente, resulta interesante destacar el caso de las Universidades de Murcia y Santiago de Compostela, un 10 % de las universidades estudiadas, que han optado por establecer como “competencias generales” sólo parte de las 12 que propone el RD. Por ejemplo, en el caso de Murcia, sólo toman como competencias generales del grado de Educación Infantil 8 de ellas, de las cuales, 5 se mencionan sólo parcialmente. En el caso de Santiago de Compostela se establecen como competencias generales la número 6, 7, 8, 9 y 12 del RD y como específicas la número 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 10, sin tener en cuenta la 7.

## 5. DISCUSIÓN

De las 19 Universidades de nuestra muestra, la mitad de ellas establece como competencias generales para el Grado de Educación Infantil las que aparecen en el RD 1389/2007. En este sentido nos resultó llamativo que la Universidad de Donostia, que al igual que la universidad de Bilbao y Vitoria-Gasteiz, forma parte de la Universidad del País Vasco, estableciera en su programa de Grado como competencias generales las del RD, a diferencia de las otras dos universidades.

Destacamos este ejemplo porque, como podemos observar, aquellas universidades que pertenecen a Comunidades Autónomas con cierto cariz nacionalista, a excepción de la Universidad de Córdoba, no tuvieron en cuenta en las comisiones para crear los planes de estudio de Grado de Educación Infantil establecer como competencias generales las que aparecen en el RD, sino que crearon las suyas propias y determinaron que dichas competencias generales del RD formarían parte de las competencias específicas del Grado.

Por lo tanto, los objetivos generales para el Grado de Educación Infantil que deberían ser similares para todas las universidades españolas, no lo van a ser, y la mitad de las universidades españolas van a crear un perfil profesional del futuro docente de Educación Infantil diferente al del resto. En este sentido cabe preguntarse, ¿qué motivos y criterios propiciaron que los comités de dichas universidades no tuvieran en cuenta los objetivos generales para dicho grado? ¿Se actuó de forma consciente o bien no se le dio la importancia que ésta tenía por falta de información? ¿Tiene alguna finalidad específica cambiar las competencias generales a específicas, presumiendo que así se beneficiará a los estudiantes? ¿Se sabe diferenciar qué son las competencias generales y las competencias específicas y cómo han de aplicarse en el Grado?

Con esta situación, ¿qué repercusiones habrá a medio y largo plazo teniendo en cuenta que diferentes universidades ofrecerán al mercado laboral docentes con perfiles profesionales diferentes de

una misma especialidad? ¿Habrá alumnos de Educación Infantil mejor preparados que otros, teniendo en cuenta que los objetivos del grado y sus perfiles según las universidades donde hayan cursado sus estudios son diferentes? ¿Se están anteponiendo cuestiones políticas a la educación? Teniendo en cuenta los resultados del último informe PISA, ¿este cambio de competencias seguirá beneficiando a aquellas comunidades autónomas que suelen obtener mejores resultados?

## 6. CONCLUSIONES

La mitad de las Universidades de nuestra muestra no han tenido en cuenta las competencias generales que propone el RD para los planes de estudios de Grado de Educación Infantil.

La otra mitad de las universidades ha utilizado las competencias generales del RD como específicas, bien total o parcialmente.

Estas diferencias tendrán un resultado incierto en el futuro, por ello sería interesante ampliar la muestra de manera que podamos evaluar a aquellos primeros estudiantes que han finalizado sus estudios para así establecer si existen diferencias que afecten positiva o negativamente al alumnado.

## REFERENCIAS

- ESCAMILLA, A. (2008): *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2004): *El Sistema Educativo: Una Mirada Crítica*. Barcelona: Cisspraxis.
- IMBERNÓN, F. (2002): *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- PROYECTO TUNNING (2003): *Tuning Educational Structure in Europe. Informe Final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- TOBÓN, S. (2006): *Competencias, calidad y educación superior*. Colombia: Magisterio Editorial.
- ZABALA, A., ARNAU, L. (2007): *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

# EL USO DE LOS BLOG PARA POTENCIAR EL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN EN EL MUNDO DIGITAL Y LAS POSIBILIDADES COLABORATIVAS Y LINGÜÍSTICAS

JOSÉ M. SÁEZ LÓPEZ  
*C. R. A. Laguna de Pétrola*

## 1. INTRODUCCIÓN

Además, considera que cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, a través del conocimiento, la motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de conducta, como asegura P. Marqués (2006), las competencias básicas se definen como la “capacidad de poner en marcha de manera integrada aquellos conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que permiten resolver situaciones diversas”, por lo que las competencias incluyen los conocimientos teóricos, los conocimientos prácticos y las actitudes o compromisos personales. Marqués afirma que van más allá del “saber” y “saber hacer o aplicar” porque incluyen también el “saber ser o estar”. Por lo que implican el desarrollo de capacidades, no sólo la adquisición de contenidos puntuales y descontextualizados, además suponen la capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes para desarrollar acciones no programadas previamente.

Con el impulso de la Unión europea, se han incorporado unas competencias básicas en los currículos oficiales, las cuales aportan una serie de posibilidades relativas a desarrollar la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Las competencias orientan la enseñanza e integran los diferentes aprendizajes, los formales en las diferentes áreas o materias, los informales y los no formales. Con las competencias se desarrollan unos aprendizajes integrados para se puedan utilizar en diferentes contextos y tareas cuando sean necesarios.

Nos centramos en el tratamiento de la información t el mundo digital valorando los resultados de un proyecto de investigación desarrollado que compara diversas herramientas con las TIC en entornos educativos, analizando especialmente el uso pedagógico de los Blogs. Desde una complementariedad metodológica, usando el cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, y con la utilización de la entrevista, contamos con la información a analizar en un estudio con 55 maestros de primaria.

El cuestionario de 46 ítem cuenta con 7 dimensiones, en el presente documento se presenta la segunda dimensión, un análisis de las contingencias. Por otra parte, Las entrevistas en profundidad aportan información y opiniones de 14 maestros.

## 2. MARCO TEÓRICO

P. Marqués (2006) asegura que en el marco actual de la emergente “sociedad de la información”, donde los conocimientos se renuevan de manera continuada, la escuela no puede proporcionar a todos los estudiantes la multitud de conocimientos que ahora integran su mundo científico, tecnológico y social. Es decir, los diseños curriculares constituyen una propuesta óptima pero no alcanzable para la totalidad de la población escolar, ahora muy amplia y diversa, con alumnos de incorporación tardía y con algunos colectivos, que presentan notables problemas conductuales y de aprendizaje.

Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

L. Amorós (2007) señala las características relativas al diseño de Weblogs, que son hipertextualidad, dinamicidad, creatividad y originalidad. La hipertextualidad hace referencia a la posibilidad de lectura a través de enlace, no se trata de un sentido de linealidad clásico de los libros de texto, se accede a través de hipervínculos a la información que se solicite. La dinamicidad viene determinada por la capacidad de cambio y actualización de los Blogs, incorporando nuevos temas, o con la ampliación o actualización de los temas existentes. Por lo que respecta a la creatividad y la originalidad de los Blogs, vienen determinadas por la idea de generar algo nuevo, sin caer en la rutina.

Desde los diversos estudios se aprecian ventajas pedagógicas y formativas, como el fomento del aprendizaje cooperativo, motivación y herramientas en la lectoescritura y capacidad para manejar información. Incluso desde otras perspectivas tienen cierta aplicación, pues como asegura V. Torres (2009) “los Blogs pueden ser medios que atraen a pocos cibernautas para hacer la tarea y apoyar las labores académicas fuera del aula, la excepción se puede encontrar cuando algún profesor emplea un Blog de referencia para apoyar su clase”, aunque éste autor reconoce que son un medio poco empleado para aprender ciencia.

Una referencia en el uso pedagógico de las Tecnologías son los NETS para estudiantes (2007) que reflejan lo que los estudiantes deberían saber y ser capaces de hacer para aprender efectivamente y vivir productivamente en un mundo cada vez más digital, son:

1. Creatividad e innovación
2. Comunicación y Colaboración
3. Investigación y Manejo de Información
4. Pensamiento Crítico, Solución de Problemas y Toma de Decisiones
5. Ciudadanía Digital
6. Funcionamiento y Conceptos de las TIC

Llama la atención que el uso de los Blogs potencia en gran medida la creatividad, la innovación, la comunicación, la colaboración, la ciudadanía digital y conceptos con las TIC, por lo que nos hacemos una idea de las grandes ventajas y posibilidades que presenta esta herramienta.

W. Drexler (2007) resalta en su estudio las ventajas relativas a aspectos colaborativos y el aprendizaje en lectoescritura a partir de ésta herramienta. Sus resultados indican que las ventajas colaborativas de los Blog mejoraban las actitudes de los estudiantes hacia la escritura, su motivación y sus habilidades a la hora de escribir, además de otras habilidades que guardan relación con la lectoescritura. Las habilidades con las TIC y la alfabetización visual también presentaron mejoras, creando contenido a partir de un tema (un Blog de los americanos nativos) e integrando las tecnologías en el currículum existente a partir de un enfoque constructivista, pues los alumnos crearon contenido, editaron su trabajo y compartieron sus respuestas.

Se dan, por tanto, numerosas ventajas relativas a la enseñanza de la lengua y literatura, que potencian la comprensión lectora y la expresión escrita, en este sentido Amorós (2007) es posible a través de esta herramienta el acceso al texto literario, incluso con manipulación del texto, con acceso a múltiples recursos, como bibliotecas o diccionarios.

Para Marqués (2009) una de las principales funcionalidades de las TIC en los entornos educativos es la de canal de comunicación virtual, que facilita trabajos en colaboración, intercambios, tutorías, compartir, poner en común, negociar significados e informar. Éstas se dan en mensajería, foros, Weblog, Wikis y plataformas e-centro. Por lo que la facilidad de uso y las ventajas relativas a la interacción entre los usuarios posibilitan una comunicación y una participación que debe ser aprovechada por los docentes para el diseño y desarrollo de actividades enriquecedoras.

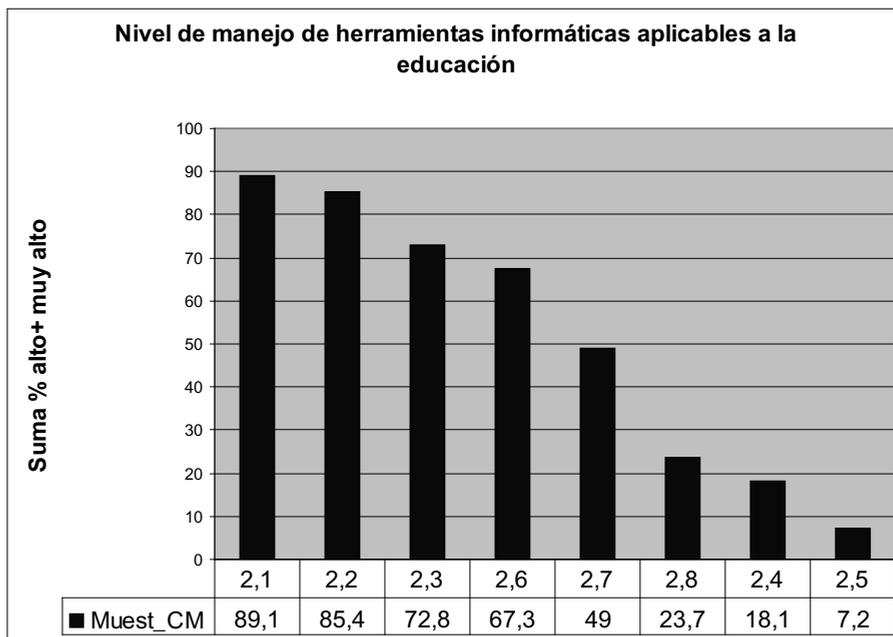
### 3. MARCO METODOLÓGICO

La información contenida en el análisis de datos corresponde a 3 de las 7 dimensiones de la investigación. Las conclusiones también tienen en cuenta la contribución de las preguntas abiertas del cuestionario y las entrevistas.

Tabla 1. Nivel de manejo de herramientas informáticas aplicables a la educación

<b>2.- Nivel de manejo de herramientas informáticas aplicables a la educación</b>
2.1.- Uso del procesador de texto (Word...etc)
2.2.-Busco y navego por Internet.
2.3.-Utilizo el correo electrónico
2.6.-Utilizo software educativo y aplicaciones educativas (Pipo, Trampolín, Jclíc, hot potatoes, etc)
2.7.- Manejo programas de presentaciones (Power Point)
2.8.-Utilizo programas de edición de imagen (Photoshop...etc) para diseñar y desarrollar actividades didácticas.
2.4.-Trabajo con diseño web para páginas, Webquest o blogs.
2.5.-Manejo el sistema operativo Linux

Figura 1. Nivel de manejo de herramientas informáticas aplicables a la educación



En general, podemos ver que los sujetos de la muestra dicen que utilizan un conjunto de aplicaciones básicas, destacando el procesador de textos (2.1), el uso de Internet (2.2) y programas educativos (2,6). El uso de presentaciones multimedia (2.7) tiene resultados más modestos. Por otra parte, los blogs, el diseño web (2,4), la edición de imágenes (2,8) y el manejo de Linux (2,5), presentan resultados negativos, posiblemente debido a la mayor dificultad que presentan sobre su uso.

Aproximadamente 1 de cada 5 maestros es capaz de desarrollar diseño Web o *Blogging*, éste es un número muy reducido debido a las inmensas posibilidades que proporcionan estas herramientas. 2.4.-Trabajo con diseño web para páginas, Webquest o blogs.

**Tabla 2. Pruebas de chi-cuadrado. a Calculado sólo para una tabla de 2x2.. b 1 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,55.**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	7,687(b)	1	,006	,012	,012	
Corrección por continuidad(a)	5,623	1	,018			
Razón de verosimilitudes	6,819	1	,009	,012	,012	
Estadístico exacto de Fisher				,012	,012	
N de casos válidos	55					

Tabla 3. **Tabla de contingencia, sexo/ítem 2.4**

		SEXO		Total
		Femenino	Masculino	
2.4.-Trabajo con diseño Web para páginas, Webquest o Blogs.	Negativo	37	8	45
	Positivo	4	6	10
Total		41	14	55

Los valores en la tabla muestran que este ítem es significativo en relación al sexo, y se puede observar claramente que las maestras tienen una actitud significativamente más negativa ante estas herramientas que los maestros.

#### 4. CONCLUSIONES

Se valora la presencia de las competencias básicas, el uso de las TIC, la práctica pedagógica, identificando las herramientas que los docentes saben manejar y las que realmente se utilizan en el aula. A partir de la información recogida en el estudio, en relación al objetivo citado se enumeran las conclusiones:

1. La gran mayoría de los docentes son capaces de utilizar procesador de texto, por lo que se puede asegurar que los docentes cuentan con aptitudes suficientes para potenciar actividades utilizando esta aplicación en el aula.
2. Se puede comprobar que un buen número de docentes saben utilizar software y aplicaciones educativas, lo que posibilita actividades interactivas a través de una cantidad y diversidad de programas.
3. La mayor parte de los maestros son capaces de navegar por Internet y manejar el correo electrónico, por lo que se puede asegurar que los docentes cuentan con aptitudes suficientes para potenciar actividades utilizando estas aplicaciones en el aula.
4. Se aprecia que la mitad de los sujetos es capaz de aprovechar las ventajas de las presentaciones multimedia (Power Point). Existe un interés en el uso de la Pizarra Digital, Hardware y otras aplicaciones.
5. No existe un manejo del sistema operativo Linux, ni de edición de imagen (Gimp, Photoshop... etc), a pesar de las posibilidades para la creación de material didáctico y desarrollo de proyectos.

Apenas existe un aprovechamiento de las ventajas del diseño Web, webquest, o las inmensas posibilidades del uso de Blog con fines didácticos, por lo que las posibilidades de interacción de materiales digitales y actividades comunicativas vía Web quedan mermadas.

Los hombres utilizan en mayor proporción el software educativo, las aplicaciones educativas, diseño Web y Blogs. Además los maestros mantienen una práctica reflexiva e indagadora para una mejor inclusión de las tecnologías en la práctica, en mayor proporción que las maestras. Éstas, sin embargo, opinan en mayor medida que los hombres que existe una cooperación y cultura colaborativa entre docentes al aplicar las TIC. Solo una minoría de docentes utiliza Webquest, Blogs, programas de edición de imagen o el sistema Linux. Por el contrario, la pizarra digital interactiva y el uso general de Internet cuentan con valoraciones positivas por parte de la muestra.

Se puede asegurar, por tanto, que existen competencias relativas al uso de unas herramientas que se usan ocasionalmente, como el procesador de textos, el uso de Internet y software educativo, mientras que el diseño Web, Webquest, edición de imagen y los Blogs apenas se usan. En definitiva, existen herramientas que se usan moderadamente o muy poco, mientras que otras apenas se usan, por lo que el balance relativo al uso de las tecnologías por parte de los maestros es francamente mejorable. El uso de

los blogs tiene grandes posibilidades comunicativas, grandes posibilidades relativas al lenguaje escrito, de interacción, motivación, interactividad, creatividad y participación; por todas estas ventajas es imprescindible formar a los docentes para que posibiliten el uso de los Blogs en los contextos educativos y aprovechar sus numerosas ventajas.

## REFERENCIAS

- AMORÓS, L (2007): Diseño de Weblogs en la enseñanza. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 24 , en [edutec.rediris.es/Revelec2/.../lamoros/lamoros.htm](http://edutec.rediris.es/Revelec2/.../lamoros/lamoros.htm) (14 de octubre de 2010).
- DREXLER, W, DAWSON, K., FERDIG, R. E. (2007): “Collaborative Blogging as a Means to Develop Elementary Expository Writing Skills Electronic Journal for the Integration of Technology in Education”, vol. 6, en [ejite.isu.edu/Volume6/Drexler.pdf](http://ejite.isu.edu/Volume6/Drexler.pdf) (14 de octubre de 2010).
- EUROPE’S INFORMATION SOCIETY. “Alfabetización digital. Competencias para la Sociedad de la información”, en [http://ec.europa.eu/information\\_society/tl/edutra/skills/index\\_es.htm](http://ec.europa.eu/information_society/tl/edutra/skills/index_es.htm).
- INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION (2009): “*National Educational Technology Standards for Administrators*”, en <http://www.iste.org>.
- MARQUÉS, P. (2006): “Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos”, en <http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm>.
- RYCHEN, D. S., SALGANIK, L. H. (2004): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TORRES, V. (2009): “¿Por qué las bitácoras electrónicas (Blogs) se usan poco para estudiar ciencias físico-matemáticas?” *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 29.

# LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO EN LENGUA EXTRANJERA COMO COMPETENCIA BÁSICA EN EL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ROSA M<sup>a</sup> LÓPEZ CAMPILLO  
RAQUEL SÁNCHEZ RUIZ  
*Facultad de Educación de Albacete  
Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

Formar profesionales competentes en el ámbito educativo en un mundo global e inserto en la sociedad del conocimiento y de la información es una necesidad y ha de ser una realidad. Como señala Meoño Ballena (2008:2) “Hoy la sociedad, reclama del docente mayor dinamicidad y actividad efectiva; que aborde las competencias generales, las transversales, las interpersonales y las de especialización”, entendiéndose por competencia “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (Villa y Poblete, 2007:23-24) incluyendo aquellas referidas a la propia persona y “que explican un rendimiento laboral superior” (González y González, 2008:187).

La introducción, aplicación y evaluación de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje obliga a los docentes de las distintas etapas educativas a adoptar metodologías didácticas basadas en competencias básicas que han de adquirir los alumnos. En el ámbito académico de educación superior, la reforma curricular universitaria para adaptarse al EEES centra la atención en la formación en competencias profesionales (Tuning, 2003; cit. en González y González, 2008:192).

Según las mismas autoras (*Ibid.*:205) “la formación de la responsabilidad profesional en el contexto universitario debe estar siempre vinculada a la formación de competencias específicas.” Así, nuestro estudio se centra en la competencia léxica<sup>1</sup>, englobada dentro de la denominada *competencia comunicativa*, pero siempre dentro del contexto del futuro maestro en Educación Primaria. Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, “las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones” (2002:13).

Pero no podemos perder de vista que dicha competencia

---

1 Una de las seis incluidas dentro de la *competencia lingüística*, donde se distingue: la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la competencia ortoépica (MCER, 2002:107); muchas veces difíciles o imposibles de aislar (*Ibid.*:108).

*(...) se relaciona no sólo con el alcance y calidad de los conocimientos (... por ejemplo la extensión y precisión del vocabulario), sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad) (Ibid., 2002:13).*

Por tanto, los objetivos que perseguimos son: 1) subrayar la importancia de la competencia léxica como elemento básico de la competencia comunicativa que han de adquirir nuestros alumnos, 2) definir lo que entendemos por “vocabulario” y distinguir entre los conceptos de “aprendizaje” y “adquisición” del mismo, 3) proponer estrategias y técnicas que fomenten la internalización y activación del mismo y 4) invitar a la reflexión sobre el grado de adecuación de los contenidos léxicos propuestos habitualmente en nuestras programaciones atendiendo a las necesidades del futuro maestro que habrá de emplear la lengua extranjera dentro del aula.

Antes de proseguir nos parece importante realizar una última aclaración. En todo momento nos estamos refiriendo al tratamiento del léxico dentro de lo que se conoce como ESOL (English for Speakers of Other Languages) o EFL (English as a Foreign Language) y más recientemente como EAL (English as an Additional Language), que sería el enfoque más tradicional y generalizado que viene adoptando la enseñanza de lenguas extranjeras. Fuera de este ámbito quedaría lo que se conoce como CLIL (Content and Language Integrated Learning), –enfoque didáctico aplicado en las denominadas “Secciones Bilingües”, conocidas anteriormente como “Secciones Europeas”–, que podría definirse como:

*(...) a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language (Coyle, Hood y Marsh, 2010:1).*

Como vemos en este caso se produciría una fusión de la enseñanza de la lengua extranjera y de los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento, objetivo este último que queda fuera del ámbito de la enseñanza de la materia de Lengua Inglesa en el contexto universitario. Una cosa distinta es la oferta de materias y/o asignaturas en lengua inglesa en la Universidad<sup>2</sup>.

## 2. ADQUISICIÓN vs. APRENDIZAJE DEL LÉXICO

En primer lugar comenzamos posicionándonos respecto a la dicotomía *aprendizaje-adquisición*, dos términos a menudo contrapuestos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (*non-interface position*) mientras que en otras ocasiones son consideradas sinónimas y utilizadas de manera intercambiable (*interface position*)<sup>3</sup>. Así por ejemplo, para Moreno Quibén (2006), el aprendizaje

2 En este sentido nos gustaría hacer referencia a un programa que llevamos desarrollando en la Facultad de Educación de Albacete (UCLM) desde el inicio de la implantación del Grado durante el curso académico 2009-2010 donde en un grupo de Ed. Primaria –al que denominamos “Grupo Internacional”– se imparten asignaturas concretas que no pertenecen al Departamento de Filología Moderna en Inglés. Tal es el caso de materias como Ed. Física, Matemáticas o Sociología en primer curso del Grado, iniciativa que esperamos extender a otras tantas en cursos sucesivos. Antes de implementar esta idea, se hizo un estudio piloto durante varios años en la Diplomatura con la asignatura de *Sociología de la Educación* y en el presente curso académico con la Didáctica de la Música (en la asignatura *Ed. Artística y su Didáctica*) y el Conocimiento del Medio Natural (en la asignatura *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*), iniciativas valoradas muy positivamente por el alumnado de la Especialidad de Lengua Extranjera: Inglés.

3 Ellis explica que existen tres posturas respecto a la dicotomía aprendizaje/adquisición: la denominada *non-interface position*, defendida principalmente por Krashen, que considera que el aprendizaje y la adquisición son dos tipos distintos de conocimiento lingüístico completamente separadas y desvinculadas; la *interface position*, que reconoce

es el desarrollo de una capacidad y el resultado de un proceso consciente que exige instrucción y la adquisición es un proceso automático e inconsciente en el que se desarrolla una capacidad pero sin instrucción específica.

Luego, mientras que el aprendizaje es un proceso consciente y dirigido de acumulación de conocimiento, la adquisición es un proceso natural y espontáneo<sup>4</sup>, que recuerda bastante al planteamiento de Krashen y Terrell, quienes consideran que “la adquisición es una operación *subconsciente* y no *inconsciente*” (Krashen y Terrell 1983: 297). Otros autores, sin embargo, subrayan además el contexto de aprendizaje en sí como el elemento determinante de una u otra modalidad. Para Elbes (1998:98), la adquisición se realiza durante auténticas comunicaciones en situaciones *informales*; mientras que *el aprendizaje formal* está sujeto a la auto-vigilancia o auto-corrección cuando el hablante reflexiona y observa sus producciones lingüísticas.

Otros sostienen que ambos son procesos de aprendizaje, pero que uno es dirigido y otro espontáneo, como Klein (1986:29) mientras que hay autores que consideran que la adquisición queda relegada únicamente a la lengua materna y el aprendizaje es para segundas lenguas, como Celaya Villanueva (1992:10). Y por último, existen autores como Brooks que establecen dos tipos de aprendizaje que pueden ocurrir al mismo tiempo y que se refuerzan mutuamente dependiendo estrictamente de las condiciones en las que se desarrolla la internalización de la L2:

*Learning may be defined as a change in performance that occurs under the conditions of practice. Two types of learning stand out as essentially in contrast, at least in their apparent structure, though they may occur simultaneously and proceed with reciprocal effect. The first of these goes by the name of classical conditioning (...). The other is often termed trial-and-error or, perhaps better, instrumental learning (Brooks, 1969:44; cit. en Elbes, 1998:99).*

Desde nuestro punto de vista, no podemos decantarnos por una u otra teoría puesto que, como reconoce Ellis, todavía existe evidencia insuficiente para inclinarse claramente por una u otra. Lo que sí hemos podido comprobar es que ambos procesos se dan en el aula o contexto formal de enseñanza simultáneamente *siempre y cuando se facilite al alumno una exposición a la L2 lo más genuina, natural y contextualizada posible y se propicien situaciones o tareas que fomenten la internalización de conocimiento implícito además del explícito*. Todos tenemos la experiencia del alumno que se queda con un término o expresión utilizada al azar en clase por el profesor o en un texto oral o escrito y que no constituye en principio objeto de aprendizaje; de ese alumno que no aprende el término “duck” [pato] y sin embargo internaliza “to the queue” [a la fila] empleado espontáneamente por el profesor a la hora del recreo sin intención de que la internalicen.

En el caso concreto del desarrollo de la competencia léxica, al igual que Moreno Ramos (2002), creemos que ambos procesos hacen referencia a una misma realidad, esto es, “la apropiación personal del vocabulario por parte del hablante” y que son complementarios y necesarios para ampliar el léxico mental y para modificar los vínculos lingüísticos entre los términos allí existentes (Pérez, 2010:2).

Por tanto, nuestra propuesta, de acuerdo con esta última afirmación, intenta fomentar ambos procesos en relación al léxico creando las situaciones propicias para ello.

---

igualmente dos tipos distintos de conocimiento pero considera que no son compartimentos estanco sino que puede producirse la transformación del aprendizaje (conocimiento explícito) en adquisición (o conocimiento implícito) cuando el alumno realiza la suficiente práctica; y la *variability position*, no reconoce distintos tipos de conocimiento sino diferentes estilos de aprendizaje que se activarán en función de la tarea a realizar (Ellis, 1986:229-241).

<sup>4</sup> The term ‘acquisition’ is used to refer to pickings up a second language through exposure, whereas the term ‘learning’ is used to refer to the conscious study of a second language (Ellis, 1986:6).

### 3. QUÉ SE ENTIENDE POR “LÉXICO” O “VOCABULARIO”. IMPORTANCIA DE ESTE ELEMENTO

*“Without grammar very little can be conveyed,  
without vocabulary nothing can be conveyed”.*  
David Wilkins

El vocabulario es obviamente un elemento esencial dentro de la comunicación lingüística, pues la mayor parte del significado viene dado léxicamente. Es obvio que aprender una lengua no es simplemente saber vocabulario, pero es cierto que no importa lo bien que un estudiante conozca la gramática ni cómo pronuncie si no sabe palabras con las que expresar distintos significados (McCarthy, 1990:8). No hay mayor frustración que la de aquel hablante que quiere transmitir una idea y se ve impedido por el desconocimiento de los términos adecuados, cuando dejan de funcionar mecanismos alternativos como la utilización de sinónimos, antónimos, ejemplos, traducciones, ilustraciones, gestos, etc. Luego ha de tenerse muy en cuenta en la enseñanza de una segunda lengua. Pero, ¿qué entendemos exactamente por “léxico” o “vocabulario”?

En el MCER (2002:108) se define la *competencia léxica* como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” y se explica que la misma se compone de *elementos léxicos* por una parte y de *elementos gramaticales*, por otra; lo que tradicionalmente se conoce como *content words* que incluyen nombres, verbos, adjetivos y adverbios derivados de adjetivos frente a las denominadas *structure words*, es decir, términos vacíos de significado cuando aparecen aisladamente (Wallace, 1982: 18). Mientras que los primeros constituyen nuestro objetivo, los segundos quedan fuera de nuestro estudio, por lo que a partir de ahora emplearemos “elemento léxico”, “léxico” y “vocabulario” como términos sinónimos. Lo que sí conviene aclarar es que los elementos léxicos no están compuestos necesariamente de un único vocablo, que puede tener distintos niveles de complejidad<sup>5</sup>; por el contrario, pueden estar constituidos por dos o más términos con un sentido unitario (multi-word units) como es el caso de expresiones como *lesson planning* o *unit of work*. Aquí se englobarían los modismos o expresiones idiomáticas (*idioms*), v. g. *to kick the bucket*, expresión equivalente a *to die*, que no funcionan sintácticamente como palabras compuestas como, por ejemplo, *lampshade*. También se incluirían aquí las denominadas expresiones binomiales o trinomiales, entendidas como “pairs or trios of words which display fixed membership and sequence and which, like idioms, should be treated as single vocabulary items”<sup>6</sup> (McCarthy, 1990: 8). Tan relevante como la adquisición del léxico en sí es el conocimiento de las relaciones aceptables o no que se pueden establecer entre elementos léxicos, denominado “collocation”. Así, por ejemplo, podemos decir *to give an injection*, pero no *to put an injection*; o *a beige car* pero no *beige hair*.

¿Qué entendemos por “conocer un elemento léxico o palabra”? El proceso de aprendizaje de vocabulario es más complejo de lo que parece a primera vista. No significa adquirir la misma cantidad de conocimiento para cada palabra, pues incluso los nativos entienden muchas más palabras de las que utilizan. Debemos distinguir entonces entre ‘vocabulario productivo/ activo’, esto es, las palabras que necesariamente han de usar y entender, y ‘vocabulario receptivo o pasivo’, las palabras que sólo han de entender (Gower, Phillips y Walters 1995:142). Por su parte, Pérez Daza va más allá en la clasificación

---

5. Compárase términos básicos como *plate* a palabras derivadas como *defrost* o compuestas como *lampshade* (McCarthy, 1990:6)

6 Ejemplos de expresiones binomiales son: *back to front*, *to and fro*, *sick and tired*, etc., que curiosamente adoptan el orden contrario en otros idiomas, v.g. *black and white* frente a *blanco y negro*; y de expresiones trinomiales: *cool, calm and collected*; *morning, noon and night*; *hook, line and sinker*, etc. (McCarthy, 1990:8).

y distingue entre tres tipos del mismo: “vocabulario activo, aquél que usan los estudiantes; vocabulario pasivo, aquél que no emplean pero conocen, y el vocabulario potencial, el de todas aquellas voces completamente desconocidas” (2010: 2).

Para Moreno Ramos (2002), es tarea del profesor maximizar en la medida de lo posible el conocimiento productivo frente al receptivo (o pasivo) y el receptivo frente al potencial.

En cuanto a la cantidad o tipos de conocimiento que el hablante puede adquirir respecto a una palabra o expresión, la lista propuesta por Scrivener (2005:247-8) recoge hasta un total de 32 ítems:

Spelling	Number of syllables	Phonemes	Syllables stressed
Stronger and weaker stresses	Part(s) of speech it is	Grammatically related forms	Basic, core meaning
Other meanings	Semantic space it occupies	Metaphorical meanings	Connotation
Appropriacy for certain social situations, contexts	Restrictions on meaning	Immediate collocates	Collocational field
Colligation	Common chunks, phrases, idioms it appears in	Translation(s)	False friends/cognates
True friends/cognates	Lexical families	Lexical sets	Synonyms
Homonyms	Homophones	Opposites/Antonyms	Suffixes that can be added
Prefixes that can be added	Visual image people typically have for this word	Personal feelings about this word	Mnemonics (things that help you remember the word)

Es evidente que resulta abrumadora y que no se puede pretender adquirir un conocimiento tan exhaustivo para todo el vocabulario objeto de estudio, priorizando un tipo de informaciones sobre otras. Especialmente relevante en nuestra opinión es que nuestros alumnos adquirieran los siguientes tipos de conocimiento: el conocimiento de la morfología, la semántica, la polisemia, la ortografía y la pronunciación de la palabra; la colocación o concurrencia sintáctica y semántica; los equivalentes o traducciones en la lengua materna; el estilo, el registro y el dialecto; y la frecuencia de una palabra, teniendo en cuenta el canal en el que aparecen: oral o escrito.

#### 4. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS QUE FACILITAN EL APRENDIZAJE/ADQUISICIÓN DEL LÉXICO

Para que los alumnos desarrollen la competencia léxica satisfactoriamente, el docente habrá de recurrir a una variedad de técnicas y estrategias que respondan a las necesidades, intereses, estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples<sup>7</sup> de los mismos, promoviendo que los alumnos construyan su propio conocimiento. Una vez definido el concepto de vocabulario y clasificados sus tipos, pasamos a comentar

7 Según PUTCHA y RINVOLUCRI, la inteligencia se puede dividir en siete tipos: intrapersonal, interpersonal, lógico-matemática, lingüística, musical, espacial y kinestésica. A las que Gardner añade dos más: la natural y la existencial/espiritual (2005:7-9).

distintas técnicas y estrategias para adquirirlo y aprenderlo de manera eficaz. Hemos de tener en cuenta, por un lado, que aprender léxico es un proceso acumulativo y que tal proceso se da bajo distintas circunstancias que deben incluir en cantidad proporcional “meaning-focused input, language-focused input, meaning-focused output and fluency development (Nation, 2001:296; cit. en Oster, 2009:39).

Por tanto, para lograr un aprendizaje completo se han de combinar distintos ejercicios orientados tanto a la fluidez —que incluiría actividades con un fin comunicativo, para facilitar el acceso mental a la palabra— como a la riqueza verbal para aumentar la cantidad y variedad de asociaciones relacionadas con ella (Nation y Newton, 1997; cit. en Oster, 2009:39].

Y por otro lado, que cada situación de enseñanza o aprendizaje es diferente, de manera que el léxico que puede ser fundamental en un contexto puede ser inútil en otro; luego los criterios para seleccionar las mejores técnicas o estrategias de aprendizaje y adquisición de vocabulario deben contemplar dicho contexto.

Oster (2009:40) establece que la organización de los conceptos en nuestro cerebro se basa en la interconexión y el significado de los elementos se define por sus relaciones múltiples con otros conceptos. Luego, cuanto más relacionado esté un concepto con otros, más fácilmente podrá ser activado. Estas afirmaciones tienen claras repercusiones en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Así, el aprendizaje y la adquisición de vocabulario serán más efectivos si durante dichos procesos se establecen conexiones con otras palabras, se estructura la información atendiendo a distintos tipos de relaciones y se involucran varios sentidos o formatos de presentación de la información (*Ibid.*, 2009:40) —aspecto claramente relacionado con las inteligencias múltiples—

Schouten-van Parreren (Cit. en Vivanco, 2001:180) propone cinco estrategias para activar la terminología que se haya presente en el cerebro de manera subconsciente en el aula de idiomas, que se basan en el contexto, las imágenes mentales, la posición del término, su recurrencia y parónimos y sensaciones personales.

Vivanco (2001:181) también señala que el profesor puede servir como instrumento para activar y ayudar a recordar el vocabulario pasivo o potencial, pero es el propio alumno el que debe adquirir y aprender el vocabulario a través de su esfuerzo y auxiliándose de las diversas técnicas y estrategias que más se adaptan a sus necesidades.

Mediante la adquisición y aprendizaje de vocabulario, los alumnos activan procesos de búsqueda y codificación ante vacíos léxicos. Y dependiendo del éxito que tengan en tal proceso, memorizarán mejor o peor el término. Así, para afianzar la duración y permanencia de nuevos vocablos se pueden seguir técnicas de repetición, estrategias sensoriales, asociaciones mentales o estrategias mnemotécnicas y mecánicas. Es igualmente importante la repetición periódica y el uso de dicho léxico en diversos contextos (Pérez, 2010:2).

Proponemos ahora las técnicas y estrategias más apropiadas desde nuestro punto de vista y que dividimos en siete grandes grupos. Las cuatro primeras dependen directamente del profesor y son: Uno, técnicas visuales que permiten establecer un vínculo entre la palabra y el significado —utilizando, por ejemplo, objetos o actividades de la vida real (*realia*), fotos, dibujos, tarjetas, mimo, gestos, etc—. Dos, técnicas verbales, es decir, que solamente utilizan el lenguaje y metalenguaje, como los ejemplos, definiciones, explicaciones o sinónimos y antónimos, entre otros. Tres, la traducción o los equivalentes, muy útiles para ahorrar tiempo o para comprobar que se ha entendido correctamente el significado, especialmente con los *false friends*. No obstante, no se ha de abusar de este recurso, pues es mejor fomentar la utilización de una diversidad de técnicas que el alumno pueda utilizar en determinado momento en función de sus necesidades. Además, está comprobado que los alumnos que recurren habitualmente a la traducción suelen desistir si no dan con la palabra o expresión exacta, mientras que aquellos que no, suelen esforzarse por ofrecer una alternativa cuando no encuentran el término preciso (Wallace, 1982:48). Y cuatro, favorecer la combinación de las distintas técnicas

—que cubriría todas las necesidades de los distintos tipos de alumnado y formas de adquisición y aprendizaje de vocabulario—.

Las otras tres técnicas que comentamos a continuación están centradas en el alumno. La primera sería el diálogo entre los estudiantes, es decir, las consultas o preguntas recíprocas. La segunda es el uso del diccionario, técnica que los alumnos definitivamente han de dominar para ser independientes del profesor o de la clase. Empero, la utilización constante o excesiva de dicho recurso puede ser perjudicial por tres motivos: a) porque el estudiante corre el peligro de centrarse únicamente en el significado individual de las palabras en lugar del significado global; b) porque puede provocar que este no intente deducir el significado a partir del contexto; y c) porque el abuso del mismo ralentiza la lectura, la hace más aburrida e interrumpe la concentración, lo que causa que el alumno comprenda menos el texto (Wallace, 1982: 43). La última es deducir el significado del contexto, fijándose en la estructura de la frase, la información morfológica o gramatical y el tipo y tema del texto en el que aparece. El profesor ha de asegurarse de que los alumnos han comprendido las ideas, al menos, principales. Esta técnica es, en nuestra opinión, la más útil, pues el docente enseña una mínima parte de las palabras que necesitan saber y los alumnos, a través de la lectura, irán aumentando el conocimiento de vocabulario y de la lengua extranjera progresiva e independientemente (Wallace, 1982:42). Con lo cual desarrollan gradualmente la competencia clave de aprender a aprender, en concreto, en el ámbito del léxico.

Hemos observado algunas técnicas y estrategias para adquirir pero sobre todo aprender vocabulario dependiendo de las necesidades del alumnado. Sin embargo, para que éstas sean efectivas, el profesor ha de tener en cuenta los síntomas de las malas tácticas para enseñar léxico. Algunas de ellas son: la imposibilidad de retener el vocabulario que se ha aprendido, utilizar un vocabulario inadecuado o no correspondiente al nivel de formalidad exigido en un contexto específico; no poseer el vocabulario idóneo para las propias necesidades o utilizar las palabras correctas pero no de una manera apropiada o de la forma en que un nativo lo haría (*unidiomatic expressions*) y, finalmente, hacer mal uso del diccionario o utilizar formas gramaticales, ortográficas o de pronunciación erróneas.

De lo anterior se observa que aprender vocabulario no consiste en memorizar listas de palabras. El docente ha de promover que los alumnos construyan su propio conocimiento no adoptando una actitud meramente pasiva y adaptada a sus necesidades y/o intereses. Además, para poder enseñar léxico de manera satisfactoria y evitar algunos casos anteriores, se ha de disponer de plena competencia comunicativa, así como de un buen conocimiento lingüístico y socio-cultural de la lengua inglesa, lo cual es una competencia específica del Grado de Primaria en la Mención de inglés.

A todo lo anterior añadiríamos una técnica más: fomentar la investigación sobre la lengua, en este caso en concreto sobre el léxico. Dado que es imposible abordar todos los conocimientos léxicos que los alumnos deberían adquirir, al igual que Harmer, pensamos que:

*“(...) students should not only study language in the classroom under the direction of the teacher, but should also research language on their own. We need to have as one of our goals the training of autonomous learners” (2001:154).*

Además, la investigación está justificada por un segundo motivo: hay que tener en cuenta que es importante dejar al alumnado cierto margen para tomar decisiones respecto al vocabulario a adquirir, lo que sin lugar a duda redundará positivamente en su motivación; pues no todos recuerdan el léxico de igual forma, además, a medida que adquieran más conocimientos, sus intereses y necesidades determinarán las palabras que quieran entender, recordar y usar (Gower, Phillips y Walters 1995:142).

## 5. PROPUESTA GLOBAL DE PROGRAMACIÓN

¿Qué vocabulario debe conocer el maestro de Ed. Primaria para funcionar eficazmente y con la

competencia necesaria dentro del aula<sup>8</sup>? Partimos de la creencia que el maestro como docente en la etapa de Educación Primaria, además de tener un conocimiento de inglés general, debe poseer unos conocimientos específicos que son propios de su profesión de docente; y que como mínimo tendrán que cubrir tres tipos de conocimientos léxicos:

- 1) El lenguaje propio del aula (*classroom language*) que le permite interactuar correctamente en dicho contexto y que incluye —además de la comunicación social— conocer el léxico correspondiente a todos los elementos presentes y utilizados en ese entorno y las instrucciones y/o acciones que se pueden realizar u originar en el mismo. Así, no es suficiente que el alumno conozca términos corrientes como “pencil-case” o “punzón” sino que conozca otros necesarios como “to sharpen one’s pencil” o “meter la silla”. En caso contrario se producen auténticos calcos o invenciones de términos, fomentando la adquisición de un *Spanglish* entre el alumnado de Primaria o la utilización directa del castellano en función del término o instrucción a emplear en el caso del profesor.
- 2) El lenguaje relacionado con la cultura anglosajona, elemento inseparable de la lengua objeto de estudio y que contribuye a favorecer el desarrollo de las actitudes que rigen la aceptación de la diversidad. No podemos perder de vista que nuestra meta es convertir a nuestros alumnos en hablantes competentes, respetuosos con la diversidad de culturas, tolerantes, preparados para la movilidad, plurilingües y pluriculturales, conscientes de que el patrimonio cultural y lingüístico constituye un valioso recurso que hay que proteger y desarrollar (Carteret y Vázquez, 2006:90).
- 3) El lenguaje específico de las áreas propias de la etapa de Educación Primaria que el Maestro debe estar preparado para impartir en Inglés como Conocimiento del Medio, Matemáticas, Educación Física, Música o Educación Artística además del área de Inglés propiamente dicha. Así, por ejemplo, cabría preguntarse si el alumno de Magisterio egresado posee realmente la lengua necesaria —que no los conocimientos de la materia concreta— para poder explicar en lengua extranjera el proceso de la fotosíntesis, la vida cotidiana de los hombres de Neandertal; o algunas operaciones aritméticas simples como la suma o la resta, por ejemplo. Seguramente no.

Es relativamente habitual atender a las necesidades de los dos primeros apartados pero no tanto las del tercero. Por tanto nuestra propuesta es que se incluya en las programaciones de Inglés del Grado los contenidos especificados en el tercer apartado que hacen referencia a las necesidades del maestro que impartirá docencia en las Secciones Bilingües. Es más, creemos que se debe fomentar la investigación por parte de dichos alumnos de los temas y léxico que deben dominar, del vocabulario productivo que han de adquirir en principio en las distintas áreas de conocimiento que se especifican en el Real Decreto que establece y ordena el currículo de Ed. Primaria<sup>9</sup>: 1) *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*; 2) *Educación Artística*; 3) *Educación Física*; 4) *Lengua Extranjera* (inglés en este caso); y 5) *Matemáticas*. Incluiríamos el área de *Educación para la Ciudadanía y derechos humanos* y, por razones obvias, exceptuaríamos el área de la *Lengua Castellana y Literatura*. A la hora de trabajar creemos que el criterio de organización general del léxico debería ser los bloques de contenidos establecidos en cada una de las áreas de conocimientos según el Real Decreto referido.

---

<sup>8</sup> La profesión de Maestro de Inglés también requiere la adquisición de un vocabulario técnico o jerga propia de la Didáctica o Metodología de la enseñanza de idiomas —entre otros— conocimiento necesario para la formación permanente en dicho campo y que contribuye a explicar porqué consideramos que en lugar o junto a la enseñanza de un Inglés General (GE) se debe enseñar un Inglés para Fines Específicos (ESP) vierte la lengua inglesa.

<sup>9</sup> DECRETO 68/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el Currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Presentamos a continuación un modelo donde, tras una investigación realizada con los libros de texto publicados por la editorial Anaya, por ejemplo, se presenta una tabla con los contenidos léxicos para el área de Educación Física [*confer. Anexo I*]. Para cada ciclo de Educación Primaria recogemos el léxico básico correspondiente a los cinco bloques de contenido establecidos, atendiendo a las competencias y contenidos que los alumnos han de desarrollar o adquirir, obteniendo un corpus especializado en dicha materia. No pretendemos que dicha tabla represente un simple listado de palabras en compartimentos aislados sino que los alumnos deben ser conscientes de que también tienen que saber combinar los elementos de la tabla entre sí correctamente para expresar sus ideas.

## 6. CONCLUSIÓN

Aunque nuestra investigación haya destacado las competencias profesionales específicas que han de tener los docentes para la enseñanza de vocabulario en inglés, estos deben ser conscientes de que el alumno siempre ha de ser el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje. Luego, el profesor queda relegado a simple guía u orientador.

Todas las competencias que ha de poseer el docente conducirán al alumno a adquirir y aprender léxico de manera eficiente y a desarrollar la competencia de “aprender a aprender”. Dicha competencia es fundamental para que el alumno, de manera autónoma, pueda buscar o investigar sobre un tema que le sea de interés o necesario.

Por otro lado, queda demostrado que el vocabulario es fundamental en una lengua, pues casi todo el significado viene dado léxicamente y que el perfecto dominio de la gramática de una lengua no implica transmitir ideas, que al fin y al cabo son la base de la comunicación. Por ello, la competencia léxica ha de desarrollarse como una competencia básica desde las asignaturas de inglés para futuros maestros de Primaria.

Con nuestra investigación también hemos puesto de manifiesto dos aspectos que convendría que fuesen corregidos en la formación actual de nuestros maestros para conseguir profesionales competentes dentro del aula. Por un lado, el hecho de que las clases –y los alumnos– tiendan a centrarse mayoritariamente en la competencia lingüística o gramatical; y por otro lado, el uso de libros de texto o materiales muy útiles para formar a los estudiantes con necesidades comunicativas generales pero que no les preparan a funcionar de forma competente y eficaz en el aula.

## REFERENCIAS

- CARTERET, D., VÁZQUEZ, E. (2006): “No hay lengua sin cultura”. En: HARRIS, C., MOYA GUIJARRO, A. J., ALBENTOSA HERNÁNDEZ, J. I. (2006): *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el Marco Europeo*. Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 81-92.
- CELAYA VILLANUEV, M. L. (1992): *Transfer in English as a foreign language: a study of tenses*. Barcelona: PPU.
- COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. (2010): *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELBES, Y. A. H. (1998): *La “Lengua Escalera”: Un Mecanismo Didáctico para la Adquisición de las Lenguas Extranjeras*. Madrid: Universidad Complutense.
- ELLIS, R. (1986): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- GONZÁLEZ MAURA, V., GONZÁLEZ TIRADOS, R. M. (2008): “Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria” en [www.rieoei.org/rie47a09.pdf](http://www.rieoei.org/rie47a09.pdf) (19 de febrero de 2011).

- GOWER, R., PHILLIPS, D., WALTERS, S. (1995): *Teaching Practice Handbook*. Oxford: Heinemann.
- HARMER, J. (2001): *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
- KLEIN, W. (1986): *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRASHEN, S. D., TERRELL TRACY, D. (1983): *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- McCARTHY, M. (1990): *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- M CER (2002): "Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación" en [cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) (28 de marzo de 2011).
- MEOÑO BALLENA, J. L. (2008): "Competencias del profesor y las demandas de la época" en [www.rieoei.org/jano/2609Ballena.pdf](http://www.rieoei.org/jano/2609Ballena.pdf) (19 de febrero de 2011).
- MORENO RAMOS, J. (2002): "Propuestas para la enseñanza del vocabulario en el aula". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n° 31, pp. 75-85.
- MORENO QUIBÉN, N. (2006): "Aprendizaje vs. Adquisición" en [www.uclm.es/profesorado/nmoreno/ling0607/acquisicion.pdf](http://www.uclm.es/profesorado/nmoreno/ling0607/acquisicion.pdf) (4 de marzo de 2011).
- OSTER, U. (2009): "La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica". *Porta Linguarum*, n° 11, pp. 33-50.
- PÉREZ DAZA, M. A.. (2010): "Estrategias y actividades para la enseñanza del vocabulario en el aula" en [www.csi-csif.es/andalucia/.../MIGUEL\\_ANGEL\\_PEREZ\\_DAZA\\_02.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/.../MIGUEL_ANGEL_PEREZ_DAZA_02.pdf) (4 de marzo de 2011).
- PUTCHA, H., RINVOLUCRI, M. (2005): *Multiple Intelligences in EFL: Exercises for secondary and adult students*. Helbling: Languages.
- SCRIVENER, J. (2005): *Learning Teaching*. Oxford: MacMillan.
- VILLA, A., POBLETE, M., et al. (2007): *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- VIVANCO, V. (2001): "La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: Estrategias cognitivas y lazos afectivos". *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, n° 12, pp. 177-187.
- WALLACE, M. (1982): *Teaching Vocabulary*. London: Heinemann.

Anexo I.

Competencies/Contents	First Cycle <sup>1</sup>			Second Cycle			Third Cycle		
Body and movement (image and perception, motor skills)	<b>Adjectives:</b> Active Diagonal Horizontal Left Passive Right Vertical <b>Nouns:</b> Ankle Arm Axis Back Balance Blood Brain Breathing Bone Chest Chin Elbow Finger Foot/ Feet Forehead Hand Head Heart Heel	Hip Joint Knee Leg Limb Lung Muscle Organ Part Rhythm Shoulder Skeleton Thumb Toe Trunk Waist <b>Verbs:</b> To clap one's hands To climb To contract To fall To jump [over]	To lie [on the floor] To move [around] To relax To run To sit down To stand up straight To stretch To trot To walk	<b>Nouns:</b> Apnea Beat Climbing frame Coronal plane Cubic bone Dynamic balance Exhalation Flat bone Index finger Inhalation Involuntary muscle Juggling exercise Long bone Long muscle Nervous system Pelvic axis Rhythmic sequence	Scapular axis Short muscle Spinal column Static balance Transverse plane Vertical axis Voluntary muscle <b>Verbs:</b> To bang [a pole] against To bend To bring near To crawl To cross a line To fall backwards/ forwards	To grow up To hold on [tightly] To hop To kick To knock To move away To pass a barrier To roll up like a ball To somersault To spin around To stamp one's feet To stand still To stretch out To swing To turn round	<b>Adjectives:</b> Aerobic Anaerobic Complex High Long Moving Parabolic Simple Still Technical <b>Nouns:</b> Ballistic movement Circulatory system Corner Dorsal Elasticity External axis Fall Fast movement Flight Global co-ordination	Global movement Handspring Indifferent balance Intestine Locomotor system Lumbar Movement orientation Neck bone Partial body co-ordination Partial movement Respiratory system Slow movement Space Spring or leap Stable balance Step	Tactic Tendons Unstable balance <b>Verbs:</b> To eat [well/ badly] To kneel To lean To lie down To lift To move about To react To stand in a line

1 Suponemos que el uso del vocabulario es acumulativo; es decir, en el segundo ciclo, los alumnos han de adquirir y aprender el vocabulario expuesto y revisar el del ciclo anterior. Lo mismo ocurriría en el tercer curso, respecto a los contenidos del primer y segundo ciclo.

Competencies/ Contents	First Cycle <sup>1</sup>	Second Cycle	Third Cycle	
Physical exercise and health (Hygiene, food and postures)	<p>Adjectives: Dangerous Overtired</p> <p>Nouns: Bread Butter Capacity Cereal Cheese Circuit Energy Fish Fruit Gym Healthy diet Healthy lifestyle Height Legume</p> <p>Meal [time] Meat Milk Nut Oil Organism Pasta Rice Speed Sugar Sweet Take away food Vegetable Verbs: To be/ keep fit</p> <p>To control To exercise To have breakfast/ lunch/ dinner To keep clean To modify To rest To slow down To tire To train</p>	<p>Adjectives: Sirenuous</p> <p>Nouns: Bean Carbohydrate Cut Fat Flexibility Weak Gestural speed Main capacity Mineral Movement speed Nutrient Orientation Physical capacity Pastime Position Protein</p> <p>Pyramid Quality lifestyle Reaction speed Salt Secondary capacity Stamina Strength Vitamin Verbs: To be/ keep healthy To carry weight To endure To fall ill To impulse</p> <p>To keep one's balance To push one's body upwards To quicken To race To recuperate To sit in the correct posture To shuffle To strengthen To take off To worry</p>	<p>Adjectives: Clean Responsible Risky Tidy Ventilated Weak Nouns: Adolescence Blister Bruise Contagious disease Environment Fibre First-aid kit Fume Germ</p> <p>Natural limitations Possibility Preventive medicine Recommended portion Rubbish Socks Spinal injury Trainers Toxic gas Vertebra Waste Wound Wrong posture Verbs: To bend forward To curve</p>	<p>To digest To drop To get enough rest/ sleep To get fresh air To harm To hydrate To prevent To protect To strain To take a shower To transform</p> <p>Adjectives: Audio calculation Badminton Competition Disc Equipment Hammer Helmet Hockey Interception Javelin Knee pad Leapfrog Leisure One-twos</p> <p>Nouns: Post Protective clothing Result Rival Rotation Sailing Sanction Shuttlecock Sidestep Sport centre Stone Vaulting box Visual calculation</p> <p>Verbs: To attack To blindfold To calculate a distance To come off To co-ordinate To defend To land To let off energy To pull To roll along To run along To transport To trip up</p>
Sports and games	<p>Obstacle Pitch Player Playground Point Racket Rope Rugby Rule Swimming Team Track Tennis Volleyball Verbs: To catch To count</p> <p>To divide To hit To lose To make teams To play To score To take turns To touch To throw To win</p>	<p>Adverbs: Indoors Outdoors</p> <p>Nouns: American football Apparatus Bar Bowling Captain Cord Fair game/ play Fault Kite Knot Leader</p> <p>Marble Mat Motorcycling Relay Skiing Skipping rope Spinning top Square Surfing Stick Technique Verbs: To accept/ follow/ make a rule</p> <p>To blow a whistle To cheat To eliminate To hide To put into practice To take over a role To tickle To trick To turn over To warm up To wrap</p>	<p>Adjectives: Clean Responsible Risky Tidy Ventilated Weak Nouns: Adolescence Blister Bruise Contagious disease Environment Fibre First-aid kit Fume Germ</p> <p>Natural limitations Possibility Preventive medicine Recommended portion Rubbish Socks Spinal injury Trainers Toxic gas Vertebra Waste Wound Wrong posture Verbs: To bend forward To curve</p>	<p>To digest To drop To get enough rest/ sleep To get fresh air To harm To hydrate To prevent To protect To strain To take a shower To transform</p> <p>Adjectives: Audio calculation Badminton Competition Disc Equipment Hammer Helmet Hockey Interception Javelin Knee pad Leapfrog Leisure One-twos</p> <p>Nouns: Post Protective clothing Result Rival Rotation Sailing Sanction Shuttlecock Sidestep Sport centre Stone Vaulting box Visual calculation</p> <p>Verbs: To attack To blindfold To calculate a distance To come off To co-ordinate To defend To land To let off energy To pull To roll along To run along To transport To trip up</p>

Competences/ Contents	First Cycle <sup>1</sup>			Second Cycle			Third Cycle			
<p>Corporal and artistic expression</p>	<p><b>Adjectives:</b> [In]expressive</p>	<p><b>Nouns:</b> Actor/ actress Body contact/ language Communication Costume [Facial] gesture</p>	<p>Sign Theatre <b>Verbs:</b> To act To create To cry To dance To feel</p>	<p>To laugh To mime To transmit</p>	<p><b>Nouns:</b> Ballet Classical dancing Custom Free dancing Heel clicking</p>	<p>Prop Scenery Script Stage Stimulus Tradition Traditional dancing</p>	<p><b>Verbs:</b> To adapt To express one's feelings To snap one's fingers</p>	<p><b>Adjectives:</b> Extrovert Introvert <b>Nouns:</b> Anger Character Closed posture Cultural heritage Emotional gesture</p>	<p>Emotional strength Fright Happiness Negative/ Positive attitude Open posture Personal gesture Sadness Security</p>	<p>Sense Stimulation Vitality <b>Verbs:</b> To act out a play To believe To bring a story to life To dress up To perceive To respond</p>



# LAS COMPETENCIAS Y EL MODELO DE FORMACIÓN DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

PEDRO GIL MADRONA

*Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha*

ISABEL M<sup>a</sup> GÓMEZ BARRETO

*CEIP "María Inmaculada". Albacete*

M<sup>a</sup> ANGÉLICA RODRÍGUEZ

*Universidad de Carabobo. Venezuela*

## 1. LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DESDE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

### 1.1 Una aproximación de término competencia desde la perspectiva de la educación

La profesión no es inmutable a sus transformaciones y estas pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias (relacionadas con el trabajo, con otros profesionales o con la evolución de las didácticas) o por el énfasis de competencias reconocidas; como hacerle frente a la heterogeneidad creciente de las personas y a la evolución de los programas (Perrenoud, 2004) y asumir tales transformaciones demanda la claridad ante los paradigmas emergentes, en este caso nos ocupa el modelo de formación basado en competencia.

Cabrizo (2010) plantea que el término competencia ha sido utilizada desde diversas acepciones semánticas; capacitación, atribución, suficiencia, cualificación, saber, aptitud, idoneidad, dominio y Levy-Levoyer (1996); capacidad profesional, competición, cualificación, incumbencia e incluso como suficiencia.

En tal sentido establecer una clasificación de las mismas resulta complejo, sin embargo a continuación se presentan diferentes concepciones que desde el ámbito educativo constituyen las bases para comprender el modelo de formación basado en competencia.

**Tabla 1. Diversas definiciones de competencia**

Westera (2001)	La competencia es la habilidad para asumir decisiones y llevarlas a cabo efectiva y satisfactoriamente en una situación específica.
Le Boterf,(2001)	Las competencias no son en sí mismas recursos en el sentido de saber cómo actuar y cómo hacer, ni actitudes, sino que movilizan, integran y orquestan tales recursos. Cada movilización es propia y única (Le Boterf, 2001).
Zabalza y Escudero (2004)	Las competencias son las funciones que los formandos habrán de ser capaces de desarrollar como fruto de la formación que se les ofrece. Tales funciones habrán de desglosarse, a su vez, en actividades y tareas más concretas. Todo ello orientado a gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión (p. 851).

Perrenoud (2004)	"la facultad de movilizar un conjunto de recursos (conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades, esquemas de percepción, operaciones mentales complejas) y la naturaleza de los esquemas de pensamiento para solucionar con eficacia una serie de situaciones. Las competencias están conectadas a contextos culturales, profesionales y condiciones sociales (...) Algunas se desarrollan en gran medida en la escuela, otras no" (p.11)
Rychen y Salganik (2006), a través del proyecto DeSeCo.	"la capacidad para responder exitosamente a demandas complejas y llevar a cabo una actividad o tarea adecuadamente".
Lasnier, (2000)	"Saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (pueden ser de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o sociales) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (situaciones similares, no generalizable a cualquier situación)".
Portelance, (2005)	La competencia es un concepto dinámico que se lo otorga el hecho de la movilización y del contexto, así como la transferencia por el hecho de que implica operaciones cognitivas complejas de unión teoría-práctica, de reflexión
Medina (2009)	"Es el dominio de los saberes, de los modos de aplicarlos para resolver los problemas, que disponernos favorablemente a asumirlos y de implicarnos en la mejora permanente en nuestro estilo de vida, mediante los compromisos profesionales y la identificación con las necesidades que las sociedades cercanas, las comunidades diversas y la sociedades en general nos demandan".

Se evidencia así que todos los autores se refieren a la competencia en términos de conjunto de capacidades integradas (conocimientos, actitudes y destrezas). Sin embargo en la definición de Perrenoud (2004), Portelance (2005) y Medina (2009) se advierte que la relación de las competencias está conectada en distintos ámbitos, entre ellas el profesional en el que nos exige movilizar, integrar, orquestar y transferir el conocimiento para actuar eficazmente ante las demandas planteadas y la resolución de problema. Zabalza (2007), por su parte y en el contexto de la formación inicial del profesorado, define la competencia como la capacidad individual para aprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomo para ser capaces de gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión. Refiere que el uso de este concepto es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que, en la mayoría de los casos se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos, hecho que conlleva la dificultad para que estos puedan ser aplicados en la vida real.

## 1.2. La competencia profesional desde el espacio europeo de Educación Superior

Los procesos de globalización como característica de la sociedad del conocimiento han demandado cambios profundos en la formación de los nuevos profesionales de las diferentes áreas del conocimiento y en este caso es de interés el área de la Educación.

Tal afirmación se hace evidente en el informe de la UNESCO sobre la educación del siglo XXI, coordinado por Jacques Delors (1996), quien indica que el nuevo paradigma educativo está centrado en el aprendizaje y concibe a la educación como la integración en un todo de los cuatro pilares: el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser.

Esta es la finalidad que inspira las nuevas titulaciones de la Convergencia Europea, basadas en las

competencias profesionales y el aprendizaje a lo largo de la vida, establecida en la Declaración de Bolonia (1999) y entre sus objetivos propone criterios académicos, competenciales y de cualificación profesional que respondan a la demanda del mercado laboral europeo, así como a los retos educativo, laborales y sociales actuales. Perfilándose una reestructuración general de la Educación Superior que incide en el rediseño de los planes de estudios, las asignaturas que configuran cada curso, el sistema de transferencia de los créditos ECTS y el diseño que cada docente realizará en cada asignatura.

Tuning Educational Structures in Europe (2002), ante la propuesta de reformas de los nuevos títulos universitarios estudia la búsqueda de competencias que permitan comparar perfiles académicos y profesionales y define la competencia como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para desempeñar una función dada, y para lo cual se requiere: contar con un conjunto de conocimientos especiales que permiten dominar como experto los contenidos y tareas propias de cada ámbito profesional.

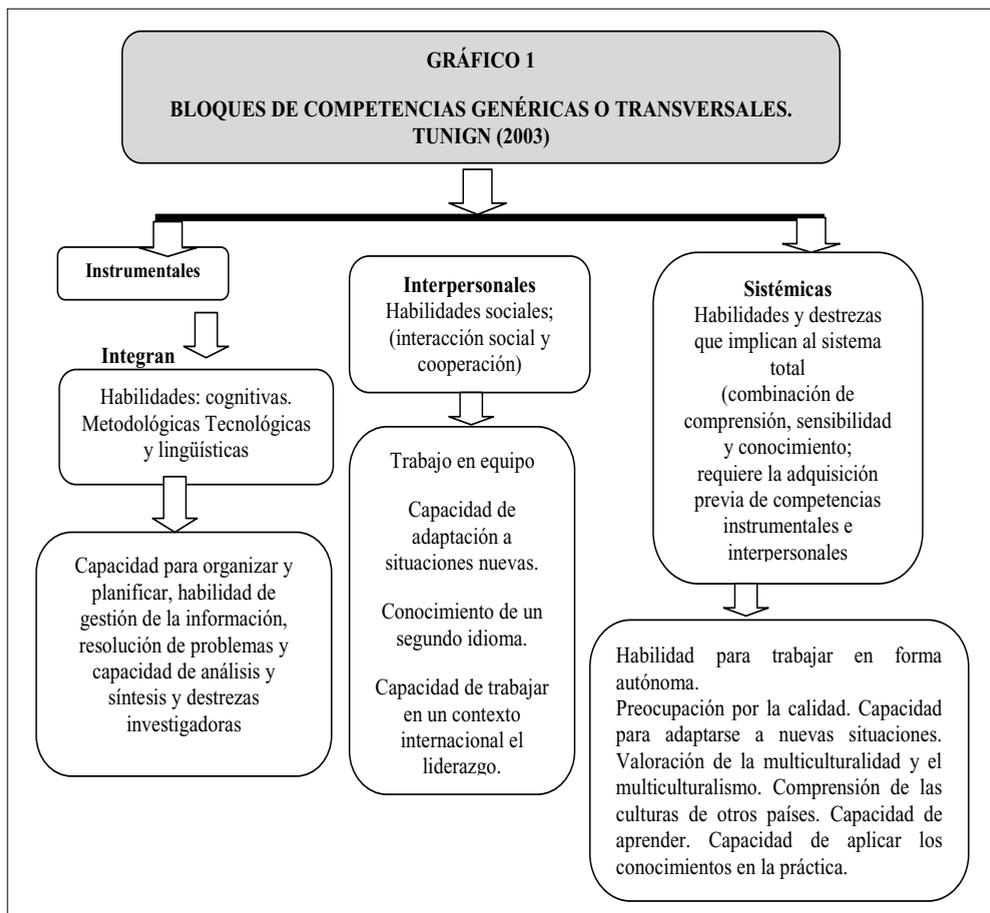
En este sentido las competencias y las destrezas se entienden como **conocer y comprender** (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), **saber cómo actuar** (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) **saber cómo ser** (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). A partir de estos supuestos Tuning Educational Structures in Europe (2003) establece un perfil profesional y formativo de competencias clasificadas en genéricas y específicas. Las competencias genéricas referidas a las competencias que constituyen una parte fundamental del perfil profesional y formativo de todas o de las mayorías de las titulaciones.

Concreta tres bloques de competencias genéricas o transversales que deben adquirir todos los futuros titulados universitarios del Espacio Europeo de Educación Superior: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las competencias instrumentales referidas a las habilidades cognitivas, las capacidades metodológicas para manipular el ambiente, ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje. Las competencias interpersonales; capacidades individuales que tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación. Y las competencias sistémicas referidas a las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad, requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales; como se presenta en el gráfico (1).

Las competencias específicas referidas a las propias de un perfil profesional y formativo compartidas por un número reducido de perfiles. Dicho perfil debe ser integral (dimensiones profesionales, investigadoras, personales y sociales), se conocen también como competencias relacionadas con la disciplina académica y son las que confieren identidad y consistencia en cualquier programa y se enuncian en la Tabla 1.

Tabla 2. **Bloques de competencias específicas (Tunign, 2003)**

- Demostrar su familiaridad con las bases fundamentales y la historia de su propia disciplina de especialización.
- Comunicar en forma coherente el conocimiento básico adquirido.
- Colocar la información nueva y la interpretación en su contexto.
- Demostrar que comprende la estructura general de la disciplina y la conexión con sus sub-disciplinas.
- Demostrar que comprende y que es capaz de implementar los métodos de análisis crítico y desarrollo de teorías.
- Implementar con precisión los métodos y técnicas relacionados con su disciplina.
- Demostrar que comprende la investigación cualitativa relacionada con su disciplina.
- Demostrar que comprende las pruebas experimentales y de observación de las teorías científicas.
- Comunicar en forma coherente el conocimiento básico adquirido.



Por su parte Definition and Selection of Competentes. DESECO” plantea que las competencias profesionales son habilidades para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas. Y Delgado García (2005) se refiere a la competencia profesional como una combinación de atribuciones, habilidades y actitudes que se configuran como típicas del ejercicio de una profesión (jurídica, política, socióloga, técnica...), que permiten un formación integral (lifewide learning), y que deben ser desarrolladas a lo largo del proceso de formación de los estudiantes a través de la aplicación de diferentes dinámicas.

### 1.3 Las competencias específicas de la profesión de la docencia y de formación del profesorado

Tuning Educational Structures in Europe (2002) propone un conjunto de competencias específicas de la profesión de la docencia o de formadores que debe desarrollar un profesional de la Educación y de formación del profesorado, en consonancia con el perfil profesional de dicha área y que responda a las necesidades educativas que demanda la sociedad del conocimiento, véanse las Tablas 3 y 4.

**Tabla 3. Competencias específicas de la profesión de la docencia (Tunign, 2003)**

- Capacidad para analizar conceptos, teorías y políticas educativas de forma sistemática.
- Capacidad para identificar las relaciones potenciales entre los contenidos de la materia y su aplicación a políticas y contextos educativos.
- Capacidad para reflexionar sobre el propio sistema de valores.
- Capacidad para cuestionar conceptos y teorías relativos a los estudios de educación.
- Capacidad para reconocer la diversidad de alumnos y la complejidad del proceso de aprendizaje.
- Toma de conciencia de los diferentes contextos en los que puede tener lugar el aprendizaje.
- Toma de conciencia de los diferentes roles que desempeñan los participantes en el proceso de aprendizaje.
- Conocimiento de las estructuras y finalidades de los sistemas educativos.
- Capacidad para realizar investigación educativa en diferentes contextos.
- Habilidades de orientación.
- Capacidad para gestionar proyectos para el desarrollo y mejora de los centros.
- Capacidad para gestionar programas educativos.
- Capacidad para evaluar programas y materiales educativos.
- Capacidad para prever nuevas necesidades y demandas educativas.
- Capacidad para liderar o coordinar equipos educativos multidisciplinares.

**Tabla 4. Competencias específicas en la formación del profesorado (TUNING,2003)**

- Conocimiento y dominio de diferentes estrategias de enseñanza- Aprendizaje.
- Capacidad para orientar a alumnos y padres (habilidades de orientación).
- Conocimiento de la materia a enseñar.
- Capacidad para comunicarse eficazmente con grupos e individuos.
- Capacidad para crear un clima apropiado y favorecedor del aprendizaje.
- Capacidad para utilizar las TIC (e-learning) e integrarlas en entornos de aprendizaje.
- Capacidad para reflexionar sobre la propia actuación y autoevaluarse.
- Toma de conciencia de la necesidad de desarrollo profesional continuo.
- Capacidad para evaluar los resultados del aprendizaje y el rendimiento de los alumnos y gestionar el tiempo eficazmente.
- Capacidad para resolver problemas de forma colaborativa.
- Capacidad para responder a la diversidad del alumnado.
- Capacidad para mejorar el entorno de enseñanza-aprendizaje.
- Capacidad para adaptar el currículum a un contexto educativo concreto.

## 2. EL MODELO DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

### 2.1 El cambio de paradigma en la formación inicial del profesorado en España

Si bien es cierto que el paradigma de la educación basado en competencias es un reto de los sistemas educativos, para responder a las necesidades que demanda la actual sociedad del conocimiento, también es cierto que se constituye en un punta de lanza en la formación del profesorado; ya que dichos cambios necesitan de prácticas educativas innovadoras, que a su vez requieren el desarrollo de competencias y destrezas que dimensionan el autoaprendizaje y la mediación del aprendi-

zaje con el discente para saber ser, hacer y conocer, en el continuo de nuestras vidas.

En la formación y el desarrollo profesional del profesorado la competencia es un conocimiento adquirido que se aplica a un proceso, pero la heterogeneidad de la práctica educativa es múltiple, de modo que el concepto de competencia se aplicará al saber reflexionar, organizar, seleccionar e integrar lo que puede ser mejor para realizar la actividad profesional, resolviendo una situación problemática o realizando un proyecto. En este sentido en la declaración para la adaptación del Sistema Español a la convergencia europea (CRUE, 2000) propone que los programas de formación basados en competencia deben caracterizarse por:

- Enfocar la actuación, la práctica o aplicación (profesional) y no el contenido;
- Mejorar la relevancia de lo que se aprende;
- Evitar la fragmentación tradicional de programas academicistas;
- Facilitar la integración de contenidos aplicables al trabajo;
- Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas;
- Favorecer la autonomía de los individuos;
- Transformar el papel del profesorado hacia una concepción de facilitador.

Y Yanis (2008) y Zabalza (2003) aportan un conjunto de consideraciones para la formación de competencias del profesorado:

- Diseñar la formación universitaria como un proyecto;
- Garantizar el trabajo intencional de todas las competencias recogidas en el perfil académico-profesional con actuaciones identificables;
- Definir las competencias incluidas en cada proyecto, haciéndolas comprensibles para todos los implicados;
- Promover metodologías que favorezcan el aprendizaje activo y acerquen la realidad profesional y social a la formación;
- Utilizar procedimientos de evaluación válidos (que evalúen lo que quieren y dicen evaluar).

La competencia no implica homogeneidad sino aplicación diversa según la situación y el saber escoger y organizarse según la capacidad y el conocimiento adquirido. Imberón (2007) Por tanto hablar de modelos de formación basada en competencias en la formación del profesorado significa que todo el desarrollo de los programas formativos sean organizar con la perspectiva de propiciar que los sujetos alcancen ciertas competencias especificadas: desde la planificación y diseño a la elaboración de sus materiales, a las metodologías o procedimientos de formación que se incluyan, a la evaluación; de manera que estos aprendizajes se conviertan en saberes transversales que promuevan la capacidad de resolución de problemas en la vida cotidiana, poniendo de manifiesto la relación existente entre el mundo educativo, la sociedad y el mundo laboral.

Al respecto, Zabalza (2007) refiere que las escuelas de formación de profesores deben asumir todas las consecuencias de una metodología que corresponda la conocimiento que tenemos de cómo se produce el aprendizaje. En esta línea la formación debe llevarse a cabo mediante un currículo centrado en las actividades profesionales de la docencia y en el que el objeto de estudio este basado en buenas prácticas y en la soluciones de los problemas que la enseñanza plantea. Una formación en la que los conocimientos teóricos indispensables estén estrechamente relacionados con las actividades reales del aula y en la que la práctica en centros educativos esté tutorizada por un profesor en activo que disponga del conocimiento de las estrategias metodológica para una enseñanza en competencias, Una formación inicial extensa adecuada a la complejidad y envergadura de las características profesionales.

En este sentido Tribó (2008) expresa que el nuevo perfil del profesor del siglo XXI comporta un cambio epistemológico o de concepto: es urgente situar el proceso de aprendizaje del alumno como eje del nuevo paradigma docente y enfatizar la capacidad de construir conocimiento conjuntamente, profesores y alumnos, para sobrevivir con éxito en esta nueva complejidad social. Por tanto el cambio epistemo-

lógico consiste en entender la construcción del conocimiento y la mediación del aprendizaje entre mediadores y aprendices desde la movilización de los conocimientos y la transferencia de los aprendizajes.

Dicha transferencia, expresa Perrenoud (2004) no es automática, sino que se adquiere mediante una práctica reflexiva, en situaciones que ofrece la posibilidad de movilizar los conocimientos, de tras ponerlos, de combinarlos y de inventar una estrategia original, no preconcebida, a partir de recursos diversos.

Hernández (2006) refiere que la cognición situada está vinculada a tres ideas claves: la noción de cognición situada hace referencia a un contexto físico y social determinado; es decir los contextos físicos y sociales en los que se desarrolla el aprendizaje son los que constituyen una parte integral del aprendizaje que en ellos tiene lugar. La concepción situada es social por naturaleza; esto supone que las interacciones con otras personas juega un papel importante en lo que se aprende y como se aprende. La concepción situada es distribuida en relación a cada individuo con otras personas y con las herramientas de aprendizaje, esta visión apunta hacia las comunidades de aprendizajes en contraposición al modelo basado exclusivamente en la trasmisión del conocimiento. Así mismo el mencionado autor hace referencia al concepto de aprendizaje situado de Voss y cols. (2008:21): *El concepto de aprendizaje situado enfatiza el contexto cultural en el que tiene lugar la adquisición de habilidades intelectuales. En general sostiene que la adquisición de habilidades y el contexto sociocultural no pueden separarse. A su vez la actividad está enmarcada por la situación, una perspectiva que conduce a una visión diferente de la transferencia... El modelo de aprendizaje situado considera que la transferencia tiene lugar cuando una situación nueva desencadena una respuesta.*

En definitiva, el nuevo paradigma de la formación del profesorado basada en competencia exige de la comprensión y la transferencia misma de la concepción del aprendizaje situado; otorgando una importancia fundamental a la integración del contexto, su carácter social y la creación de comunidades de aprendizajes, para la generación y movilización de nuevos conocimientos, que además como lo señala (Gervais,1998, cit. por Perrenud, 2007) el paradigma remite constantemente a la teoría del pensamiento y de la acción situada, pero también del trabajo de la práctica como profesión y condición. En consecuencia todo esto supone un desplazamiento de una formación del profesorado centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje.

## 2.2. La formación del maestro de Educación Infantil

En los apartados anteriores ya se ha comentado acerca del proceso de convergencia del Espacio Europeo Para La Educación Superior; en España en cuanto a la titulación de Maestro de Educación Infantil de acuerdo a la Ley Orgánica de Educación en el artículo 89, en su Capítulo II, se refiere al Profesorado de las distintas enseñanzas, atiende a la regulación de las competencias de los maestros aludiendo a la responsabilidad del maestro de Educación Infantil en los dos Ciclos de esta etapa educativa. Asimismo, en su artículo 96 del capítulo III, contempla la formación inicial del Profesorado de Educación Infantil entendiéndolo en su punto 4 que: «La formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley se adaptará al sistema de grado y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica».

Como resultado de este proceso de convergencia, las reformas que se han llevado a cabo en las actuales titulaciones de grado; implica la ampliación del contenido y del alcance de la formación para estos niveles educativos, mediante la introducción de un grado de cuatro años de duración; con un total de 240 ECTS, (European Credit Transfer System) de los cuales se dedicará, como mínimo, 40 ECTS al Practicum. Siguiendo la normativa establecida en el *R. D. 1393/2007*, de 29 de octubre, referida a la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (art. 12.9), la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Universidades e Investigación y por la ORDEN ECI/3854/2007, y todo ello bajo los lineamientos de EEES.

La homogeneidad pretendida en los perfiles profesionales extendido no solo en las universidades españolas, sino en los diferentes países de la Unión Europea despiertan el interés por la investigación educativa acerca de los rediseños de los planes de estudios; tal es el caso de un estudio reciente relacionado con la formación inicial del profesorado de Educación Infantil en Italia, Reino Unido y España (Ancheta, 2007:33) y en el que se destaca que los contenidos formativos básicos y de formación de la función docente en la formación Inicial de la carrera de Educación Infantil en España están orientados a:

- Estudio del niño, desde su proceso de desarrollo global hasta los factores y contextos ambientales que influyen en su educación.
- Estudio pedagógico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, didáctica, organización y/o gestión de centros, evaluación de los procesos educativos, etc.
- Estudio del currículum básico que incluyen contenidos académicos como las matemáticas, lenguas, ciencias experimentales, etc.
- Estudio de métodos y soportes pedagógicos como las Tecnologías de la Información y la Comunicación o la Informática.
- La Educación Especial y las necesidades educativas especiales atendiendo la diversidad y a las dificultades de aprendizaje debido a diversas causas.

Sin embargo algunos autores muestran sus críticas a esta actual formación inicial del profesorado en España (Torres, 2006; Imbernón, 2007; Mérida, 2009) al referir que se trata de una formación que no capacita para enfrentarse adecuadamente a la práctica docente y que está desprovista de conocimientos pedagógicos y saberes culturales.

Jensen (2004) y Zabalza (2003) sugiere que los futuros maestros de Educación Infantil requieren de la formación de conocimientos amplios sobre metodologías, estrategias de actuaciones, procedimientos, actividades y recursos que le permitan construir repertorios flexibles de actuación para adaptarse a contextos diversos y plurales. Sin embargo dicha proclamada educación para la diversidad se desarrolla a través de programas uniformes y metodologías homogéneas.

Estas aportaciones ponen en evidencia que es fundamental una formación inicial de los futuros maestros en Educación Infantil que les provea de un proceso de aprendizaje sólido en los ámbitos cultural, psicopedagógico y personal, que les permitan asumir la tarea educativa con garantías de éxito, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias, apoyando sus acciones en una fundamentación válida, generando actitudes de aceptación y tolerancia, que conduzcan a valorar la necesidad de actuación permanente en función de los cambios que se producen, en cualquier ámbito del contexto escolar, garantizando una educación de calidad a partir de las edades temprana; que de acuerdo Bransford, Darling-Hammond y LePag (2005) y Tejada (2001), han planteado que para dar respuesta a las nuevas y complejas situaciones con las que se encuentran los docentes, es conveniente pensar en los profesores como elementos imprescindibles para la calidad de la enseñanza, a la vez que expertos adaptativos, es decir, personas preparadas para un aprendizaje eficiente a lo largo de toda la vida.

### 2.3 Las competencias específicas del maestro de Educación Infantil

Conseguir la titulación de Grado de Maestra (o) en de Educación Infantil supone haber alcanzado la capacitación necesaria para el ejercicio profesional; lo que implica haber adquirido un conjunto de competencias específicas que aseguren el éxito el desempeño profesional; en tal sentido la adquisición de tales competencias está ligada al perfil académico-profesional del estudiante. Por su parte el proyecto Tuning (2003) demarca las competencias específicas de la profesión de la docencia y a formación del profesorado sobre el que se ha de diseñar el perfil profesional de cada titulación y la configuración de los planes de estudios.

A partir de estos planteamientos en el RD 1393/2007, de 29 de octubre, establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y con esto los requisitos para la verificación de los títulos uni-

versitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE 312, de 29 de diciembre de 2007), especificando tales competencias específicas de la titulación, así como las competencias para los módulos que deben conformar los planes de estudios.

Tabla 5. Competencias específicas para la titulación Maestro en Educación Infantil. BOE 312 (2007)

- CE1: Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
- CE2: Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
- CE3: Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
- CE4: Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
- CE5: Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
- CE6: Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
- CE7: Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.
- CE8: Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
- CE9: Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- CE10: Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.
- CE11: Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.
- CE12: Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.
- CE13: Construir una visión actualizada del mundo natural y social.
- CE14: Fomentar un espíritu participativo en la relación con otros centros europeos para el intercambio de conocimiento.

**Tabla.6. Competencias modulares que deben conformar los planes de estudios de la titulación Maestro en Educación Infantil. BOE 312 (2007)**

**FORMACIÓN BÁSICA**

**Módulo 1:** Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años).

CM1.1: Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo de 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.

CM1.2: Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6 y reconocer las características de personalidad de la infancia y cómo se ve influida por los procesos educativos y familiares.

CM1.3: Conocer los fundamentos de atención temprana.

CM1.4: Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales y afectivas.

CM1.5: Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico.

CM1.6: Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.

**Módulo 2:** Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo.

CM2.1: Identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relaciones con la atención.

CM2.2: Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen.

CM2.3: Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.

**Módulo 3: Sociedad, familia y escuela**

CM3.1: Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo.

CM3.2: Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar.

CM3.3: Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana.

CM3.4: Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

CM3.5: Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.

**Módulo 4: Infancia, salud y alimentación**

CM4.1: Conocer los principios básicos de un desarrollo y comportamiento saludables.

CM4.2: Identificar trastornos en el sueño, la alimentación, el desarrollo psicomotor, la atención y la percepción auditiva y visual.

CM4.3: Colaborar con los profesionales especializados para solucionar dichos trastornos.

CM4.4: Detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado de los estudiantes.

**Módulo 5: Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes**

CM5.1: Comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente.

CM5.2: Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del periodo 0-3 y del periodo 0-6años.

**Módulo 6:** Observación sistemática y análisis de contextos

CM6.1: Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.

**Módulo 7: La escuela de educación infantil**

CM6.2: Dominar las técnicas de observación y registro.

CM6.3: Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales.

CM6.4: Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.

CM7.1: Situar la escuela infantil en el sistema educativo español, en el contexto europeo y en el internacional.

CM7.2: Conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas innovadora en educación infantil.

CM7.3: Valorar la importancia del trabajo en equipo.

CM7.4: Participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes sociales.

CM7.5: Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización.

CM7.6: Valorar la relación personal con cada estudiante y su familia como factor de calidad de la educación.

**Módulo 8: Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemáticas.**

CM8.1: Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

CM8.2: Conocer estrategias didácticas para desarrollar representaciones numéricas y nociones espaciales, geométricas y de desarrollo lógico.

CM8.3: Comprender las matemáticas como conocimiento sociocultural.

CM8.4: Conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico y la experimentación.

CM8.5: Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia.

CM8.6: Conocer los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia.

CM8.7: Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible.

CM8.8: Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados.

CM8.9: Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.

**Módulo 9: Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura**

CM9.1: Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

CM9.2: Favorecer las capacidades de habla y de escritura.

CM9.3: Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita.

CM9.4: Conocer la tradición oral y el folklore.

CM9.5: Comprender el paso de la oralidad a la escritura y conocer los diferentes registros y usos de la lengua.

CM9.6: Conocer el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y su enseñanza.

CM9.7: Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.

CM9.8: Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal

**FORMACIÓN DIDÁCTICA Y DISCIPLINAR**

CM9.9: Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura.

CM9.10: Adquirir formación literaria y en especial conocer la literatura infantil.

CM9.11: Ser capaz de fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera

Módulo 10: Música, expresión plástica y corporal

CM10.1: Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

CM10.2: Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal.

CM10.3: Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.

CM10.4: Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad.

CM10.5: Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas.

CM10.6: Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica, a la música y a la creación artística.

### PRÁCTICUM

**Módulo 11: Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de grado**

CM11.1: Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.

CM11.2: Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.

CM11.3: Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.

CM11.4: Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

CM11.5: Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.

CM11.6: Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.

CM11.7: Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años y de 3-6 años.

CM11.8: Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

A partir de la definición de estas competencias las diferentes universidades establecen una serie de competencias básicas propias de sus titulaciones que deben alcanzar sus egresados logrando así un perfil de competencia acorde a la realidad educativa de la sociedad actual y para e continuo de la vida. Por tanto es evidente que la adquisición de competencias están vinculada directamente a la universidad con el ámbito profesional; ya que es esta institución la encargada que su alumnado adquiera las competencias profesionales en el perfil de grado que habiliten y capaciten al futuro maestro para un eficiente desarrollo y ejercicio profesional (Gómez y Gil, 2010).

En este sentido al revisar los perfiles de competencia del título de grado que ofrecen las distintas Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación de las Universidades españolas tales como; Escuela de Magisterio de la Universidad Pontificia de Salamanca, (2004); La Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Granada (2004) La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibersitate (2004); Unibersidad de Córdoba, (2006) y la Escuela de Magisterio de la Universidad de Castilla-La Mancha (2007) definen las competencias desde las dimensiones del aprendizaje de Delor (1996) y siguen la estructura modular en los diseños de los planes de estudio citado en el decreto R. D. 1393/2007 y en el BOE 312 (2007).

El desarrollo de tales competencias permitirá alcanzar el perfil profesional esperado en los Maestros de Educación Infantil, orientado a capacitarlos para afrontar los retos del sistema educativo, capaces de desenvolverse en diferentes contextos (rural y urbano, multicultural y monocultural, regional, nacional e internacional, etc.) y se adapten a las enseñanzas de las nuevas necesidades formativas y a los cambios sociales, culturales, científicos, tecnológicos y educativos; que dominen las distintas materias

y su relación interdisciplinar, con una actitud crítica; con iniciativa, que reflexione sobre su práctica, comprometidos con su profesión.

### 3. ¿CÓMO PROMOVER EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL?

De acuerdo a la Orden ECI/3854/2007 se espera que a término de la formación universitaria los maestros de Educación Infantil han de conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil y desarrollar estrategias didácticas tanto para promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva, como para diseñar y regular espacios y situaciones de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos. Así como desarrollar funciones de orientación e intervención con familias del alumnado en situación de riesgo, por cuestiones sociales o personales.

Para lograr esta demanda profesional, la formación del profesorado en competencias juega un papel determinante; ya que requieren una actualización de saberes orientados a la comprensión y resolución de los múltiples problemas, que se explicitan en una visión más holística y transversal de los contenidos a enseñar-aprender que actualizado y adaptado, se han de relacionar con los valores y prácticas concretas que han de llevarse a cabo en cada proceso formativo.

En este sentido necesita incorporar cambios en sus actuaciones y en su metodología ya que el modelo de formación por competencias requiere de un cambio en el proceso formativo que en palabras de Cabrerizo (2010) pasa a denominarse “de aprendizaje-enseñanza”, en la medida que es el alumno el que debe adquirir el protagonismo de tal proceso. Al respecto, Ribeiro (2010:64) refiere que formar en competencia requiere de un profesor como:

- a. Constructor de éxitos educativos.
- b. Auto-regulador de su práctica pedagógica.
- c. Consciente de que es contextualizador de contextos contextualizados.
- d. Involucrado y dueño de su desarrollo profesional.
- e. Involucrado en la calidad de enseñanza.

Y de un alumno; futuro maestro que sea capaz de:

- a. Ser auto-regulador de sus necesidades de educación y formación.
- b. Solicitar a la vez de esperar por educación y formación.
- c. Ser gestor del puente entre formación absorbida y formación construida.

Estos planteamientos son coincidente entre diversos autores tales como Perrenoud, 2004; Zabalza, 2007; Imbernón, 2007; Tribo, 2008; Mérida, 2009; Domínguez, 2010 y Medina, 2010; quienes destacan que enseñar bajo el modelo de formación por competencia requiere del profesorado tales competencias adquiridas.

Por tanto el dominio de estas competencias en el profesorado formador de maestros en Educación Infantil a su vez demanda de una mayor actualización de los saberes orientados a la comprensión y resolución de los múltiples problemas de la profesión que se explicitan en una visión más holística y trasversal de los contenidos a enseñar a aprender mediante métodos y estrategias didácticas, y de investigación que actualizados y contextualizados se han de relacionar con valores y prácticas concretas en la escuela que han de llevarse a cabo en cada proceso formativo. Tales transformaciones requieren en el profesorado un planteamiento desde diversos términos que permitan capacitar a los futuros maestros y cambiar la vida de las Facultades o Escuelas de magisterio y / o Educación.

### **1. En términos de postura:**

En este sentido el formador de Maestros de Educación Infantil ha de asumir una actitud de apertura y comprensión ante el nuevo paradigma contribuyendo así al reto de la cultura profesional y responder a las necesidades cambiantes en la enseñanza y el ejercicio de la profesión:

- Valorar la importancia del modelo de formación en competencia.
- Potenciar la promoción de la formación con actitud cooperativa en el ejercicio de la investigación.
- Promocionando la interdisciplinariedad.
- Promocionando la observación y análisis crítico de sus prácticas y en sus alumnos.
- Desarrollando la seriedad y humildad profesional en el ejercicio de la función docente.

### **2. En término de proceso:**

El profesorado ha de asumir el dominio de sus competencias y mediar procesos de enseñar a aprender para facilitar el desarrollo de las competencias en los futuros maestros sin perder de vista que el eje central del paradigma plantea que es el alumno el protagonista de tal proceso:

- Planificar el proceso enseñanza aprendizaje desde una perspectiva globalizadora y transversal.
- Promover el aprendizaje cooperativo.
- Facilitar el aprendizaje colaborativo.
- Diseñar y adaptar medios y materiales didácticos clásicos y con apoyo de las T.I.C.
- Promover la auto-reflexión y la reflexión por parte de los alumnos, de los modelos didácticos implementados.
- Identificar los estilos de aprendizaje de sus alumnos, y reflexionar con ellos acerca de los mismos.
- Integrar los saberes didácticos y pedagógicos de la Educación Infantil considerando la transversalidad y la interdisciplinariedad y favorecer la transferencia del conocimiento en las prácticas docentes en las escuelas de Infantil.
- Integrar la tutoría académica y profesional como parte del proceso formativo.
- Promover el conocimiento práctico y teórico en torno a la pedagogía intercultural.
- Promover el desarrollo de habilidades para la investigación educativa.

### **3. En término de dinámica:**

En cuanto a la dinámica que requiere el desarrollo de las competencias de los maestro de Educación Infantil, el profesorado han de implementar un modelo didáctico considerando la realidad de los estudiantes, de la sociedad del conocimiento, así como de las características de las escuelas infantiles:

- Promover el aprendizaje auto dirigido.
- Implementar estrategias de auto observación, análisis y evaluación en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje (observación explícita, implícita y personalizada), para favorecer la transferencia de los procesos de evaluación en el niño en etapa preescolar.
- Implementar la investigación acción como parte del practicum en la escuela.
- Favorecer el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, la resolución de problemas y toma de decisión mediante sistemas de tareas individualizadas y socializadoras, considerando los diferentes agentes que intervienen en la Educación Infantil (familia, escuela y comunidad).
- Integrar métodos didácticos y heurísticos en el que se promueva la transferencia de los aprendizajes en el ámbito de la Educación Infantil, tales como; aprendizaje por problema, aprendizaje por proyecto; Autoanálisis de la práctica, a partir de la auto-observación y conservación, incorporando la narrativa de la acción y el dominio de las competencias, en su globalidad, auto-informes y promover la movilización de estos aprendizajes en las actividades de práctica en las clases de Infantil.
- Contextualizar el conocimiento teórico práctico con la realidad de las escuelas infantiles.

#### 4. En términos de estrategias:

- Es importante en este término el planteamiento metodológico del profesorado, el cual deben facilitar la incorporación de tareas y actividades muy variadas por parte de los futuros maestros, ya que dichas actividades constituyen el mecanismo que permitirá al profesor constatar el grado de adquisición de una competencia (Cabrerizo, 2010).
- Plantear diseños de tareas didácticas a los estudiantes individual y por grupos y favorecer la posterior discusión entre los mismos.
- Promover el análisis de textos, exposiciones, informes de procesos.
- Plantear el diseño de estrategias didácticas y la simulación de su puesta en práctica de manera individual y en equipos, con énfasis en los intereses y necesidades propias de las características evolutivas de niño en la etapa preescolar.
- Promover el análisis y la reflexión de situaciones hipotéticas propias de la dinámica real de las clases de Infantil, así como de los factores que la componen.
- Potenciar y favorecer las prácticas docentes.
- Crear y potenciar modelos de auto-observación y análisis de la práctica pedagógica.
- Facilitar experiencias que promuevan la consciencia de los estados emocionales, el manejo y consciencia de las emociones, habilidades empáticas y sociales, mediante la reflexión en los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los procesos académicos; sociodramas, discusiones, dramatizaciones, trabajos en equipos, exposiciones, proyectos y todo ello en relación a las realidades que acontecen en las clases de Infantil. Y su posterior transferencia para la mediación en el proceso de enseñanza aprendizaje de conductas sociales, adaptativas y de comunicación de los niños en edad preescolar.

#### 5. En términos de evaluación:

La formación del maestro de Educación Infantil bajo un modelo basado en competencias plantea un modelo de evaluación acorde con dichas competencias, por lo que el proceso de evaluación debe estar orientado a comprobar el grado de adquisición de las mismas. En este sentido las estrategias citadas se convierten en un factor primordial en la medida que facilita la movilización y transferencia de los aprendizajes para dar solución a situaciones problemas durante la formación inicial profesional al mismo tiempo que promueve el desarrollo de capacidades y habilidades. De acuerdo a Cabrerizo (2010:64): *La valoración que haga el profesor de los resultados obtenidos por los estudiantes en la realización de cada una de las actividades, se llevará a cabo en relación a criterios previamente establecidos, ya que la construcción de un modelo de formación basado en competencias exige el planteamiento de niveles de análisis en término de logros de los resultados a alcanzar. Dicha evaluación debe tener las características de continua, procesual, criterial y formativa.*

Considerando esta referencia, en la misma línea del diseño de la evaluación didáctica, la forma de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; ya no debe centrarse en la mera adquisición del conocimiento, sino en el grado de adquisición de las competencias, considerando la capacidad por parte del alumno de asumir su compromiso, como agente activo del proceso de su aprendizaje, así como la implicación del profesorado.

En este sentido, es importante utilizar **técnicas y estrategias** que impliquen la reflexión de la acción y sobre la acción, así como diferentes formas de evaluar: Coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación:

- Micro clases.
- Debates.
- Discusiones de grupos.
- Simulaciones o dramatización.

- Proyectos didácticos.
- Plenarias.
- Análisis e interpretación de documentaciones e investigaciones.
- Elaboración de informes.
- Narraciones autobiográficas.
- Ejercicios de programaciones didácticas.
- Pruebas escritas.
- Exposiciones grupales e individuales.
- Elaboraciones de materiales didácticos.
- Investigación Acción.
- Diseño, elaboración y selección de materiales didácticos.
- Sicodramas,..., entre otros.

Por lo tanto los instrumentos deben ser muy variados y prácticos que permitan captar la información adecuada para a evaluación de las competencias mediante la realización de las actividades (Registros descriptivos, escalas de valoración, listas de indicadores, entre otros).

En definitiva, que el éxito de la educación planteado según modelo de formación basado en competencia dependerá de la manera como se concreten en cada nivel, aunque sin duda, la responsabilidad y la eficiencia recaerá sobre las universidades y en gran medida en la responsabilidad de los profesionales formadores de maestros, quienes deben integrar dicho paradigma como parte de su formación continua e identidad profesional.

## REFERENCIAS

- CABRIZO, J. (2010): “Sociedad, Educación y Competencias”. En: DOMÍNGUEZ, M., MEDINA, A., CACHEIRO, M. (2010): *Investigación e Innovación Universitaria en el espacio europeo de Educación Superior*. Madrid: Areces, pp. 59-74.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana / UNESCO.
- DOMÍNGUEZ, M. (2010): “Innovación y docencia en la Universidad. Capítulo II”. En: DOMÍNGUEZ, M., MEDINA, A., CACHEIRO, M. (2010): *Investigación e Innovación Universitaria en el espacio europeo de Educación Superior*. Madrid: Areces, pp. 51-57.
- EURYDICE (2004): “La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses en el Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General”. *Temas Clave de la Educación en Europa*, nº 3.
- IMBERNÓN, F. (2007): *La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- GÓMEZ BARRETO, I. M<sup>a</sup>, GIL MADRONA, P. (2010): *Rediseño organizacional basado en el modelo de las escuelas que aprenden: estudio de una escuela infantil en Iberoamérica*. Sevilla: Wanceulen.
- JENSEN, E. (2004): *Cerebro y Aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- LEVI-LEBOYER (1996): *La gestión de las competencias*. Madrid: Gestión 2000.
- MEDINA, A. (2010): “Formación y desarrollo de Competencias Básicas y Profesionales”. En: DOMÍNGUEZ, M., MEDINA, A., CACHEIRO, M. (2010): *Investigación e Innovación Universitaria en el espacio europeo de Educación Superior*. Madrid: Areces, pp. 21-40.
- MEDINA, R. (2009): *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.
- MÉRIDA SERRÁN, R. (2009): “El practicum y la formación en competencias del Maestro de Educación Infantil en España”. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 42(7).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007): BOE 260 18770. España, en [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-22446](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-22446) (marzo de 2010).

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007): BOE A-2007-22446. España, en [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-22446](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-22446) (marzo de 2010).
- PERRENOUD, P. H. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PORTELANCE, L. (2005): “En aval del’évaluation des competences professionnelles en enseignement: une compréhension commune de la formation à l’enseignement”, en <http://www.acfas.ca/acfas73/C1443> (27 de marzo de 2010).
- RIVERO, G. F. (2009): “Formación y desarrollo de competencias Profesionales: Otro reto a la calidad de la Enseñanza Superior”. En: DOMÍNGUEZ, M., MEDINA, A., CACHEIRO, M. (2009): *Investigación e Innovación Universitaria en el espacio europeo de Educación Superior*. Madrid: Areces, pp. 65-74.
- STIEFEL, B. M. (2008): *Competencias Básicas*. Madrid: Narcea.
- TEJADA, J. (2001): “Función docente y formación para la innovación”. *EDÚCAME, Revista de la Academia Mexicana de Educación*, n° 4, pp. 1-21.
- TORRES (2006): La desmotivación del profesorado. Madrid: Morata.
- TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPA (2002): *From Prague to Berlin, the EU contribution Opening address at the Tuning Closing Conference*. Brussels.
- UNESCO (2006): *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural. División de Promoción de la Educación de Calidad*. París.
- YÁNIZ, C. (2007): “Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado”. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, n° monográfico 1, en [http://www.redu.um.es/Red\\_U/m/](http://www.redu.um.es/Red_U/m/).
- ZABALA, A. (2007): *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- ZABALZA, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo*. Madrid: Narcea.



# CONSOLIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS COMO ELEMENTO ESENCIAL DEL CURRÍCULUM

JOSÉ M. ALDAVERO MOLINA  
*CEIP "Manuel Clemente"*  
*Moral de Calatrava (Ciudad Real)*

## 1. INTRODUCCIÓN

Son tres los principios fundamentales que presiden la LOE. El **primer principio** consiste en la exigencia de **proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos**, en todos los niveles del sistema educativo. Para ello se deben mejorar los resultados generales y reducir las elevadas tasas de abandono escolar y de terminación de la educación básica sin titulación. Lo que se pretende es que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades.

El **segundo principio** consiste en el **compromiso por parte de todos los miembros de la comunidad educativa**. La responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones Educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo.

El **tercer principio** que inspiró esta Ley consiste en un **compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea** para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI. A la vista de la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología y el impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, es más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan.

Para conseguir que estos principios se conviertan en realidad, hay que actuar en varias direcciones complementarias. En primer lugar, se debe concebir la formación como un proceso permanente, que se desarrolla durante toda la vida. Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. En segundo lugar, la flexibilidad del sistema educativo lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio

de autonomía a los centros docentes. La exigencia que se le plantea de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocerle una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento. Aunque las Administraciones deban establecer el marco general en que debe desenvolverse la actividad educativa, los centros deben poseer un margen propio de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes. Los responsables de la educación deben proporcionar a los centros los recursos y los medios que necesitan para desarrollar su actividad y alcanzar tal objetivo, mientras que éstos deben utilizarlos con rigor y eficiencia para cumplir su cometido del mejor modo posible. Es necesario que la normativa combine ambos aspectos, estableciendo las normas comunes que todos tienen que respetar, así como el espacio de autonomía que se ha de conceder a los centros docentes. Y en tercer lugar, la actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja. Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea. Por una parte, los cambios que se han producido en el sistema educativo y en el funcionamiento de los centros docentes obligan a revisar el modelo de la formación inicial del profesorado y adecuarlo al entorno europeo.

## 2. CARACTERÍSTICAS

El Programa Consolidación de las Competencias Básicas como eje esencial del currículum, ha sido concebido como instrumento de cooperación entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas, con la intención de mejorar los resultados de toda la población escolar en el aprendizaje de las competencias básicas.

El Proyecto COMBAS, desarrolla la primera acción del Programa mencionado y define un marco para que los centros escolares, con apoyo del resto de sectores educativos (familias, administraciones, organizaciones sociales) puedan **crear las condiciones más favorables para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas**.

La vigencia de la primera fase del Proyecto será de un año (2011), en noviembre se realizará un Encuentro de puesta en común, con informe valorativo del plan.

Para desarrollar el Programa “Consolidación de las competencias como elemento esencial del currículum”, el IFIIE realizará otras acciones entre las que se encuentra una convocatoria abierta de ayudas económicas al profesorado, profesionales de la educación y entidades sin ánimo de lucro, para realizar iniciativas de innovación sobre las Competencias Básicas.

## 3. JUSTIFICACIÓN

La incorporación de las competencias clave o básicas al sistema educativo no universitario (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE), siguiendo las recomendaciones emanadas del Parlamento Europeo y del Consejo, constituye uno de los mayores retos a los que se enfrenta nuestro país, no sólo porque esas competencias identifican, por primera vez, el perfil del nuevo estudiantado, sino porque superar ese reto requiere un serio esfuerzo de cooperación de todos los agentes educativos (administraciones públicas, centros educativos y familias).

Desde el Consejo Europeo de Lisboa de marzo del 2000, en el que se fijó como objetivo estratégico llegar a ser *la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social*, hasta las Conclusiones del Consejo de mayo de 2009 sobre el Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”) en las que se describen los objetivos que han de orientar las acciones educativas de los países miembros durante la década 2010-2020, las orientaciones de la UE insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias básicas por parte de la ciudadanía como condición indispensable para el desarrollo económico de Europa y su capacidad de competir en el ámbito internacional, pero también, de forma destacada, para lograr que las personas puedan alcanzar su pleno desarrollo. O lo que es lo mismo para que las personas *puedan* desarrollar el tipo de vida que tienen razones para considerar digna y feliz (Senn, 2010).

Así pues, las competencias básicas son la expresión de un amplio consenso internacional sobre aquello que una persona necesita aprender para desenvolverse, de una forma activa, en el seno de una sociedad en la que el conocimiento desempeñará un papel crucial tanto en el desarrollo económico, como en el desarrollo social y cultural.

Las competencias básicas son, ante todo, *conocimiento en la práctica*, es decir conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden adquirir tanto en el currículo formal, como no formal e informal. En nuestro país, además, las competencias básicas constituyen el hilo conductor de toda la enseñanza obligatoria y también en la base de la formación para las personas adultas. Dicho de otra forma, **las competencias básicas son el objeto decisivo en el aprendizaje permanente, dado que son la condición necesaria para alcanzar otro tipo de aprendizajes.**

La búsqueda de las condiciones más favorables para el aprendizaje de las competencias básicas es una empresa colectiva que el Ministerio de Educación se compromete a impulsar y a facilitar con todos los medios a su alcance, razón por la cual se ha creado el Programa “Consolidación de las competencias”, y se ha realizado una apuesta concreta de desarrollo interno, a través del denominado Proyecto COMBAS.

Para realizar una concreción curricular en el marco de la LOE, se reconoce un gran valor educativo en las competencias básicas, no sólo porque constituyan aprendizajes imprescindibles, sino porque ofrecen importantes posibilidades de integración en la normativa actual y las prácticas del aula, lo que puede ayudar al profesorado y a las comunidades educativas a mejorar su propio currículo.

“La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.” (Anexo I, Real Decreto de Enseñanzas Mínimas 1631/2006 correspondientes a la Etapa Secundaria Obligatoria).

El enfoque “integrador” de las competencias se pone de manifiesto, no sólo en la definición y selección de las competencias básicas, sino también en su posterior desarrollo.

“La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.” (Anexo I, Real Decreto de Enseñanzas Mínimas 1513/2006 correspondientes a la Educación Primaria).

Ahora bien, se debe recordar que, según nuestro ordenamiento, los centros juegan un papel activo en la determinación del currículo, puesto que, de acuerdo con lo establecido en la normativa (LOE, 2006, artículo 64), les corresponde desarrollar y completar, en su caso, el currículo establecido por las administraciones educativas.

De este modo, la concreción curricular que los centros educativos deben realizar, basada en el principio de autonomía pedagógica, de organización y de gestión que dicha ley atribuye a los centros educativos, constituye un factor esencial para dar respuesta a las características y a la realidad educativa de cada centro.

El Proyecto trata por tanto de establecer unas orientaciones que responden a la necesidad de desarrollar los Anexo I y II de los RRDD 1513/2006 y 1631/2006, por los que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria respectivamente, buscando un modelo de desarrollo curricular que sirva de referencia, junto a otras iniciativas ya en marcha en las distintas CC. AA. Se parte del principio de respeto y desarrollo de la normativa vigente, para entender desde ella el nuevo enfoque de las competencias su presencia en la práctica del aula y del centro, en las programaciones, concreciones curriculares, modelos de evaluación y proyecto educativo.

Así pues, y dado que las experiencias a las que podrá acceder el alumnado condicionarán sus oportunidades para el aprendizaje de las competencias básicas, será necesario articular adecuadamente el diseño y el desarrollo del currículo de modo que, entre todos los agentes educativos, se pueda crear las condiciones más favorables para este tipo de aprendizaje.

De este modo, la finalidad última de este programa es el de **asegurar y mejorar el aprendizaje de las competencias básicas, así como su evaluación y reconocimiento, a través de un desarrollo del currículo y la mejora de la organización, que permitan armonizar las características del alumnado con las condiciones para el aprendizaje de las competencias básicas creadas en las comunidades educativas.**

#### 4. OBJETIVOS

a) Apoyar las políticas educativas de las diferentes comunidades autónomas para facilitar un desarrollo adaptativo e integrado de los decretos que regulan la enseñanza obligatoria, de manera que todos los centros educativos puedan disponer de una visión compartida de las competencias básicas así como de un proceso de acción que le permita mejorar de un modo continuado su currículo real.

b) Apoyar la tarea profesional que los docentes deben realizar, para que puedan reflexionar, de forma guiada, sobre las posibilidades del nuevo diseño curricular por competencias y sus consecuencias sobre su práctica diaria y las actividades del aula, las concreciones curriculares, programaciones y proyectos educativos contextualizados.

c) Promover compromisos educativos entre los centros, las familias (art. 121, LOE, 2006) y los agentes sociales para mejorar el aprendizaje de las competencias básicas facilitando la integración del currículo formal, no formal e informal.

d) Definir y seleccionar una estructura diversificada de tareas y actividades que amplíe las oportunidades de aprendizaje de todo el estudiantado, a la vez que aumenta, simultáneamente, el tiempo efectivo de dedicación a las tareas relevantes seleccionadas.

e) Impulsar la evaluación y el reconocimiento de las competencias básicas adquiridas mediante la utilización de procedimientos y de criterios que aumenten la transparencia tanto del proceso de evaluación de los aprendizajes, como del de promoción.

f) Promover la colaboración entre los distintos agentes educativos, especialmente entre centros y comunidades educativas para lograr una transferencia eficaz del conocimiento (tanto implícito como explícito) generado en el transcurso del programa y su incorporación a los proyectos educativos de centro.

g) Facilitar la información-comunicación entre todos los agentes educativos en relación a la propuesta educativa de las competencias básicas.

h) Evaluar el contexto en el que se ha diseñado y desarrollado el programa, así como los procesos y resultados obtenidos, de modo que las administraciones públicas puedan contar con diferentes fuentes de conocimiento que les permitan lograr un mayor grado de eficacia en las políticas destinadas a mejorar el éxito educativo.

## 5. DESTINATARIOS Y MODALIDADES DE PARTICIPACIÓN

El Proyecto está dirigido a los centros educativos públicos o concertados que impartan cualquiera de las enseñanzas obligatorias, siempre y cuando estos centros lo soliciten previamente y se ajusten a las condiciones de participación.

Pueden participar en el proyecto todos los centros educativos, a través del profesorado y el equipo directivo, en colaboración con el resto de sectores de la comunidad educativa. Los centros educativos serán seleccionados previamente por sus Comunidades Autónomas de acuerdo con las condiciones de participación. El número total de centros que podrán participar en el Programa será de 150, distribuidos entre todas las Comunidades Autónomas de acuerdo con los criterios acordados previamente. Los centros podrán participar en el programa a través de distintas modalidades elegidas por ellos mismos de acuerdo con su situación actual y con sus propios proyectos de mejora.

Modalidades de participación:

### 5.1. Modalidad A.1 Centros de "Iniciación".

Los centros interesados en esta modalidad no necesitarán experiencias previas de relieve en el trabajo por competencias básicas, podrán comprender y reconocer en su propia práctica algunas de las condiciones más favorables para el aprendizaje de las competencias básicas así como para su evaluación. Estos centros iniciarán, mediante un conjunto de ejemplificaciones, el proceso de integración del currículo, priorizando el trabajo de tareas relevantes en el currículum real de las aulas, y el desarrollo inicial de experiencias sobre la presencia de competencias básicas en sus metodologías y modelos de evaluación.

### 5.2. Modalidad A.2 Centros de "Avance"

Los centros interesados en esta modalidad dispondrán ya de experiencias previas de innovación en competencias básicas. Estos centros podrán incorporar, de forma progresiva y con el asesoramiento necesario, tanto en sus programaciones como en sus proyectos curriculares y educativos, aquellas condiciones que resultan más favorables para el aprendizaje de las competencias básicas.

Los centros participantes en esa modalidad podrán, además, comprender, reconocer y valorar la situación actual en la concreción curricular y avanzar propuestas para una revisión de su proyecto educativo, disponer de un modelo de evaluación por competencias, desarrollar experiencias que describan la fuerza del currículo informal y no formal, así como un diseño de un plan de mejora para institucionalizar las condiciones más favorables para el aprendizaje de las competencias básicas.

El Proyecto COMBAS contempla otra alternativa en Convocatoria Externa libre, destinada, en este caso, a facilitar la participación de otros miembros de la comunidad: entidades del ámbito educativo, familiar y social, con la finalidad de elaborar estudios de carácter curricular, y material informativo y formativo para cada uno de los sectores en materia de competencias básicas.

Los proyectos de mejora del currículo serán diferentes según la modalidad elegida por los centros y serán el punto de partida para el proceso de aprendizaje organizacional. El Ministerio de Educación y

las Comunidades Autónomas pondrán a disposición de los centros el asesoramiento y la formación para la elaboración de los proyectos.

## 6. COMPROMISOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y LAS CCAA CON LOS CENTROS EDUCATIVOS

El ME, en colaboración con las CCAA, adquiere los siguientes compromisos frente a los centros participantes en el Proyecto COMBAS:

a) Organizar un conjunto de equipos que coordinen el desarrollo del programa, entre los que destacarán:

- Un equipo de dirección-coordinación interna, y una comisión gestora que coordine la acción del Ministerio de Educación y las CC. AA.
- Un equipo de evaluación externo que diseñe el plan para valorar, realizar el seguimiento y elaborar la Memoria que permita analizar el alcance del programa.
- Un equipo base de asesoramiento que integre diferentes especialistas con experiencia contrastada en competencias para desarrollar el asesoramiento guiado a los centros y gestionar el reto general
- Un equipo de formación externo que sirva de apoyo e integre a un grupo de especialistas reconocidos en el conjunto del sistema educativo para cualificar los contenidos de formación.
- Un grupo de trabajo que aborde el portal-Web o soporte colaborativo, que visibilice la marcha del programa y dinamice los cauces informativos y formativos del mismo.

b) Proporcionar la formación necesaria al equipo base de asesoramiento y coordinadores de los centros, estableciendo sesiones bimestrales centralizadas, de presentación y desarrollo de las tareas específicas, que servirían de referencia para las sesiones de los centros en cada una de las comunidades autónomas integradas.

c) Facilitar la información presencial en cada una de las CC. AA. a los implicados de los centros, al menos en el inicio del programa y en el final de valoración, para asegurar la motivación general y la información contrastada del reto.

d) Proporcionar los materiales adecuados para el diseño, el desarrollo y la evaluación de los Proyectos de Mejora del Currículo de cada uno de los centros.

e) Mantener una estructura de apoyo a los centros que facilite la resolución de los problemas de organización o de otra índole relacionados con el proyecto. A tal fin el Ministerio creará un Entorno Colaborativo para visibilizar el desarrollo del Programa general y del Proyecto COMBAS, los materiales iniciales que sirven de guía para el desarrollo curricular en cada tarea, y trabajos desarrollados por los centros en su acción creadora.

f) Facilitar los instrumentos para la valoración de los resultados de cada uno de los proyectos. En esta valoración se tendrán en cuenta, entre otros factores, y para esta propuesta del año 2011, las mejoras obtenidas en las estrategias organizativas y formativas para la coordinación del desarrollo curricular tanto del Ministerio como de las CC. AA., los niveles de satisfacción del profesorado integrado y la cualificación de los proyectos de mejora de los centros.

g) Difundir el conocimiento generado en el transcurso del Programa general y el Proyecto COMBAS, ya sea en forma de buenas prácticas o de materiales y discursos didácticos, con pleno reconocimiento de la autoría intelectual de sus creadores y a través de los foros nacionales e internacionales más destacados (Universidades de Verano, Congresos, Webs, ...).

## 7. ENTORNO COLABORATIVO PARA EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO

Para facilitar la formación, el asesoramiento y el apoyo continuo a los centros participantes en el Programa “Consolidación de las competencias...” y su concreción del Proyecto COMBAS se creará un Entorno Colaborativo para el Desarrollo del Currículo (ECDC). Dicho entorno contará entre otras áreas de trabajo con las siguientes:

- Área de Formación
- Laboratorios de Proyectos
- Centro de Recursos
- Área de Servicios
- Equipo Base CC. AA.
- Mi Espacio

El Instituto de Formación, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) será el responsable del diseño y la gestión directa de este entorno colaborativo.

Los centros educativos participantes dispondrán de una clave de acceso al entorno colaborativo que le permitirá acceder a todos los servicios, talleres y recursos, así como a la realización de las gestiones administrativas necesarias.

## REFERENCIAS

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo.

REAL DECRETO de Enseñanzas Mínimas 1631/2006, correspondientes a la Etapa Secundaria Obligatoria.

REAL DECRETO de Enseñanzas Mínimas 1513/2006, correspondientes a la Educación Primaria.

<http://www.educacion.es/cide/index.htm> (Proyecto ComBas)

[http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa\\_jccm/tkContent?idContent=33753&locale=es\\_ES&textOnly=false](http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=33753&locale=es_ES&textOnly=false) (Oficina de Evaluación de CLM)

<http://www.fundacionluisvives.org/docs/Cuaderno1.pdf> (Consejo Europeo de Lisboa)



# RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA TOMA DE DECISIONES. EXIGENCIA EN LAS AULAS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CON LOS ALUMNOS DE PRIMARIA

ROSA SERNA  
ASCENSIÓN PALOMARES  
DANIEL GARROTE  
JESUALDO E. MORENO  
*Facultad de Educación de Albacete  
Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación pretende mostrar algunos rasgos de la aplicación de las competencias básicas en el currículum de Educación Primaria. El objetivo que perseguimos es ofrecer algunas estrategias para ayudar a los maestros a integrar las competencias básicas en los métodos de programación y evaluación.

Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objeto fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas (LOE).

Las políticas educativas están en esta línea: fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida proporcionando a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos.

Así, pues, la aplicación del nuevo currículum de Educación Primaria es la consecuencia de tres actuaciones de ámbito político necesariamente correlativas en el tiempo:

La aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 106, de 4 de mayo de 2006) por parte de las Cortes Generales.

La aprobación del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (BOE 293, de 8 de diciembre de 2006).

La aprobación del Decreto 68/2007 por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas de la etapa de Educación Primaria en Castilla-La Mancha.

Comprobamos algunos cambios sustanciales del currículum, tanto en el contenido como en la forma, entre las que cabe destacar que se trata de un currículum orientado a la adquisición de competen-

cias básicas. Sin embargo, los cambios normativos no presuponen cambios sobre qué, cómo, por qué y para qué se enseña. Pero se deduce que el responsable último del éxito o del fracaso de la aplicación de un nuevo currículum es el maestro. Por ello, es imprescindible que surja de cada docente la necesidad de iniciar procesos de formación, de reflexión sobre su propia práctica y de innovación (Alsina, 2007a; Alsina, 2007b; Alsina y Planas, 2007; Planas y Alsina, 2007).

No puede ser una necesidad impuesta, por lo que no pretendemos caer en el error de un discurso retórico sobre la necesidad de cambiar por el mero hecho de la aprobación de una nueva ley. Ya ha pasado demasiadas veces, y las consecuencias han sido catastróficas: maestros desconcertados, confundidos, desmotivados, etc.

Se ha iniciado ya, tanto en nuestro país como en la mayor parte de países europeos (Garragorri, 2007), la aplicación del nuevo currículum orientado a la adquisición de competencias en la enseñanza obligatoria. Es, pues, una época especialmente trascendente en la que todos los profesionales debemos aprender a planificar nuestra actuación docente no exclusivamente para que nuestros alumnos aprendan unos contenidos, sino para que al terminar Educación Primaria estos alumnos sean capaces de ser y actuar de manera autónoma; pensar y comunicar; descubrir y tener iniciativa; y convivir y habitar más allá de la escuela (Eurydice, 2002).

El profesorado, también deben contribuir a transformar el concepto tradicional de enseñanza basado en la adquisición de conocimientos, en un concepto moderno de aprendizaje basado en la capacidad de resolver situaciones a lo largo de la vida, y sustentar la realización personal, la inclusión social, y la ciudadanía activa y contribuyen a adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la sociedad actual.

Este planteamiento pretende responder a nuevas demandas más relacionadas con la vida cotidiana y con el desarrollo de destrezas y habilidades realmente útiles para desenvolverse de forma autónoma y crítica y desarrollar un proyecto de vida. Todo ello conlleva una idea fundamental para la educación: entender el conocimiento disciplinar o interdisciplinar que se trabaja en la escuela, no como un fin en sí mismo sino, como un instrumento privilegiado al servicio del desarrollo de las competencias.

La razón por la cual las políticas educativas se interesan por este tema forma parte de una especie de revolución cultural que pretende situar la escuela y la educación en su contexto teniendo en cuenta los grandes problemas que tenemos en las aulas:

Aumento del nivel de exigencias para integrarse en la sociedad y la falta de preparación de los alumnos para vivir en ella.

Pérdida de valores sociales que permite el aumento de conductas desadaptativas, permitiendo el alejamiento del alumno de la oferta educativa

La *crisis permanente de los contenidos formativos*, que pronto quedan obsoletos ante el rápido avance del progreso científico-técnico y las nuevas circunstancias económico-sociales que conlleva. Ello aumenta la importancia de fortificar la capacidad de aprender a lo largo de la vida más que proporcionar un gran bagaje de conocimientos.

La *orientación hacia la vida después de la escuela* remarcando la búsqueda de la transferencia de los aprendizajes y su adecuada aplicación en una diversidad de contextos.

Ante las premisas expuestas, el alumnado de la facultad de Educación se encuentra con pocas habilidades para ejercer su práctica docente en aulas donde se unen los problemas conductuales con los motivacionales.

La experiencia que a continuación vamos a describir parte del interés del alumnado de la Facultad de Educación por diseñar una metodología de intervención en el aula con alumnado de Educación Primaria utilizando la competencia básica de Autonomía e Iniciativa Personal como elemento transversal en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 2. LA COMPETENCIA BÁSICA: AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

¿Por qué el alumnado elige esta competencia? Su justificación va en la línea de obtener la posibilidad de poder intervenir en las aulas y desarrollar en el alumnado de Primaria las habilidades necesarias para autogestionarse de manera crítica y constructiva.

Se parte de la premisa que si el alumno de Primaria tiene unos valores interiorizados y una meta a largo plazo ejercitará todas aquellas estrategias para conseguir ese propósito.

Lo que vemos en la mayoría de las aulas son alumnos desorientados sin perspectivas a corto plazo que viven el momento sin establecer los pilares para futuros aprendizajes que les posibiliten para acceder a estudios superiores o incorporarse de manera productiva al mundo laboral.

Es durante la escolaridad obligatoria donde se comienza a construir el sentimiento de competencia personal, el conocimiento más o menos real de uno mismo, el autocontrol y equilibrio emocional, la autonomía, el asentamiento de los hábitos, el juicio crítico, la capacidad de buscar la novedad y la de transformar las ideas en actos. Es decir, afianzar unos valores que asumidos por uno mismo, acompañen el proyecto de vida.

La adquisición de esta competencia es fundamental para el desarrollo de las aptitudes necesarias para afrontar numerosos aspectos de la vida personal, y de los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en el ámbito escolar, para la preparación del alumnado respecto a su futura vida profesional, así como para afrontar cambios, tanto personales como sociales y económicos.

Los jóvenes deben aprender a apoyarse en iniciativas propias sustentadas en experiencias vitales que les habiliten para abordar nuevos retos y enfrentarse a situaciones nuevas, ayudándoles a crear personas con espíritu emprendedor, capaces no sólo de aplicar estas habilidades en todos los ámbitos de su vida cotidiana y de su futura vida profesional, sino también de plantear iniciativas más innovadoras que colaboren en la transformación de la sociedad.

Nuestro objetivo es menos pretencioso, no pretendemos un cambio en la sociedad, pero pretendemos un cambio en hábitos y sobre todo el establecimiento de estrategias para que el alumno planifique su futuro a corto plazo.

La adquisición de esta competencia no es exclusiva de un área de conocimiento sino que afecta al aprendizaje en general y al desarrollo personal y social, por lo que puede trabajarse en todas las áreas y en todos los ámbitos de la vida del centro. Para ello se precisa una metodología activa, reflexiva y participativa que fomente la confianza, la responsabilidad, la autocrítica y el desarrollo de la capacidad de superación en el alumnado, incentivando la iniciativa, el rendimiento y una sana ambición personal y profesional.

Tener iniciativa conlleva la competencia, desde la autonomía, de fijar metas a medio y largo plazo que se concretan en proyectos a desarrollar. El alumnado de primaria debe ser capaz de llevar sus ideas a la práctica, de planificar la acción, de llevarla a cabo y concluirla en colaboración con los demás. Se trata de que sea capaz de responder con seguridad y autonomía a las actividades propuestas, valorando de forma realista su capacidad de aprender, el esfuerzo desarrollado y el resultado obtenido. Esto sólo es posible mediante estrategias de intervención diseñadas desde el inicio de curso para el fomento de esa autonomía y autogestión personal.

Esta competencia conlleva la habilidad para elegir, tener criterio, tomar decisiones, asumir riesgos, aceptar responsabilidades, actuar, evaluar lo hecho, autoevaluarse, aprender de los errores, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora. Además de la actitud de cambio exige la flexibilidad suficiente para abordar nuevas tareas y aceptar iniciativas.

Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la ca-

pacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos. Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales -en el marco de proyectos individuales o colectivos- responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.

Supone poder transformar las ideas en acciones; es decir, proponerse objetivos y planificar y llevar a cabo proyectos. Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora.

Exige, por todo ello, tener una visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una sana ambición personal, académica y profesional. Igualmente ser capaz de poner en relación la oferta académica, laboral o de ocio disponible, con las capacidades, deseos y proyectos personales.

Además, comporta una actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.

### 3. QUÉ SE EXIGE PARA ADQUIRIR ESTA COMPETENCIA

En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.

Otra dimensión importante de esta competencia, muy relacionada con esta vertiente más social, está constituida por aquellas habilidades y actitudes relacionadas con el liderazgo de proyectos, que incluyen la confianza en uno mismo, la empatía, el espíritu de superación, las habilidades para el diálogo y la cooperación, la organización de tiempos y tareas, la capacidad de afirmar y defender derechos o la asunción de riesgos.

En síntesis, la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

Objetivos de trabajo en la intervención de esta competencia con el alumnado de Primaria y que se organizarán en un proyecto de intervención:

- Promover la realización de planning semanal de dedicación al estudio donde aparezcan secuencializadas las distintas actividades programadas.
- Promover actividades para desarrollar de forma progresivamente más autónoma rutinas de higiene y hábitos saludables como personas que conviven en espacios comunes en el centro escolar.
- Respetar los espacios y materiales comunes manteniendo el interés por su correcta conservación.
- Reflexionar sobre qué y cómo aprendo para realizar las rectificaciones necesarias y alcanzar los objetivos propuestos.
- Favorecer la participación del alumnado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje valorando su actitud autónoma y activa y animándole a superarse.
- Utilizar metodologías que fomenten la autoestima y la motivación para la tarea.

- Poner los medios para que las relaciones entre los distintos estamentos que componen la comunidad educativa se desarrollen en un clima de colaboración: profesorado, alumnado, familias e instituciones.
- Suscitar el trabajo en equipo creando en el aula un clima de colaboración grupal, proponiendo metas comunes que pongan de manifiesto la aportación valiosa y necesaria de cada alumno.
- Trabajar la comprensión de situaciones problemáticas para facilitar el diseño de un plan personal para resolverlas.
- Evaluar periódicamente los procesos de resolución para transferir y generalizar.
- Plantear problemas reales sobre los cuales se debe tomar partido.
- Elaborar y presentar trabajos propios o como representante de grupo.
- Organizar actividades de lectura crítica donde haya que tomar partido y hacer una defensa de la posición escogida.
- Enseñar al alumnado a actuar de manera responsable con capacidad autocrítica, creatividad y control personal
- Desarrollar en el alumnado la capacidad de transformar las ideas en actos: proponerse objetivos, planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar lo previsto.
- Desplegar una visión estratégica de los problemas que ayude a marcar y cumplir los fines planteados y a estar motivados para lograr tener éxito en las tareas emprendidas.
- Identificar las propias capacidades para poder elegir y decidir con voluntad de asumir responsabilidades.

### 3.1. ¿Qué se necesita para trabajar las competencias básicas?

La introducción de estas competencias en el currículo no afecta únicamente al diseño de las áreas de aprendizaje, sino que implica un cambio en la organización escolar, ya que ésta contribuirá también a la adquisición de las competencias básicas. Las normas internas de los centros, las instalaciones de que dispongan, la organización de la biblioteca escolar, las actividades extraescolares... todo ello debe estar orientado a facilitar el desarrollo de estas competencias. Asimismo, la labor del profesorado es fundamental para alcanzar los objetivos marcados por las competencias básicas que, además de los cambios que implica en el modo de enseñar, deberán evaluar a los alumnos no sólo por los conocimientos adquiridos, sino en la medida que estos han contribuido a la adquisición de las competencias y deben enfocar la acción tutorial a este objetivo, orientando y estimulando de manera personalizada el proceso de aprendizaje de los alumnos.

La adquisición de esta competencia requiere el desarrollo de una serie de aspectos que se interrelacionan. Por un lado, llegar a poseer una serie de cualidades y habilidades personales como autonomía, autoestima, perseverancia, responsabilidad, autocrítica, iniciativa y creatividad; en segundo lugar, habilidades sociales como respeto por las ideas de los demás, capacidad de diálogo y trabajo cooperativo; y en tercer lugar, habilidades relacionadas con el liderazgo de proyectos, que incluyen la confianza en uno mismo, el espíritu de superación o la asunción de riesgos.

Nuestro **proyecto de actuación en las aulas** de la Facultad de Educación tiene como objetivos e hipótesis, los siguientes:

#### – **Objetivos del proyecto**

1. Profundizar en el concepto de la competencia básica autonomía e iniciativa personal.
2. Establecer metodologías de trabajo en el aula que permitan el desarrollo de dicha competencia organizando la práctica mediante la elaboración de un proyecto de intervención con el alumnado de Primaria.
3. Diseñar estrategias de actuación en las unidades didácticas que potencien la incorporación de

esta competencia en las distintas áreas curriculares.

4. Revisar la Programación Didáctica para relacionar la competencia básica autonomía e iniciativa personal con los objetivos didácticos.
5. Planificar la metodología de trabajo en base a la relación efectuada de la competencia básica y objetivos didácticos.
6. Desarrollar estrategias para implicar a las familias en la consecución de los objetivos propuestos.

#### – Hipótesis de trabajo

1. El trabajo basado en la competencia autonomía e iniciativa personal permitirá al profesorado universitario y al futuro profesorado superar el trabajo rutinario y repetitivo para favorecer el desarrollo de metodologías globalizadas más cercanas al modo de aprender de los alumnos.
2. La adquisición de esta competencia supone una mejora en la capacidad de enfrentarse con el éxito autónomo en dos sentidos: por parte de los alumnos de la facultad durante el cuatrimestre, utilizando lo aprendido para transmitirlo a sus futuros alumnos.
3. El alumnado de la Facultad de Educación transfiere lo aprendido en su futura labor docente implementando en las aulas proyectos adecuados para trabajar dicha competencia.
4. El análisis, la selección y elaboración de materiales curriculares para trabajar dicha competencia, facilitará una nueva organización del currículo y permitirá al profesor reflexionar sobre su práctica docente y trabajar desde la innovación en las aulas.

#### – Metodología/procedimiento

Para la adquisición de los contenidos y objetivos de competencia autonomía e iniciativa personal la metodología consistió en:

1. Información precisa en referencia a la competencia, consultando bibliografía.
2. Estudiar modelos de actuación para el trabajo mediante competencias que se han llevado a cabo en diversos centros escolares.
3. Resolución de casos prácticos previo a la elaboración del proyecto.
4. Elaboración de un proyecto de intervención para un determinado curso de Educación Primaria.

## 4. CONCLUSIÓN

El trabajo sobre dicha competencia con el alumnado de la Facultad de Educación ha conseguido un doble resultado. Por una parte, que se trabaje y estudie con profundidad la competencia y transferir lo aprendido a su propia práctica; y por otro lado, aparte de familiarizarse con la elaboración de proyectos, (que no unidades didácticas) adquirir las estrategias necesarias para diseñar actuaciones con alumnado de Primaria en su incorporación como docente.

## REFERENCIAS

- ALSINA, A., PLANAS, N. (2007a): “Cambio de perspectiva en la resolución de problemas a través del aprendizaje reflexivo”. En: IMBERNÓN, F., *et al.* (coord.) (2007): *Actas del I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado (CD-ROM)*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- ALSINA, A. (2007b): “El aprendizaje reflexivo en la formación permanente del profesorado: Un análisis desde la didáctica de la matemática”. *Educación Matemática*, nº 19, (1), pp. 99-126.

- COLL, C. (2007): "Las competencias en la educación escolar: ¿algo más que una moda y mucho menos que un remedio?". *Aula de Innovación Educativa*, nº 161, pp.34-39.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2006): "El enfoque de competencias en la educación. Una alternativa o un disfraz de cambio?". *Perfiles educativos*, nº 111, pp. 7-36.
- EURYDICE (2002). "Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la Educación General Obligatoria", en <http://www.eurydice.org> (14 de diciembre de 2007).
- GARAGORRI, X. (2007): "Currículum basado en competencias: Aproximación al estado de la cuestión". *Aula de Innovación Educativa*, nº 161, pp. 47-55.
- HARGREAVES, A., EARL, L., MOORE, S., MANNING, S. (2001): *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ PINA, F., et al. (2005): *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- LE BOTERF, G. (2000): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LÉVY-LOVOYER, C. (1997): *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 106, de 4 de mayo de 2006.
- LÓPEZ, J. (2006): "Las competencias básicas del currículo en la LOE (conferencia inaugural)". En: JIMÉNEZ, A., LOU, M. A. (eds.) (2006): Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad. *La educación: retos del siglo XXI*. Almería: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras de Granada.
- MALAGÓN, M. (2008): *Actividades para el desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Santillana Educación.
- QUINTANAL, J. (2005): *La animación lectora en el aula: técnicas, estrategias y recursos*. Madrid: CCS.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (2005): *La programación de la enseñanza: el diseño y la programación como competencias del profesor*. Archidona: Aljibe.
- SARRAMONA, J. (2000): "Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria". *Revista de Educación*, nº 322, pp. 255-288.
- SARRAMONA, J. (2004): *Las competencias básicas de la enseñanza obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- VALLÉS, M. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- ZABALA, A., ARNAU, L. (2007): *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.



# LAS COMPETENCIAS PARA LA PROFESIÓN DOCENTE: ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS NUEVOS TÍTULO DE GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MERCEDES ÁVILA FRANCÉS  
LAURA JIMÉNEZ MÁRQUEZ  
FRANCISCO J. RAMOS PARDO  
*Facultad de Educación de Cuenca  
Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. LAS COMPETENCIAS: UNO DE LOS ELEMENTOS CENTRALES DEL PROCESO DE BOLONIA Y LOS NUEVOS TÍTULOS UNIVERSITARIOS

A pesar de que ya se ha señalado en distintos contextos, por diversos autores y en documentos de distinta finalidad y alcance, que las competencias son un concepto confuso, también parece evidente que son uno de los conceptos clave para entender el proceso de Bolonia. Y no lo son sólo, o fundamentalmente, porque sea un concepto en torno al cual se articulan los nuevos planes de estudio enmarcados en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), sino, sobre todo, porque hacen referencia a un nuevo paradigma de enseñanza universitaria. Y es que, lo que empezó siendo un intento de homogeneizar la estructura de los estudios universitarios de manera que fueran “entendibles” por todos los estados miembros, se convirtió en la búsqueda de un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje en la universidad, que debería poner al estudiante en el centro del proceso educativo.

La razón de ser del cambio de modelo educativo responde fundamentalmente a las transformaciones sociales y productivas que se vienen observando desde la segunda mitad del siglo pasado. Rué (2008) sintetiza algunas de las diferencias fundamentales entre el paradigma hasta ahora dominante y el enfoque por competencias.

Tabla 1. Rasgos distintivos del enfoque de formación dominante y el de competencias

Ámbito considerado	Prioridades	
	Enfoque dominante	Enfoque por competencias
El referente de la formación	La reproducción y aplicación del conocimiento generado. I+D	La aportación del conocimiento desarrollado al crecimiento, al desarrollo, a la innovación. I+D+I

Ámbito considerado	Prioridades	
	Enfoque dominante	Enfoque por competencias
Foco o eje de la formación	Los programas académicos.	Los estudiantes, sus competencias y el desarrollo de sus funcionalidades personales.
Acceso dominante al conocimiento	Enfoques transmisivos Lógico-deductivos. Racionalidad intelectual.	Enfoques socio-constructivistas. Importancia de lo emocional, de lo social y lo cognitivo. Aprender en y sobre la acción.
Contextos formativos	Aulas, reales, virtuales. División entre tiempos, espacios académicos y de profesionalidad aplicada.	Aulas, contextos sociales y profesionales. Casos, problemas y situaciones vitales.
Concepción del conocimiento	Dualidad teoría/ práctica. Prioridad de la abstracción y la aplicación. Especialización.	Integración teoría y acción práctica. Importancia de lo contextual. Integración diversidad de puntos de vista. Innovación
Concepto de logro académico	Adaptación a la norma.	Generación de modalidades complejas de saber. Capacidad de transferencia.
Evaluación	Normativa, en relación a lo transmitido. Sumativa, final.	Criterial, en relación a los desarrollos alcanzados. De proceso y sumativa final.
Orientación de la formación, (sentido de agencia de los formadores)	Estandarizada, de acuerdo con las normativas oficiales.	De acuerdo con las intencionalidades y habilidades docentes de los que la proponen.
Función central exigida al estudiante	Adaptativa	Sentido de la propia responsabilización. Cooperación. Reflexividad. Autoevaluación.

Fuente: Rué, J. (2008)

Existen distintas definiciones de competencias con distintos matices, aunque en su mayoría se relacionan con lo que el estudiante va a saber, comprender y ser capaz de llevar a la práctica. Se recogen tres concepciones de distintos documentos oficiales:

En el Marco de Cualificaciones para el EEES, los resultados de aprendizaje, en los que se incluyen las competencias, se consideran los resultados globales del aprendizaje. Estos consisten en “declaraciones de lo que una persona debe conocer, entender y/o ser capaz de hacer al final de un período de aprendizaje”.

El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente define competencia como aquella “demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal; en el Marco Europeo de Cualificaciones, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía”.

En el proyecto Tuning se describen como “una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades. La promoción de estas competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias cobren forma en varias unidades de curso y son evaluadas en diferentes etapas”.

Aunque vemos como la confusión que se menciona anteriormente sobre el concepto de competencias parte, incluso, de los organismos oficiales, algunos autores plantean un modelo que intenta ser una síntesis de distintas tipologías y que aporte algo de consenso.

Tabla 2. Tipología unificada de los Conocimientos, Hábitos y Competencias, (KSCs)

	Ocupacional	Personales
Conceptual	Competencias cognitivas	Meta-competencias
Operacional	Competencias funcionales (hábitos)	Competencias sociales (actitudes y comportamientos)

Fuente: Winterton, Delamare y Stringfellow (2006)

## 2. LOS NUEVOS TÍTULOS DE GRADO DE MAESTRO

### 2.1. El proceso de Bolonia en los títulos de maestro

Para orientar el diseño de los nuevos títulos, se crearon redes de universidades por titulaciones, cuyos resultados más destacados son los libros blancos. La red de Magisterio propuso en su Libro Blanco dos títulos de grado: Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria, en sustitución de los siete títulos (especialidades) que se fijaron tras la LRU y la LOGSE. Entre las razones aducidas destaca la necesidad de reforzar la función del maestro como tutor y de mejorar su aprendizaje en todas las áreas curriculares básicas, es decir, se persigue ampliar la formación como maestro generalista, al tiempo que se propone cierta especialización para el maestro de educación primaria.

El modelo de titulaciones que se propuso se diseñó en base a los siguientes criterios: (1) debía ser un modelo de titulaciones más compatible con la situación existente en la mayoría de los países del EEES, (2) debía ser más compatible con la situación educativa de nuestro Estado y de nuestras Comunidades Autónomas, (3) el maestro de educación primaria debía conjugar a la vez un perfil generalista y especializado y (4) El número de titulaciones de maestro debía ser más reducido dado el carácter generalista de los títulos de grado.

La propuesta presentada finalmente en el libro blanco no fue unánime ni estuvo exenta de debate. De hecho se reconoce la existencia de una disconformidad procedente de sectores de profesorado, estudiantes y profesionales fundamentalmente vinculados con las especialidades de educación musical, educación física y lengua extranjera. La propuesta de dos títulos (maestro de educación infantil y maestro de educación primaria) fue la que más acuerdo suscitó (80% de los representantes de las distintas universidades). Menor fue el acuerdo en lo relativo al peso o extensión de las menciones (itinerarios de espe-

cialización), como también lo fue en la propuesta del porcentaje de “contenidos formativos comunes”, e incluso también existió un debate sobre la posibilidad de sugerir un tercer grado de educación especial distinto del de educación infantil y de educación primaria (ANECA, 2004:21)

El Ministerio finalmente optó por los dos títulos de grado propuestos en el libro blanco: Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria. Cada título está estructurado en tres grandes módulos de competencias: 1) formación básica, de carácter predominantemente psicopedagógico; 2) didáctico y disciplinar, destinado a los contenidos científicos de las áreas del currículo y 3) practicum, es decir, las prácticas en centros escolares reconocidos. Los tres bloques de competencias suman en cada título 210 créditos europeos, por lo que se dejan 30 créditos para que las universidades asignen las competencias que consideren. Para ambos títulos se establece que los estudiantes al terminar deben saber expresarse en alguna lengua extranjera según al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

En los dos títulos se asigna el mismo peso mínimo para el practicum, 50 créditos (casi el 21% de los créditos del título), mientras que la formación básica y didáctico-disciplinar varía en uno y otro título. En Infantil, la formación básica (la de carácter predominantemente psicopedagógico) debe tener como mínimo 100 créditos (lo que supone el 41,6% de los créditos del título), y la didáctico-disciplinar 60 (25%); mientras que en Primaria es al revés: 60 créditos para la formación básica (25%) y 100 para la didáctico-disciplinar (41,6%). Dentro de cada título las universidades pueden proponer “menciones cualificadoras”, es decir, especializaciones, ya que disponen de los 30 créditos restantes (12,5% del título) no regulados por el ministerio.

En resumen, los nuevos títulos de grado apuestan por un perfil de maestro claramente generalista, con titulación distinta en función de la etapa educativa (infantil o primaria), con un fuerte peso del practicum (el 21% del título frente al 15,5% de los planes anteriores), que pretende asegurar la competencia en una lengua extranjera independientemente de la especialidad elegida y que trata de conjugar la formación psicopedagógica y didáctico-disciplinar.

## 2.2. La elaboración de los nuevos planes de estudio: las memorias de verificación

El denominado proceso de Bolonia ha supuesto un nuevo cambio en la organización de las enseñanzas universitarias y, por tanto, en todos los planes de estudio, incluidos los de maestro. Con el EEES se aboga por un cambio en la relación de enseñanza y aprendizaje, cambio que ha de centrarse en tres aspectos básicos: el rediseño de los currículos, una metodología centrada en el aprendizaje de los alumnos (en vez de en la enseñanza del profesor) y el desarrollo de aprendizajes a partir del enfoque de competencias (Rué, 2007:32). Los tres aspectos están íntimamente relacionados.

En este nuevo paradigma, todo título se diseña sobre la base de las competencias que debe alcanzar el perfil profesional correspondiente. El Ministerio primero formula las competencias básicas mínimas que se deben adquirir en cualquier título de Grado, y luego, cada título de grado de cada universidad, formula las competencias específicas que deben lograrse. En el caso de los títulos profesionalizadores, como los de maestro, el Ministerio también fija unas competencias específicas mínimas para esos títulos.

Tal y como se reconoce en el Real Decreto por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, la flexibilidad y la diversidad son los dos principios que guían la regulación de los nuevos planes de estudio, en cuya elaboración, las universidades tienen un gran margen de maniobra. En el modelo anterior, salido tras la LRU de 1983, los planes de estudio eran objeto de una mayor regulación. Aunque su elaboración correspondía también a las universidades, primero se fijaban las directrices generales comunes, aplicables a todos los planes de estudio conducentes a cualquiera de los títulos universitarios oficiales, y después las directrices generales propias de cada título. Ambas se fijaban a través de reales decretos. El Consejo de Universidades era quien proponía los títulos universitarios oficiales y las directrices generales propias de cada título. Éstas incluían la denominación del título, los objetivos, el perfil profesional del titulado, la estructura cíclica y la duración máxima y mínima de cada ciclo y las materias troncales, así como una somera descripción de los contenidos de las mismas, los créditos de en-

señanza teórica y práctica de cada materia troncal y su vinculación a una o varias áreas de conocimiento. A las universidades les correspondía fijar las materias obligatorias y optativas y, por tanto, sus contenidos, número de créditos teóricos y prácticos y el área o áreas de conocimiento a las que se vinculaban.

En el nuevo sistema, no existe una normativa semejante a las anteriores directrices generales propias salvo en el caso de los títulos conducentes a profesiones reguladas, como es el caso del título de maestro de educación primaria. Aun así, cada universidad propone su propio título, con su propia denominación, perfil, objetivos y competencias, su propia estructura de enseñanzas, sus propios contenidos, etc. Para la elaboración de un plan de estudios conducente a un título, cada universidad debe elaborar un proyecto o memoria de solicitud para la verificación de dicho título, que debe contener los siguientes aspectos: (1) Descripción del título, donde se refleja la denominación, la universidad solicitante y el centro, el tipo de enseñanza y el número de plazas ofertadas, (2) justificación, referentes externos e internos y procedimiento de elaboración, (3) objetivos y competencias, (4) condiciones de acceso y admisión de estudiantes, (5) estructura de las enseñanzas, organización de la movilidad de estudiantes y descripción de los módulos o materias del plan de estudios, (6) personal académico, (7) recursos, materiales y servicios, (8) resultados previstos, (9) Sistema de Garantía de Calidad u (10) calendario de implantación.

Como maestro de educación primaria es una profesión regulada, las universidades deben respetar unos requisitos mínimos al elaborar la memoria de verificación. Dichos mínimos afectan fundamentalmente a tres aspectos de la memoria: denominación del título, objetivos y competencias y, por último, estructura de las enseñanzas.

### 3. LA IMPLANTACIÓN DE LOS NUEVOS TÍTULOS DE GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y LA ELECCIÓN DE LA MUESTRA OBJETO DE ESTUDIO

El Sistema Universitario Español está compuesto por 78 universidades (sin incluir la UIMP y la Universidad Internacional de Andalucía), 50 de las cuales son públicas y 28 privadas.

En la Web del Registro de Universidades, centros y Títulos (RUCT), a fecha de 28 de febrero de 2011, hay 40 títulos de grado publicados en el BOE que habilitan para la profesión de maestro en educación primaria en 41 universidades españolas (pues hay un título que es co-impartido por dos universidades), y otros 11 están en proceso de tramitación, lo que suman un total de 51 títulos de grado en 52 universidades. De ellos, 36 títulos son impartidos por universidades públicas y 15 por universidades privadas.

Aunque el proyecto de investigación intentará tomar en consideración a todas las universidades españolas que han implantado o están en vías de hacerlo el Grado de Maestro en Educación Primaria, para este trabajo se decidió seleccionar una muestra de 12 universidades. Para realizar dicha selección, se emplearon fundamentalmente tres criterios. En primer lugar, evidentemente sólo se tuvieron en cuenta las universidades que ofertan el Grado de Maestro en Educación Primaria. El segundo requisito fue que dichas universidades tuvieran publicado el plan de estudios de dicho título en el BOE, con el fin de tener la seguridad de que las memorias de verificación de sus títulos no vayan a sufrir ninguna modificación fundamental. Por último, se priorizaron las universidades más importantes en base a dos rankings internacionales de universidades en su última edición (2010): el Academic Ranking of World Universities (ARWU), elaborado originalmente por la Universidad Jiao Tong de Shangai y en la actualidad por la ShangaiRanking Consultancy y el Ranking Web de Universidades del Mundo, elaborado por el Laboratorio de Cibermetría del Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC.

Así, de las universidades españolas que cumplían los primeros dos criterios (existencia del grado y publicación en el BOE), se eligieron aquéllas que ocupaban las primeras posiciones del ranking ARWU en su última edición o en alguna de sus ediciones anteriores aunque se situasen en posiciones inferiores en el el Ranking Web del CSIC, debido a su reconocido prestigio e influencia internacionales. No obstante, el Ranking Web del CSIC permitió ampliar la muestra de 9 a 12 universidades.

Por tanto, tomando en consideración todos los criterios mencionados con anterioridad, las universidades analizadas han sido: (1) Universidad Complutense de Madrid; (2) Universidad Autónoma de Madrid, (3) Universidad de Valencia, (4) Universidad de Sevilla, (5) Universidad de Murcia, (6) Universidad del País Vasco, (7) Universidad de Salamanca, (8) Universidad de Valladolid, (9) Universidad de Oviedo, (10) Universidad de Vigo, (11) Universidad Jaume I y (12) Universidad de Castilla La Mancha.

## 4. PERFILES, OBJETIVOS Y COMPETENCIAS EN LOS DISTINTOS PLANES DE ESTUDIO

### 4.1 Objetivos y competencias fijados por el Estado

Al ser la de maestro de educación primaria una profesión regulada, los títulos que habilitan para la misma deben atenerse a unos requisitos mínimos establecidos, en este caso, por el Ministerio de Educación y Ciencia. Dichos requisitos, regulados por la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, afectan a tres aspectos de los planes de estudio: denominación del título, competencias y planificación de las enseñanzas.

Las denominaciones del título varían de una universidad a otra. Actualmente, en el Registro de Universidades, Centros y Títulos encontramos tres denominaciones distintas:

- Graduado o Graduada en Educación Primaria (26 universidades)
- Graduado o Graduada en Maestro de (o en) Educación Primaria (11 universidades)
- Graduado o Graduada en Magisterio de (o en) Educación Primaria (3 universidades)

Respecto a las competencias, la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, fija un mínimo de 12 competencias, más o menos detalladas, que todos los títulos de maestro deben incluir.

En lo que a la estructura del plan de estudios se refiere, se establecen tres grandes módulos de competencias, a los que se les asigna un mínimo de créditos, se fijan los submódulos mínimos que deben contener y se describen otras competencias que dichos submódulos deben contribuir a alcanzar. La estructura modular sería la siguiente:

Tabla 3. Estructura Modular del Plan de Estudios

Módulos	Créditos	Submódulos
Formación básica	60	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad
		Procesos y contextos educativos
		Sociedad, familia y escuela
Didáctico y disciplinar	100	Ciencias experimentales
		Ciencias sociales
		Matemáticas
		Lenguas
		Educación musical, plástica y visual
		Educación física
Practicum	50	Prácticas en centros escolares
		Trabajo fin de grado

La regulación más detallada, por tanto, es la que atañe a las competencias, pues se describen competencias generales para el título y competencias para cada uno de los submódulos. La estructura del plan

de estudios, aunque es objeto de regulación, sigue dejando mucho margen a las universidades, pues: (1) a los submódulos no se les asigna créditos, por lo que su distribución será fijada por las universidades; (2) tampoco se concretan los módulos ni los submódulos en materias, asignaturas o áreas de conocimiento, quedando también a discreción de las universidades, (3) el número total de créditos regulados, de alguna manera, por el Ministerio es de 210, quedando los 30 restantes sin regulación, pudiendo las universidades asignar las competencias que consideren y establecer así sus propios itinerarios de especialización o menciones cualificadoras.

#### 4.2. Perfiles, objetivos y competencias fijados por cada universidad

En este estudio, se analizaron, en primer lugar, el **perfil del maestro y los objetivos** fijados por las universidades. Con respecto al perfil del maestro, ya que no viene indicado en la mayoría de las memorias específicamente, debe inferirse de los objetivos. Con respecto a esto último, llaman la atención las diferencias existentes entre las distintas universidades, en función de los documentos consultados para fijar los objetivos, lo que a su vez se plasma en que estén orientados a conseguir funciones diferentes. Así, en algunas universidades, como por ejemplo la Universidad Jaume I o la de Sevilla, los objetivos están muy relacionados con *las funciones de enseñanza - aprendizaje* de forma que el objetivo principal es proporcionar la capacidad de organización de la interacción de cada alumno; actuar como mediador para que toda la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos en un trabajo cooperativo del grupo; diseñar y organizar proyectos disciplinares e interdisciplinares y funciones de tutoría, orientación y evaluación de los estudiantes, tomando como consideración el Libro Blanco. Salvando algunas diferencias, estos objetivos estarían recogidos igualmente en las memorias de la Universidad Autónoma de Madrid y la de Castilla-La Mancha.

Adicionalmente, algunas universidades contemplan los objetivos generales de la etapa de Educación Primaria del Artículo 2 de la Ley Orgánica 2 / 2006, de 3 de mayo, haciendo un mayor énfasis en otras *funciones más trasversales* como la importancia del desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos; el respeto de los derechos y libertades como la igualdad de derechos y oportunidades; la responsabilidad, el esfuerzo, la formación para la paz y el respeto o la preparación para el ejercicio de la ciudadanía (p.e., la Universidad de Vigo y la Universidad de Sevilla) o, atendiendo al artículo 16 de la citada ley, se señalan como objetivos la formación de profesionales que afiancen el desarrollo personal y bienestar, además de habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral y escrita, cálculo, habilidades sociales, hábitos de trabajo, creatividad, la capacitación para una acción educativa que integre las experiencias y ritmos de aprendizaje de los alumnos y la preparación de profesionales críticos y comprometidos (p. ej., Universidad de Oviedo). El objetivo de la investigación educativa se contempla igualmente en algunas de las memorias (p. ej., Universidad de Sevilla y Universidad de País Vasco).

Sin embargo, también algunas universidades han optado por incorporar como objetivos las doce competencias que los alumnos deben adquirir durante el Grado de Maestro en Educación Primaria, según orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, dejando a un lado, por tanto, los objetivos del título (p. ej., Universidades de Salamanca, Valencia y Complutense de Madrid).

En segundo lugar, se han analizado también las **competencias** que los alumnos deben adquirir durante el Grado de Maestro en Educación Primaria. La mayoría de las Universidades incluyen en este apartado únicamente las doce competencias establecidas por la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, citadas anteriormente, por lo que podría decirse que las competencias son el elemento de las memorias más regulado y en el que menos diferencias se observan.

Así, sólo algunas memorias *añaden* otras competencias generales que son específicas del Grado de Magisterio en dichas universidades. Sin embargo, sólo la Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Castilla-La Mancha han creado un apartado específico para su descripción. Por ejemplo, en el caso de la Universidad Complutense de Madrid, se considera la

importancia del autoaprendizaje; la capacidad de innovación y divulgación de hallazgos científicos y las leyes de igualdad efectiva de mujeres y hombres; la de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, y la de Fomento de la Educación y Cultura de la Paz. La Universidad Autónoma de Madrid, por su parte, incluye, entre otras, la importancia de promover el aprendizaje autónomo, la función tutorial, el respecto a las diferencias personales y culturales y la dimensión ética del maestro. Finalmente, la Universidad de Castilla-La Mancha incluye competencias relacionadas con valores y práctica profesional, conocimientos y enseñanza.

El resto de memorias, como ya se ha comentado, no incluyen apartados adicionales en los que figuren las competencias del Grado de Magisterio en Educación Primaria fijadas por su universidad (p. ej., la Universidad de Vigo, Universidad de Salamanca, Universidad Jaume I, País Vasco, etc.). Sin embargo, también es cierto que algunas universidades han incluido en sus memorias otras competencias, además de las doce establecidas por la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre. Así, por ejemplo, la Universidad del País Vasco incluye en décimo tercero lugar la competencia de dominar el euskara, el castellano y al menos otra lengua extranjera y la Universidad Jaume I añade 23 competencias adicionales (p. e., aprendizaje autónomo; capacidad de análisis y síntesis; capacidad de gestión de la información, etcétera...). Estas competencias, no obstante, sí se encuentran recogidas en las memorias de otras universidades pero se han considerado competencias generales transversales de la titulación y no específicas del grado de magisterio en Educación Primaria.

### 4.3. Organización del plan de estudios

Tal y como se ha señalado cuando se ha hecho referencia al diseño de la organización del plan de estudios, el Ministerio optó por organizar el título de Maestro en Educación Primaria en tres grandes módulos de competencias: 1) formación básica con un mínimo de 60 créditos; 2) didáctico y disciplinar de 100 créditos y 3) practicum con un mínimo de 50 créditos (entre las prácticas externas y el trabajo de fin de grado). Estos tres bloques de competencias suman en cada título 210 créditos europeos. Por tanto, se deja sin regular el módulo de Formación Complementaria que se compone de las asignaturas optativas, 30 créditos en total. De esta manera, las universidades pueden proponer asignaturas optativas y menciones cualificadoras.

El análisis de las memorias muestra, tal y como se esperaba, que todas ellas ofertan 60 créditos en el módulo de *Formación Básica*. Sin embargo, los créditos asignados al *Módulo Didáctico y Disciplinar* en las diferentes universidades oscilan desde los 99 a los 118 créditos. En concreto, la Universidad que más créditos obligatorios incluye en su plan de estudios es la Universidad Jaume I (118 créditos). El motivo de este aumento, con respecto al resto, es la reducción del módulo de Formación Complementaria a 12 créditos al no ofertar menciones cualificadoras. El Módulo de *Formación Complementaria* se compone, en la mitad de las universidades, de un total de 30 créditos en asignaturas optativas, destinados a conseguir menciones cualificadoras (con excepción de la Universidad Jaume I en la que ya se ha indicado que no se ofertan menciones). Igualmente, la mayoría ofertan un total de 50 créditos de *Practicum*. En concreto, la mayoría de las universidades asigna 44 créditos a las prácticas externas, siendo el número mínimo de créditos 30 y el máximo 48 y, en 11 de las 12 universidades el trabajo de fin de grado se compone de un total de 6 créditos, con excepción del de la Universidad del País Vasco que asciende a 12 créditos.

Tabla 4. Estructura Modular y créditos asignados

	UCM	UM	USAL	UVIGO	UVA	UAM	US	UPV	UOVI	UJI	UV	UCLM
Fbásica	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Obligatorias	100	100	100	102	102	102	100	100	100	118	99	102

	UCM	UM	USAL	UVIGO	UVA	UAM	US	UPV	UOVI	UJI	UV	UCLM
Optativas	30	30	30	24	27	27	30	38	30	12	30	24
Prácticas externas	44	44	44	48	45	45	44	30	44	44	45	48
Trabajo Fin de grado	6	6	6	6	6	6	6	12	6	6	6	6

Con respecto a la cantidad de menciones ofertadas por las once universidades restantes, el número oscila desde 2 menciones como, por ejemplo, en la Universidad Complutense de Madrid a 12 propuestas por la Universidad Autónoma de Madrid.

Analizando los tipos de menciones que las universidades han decidido incluir en su plan de estudios, se observa que la mayoría de ellas han seguido manteniendo en su optatividad las que formaban parte de las especialidades del antiguo plan de estudios de Diplomado en Maestro de Educación Primaria. Por ello, las cinco menciones que se pueden cursar en la mayoría de las universidades son: a) Educación Musical (11 universidades); b) Educación Física (10); c) Lenguas Extranjeras (10); d) Educación Espacial (10; nótese que se han considerado las nomenclaturas de menciones tales como Necesidades Específicas de apoyo educativo y apoyo a la diversidad, Apoyo a la inclusión educativa o Educación inclusiva); y e) Audición y Lenguaje (4).

Sin embargo, además de las menciones citadas anteriormente, se pueden encontrar otras muchas que son específicas de algunas universidades. En concreto, sólo tres universidades ofertan menciones en Lengua castellana y literatura, en Matemáticas, en Entorno, naturaleza y sociedad y en Orientación y Tutoría. Igualmente, sólo dos de ellas incluyen en el plan de estudios las menciones en Nuevas Tecnologías de la Información, en Arte, en Profundización curricular y en Educación Intercultural. Por último, se advierte que tan sólo una de las universidades de la muestra han considerado las menciones de Lengua de Signos, Lengua asturiana, Lengua Euskara y Educación Religiosa Escolar.

Por último, por lo que respecta al modelo de practicum, 11 de las 12 universidades seleccionadas no han considerado conveniente acumular todos los créditos a cursar en un único periodo al final de los estudios, argumentando que las prácticas deben ser una actividad educadora que contribuya a la adquisición de las competencias (en contraposición a una actividad evaluadora de las competencias adquiridas durante los tres cursos anteriores). Con respecto a la distribución de los créditos por cursos, 5 de ellas distribuyen el practicum durante dos periodos académicos, asignando aproximadamente 18-20 créditos al tercer curso y 24 créditos al último semestre de cuarto curso. Las 6 restantes universidades han distribuido el practicum en tres periodos. El más breve, que comprenden aproximadamente entre 8-9 créditos, se cursa durante el segundo año (excepto en una de ellas, la Universidad de Valencia, que se comienza en el segundo semestre del primer año), un segundo periodo de mayor duración en el tercer curso de grado y, por último, el periodo de prácticas más largo se reserva para el cuarto año.

Sin embargo, en una de las universidades (i. e., Universidad de Vigo) se han ubicado los 48 créditos del practicum en el cuarto año de grado, optando así por concentrar todo el periodo de prácticas de los alumnos y el trabajo de grado en el mismo curso.

Tabla 5. Modelo de practicum adoptado: curso / semestres / créditos

	UCM	UM	USAL	UVIGO	UVA	UAM	US	UPV	UOVI	UJI	UV	UCLM
1ºCurso Semestre Créditos											6c	
2ºCurso Semestre Créditos	3-4s : 8c	3s				4s: 10c		3-4s: 9c	3s: 8c			
3ºCurso Semestre Créditos	3º 5s: 6c	3º: 5-6s	3º 6s. 20c		3º 6s 20c	3º 5s: 12c	3º 6s. 30c	3º 5-6s: 11c	3º 6s: 12c	3º: ¿? 18c	3º ¿? 16.5c	3º 5s 18c
4ºCurso Semestre Créditos	4º 8s: 30	4º: 8s	4º 8s: 24c	4º 7-8s. 48c	4º 8s 24c	4º 8s: 27c	4º 8s. 14c	4º 7-8s: 18c	4º 8s: 24c	4º: ¿? 26c	4º ¿? 22.5c	4º 8s 24c

## 5. CONCLUSIONES

Las competencias, si bien son un concepto confuso que ni siquiera está suficientemente consensuado desde los propios organismos oficiales, son el elemento fundamental en torno al cual se articulan los nuevos planes de estudio en el marco del EEES.

La flexibilidad y la diversidad son los dos principios que guían la regulación de los nuevos planes de estudio, en cuya elaboración las universidades tienen un gran margen de maniobra. Cada universidad propone su propio título, con su propia denominación, perfil, objetivos y competencias, su propia estructura de enseñanzas, sus propias materias y sus propios contenidos.

Como maestro de educación primaria es una profesión regulada, las universidades deben atenerse a unos requisitos mínimos en la elaboración de sus planes de estudios, mínimos que afectan fundamentalmente a tres aspectos: denominación del título, objetivos y competencias y, por último, estructura de las enseñanzas.

La regulación más detallada es la que atañe a las competencias, descritas en la orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, verdaderos elementos aglutinadores de las memorias estudiadas. La planificación de las enseñanzas está menos regulada, siendo la parte en la que más diferencias aparecen.

Las competencias no tradicionales, como por ejemplo la autonomía, el liderazgo o el trabajo en equipo no se han regulado por la orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre. Sólo algunas de ellas figuran en REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y, en contadas ocasiones, se incluyen en las memorias.

La especificidad de los distintos estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria se observa, principalmente, en el modelo de practicum adoptado y la cantidad y tipo de menciones ofertadas.

## REFERENCIAS

ANECA (2004): “Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. Vol. 1”, en [http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco\\_jun05\\_magisterio1.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf) (15 de marzo de 2010).

- MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INVESTIGACIÓN (2005): “A framework for qualifications for the European Higher Education Area”, en [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf) (28 de febrero de 2011)
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE 312/2007, de 29 de diciembre de 2007.
- REAL DECRETO 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. BOE 24/91, de 11 de octubre de 1991.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales. BOE 260/2007, de 30 de octubre de 2007.
- RUÉ, J. (2007): *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- RUÉ, J. (2008): “Formar en competencias en la Universidad: entre la relevancia y la banalidad. Red U”. *Revista de Docencia Universitaria, nº monográfico 1*, en “Formación centrada en competencias”, en <http://www.red-u.org/img/anuncios/m1.htm> (28 de febrero de 2011).
- TEICHLER, U. (2009): *Sistemas comparados de educación superior en Europa. Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectiva de futuro*. Barcelona: Octaedro.
- WINTERTON, D., STRINGFELLOW, (2006): “Typology of Knowledge, Skills and Competences: clarification of the concept and prototype”, CEDEFOP Reference Series, 64, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, en [http://www.cpi.si/files/userfiles/Datoteke/Novice/EKO/Prototype\\_typology\\_CEFOP\\_26\\_January\\_2005%201%20.pdf](http://www.cpi.si/files/userfiles/Datoteke/Novice/EKO/Prototype_typology_CEFOP_26_January_2005%201%20.pdf) (28 de febrero de 2011).



# PINTAR LA MÚSICA. BORRONGRAFÍAS, DACTILOGRAFÍAS Y GESTUALISMO. DEL CAOS A LA FORMA, MÚSICA Y ARTES PLÁSTICAS..., UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR

FRANCISCO MENGUAL CLOQUELL

*Facultad de Educación  
Universidad de Castilla-La Mancha*

GRACIA VICENTE PAZ

*IES "Campo de Calatrava"  
Miguelturra (Ciudad Real)*

## 1. INTRODUCCIÓN

Escuchar la pintura y pintar el sonido supone el punto de partida que nos induce a resignificar el sentido de las diferencias en la expresión.

Fueron los románticos, y especialmente los primeros artistas vanguardistas a partir del siglo XX los que establecen una mayor convergencia en los diferentes ámbitos, de la música y pintura.

Conceptos como ritmo, polifonía, disonancia sonora, acorde de color, pintura de sonidos o fugas coloreadas formarán parte del repertorio de artistas como F. Marc, G. Balla, Kupka, Kandinsky, P. Klee o Delaunay.

Sonido, música, forma y color son componentes definidores que se entremezclan en los nuevos planteamientos creativos y estéticos de estos autores, dando como resultado la determinante y definitiva transición desde el arte figurativo a la abstracción.

La respuesta concluyente de Román de la Calle de potenciar y salvaguardar la posición desfavorable del arte en la sociedad y en la escuela, nos refuerza la idea de incentivar propuestas sobre las que incida la dimensión de la creatividad, la sensibilidad y la dimensión crítica.

En este sentido, hay que proponer respuestas y crear alternativas a cuestiones estéticas y artísticas en educación; subrayar los valores culturales y sociales del arte de forma explícita; valorar el impacto que tiene el propio arte para llamar la atención; valorar la capacidad narrativa, descriptiva y discursiva del arte como transmisor de sentimientos, ideas y conceptos; valorar el discurso emocional y expresivo de la imagen y el sonido más allá del discurso verbal; y, finalmente, como se subraya en las líneas oficiales del currículum, valorar el sentido y la importancia del Arte como fin claramente didáctico.

La expresión (Motos, 2001) surge de la dialéctica equilibrada entre creatividad y técnica, entre espontaneidad y regla establecida, y aclara “que la técnica está fundamentada en el conocimiento y desarrollo de un código y que éste ha de seguir a ese primer gesto espontáneo...”.

Hay implícita en esta consideración, el paso de una expresión que llamamos natural espontánea, hacia una expresión más comunicacional basada en la eficacia de unas claves interpretativas compartidas que hacen accesible la obra a ambos. Esta espontaneidad expresiva favorecerá una interacción con el propio medio, facilitando un proceso de exteriorización y, complementariamente, como mecanismo de desbloques internos.

Enfatizamos el sentido de lo que significa alfabetizar, y especialmente alfabetización visual con sentido crítico, entendida como capacitación para comprender, valorar y dar forma, es decir, generar campos de acción donde se pueda ser capaz de expresar formas, ideas y emociones.

La teoría de la expresión contempla seis formas de multilinguaje (Motos, 1999), de las cuales, el sentido ritmo musical, plástico y corporal nos aporta una especial consideración.

A partir de estas referencias conceptuales, y desde el soporte terminológico del aprendizaje por competencias, estableceremos un marco de experiencias en el aula, un desarrollo de la misma y una evaluación global.

Al referirnos al término competencias, nos referiremos a las diferentes destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, junto a la disposición para aprender, para que el individuo alcance su desarrollo personal y social.

## 2. EXPERIENCIAS EN EL AULA

Esta experiencia realizada desde el aula se enmarca en un programa de investigación más amplio y que se plantea en diferente escala de tiempo a lo largo del presente curso académico en el ámbito del aula del centro IES “Campo de Calatrava” de Miguelturra, Ciudad Real.

Tiene como objeto establecer diferentes y nuevas líneas de transmisión efectiva en la práctica diaria de nuestras clases, utilizando para ello diferentes aportaciones desde cada uno de los lenguajes de actuación, música y artes plásticas.

Hemos establecido unas líneas de proyección sobre la acción específica de un grupo de Diversificación de alumnos del segundo ciclo de ESO, grupo de tercero, sobradamente receptivo, motivado y activo, lo que lo convierte en un excelente campo de trabajo e investigación.

La propuesta recoge una triple experiencia, en parte en proceso de realización, que contempla esta experiencia como punto de arranque, y sobre la que se abordan las líneas directrices que contextualizan la experiencia global:

1. Desde las **Borronegrafías y dactilografías al gestualismo** (del caos a la forma, mancha, trazo, línea, color y textura sobre nuevos y diferentes espacios, nuevos formatos y nuevos soportes.)

2. **Gestualismo**, el azar y la forma, la experiencia de la improvisación, jazz y expresionismo abstracto. *La action painting y el Dripping* como experiencia.

3. **El color, sinestesia**. La música y sus formas plásticas. Pintando la música. Sensología, ... nuevas maneras de sentir, técnicas y conocimiento sobre el mundo de las sensaciones no verbalizables

Las observaciones de Kupka, apelando al conjunto de las percepciones, manifiestan la idea reveladora sobre... “si colores y formas tienen que oírse, también los sonidos pueden verse”...

Sobre estas sugerentes observaciones establecemos nuestro discurso.

Las premisas de referencia; acción y experimentación actúan como reflexión y como eje de la estrategia didáctica más allá del currículo oficial.

Aceptamos el modelo de representación de Motos, en el que nos propone la doble dirección impresión/expresión basado en el movimiento interno/externo, dentro/fuera; considerando necesaria la pauta de una fuerte impresión sensorial como punto de partida.

El modelo aportado por el autor establece las siguientes fases:

1. Preparación, clima favorable, con medios adecuados, etc.

2. Incubación o proceso de elaboración interna.

3. Iluminación, plasmación y concreción, materialización.

4. Revisión, evaluación y reconsideración de la experiencia.

Implícitamente encontramos las claves procesuales de: percibir, sentir, hacer y reflexionar en todo este proceso, y que tendremos muy en consideración a lo largo de la experiencia.

El gran objetivo de nuestra actividad es abrir en los alumnos los canales de comunicación analógicos a través de lo no verbal. Desde esta interdisciplinariedad, pretendemos apoyar el desarrollo individual del adolescente y la cultura joven, colaborando y favoreciendo su forma de expresión y su análisis crítico de lo que acontece a su alrededor.

Los ruidos, los sonidos y los silencios se irán transformando en música y esta se irá combinando con las expresiones plásticas y con las fantasías del adolescente. Esto debe tener en cuenta los sonidos, ritmos, melodías, instrumentos, voz, texto y el efecto combinado de incontables cambios de tono. El significado del mundo sonoro y el mundo plástico está esencialmente relacionado con el hecho de que el adolescente no tiene palabras ni formas compartidas para expresar los cambios nuevos, y que nunca antes había experimentado, que tienen lugar dentro de él o de ella. La música y la pintura pueden afectar emocionalmente a los adolescentes en un nivel más profundo y solo con las palabras no se puede llegar a ese rincón de lo que acontece en el alma.

La música y la pintura tienen un significado especial en el desarrollo de la cooperación entre adolescentes, así como entre adolescentes y adultos. Esto debe ser especialmente tomado en consideración con el trabajo de adolescentes retraídos y con aquellos que muestran una incapacidad inicial de involucrarse en acciones cooperativas.

Para ello estableceremos acciones conjuntas e integradoras entre los distintos lenguajes bajo los principios de diferencia y sorpresa.

Como **objetivos** específicos planteamos:

- Establecer acciones conjuntas e integradoras entre diferentes lenguajes y diferentes puntos de vista.
- Establecer acciones motivadoras diferentes y sorprendentes.
- Establecer relaciones de improvisación desde el sonido y la música, con formas y colores.
- Convertir el espacio del aula en un nuevo espacio flexible, generador de trabajo activo, participativo.
- Ampliar el plan de acción curricular más allá del ámbito de la programación formal.
- Implementar relaciones de intercambio entre profesor/alumno en el marco del aula.
- Reconvertir lo cotidiano y lo excepcional en experiencia de aprendizaje significativa, ampliando con estas experiencias el proceso de la educación formal.
- Utilizar la desinhibición como factor importante en el proceso de trabajo.
- Valorar las variables sensibilidad y percepción como medios de expresión de ideas, vivencias y sentimientos
- Resignificar los lenguajes artísticos como un todo.
- Comprender las relaciones e interrelaciones en los diferentes lenguajes.
- Relacionar expresión con conocimiento, admitiendo nuevas vías de experiencia en el aula que nos ayuden a ampliar los conocimientos que tenemos del Arte.
- Vivenciar la experiencia desde el lado no verbal, sintético, atemporal, no racional, espacial intuitivo y holístico propio del hemisferio derecho.
- Relacionar de forma holística e integradora la experiencia artística (música y artes plásticas).
- Utilizar la expresión en sentido amplio de forma creativa.
- Utilizar la desinhibición como recurso en la dinámica de lo cotidiano en nuestro espacio de aula, poco sensible a este valor.
- Utilizar el juego como instrumento de acción y de aprendizajes.
- Introducir la autoexpresión y la autoidentificación como componentes generadores de experiencias como herramienta de conocimiento/autoconocimiento.

Desde los dos ámbitos de actuación y de los principios directorios establecidos, nos planteamos los objetivos de aprendizaje:

**Desde la música**

- 1.-Sensibilización del hecho sonoro.
- 2.-Sentir el caos sonoro, el ruido.
- 3.-Experimentar la sensación de desorden.
- 4.-Emitir ruidos con actitud abierta y desinhibida para expresarse.
- 5.-Escuchar y vivenciar el silencio como paso previo para ordenar el caos.
- 6.-Favorecer la necesidad de orden y de la estructura a través del ruido.
- 7.-Percusión de instrumentos de altura indeterminada y determinada.

**Desde las artes plásticas**

- 1.-Expresarse de forma creativa.
- 2.-Reconvertir la experiencia del sonido en imágenes y formas plásticas.
- 3.-Experimentar la interrelación de los diferentes lenguajes de forma sincrónica.
- 4.-Utilizar la expresión artística como experiencia holística.
- 5.-Experimentar el gusto estético a partir de la experiencia gestual y matérica del gesto gráfico.

A partir de estos principios propuestos, desarrollamos unos contenidos puntuales:

La percepción sonora, el ruido, el silencio el sonido.

Cualidades del sonido: intensidad, altura, duración y timbre.

La percepción e interpretación de la música en imágenes eidéticas.

La percepción visual, la imagen como forma plástica.

- El alfabeto gráfico:
- Raya, trazo, línea y mancha.
- Intensidad, luminosidad, color, textura, espacio y composición.
- El soporte, el formato el tiempo y el movimiento.
- El azar, el gesto gráfico, rayas, Borrongrafías.

### 3. DESARROLLO

Inicialmente, el grupo de alumnos solo disponía de una información mínima para evitar incorrecciones que tomaran posturas o que pudieran incidir de forma ventajosa para algunos. Por otra parte, y solo al principio de la sesión, se establecen las mínimas consignas, de forma sencilla y clara, que han de contemplar a lo largo de la sesión.

Se realiza un agrupamiento de alumnos en el aula de forma diferente a lo habitual, estableciendo a priori diferentes espacios y reubicando para ello el mobiliario del aula.

Establecemos dos áreas de trabajo específico, una preparada sobre mesas grandes con extensión de papel continuo y otra, con dos soportes en sentido vertical y tirajes de papel continuo, aprovechando el soporte de la pizarra móvil y el muro del aula.

Se sugiere que sobre este papel proponga otros nuevos y diferentes usos, acciones, más allá del límite de los tamaños normalizados de DIN A3 y DIN A4, utilizados de forma habitual en las tareas.

Se sugieren instrumentos y útiles de trabajo versátiles y de fácil manejo, previamente visibles e identificados; cajas de ceras blandas, cajas de rotuladores, rotuladores de grueso calibre, tizas de colores, en número suficiente para no crear dudas en la elección. (Todos los materiales con un número suficiente y variedad cromática).

El agrupamiento y la elección del tipo de soporte que va a utilizar cada alumno responden a su propia decisión, bien por interés o por preferencia de cualquiera de las formas presentadas, comprobando que en el reparto no se genera ningún tipo de conflicto y que la solución es consensuada.

La temporalización de la actividad se concreta a lo largo de una única sesión de clase y dentro del horario programado del día, dentro del tiempo de dedicación a la asignatura de educación plástica.

Una vez situados los diferentes componentes del grupo en sus distintas áreas de trabajo, tanto sobre los soportes verticales como sobre los soportes horizontales, se establecen las consignas siguientes:

Desde la parte del sonido produciremos:

– Primero a la indicación de inicio, todo el sonido y ruido posible con los diferentes elementos sonoros corporales (manos, pies, palmadas, pitos, voz, grito).

– Segundo, crearemos un tiempo de silencio con tiempo marcado.

– Tercero, favoreceremos la emisión sonora de forma organizada a partir de los recursos experimentados en la primera parte, integrando de forma gradual los diferentes tipos de figuras, alturas, timbres, dando orden y creando una orquesta.

**Desde la parte plástica** produciremos:

– Primero, y a la indicación de inicio, trataremos de traducir a componente formal y plástico el nivel experimentado de ruido y sonidos, utilizando para ello diferentes útiles, intentado articular e desinhibir el gesto gráfico sobre un amplio espacio de papel de forma fluida. Borrografías,...

– Segundo, sobre la experiencia de macrosoprote, pasaremos a un nuevo soporte de formato y reducidas dimensiones, intentado trasladar de forma reflexiva y contenida, la sensación dominante sobre el caos del sonido y forma, sugiriendo que aparezcan formas más específicas, y, por tanto, con una representación más orgánica, donde el orden de forma, de color y espacio manifiesten un nuevo sentido.

– Tercero, sobre el resultado de la representación lograda, se añadirá la verbalización de la experiencia y su concreción escrita sobre la misma hoja, aportándole de forma concisa un único título.

## 4. EVALUACIÓN

La primera consideración a tener en cuenta es que nos ha preocupado el diseño de la actividad como experiencia, y no como una actividad que comporte una valoración cuantitativa que se asocie a la idea de aprobar.

Convertido la posibilidad del sonido y de la imagen en elementos que establecen órdenes de ideas, sentimientos, y que permiten relacionarse con los otros.

Mantenido una actitud de búsqueda personal y de grupo, integrando percepción, sensibilidad, indagación, experimentación y reflexión.

Desarrollado una acción conjunta entre diferentes lenguajes.

Realizado una acción sorprendente.

Realizado una experiencia de tipo holístico, convirtiendo lo cotidiano en excepcional.

Utilizado la estrategia y el recurso del juego como instrumento de aprendizaje.

Resignificando el lenguaje artístico como un todo.

Utilizado la desinhibición como factor importante en el proceso.

Y convertido el aula en un espacio flexible y generador de actitudes participativas.

A lo largo del proceso, se han podido elaborar, y dentro de la propia programación, acciones en las que se ponen de manifiesto aplicaciones de las nuevas tecnologías, desde la inicial grabación videográfica en el proceso de ejecución hasta su posterior aplicación como material de archivo y registro, en un trabajo de posterior edición digital, y que, en formato sintético, presentaremos como parte de la experiencia.

Hemos constatado la validez de la expresión como forma creativa, la experimentación como punto de anclaje en la que interdisciplinamos diferentes lenguajes, la validez de diferentes soportes y recursos técnicos, la validez de la improvisación como estrategia y la idea de que la creatividad no puede ser enseñada de la misma forma que el conocimiento y las habilidades.

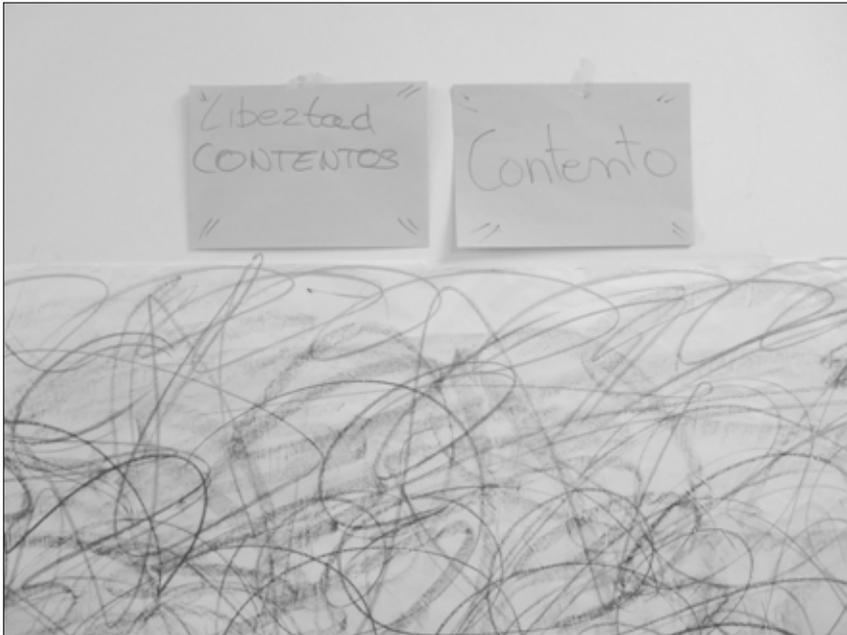
La razón por la que hemos encontrado gratificante nuestro trabajo es que la potencialidad para la creatividad es muy fuerte en la adolescencia. En esta competencia, la creatividad significa capacidad para experimentar emociones en la propia mente y cuerpo de uno mismo, la cual dirigirá a una mejor interacción de la maduración del cuerpo.

La creatividad abre posibilidades para expresar sentimientos y tensiones espontáneamente a través de medios no destructivos.

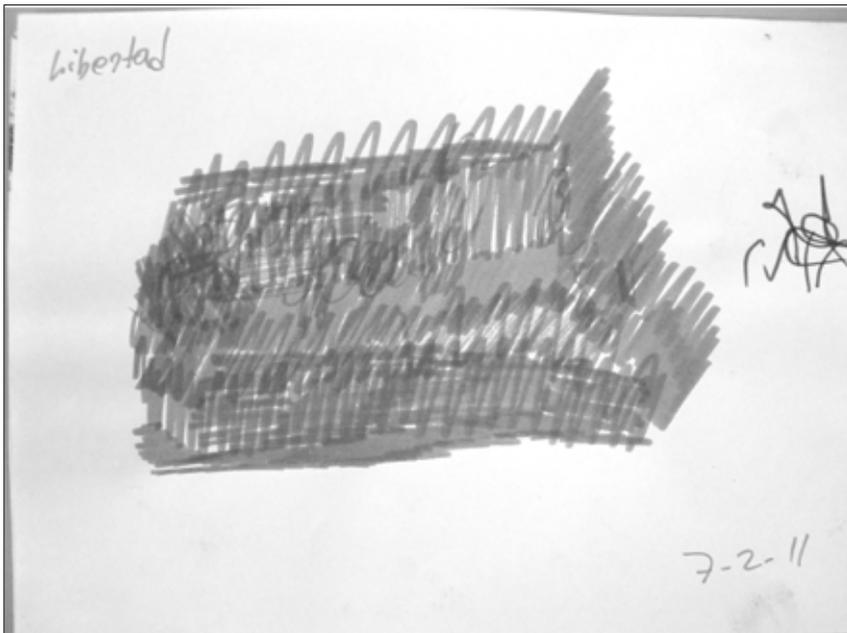
## REFERENCIAS

- ARNHEIM, R. (1988): *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- BAYOD SERAFÍN, C. (1999): *El arte de sentir, guía práctica para el desarrollo del hemisferio derecho del cerebro*. Barcelona: Índigo.
- CON colores escuchar y pintar: (“Doctor gradus ad parnassum”, de Debussy y “Pulcinella”, de Stravinsky).
- CORINNE, H.: *Color y Música en la Nueva Era*. Barcelona: Mandala.
- DAUD, C. (2003): *Percepción visual, aprendizaje imaginativo*. Inter. Técnica.
- DESPINS, J. (1996): *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- EISNER, E. (1995): *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- LOWENFELD, V., BRITAIN, L. (1972): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- MMCCARTHY DRAPER, M. (2002): *La naturaleza de la música*. Barcelona: Paidós.
- MOTOS, T. (1999): *Creatividad dramática*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- PELLIZARI-RICAR, P. C. (2005): *Salud, escucha y creatividad, musicoterapia*. preventiva psicosocial.
- READ, H. (1966) : *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- RODRIGO, M<sup>a</sup> S. (2000): *Musicoterapia; Terapia de Música y Sonido...* Madrid: Musicalis.
- RUSSOMANNO, S. (2003): Escuchar la pintura. *Blanco y Negro Cultural*, n° 37,38

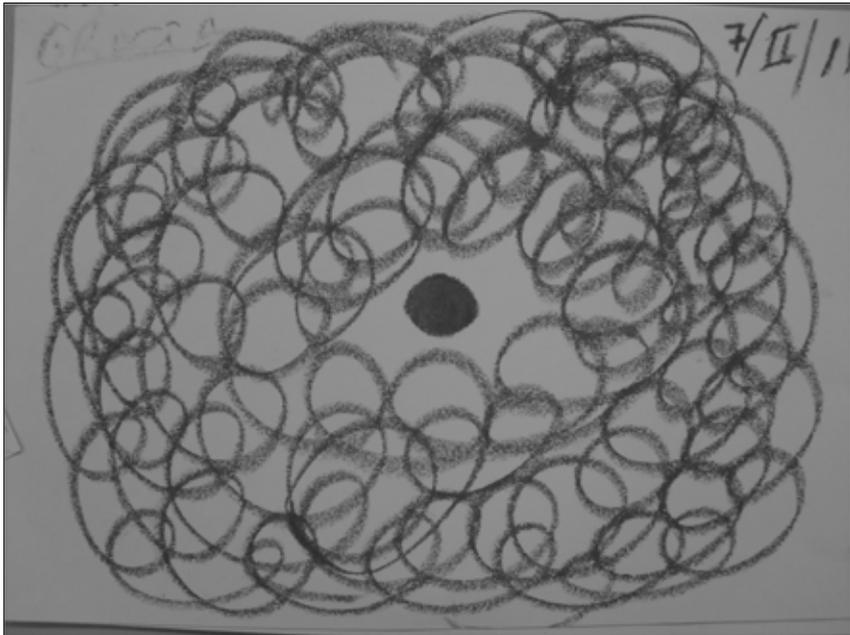
DIBUJO 1



DIBUJO 2



DIBUJO 3



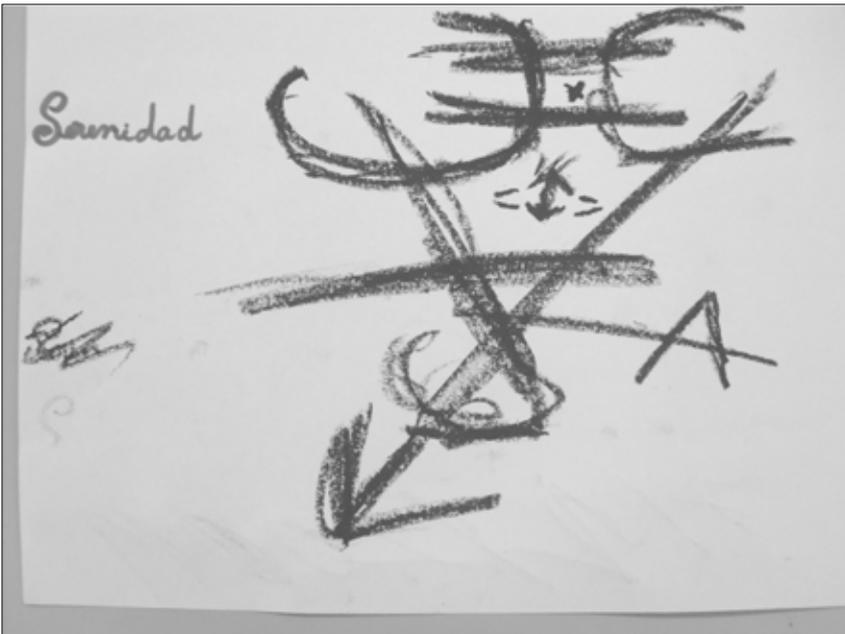
DIBUJO 4



DIBUJO 5



DIBUJO 6





Capítulo 2

**COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LAS  
ETAPAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y  
FORMACIÓN PROFESIONAL**



# EMOCIONES Y RELACIONES EN EL TRABAJO DOCENTE

PALOMA CANDELA SOTO  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

El oficio de maestra o maestro requiere un desempeño profesional múltiple y complejo cuya significación subjetiva y social ahora más que nunca conviene revisar. El trabajo docente no se limita a enseñar una asignatura específica, si no que, además, aborda las necesidades concretas del estudiante, del grupo de alumnas y alumnos, las demandas de la clase –con sus ramificación fuera del aula-, de la escuela, etc.. Precisamente, buena parte del éxito del trabajo docente dependerá de la gestión de esfuerzos, tiempos y estrategias de dedicación personal no solo a sus estudiantes, sino también a sus colegas, a la Dirección del Centro, a las familias... , sin desatender los requerimientos de la administración educativa como el de dar cuentas de su propio trabajo a través de un sin fin de dispositivos de evaluación externa.

La compleja naturaleza de la labor docente, especialmente en niveles iniciales y medios de la enseñanza reglada (infantil, primaria y secundaria) se sitúa en un lugar central del debate sobre la profesionalización y las competencias docentes. La *crisis* de la vocación y de la identidad del colectivo docente, así como los nuevos requerimientos sociales y formativos, que una sociedad en profundo cambio demanda al profesorado y a la escuela, aparecen como cuestiones principales.

El significado de la vocación de maestro se proyecta en un sujeto activo que responde a una realidad “de llamada” y “de estar volcado” señala María Zambrano, quien prestó una atención muy especial a este tema. La esencia de la vocación revela de forma privilegiada que esta profesión se sustancie en la entrega y el deseo, de las personas que la eligen, a influir en la vida del alumnado: en su desarrollo humano. La de maestro o profesora es, pues, una vocación por naturaleza *mediadora*, que pone a prueba una mediación social básica: el vínculo entre el individuo y la sociedad<sup>1</sup>.

---

1 “(...) *El maestro es mediador sin duda alguna entre el saber y la ignorancia, entre la luz y la razón y la confusión en que inicialmente está todo hombre. Mas lo es en función de que la criatura humana necesita de esos saberes múltiples y directos para integrarse, para crecer en sentido propiamente humano, para ser en razón de que ha menester de que se encienda en su conciencia y su ánimo la luz de la razón y de que una vez encendida se condense, germine diríamos*”, en “La vocación de maestro” (1965), tomado de la versión incluida en: ZAMBRANO, M., GÓMEZ CAMBRES, G. (2005): *Vocación de maestro. La Aurora de razón poética*. Málaga: Agora. Agradezco a Milagros Montoya el ejemplar consultado así como su estimulante invitación a la lectura *dirigida* de María Zambrano.

Cada vez más estudios e investigaciones (incluido el Informe TALIS, 2009), coinciden en destacar que la diferencia más significativa en la educación de calidad la marca el profesorado, lo que está llevando a reforzar la idea de que un sistema educativo saludable y sólido comienza por tener como docentes a los mejores candidatos y candidatas. Es también sabido que los países con mejores aprendizajes (Finlandia, Singapur y Corea del Sur) según los resultados de algunas evaluaciones internacionales (véanse los últimos Informes PISA), muestran un excelente sistema de reclutamiento, selección y formación del personal que accede a los puestos de trabajo en la enseñanza<sup>2</sup>. En este sentido, la realidad educativa de nuestro país presenta importantes limitaciones relacionadas con la insuficiente formación inicial de los futuros docentes, las carencias en el sistema de acceso, la vulnerabilidad de la figura docente, el vacío de contenido de la autoridad en la educación, las necesidades de renovación metodológica, etc. Aspectos todos ellos importantes en la medida en que sepamos atenderlos y comprenderlos, en su mayor parte, como las consecuencias (o los destellos de cambios más profundos) y no como las causas que han provocado que una parte significativa del profesorado, pensemos en nuestros Institutos por ejemplo, se encuentre instalada en una situación de desorientación y desánimo.

El propósito de esta comunicación es presentar una reflexión en curso centrada en la necesidad de situar las “competencias emocionales” en el centro de la discusión sobre las demandas competenciales del maestro o la maestra, del oficio docente en general, si realmente queremos clarificar y abrir nuevos caminos que nos permitan mejorar las expectativas, las vivencias y la satisfacción en el trabajo del profesorado, *necesidades básicas necesarias*, en definitiva, para hacer más eficaces los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En un primer momento, mi objetivo es explorar el papel que juegan “las emociones” y “los sentimientos” en el desempeño docente, incorporando para ello nuevos elementos de reflexión que profundicen y amplíen el significado y la interpretación de “competencia emocional”. Para ello, me valdré de algunas aportaciones de la sociología de las emociones como la estimulante discusión en torno al concepto de *trabajo emocional* introducido por A. R. Hochschild. No es objeto de este texto dar cuenta de los avances científicos de este enfoque, me limitaré a presentar algunos aportes significativos que no puedan resultar útiles para el estudio y la comprensión de la situación del trabajo en la enseñanza.

En un segundo momento, mi interés se centra en las posibilidades de (re)crear y cambiar los procesos de aprendizaje partiendo del reconocimiento de la diferencia sexual y de “recetas” nuevas y *de siempre* que ponen en valor la propia experiencia individual, la capacidad mediadora del maestro o la maestra, el deseo, la escucha, la comprensión y el amor que seamos capaces de desplegar en el aula, como reglas básicas de un oficio, de una profesión, la docente que, en esencia, no ha cambiado tanto. Para este propósito de resignificación de la profesión docente, tomo de guía algunas nociones y aportaciones sustantivas de una corriente renovadora del pensamiento y la práctica educativa vinculada a la Escuela “Sofías: Relaciones de autoridad en la educación”. Una propuesta renovadora que apuesta por transformar la “relación educativa” en términos de confianza y reciprocidad (*educar en relación*) ofreciéndonos algunas claves significativas para replantear la eficacia del aprendizaje y de los métodos actuales de enseñanza. En este sentido, cobra relevancia la puesta en valor de las buenas prácticas docentes y las buenas noticias de la Escuela, porque ¡haberlas, hailas!<sup>3</sup>.

---

2 *Evaluación y reconocimiento de calidad de los docentes. Prácticas internacionales*. OCDE, 2010. Un tema que acaba también la atención de la prensa y de la opinión pública: “La era del profesor desorientado” (*El País*, 18 de julio de 2009). BOLÍVAR, A.: “Para la enseñanza los mejores”. *Escuela* (3 de marzo de 2011): “La buena escuela necesita manos” (*El País*, 25 de marzo de 2011).

3 Como se puede apreciar en la celebrada publicación de LELARIO, A., COSENTINO, V., ARMELLINI, G. (2010): *Buenas noticias de la escuela. Hechos y palabras del movimiento de autorreforma*. Madrid: Sabina.

## 2. DESDE UNA VISIÓN SOCIAL DE LAS EMOCIONES

*“Cualquiera que sean las raíces psicológicas de las emociones humanas, éstas están fuertemente sobrecargadas de condicionamientos sociales”*  
(Bolton, 2006:6)

El amor y el cuidado son los cimientos de cualquier vida social, nos recuerda Arlie Russell Hochschild en un libro donde explora las causas y complejidades del “vacío en torno a los cuidados”, un reflejo de la tendencia a la mercantilización de la vida privada que caracteriza a las sociedades del bienestar en el capitalismo avanzado.

Existe también en la Escuela, -y en general en el sistema educativo-, una desatención manifiesta a la importancia del cuidado y del amor. Es también un desapego hacia las emociones que probablemente esta relacionado con la “crisis de los cuidados” que padece nuestra acomodada sociedad como refleja la alta movilización de trabajadoras inmigrantes ocupadas en el servicio doméstico y en los cuidados personales o de proximidad.

El estudio pionero de Hochschild (*The Managed Heart*, 1983) que exploró las formas de control y resistencia emocional de las azafatas de una importante compañía aérea norteamericana, propició el desarrollo de un fructífero campo de estudio centrado en la consideración de la emoción, de sus significados y complejidades, en el estudio de las organizaciones (Bolton, 1985, Van Maanen, 1991, Coleman, 1998, etc.). Hochschild elabora los conceptos de “trabajo emocional” y “esfuerzo emocional” para explicar como cada vez más partes de la vida laboral exigen de la trabajadora un “plus afectivo” y, aún más, una elaboración racionalizada y eficiente de los afectos y de las emociones.

Desde la interpretación sociológica, se define emoción o sentimiento “como la cooperación corporal con una imagen, un pensamiento, un recuerdo: una cooperación de la cual, el individuo suele ser consciente”. Se asume, también, que las emociones “son *dirigidas* activamente por la gente de acuerdo con las *reglas* de una situación concreta, fijada dentro de una estructura más amplia de valores y creencias culturales” (Bolton, 2006: 9).

Desde estos planteamientos iniciales, otros autores y autoras han profundizado y reinterpretado el término de “esfuerzo emocional” contribuyendo a amplificar su riqueza y potencial analítico. Particularmente, los trabajos de Sharon Bolton sobre la construcción social de la emotividad en el lugar de trabajo, representan una de las líneas de análisis más avanzadas y críticas en el replanteamiento de las tesis de Hochschild. Uno de sus argumentos más sólidos se centra en lo que describe como “proceso laboral de la emoción”, sosteniendo que si bien algunas formas de canalizar y expresar las emociones pueden ser opresivas para los trabajadores, en gran medida cabe la posibilidad de que el actor social individual encuentre estrategias de negociación, a través de las reglas de sentimiento de una organización, que le proporcionen la sensación de que maneja y controla la emoción (Bolton, 2006:6).

Para poner en juego la validez de esta concepción Bolton introduce una tipología donde distingue cuatro tipos de control emocional: *pecuniario*, *prescriptivo*, *presentacional* y *filantrópico*. Como herramienta conceptual, esta tipología de trabajo de la emoción, le permiten describir y clarificar la eficacia de las normas (o reglas del sentimiento) que guían a las organizacionales, así como las motivaciones que pesan en las respuestas y comportamientos de los y las trabajadoras. Por ejemplo, el *control pecuniario* está presente en trabajos (un servicio telefónico de atención al cliente) que demandan al trabajador o trabajadora una aceptación y sumisión rutinaria de las reglas que son más de exhibición que de sentimiento. En esta situación, es propio que la trabajadora que no tiene autonomía para responder al funcionamiento de un servicio de atención al cliente, tienda a “alimentar la contradicción y la resistencia en el proceso laboral emocional” (Bolton, 2006: 13). La esencia de estas motivaciones materialistas es compartida en las formas de *control prescriptivo* de las emociones como se muestra en el cuadro original de Bolton repro-

ducido más abajo. Su funcionamiento es más complejo al tener que equilibrar motivaciones instrumentales y altruistas con el peso del estatus profesional. Aunque no de forma excluyente, se suele aplicar a las profesiones liberales, lo cual apunta hacia la posibilidad de motivaciones múltiples y contradictorias. Finalmente, el *control emocional presentacional y filantrópico* reside en reglas sociales de sentimiento y en todas las complejas motivaciones asociadas a ellas.

En resumen, lo que la tipología de Bolton nos muestra, desde una mayor flexibilidad analítica, es que junto al empleado emocionalmente alienado, aparecen otros trabajadores y trabajadoras emocionalmente experimentadas que contribuyen a la fabricación de una organización de muchas maneras.

Tabla 1. Una tipología del control emocional (S. Bolton, 2006:10)

	Pecuniario	Prescriptivo	Presentacional	Filantrópico
<i>Reglas de sentimiento</i>	Comercial	Profesional Organizativo	Social	Social
<i>Motivaciones asociadas</i>	Materialista	Altruismo Estatus Materialista	Ontológico Seguridad	Regalo
<i>Comportamiento</i>	Cínico Sumisión	Cínico/sincero Consentimiento/ sumisión Consentimiento	Sumisión	Consentimiento
<i>Identidad</i>	Identidad impuesta	Identidad profesional	Identidad	Identidad
<i>Consecuencias</i>	Alienación Contradicción Conflicto resistencia	Contradicción en la identidad profesional	Estabilidad	Estabilidad Satisfacción

### 3. LA "EMOTIVIDAD" EN EL TRABAJO DE LA ENSEÑANZA

En el marco de esta conceptualización de la emoción en el proceso de trabajo, la propuesta que avanza en este texto es la de explorar el significado y la naturaleza del oficio de enseñar. Cómo influye la *emotividad* en el trabajo de la enseñanza, cómo la incorporamos y reconocemos en nuestra práctica cotidiana, cómo la percibimos, como trabajadoras y trabajadores emocionales, y cómo afecta el *esfuerzo emocional* y sus expresiones a la construcción de la "relación educativa" dentro y fuera del espacio del aula..., son algunos de los interrogantes que estructuran este primer eje de reflexión.

A partir de estos presupuestos esbozados, ¿cómo podemos explorar los sentimientos de los enseñantes, de las maestras y maestros, del profesorado de nuestros centros educativos?. Responder a esta pregunta, desde una mirada sociológica, exige centrarnos en el contexto social y cultural de los sujetos protagonistas y reconocer que una parte de ese contexto tiene sus raíces en una cultura (concreta) de las emociones que "guía el acto que permite reconocer una sensación" al proponernos que sentimientos son adecuados y cuales no. Cada cultura provee *prototipos de sentimientos* que cambian con el tiempo, el lugar, el nivel de desigualdad social existente, el equilibrio en las relaciones de género, etc.

Para avanzar en lo que nos interesa reflexionar aquí, se plantea la cuestión siguiente: ¿qué expecta-

tivas o vivencias tiene el futuro y la futura profesional en relación a sus sentimientos, antes y después de ejercer como docente?, ya que para acoger la esperanza o la expectativa de experimentar un sentimiento, las personas, sea cual sea su dedicación, necesitan tener una *idea previa de cuales son los sentimientos apropiados*.

Por ilustrar esta cuestión –si sirve mi experiencia como docente –, en el primer día de clase de la asignatura que imparto en el Grado de Maestro en Educación Primaria (UCLM), pregunto al alumnado recién ingresado por sus motivos y expectativas en relación a la elección de sus estudios. Sus respuestas, firmes y seguras, aluden, en su inmensa mayoría y sobre todo por parte de las chicas, a una llamada vocacional (“siempre he querido ser maestra, ya jugaba a serlo desde niña...”), al gusto y amor por los niños y niñas, a sus preferencias por atender, cuidar y comprender la infancia, a un ambiguo “espíritu maternal”, al convencimiento de que valen para ser maestras y al seguimiento de una especie de “tradición familiar” de los estudios de Magisterio<sup>4</sup>.

Sabemos que, como trabajadoras y trabajadores experimentados (como actores sociales), nos valem de una noción previa de los sentimientos “que ofrece la cultura”, es decir, de los sentimientos previamente reconocidos, nombrados y articulados que la cultura y la sociedad ponen a nuestra disposición. Traslándolo a la observación en el ámbito de la enseñanza, se puede pensar que la maestra (o maestro) en su práctica habitual, compara de forma intuitiva su sentimiento con el sentimiento (social) más cercano que existe, el custodiado en un *diccionario emocional colectivo* (Hochschild, 2008:180).

Veamos, a continuación, algunas preguntas o ejemplos inspiradores que me permitan ilustrar y clarificar un poco más esta cuestión.

¿Qué siente y qué debería sentir una profesora de secundaria, comprometida y entregada a su trabajo en un grupo de Diversificación del que es tutora, ante una situación en la que se le exige informar sobre el rendimiento de un alumno/a expedientado? cuando es consciente, claro está, de que su decisión va a condicionar el futuro de ese alumno/a. ¿Qué obstáculos emocionales debe enfrentar?

¿Cómo maneja emocionalmente una profesora universitaria, convencida de la virtudes de la reforma del EEES y de la renovación pedagógica del aprendizaje por competencias, la sobrecarga y la intensificación del trabajo que vive desde que se pusieron en marcha las nuevas enseñanzas de Grado, asumiendo el “encargo docente” de varios grupos con más de 80 estudiantes por clase? (Pensemos, para ser optimistas, que se trata de una profesora con contrato estable y dedicación a tiempo completo, aunque sabemos que no es el perfil que más abunda en nuestra soñada Universidad). Y, aquí, me quiero referir expresamente a cómo enfrentamos, el profesorado universitario, la degradación de nuestro propio trabajo.

¿Cómo enfrenta su trabajo cotidiano (sus sentimientos y expectativas emocionales) una persona que ejerce de maestro/a de educación primaria en un centro que prioriza la escolarización de alumnado de etnia gitana, cuando sabe que la mayoría de esos chicos y chicas (en más de un 60 por ciento) que está viendo crecer y a los que se entrega diariamente, no llegará a pisar el Instituto?.

¿Cómo vive una profesora u orientadora su intervención (emocional) en esas situaciones, tan frecuentes en las tutorías de secundaria, donde saltan conflictos y/o enfrentamientos entre los chicos y las chicas de su clase?, cómo responde a los sentimientos que manifiestan las alumnas y los alumnos ante vivencias intensas, concretas, como puede ser la noticia de que una compañera de clase vive una situación de abuso o maltrato por parte de su novio.

---

4 El peso de la “herencia social y familiar” está muy presente en la elección de los estudios de Magisterio en Castilla-La Mancha. No en vano, durante mucho tiempo, “estudiar para ser maestra” era la mejor salida profesional para las mujeres y, en ocasiones, la única que le posibilitaba romper con el medio rural.

¿Qué tipo de obstáculos o barreras emocionales esconden las resistencias al aprendizaje y el uso normalizado de las nuevas tecnologías en la docencia por una parte significativa del profesorado en cualquiera de los niveles del sistema educativo?

Una interpretación apresurada de la situación docente podría llevar a pensar que la mayoría del profesorado muestra síntomas de “deshumanización laboral” o “alienación emocional” como ocurre en otras realidades y sectores del panorama productivo. No pienso que el profesorado actualmente esté más desapegado o desmotivado que años atrás, lo que si parece estar ganando presencia en el trabajo docente, es la aceptación de un tipo de control de la emotividad que merma las potencialidades y el desarrollo pleno de la tarea, del oficio, de enseñar y de educar, en general.

Algunas de las autoras mencionadas más arriba han constatado en sus investigaciones la realidad del “autocontrol emocional” que se vive en oficios realizados mayoritariamente por mujeres y ligados a trabajos que requieren destrezas afectivas, relacionales y de atención y cuidado personal. Existe una amplia evidencia -avalada por numerosos estudios sobre azafatas de vuelo, enfermeras, teleoperadoras, trabajadoras del ocio, empleadas domésticas, animadoras, cuidadoras infantiles y otras muchas figuras ocupacionales de la economía de servicios (Del Bono, 2002 y Castellanos y Pedreño, 2006, entre otras)- que sugiere que las trabajadoras, en determinadas condiciones, ejercen, desde sí mismas, un trabajo para controlar sus propias emociones. Es decir, un esfuerzo, consciente o no, que les permite la abstracción emocional subjetiva y la adaptación de dichas vivencias privadas a las normas dispuestas por la empresa u organización. Si pensamos en el origen del trabajo de enseñar, vinculado al orden simbólico femenino (fueron, y son, mujeres nuestras primeras maestras en casa y en la escuela) y en su naturaleza relacional, podemos plantear que, también, en las motivaciones y comportamientos de las maestras y profesoras funcionan estos dispositivos de autocontrol emocional. En este sentido, cabe entender, que en situaciones concretas, estas estrategias de supervivencia emocional, se expresen con una carga emocional negativas, casi siempre asociada a la situación de ansiedad, estrés, sobrecarga, desánimo y tensión emocional que vive una parte del profesorado<sup>5</sup>.

#### 4. UN CAMBIO DE MIRADA: RELACIONES DE AUTORIDAD EN LA EDUCACIÓN

La práctica educativa, y por extensión la Escuela, es más una cuestión de relación que de saber<sup>6</sup>. De la misma forma que ocurre con las emociones y los sentimientos, la relación educativa se construye socialmente y cada docente la fabrica a lo largo de sus vivencias, de su experiencia profesional y de su formación, es decir, a través de un proceso de aprendizaje individual y colectivo. El amor y el cuidado -que cimentan cualquier vida social, como dice Hochschild- son dimensiones sustanciales en el aprendizaje de la maestra (o del maestro), de las vivencias y expectativas surgidas durante el mismo.

La idea principal de que “el centro del sentido de la enseñanza está en la relación” es compartida cada día por más maestras, educadoras, investigadoras, formadoras y profesoras comprometidas con su práctica educativa desde un hondo sentido reflexivo. Obras colectivas como *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia* (García, Calvo y Supinos [eds.], 2008) o *Educación, nombre común femenino* (Piussi y Mañeru [coords.], 2006), son una buena muestra de que las mujeres continúan aportando saberes, reflexiones y experiencias al mundo educativo y que, estas aportaciones,

---

5 Una parte de los docentes y de la sociedad lo vive como desconfianza hacia la competencia del profesorado y hacia la eficacia de su acción. Véase MARCHESI y DÍAZ FOUZ (2006).

6 Recordemos la publicación de exitosa acogida: *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, de HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. (1993): Madrid: Paidós.

están transformando su relación con el conocimiento y el valor de su tarea educativa.

Algunas de estas autoras están vinculadas a “Sofías: Relaciones de autoridad en la educación”, una escuela de pensamiento feminista que reflexiona, en la teoría y en la práctica concreta, sobre cuestiones clave de nuestras formas de enseñar y de aprender<sup>7</sup>.

Es mi intención, en esta una última parte del texto, considerar algunos de los avances y logros acumulados por esta línea de pensamiento en la medida en que retroalimentan el argumento principal que vengo sosteniendo: hay una parte de “trabajo emocional” en el desempeño profesional de profesoras y profesores que necesita de una “compresión social de la emoción” que la sitúe en un marco de códigos socioculturales, aprendidos y normalizados, susceptibles de ser alterados y transformados por cada docente como sujeto social consciente y libre.

La expresión de Anna M<sup>a</sup> Piussi “donde la sociedad ve problemas yo leo deseos”<sup>8</sup> sustancia a la perfección la esencia del nuevo significado que impregna la práctica educativa para algunas mujeres.

Pero, ¿qué elementos se destacan en estas renovadas formas de enseñar?, qué une los intereses y expectativas de profesoras y profesores de todos los niveles y ámbitos educativos, de maestras experimentadas de Infantil y Primaria, profesorado de Secundaria y de Universidad, así como educadoras y formadoras que intervienen en otros espacios educativos. ¿Qué hay detrás de la condición femenina del magisterio?..., Desde una reflexión experiencial y madurada se nos incita a pensar en *un modelo femenino de hacer educación* (Blanco, 2008:162) enraizado en los logros del feminismo y la apuesta simbólica que representa la toma de conciencia de la *gestación femenina del mundo* como sugiere María Milagros Rivera Garretas (2009).

Precisamente, la primera diferencia, descansa en la mirada, en un enfoque que busca en el origen, recuperar la “genealogía femenina del magisterio” y rescatar una memoria educativa con maestras impulsoras y protagonistas de la renovación pedagógica. El reconocimiento de este legado y de la “autoridad femenina” que lo sustenta, marcan otra forma de ver y relacionarse con la Escuela, otro *estilo de ser y de estar en la realidad educativa* (Flecha, 2006).

La conciencia y práctica pedagógica de la diferencia sexual, orientan este modelo de enseñanza centrado en la “relación educativa” que se construye y se sostiene recíprocamente entre profesoras y profesores, alumnas y alumnos cuando existe la confianza, explícita o no, que media en el proceso de aprendizaje. En efecto, se trata de una apuesta que recupera la mediación y la confianza como elementos nucleares en la labor educativa, presentando el lugar de trabajo docente como escenario privilegiado para poner en juego el amor, la escucha, el respeto a lo singular, la libertad y el deseo, como ingredientes que modelan el oficio de enseñar. Estas aportaciones, ofrecen una visión del aprendizaje que transforma el espacio de trabajo -en el aula o en cualquier otro espacio de intervención educativa- en una oportunidad para la investigación, el intercambio y el disfrute: “un espacio de relación en el que podemos manifestarnos como somos” (Montoya, 2008:22).

Junto al cambio de mirada en la forma de enseñar, en la didáctica, estas aportaciones se dirigen, también, hacia la necesidad de tomar conciencia del valor y el sentido de los contenidos de la enseñanza.

7 “Sofías” es un lugar de encuentro e intercambio entre personas que mantienen una estrecha vinculación con la educación. Inició su andadura en el año 2000 y lleva más de una década nutriendo un espacio libre de reflexión teórica y de práctica política, como muestran las tres entregas publicadas hasta la fecha en una colección monográfica (al cuidado de Milagros Montoya Ramos, 2002; 2004 y 2007) que recoge las reflexiones de los encuentros que, año tras año, celebran en distintas ciudades españolas.

8 Citada por MONTROYA, M. (2006:96). La expresión original se sitúa en los diálogos del primer encuentro de Sofías en Madrid, recogido en: *Escuela y Educación ¿hacia dónde va la libertad femenina?* (al cuidado de Milagros Montoya). Madrid: Horas y Horas, p. 50.

Otra propuesta que invita a repensar, en concreto, sobre el lugar que ocupan los conocimientos (y los contenidos de las materias) en los aprendizajes del alumnado cuestionando el exceso de reconocimiento que se profesa a un saber científico alejado de los saberes de la experiencia. “Fiarse de la experiencia” es como lo nombra Milagros Montoya (2008) en el relato de su recorrido vital como profesora de secundaria.

La eficacia de éstos (entre otros) postulados, se enriquecen con la aportación de cada profesor o profesora a través de un diálogo compartido que culmina con la práctica y la apropiación política de sus logros, como se pone de manifiesto en las “recetas de relación” que proponen y se intercambian<sup>9</sup>. Ciertamente, estas recomendaciones o “recetas de relación” resuenan muy sugerentes en los tiempos actuales donde el aprendizaje por competencias acapara la máxima atención del discurso educativo. Una selección de contenidos pensada, renovada y conectada con los cambios de la realidad social que vivimos, debe permitir al alumnado comprender mejor la vida que le rodea, o sea, *aprender para la vida*.

Los relatos y experiencias educativas que se recogen en la literatura que difunde esta línea de aportaciones y pensamientos renovados, ponen de manifiesto cómo las necesidades del trabajo emocional en la docencia se adaptan a las circunstancias y situaciones vividas por el profesor o profesora en el lugar trabajo. De acuerdo con los términos explicados más arriba, los sentimientos reactivados en esta *renovada manera de enseñar*, o lo que es lo mismo, la “emotividad” construida y expresada por muchas maestras a través del apego a la relación educativa, del amor, la verdad y la entrega que ponen en juego en su trabajo diario, puede ser interpretada como respuesta al orden sociocultural y a las “reglas de sentimiento” que marca la organización educativa. Igualmente, estas observaciones, de carácter preliminar, nos llevan a plantear que ciertas conductas y expresiones, en estas prácticas educativas, representan la apertura de una nueva cultura escolar cuyo significado transforma, incluso, los códigos y las normas emocionales predominantes en el trabajo docente. Sin restar importancia a las contradicciones, dificultades y sinsabores presentes en el trabajo actual de la docencia (como en la mayoría de los trabajos), las prácticas y experiencias relacionadas por muchas de estas maestras y formadoras transmiten vivencias positivas y automotivadoras, experiencias, reales, de placer y de amor en el lugar del trabajo que, como sabemos, no siempre coincide con el espacio del aula. En definitiva y para lo que me interesa destacar aquí, nos encontramos ante situaciones y percepciones de bienestar laboral y vital, actitudes que reafirman la confianza en el mandato docente, en el estatus e identidad profesional de trabajadoras y trabajadores de la enseñanza.

Para terminar, más que para concluir estas reflexiones inacabadas, retomo la preocupación planteada en la presentación inicial del texto reafirmando la necesidad de atender el estudio de las emociones en el contexto social en el que se construyen para comprender mejor el trabajo y la labor docentes y los retos que plantea en la educación actual.

Algunas explicaciones y herramientas conceptuales introducidas en el debate sobre el trabajo emocional, y en especial la tipología de la emoción en el lugar del trabajo introducida por Bolton, se presentan adecuadas para indagar y comprender mejor las complejidades y paradojas del trabajo docente.

Como hemos visto, en el balance de situaciones y prácticas educativas basadas en relaciones de autoridad en la educación, nos encontramos con profesoras emocionalmente experimentadas -y conscientes de los logros de la *nueva civilización que ha traído al mundo la revolución de las mujeres*- que se entregan a diario al trabajo de enseñar y educar. Junto a esta entrega emocional consciente, que refuerza el sentido de la identidad del oficio, muchas maestras expresan sus esperanzas, deseos y aspiraciones de construir “un nuevo orden escolar”, de transformar la realidad de la Escuela en el contexto concreto donde intervienen.

---

9 Véase: Sofias (2004): *Recetas de Relación. Educar teniendo en cuenta a la madre* (al cuidado de Milagros Montoya). Madrid: Horas y Horas, pp. 111-118.

## REFERENCIAS

- BLANCO GARCÍA, N. (2008): “Reconocer autoridad femenina en la educación”. En: GARCÍA, M., CALVO, A., SUPINOS, T. (eds.): *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*. Madrid: Narcea, pp. 151-167.
- BOLTON, S. (2005): *Emotion management in the workplace*. Londres: Palgrave.
- BOLTON, S. (2006): “Una tipología de la emoción en el lugar de trabajo”. *Sociología del Trabajo*, nº 57, *Nueva Época*, pp. 3-29.
- BONO, A. del (2002): *Telefónica. Trabajo degradado a la era de la información*. Madrid: Miño y Dávila.
- CASTELLANOS, M<sup>a</sup> L., PEDREÑO, A. (2006): *Los nuevos braceros del ocio. Sonrisa, cuerpos flexibles e identidad de empresa en el sector turístico*. Madrid: Miño y Dávila.
- FLECHA GARCÍA, C. (2006): “Genealogía”. En: PIUSSI, A. M<sup>a</sup>, MAÑERU, A. (coords.) (2006): *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro, pp. 46-65.
- GOLEMAN, D. (1998): *Working with emotional intelligent*. Nueva York: Bantam Books.
- HOCHSCHILD, A. R. (1983): *The Management Heart. Comercialization of human feeling*. Berkeley.
- HOCHSCHILD, A. R. (2001): “Cadenas mundiales del afecto y asistencia y la plusvalía emocional”. En: HUTTON, W., GIDDENS, A. (eds.) (2001): *En el límite, la vida en el capitalismo global*. Madrid: Tusquets, pp.187-208.
- HOCHSCHILD, A. R. (2008): *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Buenos Aires: Katz.
- MARCHESI, A., DÍAZ FOUZ, T. (2006): “Las emociones y los valores del profesorado”. *Cuadernos Fundación SM*, nº 5, en [www.fundacionsantamaria.org](http://www.fundacionsantamaria.org).
- MONTOYA RAMOS, M. (2008): *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid: Sabina.
- RIVERA GARRETAS, M<sup>a</sup> M. (2009): “La gestación femenina del mundo”. *Fundación Entredós*, en <http://www.unapalabraotra.org/entredos/>.



# EL APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES EMOCIONALES COMO COMPETENCIA NECESARIA EN EDUCACIÓN

MARÍA CATALÁN ESLAVA  
SIXTO GONZÁLEZ VILLORA  
IRENE GONZÁLEZ MARTÍ  
ANDREA HERNÁNDEZ MARTÍNEZ  
*Facultad de Educación de Cuenca  
Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. MARCO DE REFERENCIA

La sociedad actual y la educativa en particular, tienen la necesidad de introducir como objetivo educativo indispensable el aprendizaje de habilidades emocionales para asegurar un desarrollo saludable en la adolescencia y durante todo el curso de la vida. Ya es una realidad que desde el 2001 se ha producido la inclusión en el currículo de Educación una serie de competencias básicas que el alumno debe dominar al finalizar la escolaridad obligatoria y nos proponemos como reto la profundización en el entramado de la inteligencia emocional, que tiene cabida en cualquier centro educativo de España por medio de la competencia social, o, a través de la competencia emocional, que a día de hoy solamente está incluida en el Currículo de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, donde vamos a trabajarla mediante una experiencia de trabajo real.

## 2. INTELIGENCIA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL

Una de las líneas de investigación y estudio que hace énfasis en el uso, comprensión y regulación de las emociones, es el campo de estudio de la inteligencia emocional. Desde las teorías de la inteligencia emocional se resalta que nuestras capacidades de percepción, comprensión y regulación emocional son de vital importancia para la adaptación a nuestro entorno y contribuyen sustancialmente al bienestar psicológico y al crecimiento personal, independientemente del nivel cognitivo o el rendimiento académico del alumnado (Mayer y Salovey, 1990, 1997).

Otro de los grandes exponentes de las teorías de la inteligencia emocional que hay en el mundo es Goleman (1995, 2002), este psicólogo desarrolló un marco esquemático de las competencias, aptitudes, habilidades y talentos emocionales personales y sociales como el resultado de aprendizaje por experiencias. En 1995 el modelo estaba constituido por cinco áreas, pero tras su modificación en 2002 tan sólo cuenta con cuatro, como se refleja en la tabla 1 (Trujillo y Rivas, 2005).

Tabla 1. Marco de aptitudes emocionales (Goleman, 2002)

Clasificación	Aptitud	Dimensiones
Aptitud personal	Autoconocimiento	Confianza, auto evaluación, consciencia emocional y de los propios objetivos y metas
	Autorregulación	Autocontrol, confiabilidad, adaptabilidad, compromiso, iniciativa, optimismo, deseo de triunfo
Aptitud social	Empatía	Comprensión de los demás, ayuda para desarrollarse, orientación al servicio
	Habilidades sociales	Manejo de conflictos, liderazgo, adaptabilidad, habilidades de equipo

Como dice Goleman (1995), no todos tenemos el mismo grado de competencia en cada una de ellas pero, puesto que la base de la inteligencia emocional es neurológica y, como se ha comprobado, el cerebro tiene una gran capacidad de modificarse con el aprendizaje, estamos en condiciones de afirmar que nuestra falta de capacidad emocional puede mejorarse con una intervención educativa adecuada. Por ello se hace necesario realizar un gran esfuerzo por avanzar en lo que se ha llamado la *alfabetización emocional*.

Del constructo de inteligencia emocional deriva el de educación emocional con el objeto de desarrollar las competencias emocionales.

### 3. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Los retos de la educación en la sociedad de la información son: por un lado, consolidar una escuela comprensiva que permita el máximo desarrollo de las capacidades de cada persona, respetando la diversidad y asegurando la equidad de acceso a la educación y compensando las desigualdades; por otro, favorecer la formación de sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones informadas y de participar de manera relativamente autónoma en la vida profesional y social (Pérez, 2007). Como consecuencia de tales desafíos se intensifica la preocupación internacional por la reforma de los sistemas educativos desde la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Como resultado, uno de los documentos germinales, el denominado DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), a partir del cual, la mayoría de los países de la OCDE, han comenzado a reformular el currículo escolar en torno al concepto de competencias. DeSeCo define las competencias como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación.

La Unión Europea presenta un marco que establece las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005).

El sistema educativo español en la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), incluye el nuevo elemento curricular, las competencias básicas, formando parte de las enseñanzas mínimas de la educación obligatoria, junto con los objetivos de cada área o materia, los contenidos y los criterios de evaluación. Y se han identificado ocho competencias básicas para el currículo español en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

En Castilla-La Mancha en su Decreto 69/2007, amplía a nueve las competencias básicas, añade la “competencia emocional” y las incorpora como referente curricular en todas las etapas, adaptando su contenido al desarrollo evolutivo del alumnado.

Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias. El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas.

#### 4. LA COMPETENCIA EMOCIONAL

La Unión Europea incorpora las habilidades propias de la competencia emocional dentro del ámbito de las “Competencias interpersonales y cívicas”. El MEC lo hace dentro de la “competencia social y ciudadana” y Castilla-La Mancha es la que la incluye de manera concreta con la “competencia emocional” y cita en el documento “Sistema de Indicadores de la Evaluación de Diagnóstico de las Competencias Básicas” (p. 260), que la competencia emocional en la ESO se entiende por:

“Habilidades para resolver conflictos (disgustos) que el día a día le ofrece; mantener una relación positiva y comprometida con los otros; construir un autoconcepto positivo con especial relevancia para el efecto que provoca la imagen corporal; conocer las posibilidades y actuar sin inhibiciones; y asegurar el equilibrio emocional necesario para obtener el éxito escolar”.

Y las capacidades que integran la competencia emocional son según González (2009):

Toma de conciencia del estado emocional.

Tener confianza en sí mismo.

Utilizar un lenguaje autodirigido positivo.

Crear confianza y empatía con los otros.

Mostrar interés y respeto por los demás.

Tolerar el fracaso, controlar la frustración y la agresividad.

Separar los problemas personales de los profesionales o escolares.

Reconocer y disfrutar con el éxito de los otros.

Analizar e interpretar conflictos.

Utilizar el diálogo, la mediación y el arbitraje en la resolución de conflictos.

Rechazar la violencia.

Del contenido establecido por la Unión Europea se puede inferir cuatro subdimensiones para definir la competencia (Tabla 2). El Decreto 69/2007, hace hincapié en estas mismas subdimensiones; y un planteamiento similar tienen los autores consultados anteriormente, siendo pues este marco, el que guiará nuestro trabajo.

Tabla 2. **Subdimensiones de la competencia emocional**

Conocimiento de las propias emociones
Autocontrol o control de las emociones
Conocimiento de las emociones de los otros o empatía
Relaciones interpersonales

## 5. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

La Educación Física pretende a través del movimiento contribuir a la educación general del individuo, con especial incidencia en sus capacidades físicas y habilidades motrices, así como en aquellos aspectos que se consideran adecuados para su escolarización. Dentro de este marco aportará a los alumnos conocimientos y experiencias al tiempo que tratará de crear en ellos una actitud crítica ante los hechos que sucedan en la vida cotidiana. Con ello esperamos colaborar en la maduración del alumno y en su búsqueda de independencia, libertad y responsabilidad de acción, haciendo de nuestro alumnado unos seres competentes. De manera concreta, destacar que la inteligencia emocional y en consecuencia la competencia emocional son un conjunto de habilidades que se van a desarrollar desde el área de Educación Física a la perfección.

Llevar a la realidad laboral este nuevo enfoque de educar por competencias pide un cambio en la manera de programar, orientado más hacia el fondo que de forma, ya que si hasta ahora lo más importante era conseguir los objetivos propios de la educación física, en una programación en base a competencias, lo más importante es hacer visible cómo esta materia, junto con las otras, es capaz de colaborar en la adquisición de todas y cada una de las competencias básicas para la enseñanza obligatoria (Barrachina, 2009). Los cuatro pasos en la elaboración de esta nueva forma de programar son:

**Paso 1:** Relacionar competencias básicas con objetivos generales de etapa. Un objetivo general puede relacionarse con una o más competencias, de la misma manera que dos objetivos pueden ir orientados a conseguir una misma competencia.

**Paso 2:** Relacionar competencias con objetivos de la educación física. Cada objetivo debe estar vinculado a la adquisición de una o varias competencias básicas.

**Paso 3:** Relacionar objetivos de la Educación física con criterios de evaluación de cada curso. La suma de los criterios de los diferentes cursos garantiza la consecución de los objetivos de la educación física y, a su vez, de las competencias a las cuales se han vinculado anteriormente. Además, estos criterios serán el punto de partida para redactar los objetivos didácticos, es decir, los correspondientes a las unidades didácticas.

Paso 4: Distribuir los contenidos del currículum que se utilizarán para conseguir cada criterio de evaluación. Los contenidos son los medios que se nos marcan en cada curso para alcanzar los objetivos y en consecuencia llegar al nivel definido por los criterios de evaluación.

Una vez conocemos el proceso para programar por competencias, se plantea cómo vamos a trabajar diariamente por competencias; éste trabajo según los autores Blázquez y Sebastiani (2009), puede seguir dos vías de desarrollo: la vía horizontal-transversal y la vía vertical-transversal.

La vía horizontal-transversal: propone una organización colaborativa interdepartamental para el desarrollo de las competencias básicas en proyectos de trabajo desde varias áreas.

La vía vertical-transversal: propone una organización intradepartamental donde los profesores deben introducir en el desarrollo de la programación las dimensiones que en cada unidad didáctica pueden ser objeto de desarrollo y considerarlas tanto en la formulación de los objetivos didácticos, en la redacción de los contenidos, en las actividades que la compongan y en los instrumentos de evaluación y/o en el empleo de las dimensiones competenciales a partir de una situación de aprendizaje ya diseñada en el área de Educación Física.

Ya que no existen recetas universales, atendiendo a las características evolutivas, organizativas y materiales que el centro presente, se propone una nueva forma de trabajo que consiste en secuenciar el nivel de competencia que el alumnado debe alcanzar en cada curso para cada una de las nueve competencias básicas, entendiéndose esta nueva forma de trabajar como una alternativa mixta a las dos vías, puesto que considera el trabajo colectivo de todos los departamentos en pos de consensuar los indicadores/descriptores de competencias que van a tener presentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje y su posterior evaluación; y la libertad del trabajo autónomo de cada una de las áreas, que serán las que fijen las tareas o situaciones de aprendizaje que van a trabajar con su alumnado para el desarrollo de cada competencia. El área de Educación Física se ha centrado por su inclusión innovadora en el Currículo Oficial de Castilla-La Mancha y por el gran auge de la Inteligencia Emocional, en la Competencia Emocional a continuación se presenta un ejemplo del trabajo realizado.

## **6. TRABAJO PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN UN CENTRO EDUCATIVO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA: LA COMPETENCIA EMOCIONAL**

El modelo de secuenciación de la competencia emocional que se expone en la Tabla 3, está realizado desde el área de Educación Física, fruto de la utilización de los indicadores de habilidad de la inteligencia emocional y los específicos de la competencia emocional, para que sean utilizados por cada uno de los departamentos del centro educativo como indicadores/descriptores de cuáles son las habilidades que tienen que desarrollar en sus alumnos para alcanzar el nivel óptimo consensuado de competencia emocional (Catalán, González-Villora, González-Martí y Cordente, 2009). También se presentan ejemplos de la manera de trabajar día a día con tareas específicas para el desarrollo de la competencia emocional (Tabla 4) en Educación Física recordando que todos los indicadores/descriptores dan la posibilidad a cada profesional de trabajarlos dentro de las unidades didácticas o bien en tareas específicas a lo largo de las sesiones de cada trimestre.

Tabla 3. **Modelo específico de indicadores/descriptores en la secuenciación de la competencia emocional común a todo el centro educativo**

Indicadores de la Competencia Emocional	CURSO 1º	CURSO 2º	CURSO 3º	CURSO 4º
<b>Conocimiento de las propias emociones</b>	Conozca sus emociones y estados de ánimo y los verbalice	Autoevaluación	Lenguaje positivo para hablar de sí mismo	Responsabilidad en las tareas
<b>Autocontrol o control de las emociones</b>	Optimismo	Confianza en sí mismo y tolerancia a la frustración y fracaso	Autocontrol	Deseo de triunfo
<b>Conocimiento de las emociones de los otros o empatía</b>	Reconozca los sentimientos y estados de ánimo de sus compañeros o conocimiento mutuo	Comprensión de los demás o confianza recíproca	Colaboración, complementación, coordinación	Ayuda, orientación al servicio y cohesión
<b>Relaciones interpersonales</b>	Desinhibición	Dialogar y asertividad	Manejo de conflictos	Liderazgo

Tabla 4. Ejemplificaciones del desarrollo de la competencia emocional a través de los indicadores fijados en el IES “Duque de Alarcón” en el área de Educación Física

Indicadores de la competencia emocional	CURSO 1º	CURSO 2º	CURSO 3º	CURSO 4º
<b>Conocimiento de las propias emociones</b>	Conozca sus emociones y estados de ánimo y los verbalice	Autoevaluación	Lenguaje positivo para hablar de si mismo	Responsabilidad en las tareas
	U.D. transversal: la pared emocional	U.D. Condición física y salud: test de condición física	U.D. transversal: vuelta a la calma positiva	Actividad complementaria: los organizadores
<b>Autocontrol o control de las emociones</b>	Optimismo	Confianza en sí mismo y tolerancia a la frustración y fracaso	Autocontrol	Deseo de triunfo
	U.D. transversal: vítores de ánimo	U.D. juegos populares	U.D. deportes colectivos: ¡vamos!	U.D. deportes colectivos: depormixto
<b>Conocimiento de las emociones de los otros o empatía</b>	Reconozca los sentimientos y estados de ánimo de sus compañeros o conocimiento mutuo	Comprensión de los demás o confianza recíproca	Colaboración, complementación, coordinación	Ayuda, orientación al servicio y cohesión
	U.D. transversal: la pared emocional	U.D. juegos de ocio: combas	U.D. expresión corporal: danzas del mundo	Actividad complementaria: el tutor
<b>Relaciones interpersonales</b>	Desinhibición	Dialogar y asertividad	Manejo de conflictos	Liderazgo
	Actividad complementaria: teatro de navidad	U.D. deportes colectivos: mi táctica	Actividad complementaria: el policía	Actividad complementaria: el becario

## 7. LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

La evaluación, como suele suceder en cualquier cambio educativo, constituye una de las cuestiones más complejas. Las competencias, al igual que las capacidades, no son directamente evaluables, hay que elegir las situaciones más adecuadas para trabajarlas y desarrollarlas, definir la secuencia y el grado propio de los distintos niveles y cursos, establecer indicadores de logro y acertar en las tareas que finalmente se le pide al alumno que realice. Nace así una nueva manera de entender la evaluación (Blázquez, 2009).

El proceso de evaluación de las competencias tiene ocho pasos:

- 1.- Identificar el objeto a evaluar: entendido por el qué se desea evaluar.
- 2.- Definir la finalidad y el momento de la evaluación: para qué y cuándo evaluamos.
- 3.- Determinar los criterios de evaluación: es el currículo oficial el que señala los criterios de evaluación que establecen el tipo y el grado de aprendizaje que se espera que los alumnos vayan alcanzando con respecto a las competencias básicas, son pues, en definitiva el referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos.
- 4.- Establecer los indicadores de logro o desempeño: se consigue tomando el criterio de evaluación, al que se le relaciona con la o las competencias a las que más vaya dirigido, se enuncian las competencias específicas de educación física y finalmente se establecen unos indicadores de logro o desempeño.
- 5.- Elegir o diseñar situaciones de evaluación.
- 6.- Determinar las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación.
- 7.- Calificar o elaborar informes.
- 8.- Tomar decisiones.

Una vez más conocemos el proceso más puro de evaluar por competencias, pero ajustándonos al modelo específico de trabajo propuesto, que secuencia cada competencia básica por indicadores de logro para cada uno de los cuatro cursos de la ESO, es donde hay que determinar la evaluación. El proceso sería el siguiente:

Las diez áreas o materias, en las sesiones de evaluación (inicial, primera, segunda, tercera, final y la extraordinaria de septiembre) llevarán una nota de 0 (logro no alcanzado), 1 (logro mínimo alcanzado), 2 (logro bien alcanzado) y 3 (logro muy bien alcanzado), para cada uno de sus alumnos en cada una de las nueve competencias. Se halla la media aritmética y se utiliza la misma escala para decir el nivel global de logro que ha obtenido en alumno en esa evaluación en cada competencia.

Finalmente al mismo tiempo que se califica académicamente al alumnado en cada una de las áreas o materias con una nota, se presenta un informe con su nivel de adquisición en cada una de las competencias en un “Carnet de Competencias” (ver Tabla 5) que le sirve para ver su grado de adquisición de competencias en el transcurso de los cursos.

Tabla 5. **Carnet de Competencias Básicas. Un ejemplo para la Competencia Emocional**

Indicadores de la competencia emocional	CURSO 1º	CURSO 2º	CURSO 3º	CURSO 4º	NOTA FINAL
<b>Conocimiento de las propias emociones</b>	Conozca sus emociones y estados de ánimo y los verbalice	Autoevaluación	Lenguaje positivo para hablar de si mismo	Responsabilidad en las tareas	
	NOTA:	NOTA:	NOTA:	NOTA:	
<b>Autocontrol control de las emociones</b>	Optimismo	Confianza en sí mismo y tolerancia a la frustración y fracaso	Autocontrol	Deseo de triunfo	
	NOTA:	NOTA:	NOTA:	NOTA:	
<b>Conocimiento de las emociones de los otros o empatía</b>	Reconozca los sentimientos y estados de ánimo de sus compañeros o conocimiento mutuo	Comprensión de los demás o confianza recíproca	Colaboración, completación, coordinación	Ayuda, orientación al servicio y cohesión	
	NOTA:	NOTA:	NOTA:	NOTA:	
<b>Relaciones inter personales</b>	Desinhibición	Dialogar y asertividad	Manejo de conflictos	Liderazgo	
	NOTA:	NOTA:	NOTA:	NOTA:	
<b>NOTA GLOBAL EN COMPETENCIA EMOCIONAL</b>					

## 8. CONCLUSIONES FINALES

La sociedad del conocimiento y de la información reclama al docente un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se habilite al alumnado en competencias clave en la medida necesaria para: prepararlo para la vida adulta, posibilitando que ellos mismos las sigan manteniendo, desarrollando y las pongan en práctica día a día adaptadas al contexto en el que se encuentren.

Los cambios en los sistemas educativos para los docentes abogan por una programación y evaluación basadas en competencias, el modo en que se lleve a cabo este proceso no ha de ser único, ya que en la variedad nace el aprendizaje significativo para todos los participantes de la educación.

La Educación Física es capaz de colaborar en la adquisición de todas y cada una de las competencias básicas desde el currículo formal, no formal e informal; con conocimientos, actitudes y valores, pero sobre todo mediante experiencias vivenciales, creando en el alumnado capacidades tales como la desinhibición, liderazgo, autocontrol, optimismo, deseo de triunfo, perseverancia, superación, confianza, etc., todas ellas partes de una competencia fundamental en nuestros días, la competencia emocional.

La aportación de la Educación Física a esta competencia emocional, nos acerca al logro de que el alumnado consiga desarrollar su inteligencia emocional, contribuyendo de forma positiva al bienestar personal y social del alumno.

Finalmente, lo que se ha pretendido, es tener una visión general de la fuerte relación que existe entre las competencias básicas y la inteligencia emocional, planteando un novedoso modelo para trabajar la competencia emocional y las demás desde una vía mixta en la que todo el claustro de profesores apuesten por un modo de trabajo unido para el desarrollo competencial de su alumnado.

## REFERENCIAS

- BARRACHINA, J. (2009): “La programación de la Educación Física en base a competencias en Infantil, Primaria y Secundaria”. En: BLÁZQUEZ, D., SEBASTIANI, E. M<sup>a</sup> (eds.) (2009): *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde, pp. 126.
- BLÁZQUEZ, D. (2009): “La evaluación de las competencias en Educación Física”. En: BLÁZQUEZ, D., SEBASTIANI, E. M<sup>a</sup> (eds.) (2009): *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde, pp.164-166.
- BLÁZQUEZ, D., SEBASTIANI, E. M<sup>a</sup> (2009): *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- CATALÁN, M., GONZÁLEZ-VÍLLORA, S., GONZÁLEZ-MARTÍ, I., CORDENTE, D. (2010): “Desarrollo de la competencia emocional a través del área de Educación Física. Competencias Básicas en el IES ‘Duque de Alarcón’”. Comunicación presentada en el V Congreso Internacional y XXVI Congreso Nacional de Educación Física (CIEF). Barcelona.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005): “Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente”, en: [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/9.\\_Competencias\\_clave\\_para\\_aprendizaje\\_permanente.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/9._Competencias_clave_para_aprendizaje_permanente.pdf).
- DECRETO 69/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- GOLEMAN, D. (1995): *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (2002): *La Inteligencia Emocional en la empresa*. México: Vergara.
- GONZÁLEZ, C. (2009): “Diseño Curricular y Programación de la Educación Física en base a competencias”. En: BLÁZQUEZ, D., SEBASTIANI, E. M<sup>a</sup> (eds.) (2009): *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde, pp. 98.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. (1990): “Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli. A component of emotional intelligence”. *Journal of Personality Assessment*, n<sup>o</sup> 54 (3, 4), pp. 772-781.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. (1997): “What is emotional intelligence?”. En: SALOVEY, P., SLUYTER, D. (eds): *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. New York: Basic Books, pp. 3-31.
- PORTAL DE EDUCACIÓN DE CASTILLA-LA MANCHA en [http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa\\_jccm/tkContent?pgseed=1256547067219&idContent=33773&locale=es\\_ES&textOnly=false](http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?pgseed=1256547067219&idContent=33773&locale=es_ES&textOnly=false).

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

TRUJILLO, M. M., RIVAS, L. A. (2005): “Origen, evolución y modelos de inteligencia emocional”. *INNOVAR, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*. Universidad Nacional de Colombia.



# EL EVALUADOR COMPETENTE: CONOCIMIENTOS Y RECURSOS QUE NECESITA EL DOCENTE PARA EVALUAR EN LA ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS

ROBERTO GULÍAS GONZÁLEZ  
DAVID GUTIÉRREZ DÍAZ DEL CAMPO  
*Facultad de Educación de Ciudad Real  
Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

El nuevo modelo educativo surgido con la LOE, erigido en torno a las competencias básicas, ha supuesto cambios sustanciales en la práctica educativa. El nuevo modelo se acompaña de cambios no sólo metodológicos relacionados con el cómo enseñar, sino también relacionados con el qué enseñar. Estos cambios sí deben ser motivo de modificaciones sustanciales en la práctica educativa de los docentes y, evidentemente, han de estar acompañados de cambios en el qué, cómo y cuándo evaluar. Diversos documentos legislativos incluyen orientaciones sobre cómo llevar a cabo la evaluación en el enfoque competencial, pero la realidad nos dice que se sigue evaluando tal y como se hacía con la anterior ley educativa. Es por ello que expondremos lo que para nosotros es un evaluador competente, cómo ha variado la concepción del mismo con el enfoque competencial y qué conocimientos y recursos necesita un docente para evaluar correctamente en el actual modelo educativo. En este sentido nos hallamos en un momento en el que volvemos a tener una visión poco concreta del conocimiento necesario para el docente para aplicar el nuevo enfoque por competencias. Esta misma reflexión la realizó Shulman (1986, 1987), llegando a la conclusión de que había que delimitar el ámbito de estudio y centrar la atención en los aspectos importantes para conocer la influencia de los conocimientos del docente en el proceso de enseñanza. Shulman clasificó los conocimientos que debía poseer el docente en siete tipos de conocimiento de base: a) conocimiento del contenido, b) conocimiento didáctico general, c) conocimiento curricular, d) conocimiento didáctico del contenido<sup>1</sup>, e) conocimiento de las características, los aspectos cognitivos, la motivación, etc. de los estudiantes, f) conocimiento de los contextos educativos y g) conocimiento de las finalidades educativas, los valores educativos y los objetivos. Posteriormente fueron fusionados en cuatro por Grossman (1990): a) conocimiento didáctico general, b) conocimiento del contenido, c) conocimiento didáctico del contenido y d) conocimiento del contexto (Acebedo, 2009).

---

1 El conocimiento didáctico del contenido es traducción de *pedagogical content knowledge* (PCK), por lo que en español se suele referir a él también como conocimiento pedagógico del contenido, y es así como lo denominaremos en este trabajo.

Partiendo de esta idea, la finalidad de este trabajo es la de exponer y analizar los conocimientos necesarios para ser un evaluador competente. Y para que podamos delimitar bien el ámbito, lo centraremos en Educación Física y seguiremos el modelo propuesto por Gutiérrez y Gulías (2010): *Modelo por indicadores graduados en niveles de logro y asociados a los Criterios de Evaluación*. De esta forma queremos además dar soporte a esta propuesta, pues creemos que es la que hasta ahora responde de forma más adecuada a la filosofía y normativa del enfoque por competencias.

## 2. EL DOCENTE COMPETENTE A LA HORA DE EVALUAR

En cualquier acción con una finalidad evaluadora han de ponerse de manifiesto diferentes competencias, resultantes de la movilización de diferentes conocimientos y utilización de recursos que el docente debe aplicar para cumplir con éxito su cometido. Dichos conocimientos y competencias serán demandados en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, antes, durante y después del acto educativo. A continuación expondremos los que a nuestro parecer son los tipos de conocimiento que ha de poseer el docente para llevar a cabo la evaluación del alumnado.

### 2.1. Conocimiento curricular

Es fundamental que el docente conozca todos los aspectos que se establecen en la legislación educativa en relación a la evaluación. Este aspecto es determinante, pues de nada serviría llevar a cabo nuevas propuestas de evaluación con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, si éstas no se ajustan a las prescripciones legislativas. Es por ello necesario hacer un análisis profundo de las directrices legales sobre este apartado del currículo. Tras revisar la legislación nacional de Educación Primaria y Secundaria, así como los Decretos de currículo de diferentes Comunidades Autónomas, constatamos que en todas estas disposiciones los Criterios de evaluación han de ser el referente de toda acción evaluadora. En los Reales Decretos de Mínimos no se establecen más aclaraciones o instrucciones sobre cómo llevar a cabo la evaluación del alumnado, lo que sí ocurre en los Decretos de currículo de las diferentes Comunidades Autónomas, aunque en diferente medida. Algunas establecen pautas muy precisas sobre cómo se ha de llevar a cabo la evaluación, mientras que otras apenas disponen en este sentido. En las CC. AA. que han explicitado estas pautas concretas, como es el caso de Castilla-La Mancha, el no cumplirlas supone no respetar la legislación, lo cual podría dar lugar a situaciones incómodas, como podrían ser las reclamaciones por parte de alumnos y padres. Y en aquellas en las que no se aclara cómo proceder a la hora de evaluar los Objetivos y las CCBB el docente se puede sentir confuso puesto que la ausencia de normativa genera una toma de decisiones sin saber si navega en el cauce legal o a contracorriente, además de los posibles agravios comparativos en relación a la forma de evaluar de otros colegas.

La LOE, los Reales Decretos de Educación Primaria y Secundaria, así como los Decretos de currículo de Castilla-La Mancha y las Órdenes que regulan la evaluación de dichas etapas, coinciden en señalar que los criterios de evaluación (CE) son el referente fundamental para evaluar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos. Es por ello que han de convertirse en el punto de partida de toda acción evaluadora, de modo que cualquier situación de evaluación debería tener como objetivo último contribuir a determinar el grado de competencia del alumno en relación a esos CE. Además, los centros docentes desarrollarán y completarán el currículo establecido por las administraciones educativas, de modo que pueden y deben modificar los CE en función de las características del contexto en el que desempeñan su acción docente.

En el caso de Castilla-La Mancha, por ejemplo, sí se establecen unas pautas bastante precisas para evaluar al alumnado, que están en consonancia con propuestas recientes de diferentes autores (Blázquez

y Sebastiani, 2009; Escamilla, 2008; Zabala y Arnau, 2007). Estas orientaciones aparecen bajo el epígrafe “orientaciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje” y recogen orientaciones a tener en cuenta en el proceso de elaboración de la programación didáctica en el marco del Proyecto Educativo (Anexos III y IV de los Decretos 68/2007 y 69/2007, respectivamente). En dichos Anexos se encuentra un apartado de gran relevancia: “la evaluación del alumnado y del proceso de enseñanza”. En él se establecen una serie de directrices que tienen como finalidad orientar al claustro a la hora de llevar a cabo la evaluación. Dichas orientaciones establecen que para determinar los contenidos mínimos a alcanzar y determinar los criterios de calificación se deberá tener en cuenta “*la identificación, dentro de cada uno de los criterios de evaluación, de aquellos contenidos que han de actuar como indicadores para realizar la evaluación. Estos indicadores pueden ser graduados en niveles de dificultad para determinar el nivel de competencia alcanzado por el alumnado [desde la excelencia a la insuficiencia]*”(p. 14941)”. Asimismo establece la idoneidad de elaborar “*instrumentos de evaluación, ajustados a esos indicadores, que permitan calificar, con actividades habituales como herramienta*” (p. 14941). La función de los indicadores será pues poner de manifiesto el grado de desarrollo o consecución de Objetivos y Competencias, y asumen un papel fundamental en la evaluación dentro del enfoque competencial.

## 2.2. Conocimiento didáctico general

Todo conocimiento didáctico incluido en este apartado necesariamente desembocará en el conocimiento del verdadero significado de la evaluación. Podemos considerar dos grandes formas de entender la evaluación. La primera consiste en utilizarla para comparar a los alumnos entre sí con el objetivo de otorgarles unas calificaciones. La otra es considerar la evaluación como una recogida de informaciones fiables y válidas teniendo como fin la mejora del rendimiento (Siedentop, 2002:77).

Nuestra premisa de partida es la consideración de la evaluación no como un efecto o consecuencia de los aprendizajes, sino como una verdadera causa de los mismos (Blázquez, 2009). Es por ello que abogamos por el desempeño de una evaluación formativa que constituya una verdadera herramienta de aprendizaje para los alumnos. En este sentido “*la evaluación formativa supone concebir la evaluación integrada en el aprendizaje para corregir errores a tiempo y a la vez poder aumentar el nivel de exigencia y evitar, en la medida en que nos es posible a los profesores, el fracaso de los alumnos*” (Morales, 2009:27).

El nuevo modelo curricular basado en las CCBB exige la adopción en todas las áreas y materias de nuevas propuestas metodológicas que potencien la participación activa del alumno en la construcción del conocimiento, el trabajo cooperativo, la transferencia de aprendizajes, la autonomía del alumno, etc. De este modo, se producen cambios en relación a los intercambios tradicionales que tenían lugar entre el profesorado y alumnado, cambios que evidentemente también han de reflejarse en la evaluación, la cual ha de asumir nuevas funciones que la conviertan en un verdadero instrumento de aprendizaje. De este modo, se hace necesario buscar nuevos caminos de evaluación formativa, potenciando la participación del alumno en el proceso (autoevaluación) así como estableciendo nuevas fórmulas de evaluación colaborativa que permitan la consolidación de los aprendizajes.

La evaluación sumativa, es decir, la que se lleva a cabo al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje, normalmente implica la utilización de una cantidad importante de tiempo para su realización. El tiempo dedicado a la misma es tiempo durante el cual se interrumpe el proceso de enseñanza-aprendizaje, es tiempo durante el cual apenas se producen aprendizajes, fruto de haber elegido la opción de evaluarlo todo al final del proceso. ¿Porqué perder tantas sesiones en esta actividad tan poco productiva desde el punto de vista de las adquisiciones de los alumnos? ¿Podríamos haber llevado a cabo la evaluación durante el propio proceso, de manera que la misma haya servido al mismo tiempo como instrumento de aprendizaje? ¿Nos sobra tiempo de práctica y es por ello por lo que podemos dedicar tantos días a esas pruebas de evaluación?

Los docentes en general somos reacios a adoptar cambios que alteren de manera sustancial la for-

ma en cómo veníamos desarrollando nuestra labor. Ocurre con aspectos como las nuevas metodologías, nuevos contenidos que van apareciendo fruto de las demandas de la sociedad, y como no, con las nuevas posibilidades que surgen para llevar a cabo la evaluación del alumnado, las cuales implican habitualmente una mayor dedicación de tiempo y un mayor compromiso personal. Es probable que la causa subyacente sea la falta de formación en ese ámbito o la carencia de recursos para llevar a cabo esos procesos.

En definitiva, este tipo de conocimiento derivará en competencias pedagógico-didácticas facilitadoras de procesos de aprendizaje cada vez más autónomos por parte de nuestros alumnos. Es necesario que los docentes del siglo XXI conozcan, utilicen y apliquen sistemas de evaluación que potencien la autonomía del alumno y que estén acordes a la nueva concepción de la enseñanza. Siguiendo estas premisas, nos aproximamos al concepto de evaluación formativa, que permitirá que una actividad tan tradicionalmente sancionadora y de carácter finalista como es la evaluación, se integre plenamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo principal de ayudar al alumno a una mejora de los procesos de aprendizaje. Nos referimos a evaluación formativa como todo proceso de evaluación que tiene como fin la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo importante este último aspecto, pues no hablamos únicamente de la mejora del proceso de aprendizaje del alumno. De este modo la evaluación formativa adquiere una doble función: la mejora de los aprendizajes del alumnado y el perfeccionamiento de la práctica docente. Al llevarla a cabo, el profesor no tiene en mente el objetivo de calificar al alumno, sino de ayudarlo a adquirir más y mejores aprendizajes, al mismo tiempo que registra informaciones relevantes que permitirán la mejora de sus actuaciones docentes futuras.

Según Sicilia y cols. (2006:74) *“en una evaluación formativa los métodos se dirigen a establecer qué progreso está haciendo el estudiante durante su aprendizaje y darle feedback sobre ello”*. El aporte continuo de información debe ser una de las metas de la evaluación, que debe suponer una actividad integral, continua y sistemática. Ha de estar presente de manera transversal a lo largo de todos los tramos y momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo obtener información selectiva que posibilite emitir juicios sobre las situaciones de enseñanza-aprendizaje, actuando sobre todos los factores implicados en el proceso y con el objetivo de mejorarlo (Gulías y Gutiérrez, 2010). Esta información aportada a través de esta evaluación continua que se lleva a cabo durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá como objetivo principal la mejora de las adquisiciones y aprendizajes del alumnado.

La integración de los procesos de evaluación en el día a día del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una serie de consecuencias muy positivas:

Los alumnos podrán ir constatando sus avances y dificultades a lo largo del proceso, utilizando esas informaciones para la mejora de los aprendizajes. Además, en esas situaciones sin apenas riesgo eliminan los condicionantes negativos asociados a las pruebas de evaluación tradicionales, y si además ven que desde el primer día el profesor registra el estado del alumno en relación a los indicadores establecidos, percibirá desde el principio del proceso que la evaluación “va en serio”, que el profesor sabrá en todo momento, al igual que él, su estado en relación a las demandas de aprendizaje.

Los alumnos podrán autorregular su propio aprendizaje, pues conocerán con exactitud qué es lo que se espera de ellos, qué aspectos del proceso son los más relevantes y a los que han de prestar más atención. Pero sobre todo, podrán identificar sus puntos fuertes y sus debilidades para así ir construyendo su propio aprendizaje en función de las informaciones obtenidas.

Los indicadores establecidos y pruebas que se realicen mostrarán claramente los elementos relevantes en los que se ha de centrar el alumno durante el proceso.

Esta forma de evaluar va a repercutir muy favorablemente en la motivación de los alumnos, pues percibirán que el objetivo del profesor es el mismo que el suyo, conseguir el éxito, y por ello pone a su alcance todos los medios disponibles. El hecho de llevar a cabo una evaluación día a día, fruto de la cual se ofrecen al alumno feedbacks para la mejora de los aprendizajes, hace ver al alumno que el docente no está allí para suspenderle, sino para ayudarlo a avanzar, para servirle de guía, para prestarle toda la ayuda

posible. Partiendo de esta premisa, la visión del alumno sobre el papel del profesor cambia, de modo que recurrirá a él para demandar la ayuda necesaria cuando detecte la necesidad de la misma. Partirán de la premisa de que “el profesor está aquí para ayudarme, no para intentar suspenderme, es por ello por lo que se toma tantas molestias día a día y por lo cual yo debo corresponderle dando lo mejor que tengo”.

Es habitual pensar que los exámenes tradicionales elevan la ansiedad del alumnado, y con ello su motivación, dando lugar así a un mayor esfuerzo por parte del alumno de cara a la obtención del éxito en los mismos, pero es inviable que la frecuencia de estas pruebas finales se lleven a cabo con una frecuencia tal que eleven la motivación de los discentes en el día a día del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, una evaluación formativa realizada continuamente a lo largo del proceso puede convertirse en una verdadera fuente de motivación diaria de cara a la mejora de los aprendizajes, todo ello sin los elevados niveles de ansiedad y estrés que generan las pruebas finales puntuales al final del proceso.

Si la evaluación formativa es percibida como un elemento inherente a la mayoría de sesiones de un área o materia, la percepción del alumnado en relación a la utilidad de las sesiones cambiará de manera necesaria. Serán conscientes de que no es lo mismo asistir que no asistir, pues si dejan de hacerlo dejarán de obtener valiosas informaciones de cara a la mejora de sus aprendizajes y, además, los resultados de su aprendizaje serán evaluados únicamente a través de pruebas finales, es decir, se lo jugarán todo en la “última mano”.

Esta forma de llevar a cabo la evaluación nos proporcionará valiosos datos para la evaluación de nuestras propuestas de enseñanza, pues tendremos gran cantidad de datos relativos al cómo están aprendiendo los alumnos, a qué ritmo, qué dificultades se encuentran, etc., de modo que podremos ajustar el proceso durante su propio desarrollo o en ocasiones futuras. De alguna manera toda evaluación de los alumnos es (debe ser) también un ejercicio de autoevaluación del profesor y de cómo lleva la clase (Morales, 2009:27).

### 2.3. Conocimiento del contenido

Es absolutamente necesario que el docente posea un conocimiento profundo del contenido objeto de enseñanza y posterior evaluación, que le permita discriminar aquellos elementos más relevantes del contenido objeto de aprendizaje que previamente ha seleccionado para alcanzar los objetivos y CCBB en el curso o ciclo correspondiente. En la actualidad como consecuencia del enfoque basado en las CCBB la selección de los contenidos que conformarán las propuestas curriculares de los docentes es un elemento de suma importancia, pues éstos han de contribuir a la consecución de objetivos y CCBB, debiendo dar respuesta a las demandas de la sociedad y debiendo albergar las máximas posibilidades de transferencia a la vida real.

### 2.4. Conocimiento pedagógico del contenido

Este conocimiento va a ser determinante para que el alumnado adquiera aprendizajes significativos, y asimismo va a ser clave para realizar la evaluación. Este tipo de conocimiento capacitará al docente conocedor del contenido para llevar a cabo el proceso de transposición didáctica que permita convertir un saber o forma cultural esencial para el desarrollo de los alumnos, en un conocimiento escolar objeto de enseñanza y aprendizaje. La tarea de transformar un determinado contenido en un contenido enseñable es especialmente relevante en educación física. Los contenidos que conforman el currículo de nuestra área/materia se pueden transmitir a los alumnos de múltiples formas, y el conocimiento profundo del mismo no garantiza la mejor transmisión de los mismos al alumnado. Es necesario que el docente conozca las diferentes metodologías, modelos de enseñanza, técnicas, estilos de enseñanza, estrategias en la práctica, etc. que pueden ser utilizadas para la enseñanza de los mismos, seleccionando las más adecuadas en función del contenido y del contexto. Ello implica una necesaria formación permanente y

una socialización en los nuevos modelos de enseñanza de los contenidos del área, que quizás no se esté llevando a cabo en la medida deseable, de manera que muchos compañeros siguen aplicando modelos tradicionales obsoletos cuya utilización en el ámbito educativo está ya superada, existiendo gran cantidad de literatura en este sentido. Por lo tanto, la determinación de los elementos relevantes del contenido y su transformación para poder ser aprendidos, no va a depender únicamente de éste, sino que en gran medida va a depender del modelo de enseñanza en el que se ubica el docente y sus concepciones acerca de cuáles son los aspectos determinantes en relación a los contenidos a enseñar. A modo de ejemplo, si el contenido seleccionado es el baloncesto, el docente podría decantarse por dos grandes enfoques para la enseñanza del mismo. Por una parte podría aplicar el modelo tradicional basado en los aprendizajes técnicos o bien podría implementar una metodología constructivista y comprensiva basada en los aspectos tácticos.

El tipo de contenido y su propuesta de enseñanza serán determinantes a la hora de identificar qué es lo que realmente el docente quiere que el alumno aprenda en relación a los contenidos seleccionados. Estos elementos necesariamente se traducirán en indicadores de logro que constituirán evidencias sobre el grado de consecución de los CE que desarrollan, identificando de esta manera el nivel de logro del alumno en relación a los objetivos y CCBB.

## 2.5. Conocimiento del contexto

Es necesario conocer el contexto en el que se va a llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y el consecuente proceso de evaluación, el cual ha de estar adaptado a la edad del alumnado, desarrollo madurativo, capacidades, motivación, intereses, necesidades, conocimientos previos, etc. Tal y como expone el enfoque ecológico, los aprendizajes son resultado de la interacción de todos los componentes presentes en el contexto o ecología del aula (alumnos, tarea, competencia del profesor, materiales e instalación, estado de ánimo de los alumnos y el profesor, relaciones sociales entre los alumnos, etc.). Por lo tanto será necesario no únicamente el conocimiento de los elementos aislados que conforman el contexto, sino también de las interacciones que se dan entre estos. El docente competente debe conocer en qué medida la evaluación, y su consecuencia la calificación, determinan la ecología de la clase. Según Siedentop (2002) el intercambio de adquisiciones por calificaciones tiene una gran importancia, ya que determina en gran medida los comportamientos del alumno en referencia a su relación con las tareas, el docente, el grupo social, el auto-concepto del alumno, la implicación familiar, futuro académico, etc.

## 3. REPERCUSIONES DE ESTE MODELO DE EVALUACIÓN SOBRE LA ACCIÓN DOCENTE

El modelo que presentaremos implica llevar a cabo una observación sistemática de la evolución de los aprendizajes de los alumnos. Pero además, exige la constancia por escrito de esas apreciaciones diarias, y su consecuente utilización para proporcionar todo tipo de feedbacks, tanto antes como durante y después de la propia práctica. Una vez que se adquiere el hábito y se acumula cierta experiencia con la herramienta que presentaremos al final, lo difícil será imaginarse una sesión sin la utilización de la misma. En este sentido, y para facilitar más el proceso estamos trabajando en un software de fácil manejo que permita al docente disponer en su PDA o Tablet PC de todas las herramientas e instrumentos de evaluación de todos los alumnos para todo el curso escolar, de modo que sólo tendría que marcar el nivel de logro de cada alumno en relación a los diferentes indicadores.

Evaluar de la manera que estamos proponiendo supone una ruptura con lo que se viene haciendo hasta este momento, pues nos estamos posicionando claramente en el rol del profesor que hace todo lo posible porque el alumno aprenda. Los alumnos que vivan este modelo hablarán de él con sus compañe-

ros, y es probable que sea acogido en buena medida, con lo cual seguramente los alumnos “agraviados” demandarán a sus respectivos docentes actuaciones similares.

Si el sistema sirve realmente para conseguir mejorar el aprendizaje del alumno, es probable que mejoren los resultados académicos de los mismos, podría argumentarse sin fundamento que los mismos son fruto de la mayor benevolencia del profesor a la hora de evaluar y calificar a los alumnos. Nada más lejos de la realidad, pues la calificación será la resultante de la valoración objetiva de cada uno de los indicadores de logro, asociados a su vez al peso de los CE en la propuesta curricular y su distribución en las diferentes Unidades Didácticas.

### 3.1. Desarrollo de procesos de evaluación compartida

*“Por evaluación compartida entendemos que la evaluación debe ser más un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas que un proceso individual e impuesto. Dentro de estos procesos las autoevaluaciones, las coevaluaciones y las evaluaciones y calificaciones dialogadas son técnicas que juegan un papel fundamental”*  
(López, 2006).

La participación del alumno en el proceso de evaluación es coherente con el planteamiento del enfoque por competencias cuyo objetivo ha de ser la búsqueda de la autonomía del alumnado. Ello no implica que sea el alumno el que se califique, sino que asuma responsabilidades en su propia evaluación o la de sus compañeros. Este proceso asegurará una mejor comprensión de lo que se espera de él a lo largo del proceso, lo cual es fundamental para que se produzcan aprendizajes significativos y permanentes. El resultado de esas evaluaciones se compartirá con el docente, estableciendo de este modo un proceso de diálogo que sin duda redundará en una mejora del aprendizaje que se está llevando a cabo. La herramienta que aquí presentamos es susceptible de ser utilizada tanto para procesos de autoevaluación como de evaluación compartida, pues la rúbrica permite al alumnado conocer exactamente las implicaciones inherentes a cada uno de los diferentes niveles de logro asociados a cada indicador de evaluación.

## 4. PROPUESTA DE APLICACIÓN

Presentaremos a continuación una propuesta en la que los CE constituyen el referente principal en la planificación de la evaluación, y los indicadores de logro constituirán las evidencias que nos permitan emitir juicios sobre el grado de desarrollo de los CE y las CCBB, en función de los contenidos desarrollados en las diferentes unidades didácticas. Para profundizar en las características, funciones, repercusiones y utilidad de este modelo de evaluación, consultar Gutiérrez y Gulías (2010, 2011). A continuación analizaremos los elementos de la herramienta en la que se plasman todas las asunciones de la forma de llevar a cabo la evaluación propuesta por estos autores:

### 4.1. La hoja de evaluación: elementos que la componen

A continuación se describirán los conocimientos necesarios a movilizar para diseñar y utilizar la hoja de evaluación (Tabla I), principal instrumento de evaluación de la propuesta de Gutiérrez y Gulías (2010). Este análisis se realizará de cada uno de los elementos que componen dicha hoja, y que vienen reflejados en las distintas columnas.

Criterios de evaluación curriculares: todas las disposiciones legales coinciden al señalar a dichos CE curriculares como el referente para llevar a cabo el proceso de evaluación. Dado que estos criterios

constituyen el primer referente a la hora de evaluar, han de ser el punto de partida de toda acción docente que tenga por finalidad la evaluación del alumnado. Al diseñar las programaciones de aula serán el primer elemento a tener en cuenta al tratar la evaluación. El docente asignará un peso a dichos criterios de evaluación en función del tratamiento de los mismos en la programación de aula diseñada para el curso escolar. La medida en que se alcanzan los mismos la determinarán el conjunto de indicadores de logro que se evaluarán a través de las diferentes unidades didácticas.

**Indicadores de logro:** los indicadores van a concretar los CE, y han de ser concisos, observables y evaluables, reflejando cada uno de ellos la consecución de un aprendizaje. Además han de tener una doble función: por un lado han de permitir valorar el grado de desarrollo de las CCBB y por otro el grado de consecución de los Objetivos. Estos indicadores se convierten pues en elementos a alcanzar por todos los alumnos y además deberán estar graduados para determinar en qué medida se han alcanzado o desarrollado. Blázquez (2009) señala tres aspectos a tener en cuenta a la hora de formular indicadores: 1) se expresan con verbos de acción en tercera persona del singular, para expresar en términos de realización la realidad en que se objetiva la competencia; 2) se acompañan de los contenidos en los que se expresa el desarrollo de esa acción; 3) debe identificarse el contexto general en el que esperamos que esa habilidad se aplique.

**Tabla I. Fragmento ejemplo de hoja de evaluación según el modelo por indicadores graduados en niveles de logro y asociado a los criterios de evaluación. Extraído de la hoja de evaluación expuesta en Gutiérrez y Gulías (2010).**

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES	NIVEL DE LOGRO				COMPETENCIAS BÁSICAS							FUENTES DE INFORMACIÓN		
		1 MÍNIMO	2 BÁSICO	3 SATISF.	4 EXCELENTE	CL	CM	CIMF	Ti/CD	SYC	CYA	AA		AIP	
6. Resolver situaciones de juego reducido de uno o varios juegos y deportes, aplicando los conocimientos técnicos, tácticos y reglamentarios adquiridos.	1 Participa activamente en los juegos propuestos en las sesiones, movilizandando de forma adecuada los diferentes recursos que éstos demandan														Observación durante los juegos/escala de valoración cualitativa
14. Lograr un nivel de desempeño adecuado de los indicadores "generales" asociados a las diferentes UD.	11 Se expresa con fluidez y riqueza, mostrando corrección ortográfica y vocabulario adecuado														Cuaderno del alumno/trabajo/fichas de sesión
	12 Realiza correctamente la autoevaluación														Fichas de autoevaluación
	13 Realiza correctamente la coevaluación														Fichas de coevaluación
	14 Conoce y relaciona los contenidos conceptuales y factuales relacionados con los juegos populares y tradicionales														Examen teórico, preguntas orales, debates y reflexiones

**Niveles de logro:** es una graduación de los diferentes grados de consecución de los indicadores de logro. La descripción de las implicaciones de cada uno de estos niveles se reflejará en la rúbrica que complementará cada hoja de evaluación y que analizaremos en el siguiente apartado.

**Competencias básicas:** cada uno de los indicadores de logro incidirá en el desarrollo de una o más competencias básicas. Puesto que los indicadores nos proporcionan indicios sobre el grado de desarrollo de las CCBB, la suma del nivel de logro de todos los indicadores asociados a una determinada competencia nos permitirá emitir un juicio, basado en evidencias, sobre el grado de desarrollo de las CCBB por el alumno a través de nuestra propuesta curricular para un determinado tramo educativo.

**Fuentes de información:** son todas aquellas situaciones, actividades, procedimientos o instrumentos que permitan obtener información sobre el grado de desarrollo de los indicadores de logro asociados a los diferentes CE y CCBB. El concepto de evaluación formativa y continua, así como la operatividad de los procedimientos de evaluación y la necesidad de incluir ésta en las actividades del día a día de la acción docente, nos lleva a plantear la necesidad de disponer de diversas fuentes de información, cuya relación con los CE, CCBB e indicadores quedará plasmada en una única herramienta: la hoja de evaluación de la UD.

## 4.2. La rúbrica

Las rúbricas se pueden definir como un descriptor cualitativo que establece la naturaleza de un desempeño (Simon, 2001). Para Vera Vélez (2008) una rúbrica es el “*instrumento de medición que tiene criterios establecidos y estándares de desempeño por niveles y escalas, con el propósito de determinar la calidad de ejecución de tareas específicas en los estudiantes -cuando es aplicado en educación- o en los trabajadores si su aplicación es en ámbito laboral*”. Conscientemente hemos reflejado la definición de Vélez en su totalidad, pues las rúbricas están muy difundidas hoy en día como instrumento de evaluación no únicamente en el ámbito educativo, sino también en numerosos ámbitos laborales en los que es preciso valorar el grado de desempeño de las ejecuciones de los trabajadores.

Todo instrumento de evaluación, tal y como la hoja de evaluación que hemos presentado, ha de ir acompañado de la correspondiente rúbrica, en la cual se pondrán de manifiesto los diferentes niveles de desarrollo que se pueden manifestar en relación al indicador que queremos evaluar. Su utilización es absolutamente necesaria, tanto para el docente como para el alumno. El docente ha de saber exactamente qué implica situarse en un nivel de desarrollo u otro, desde el peor nivel de logro posible hasta el mejor. De este modo se evitarán subjetividades a la hora de emitir juicios de valor en relación a los indicadores que se pretenden evaluar. El alumno que recibe la rúbrica antes de comenzar a desarrollar los contenidos que se evaluarán a través de la misma conocerá desde el primer momento y de manera clara qué ha de hacer para conseguir el mayor logro posible en cada uno de los indicadores, de modo que será una herramienta básica de autoevaluación y aprendizaje, puesto que permitirá centrar sus esfuerzos en aquellos elementos relevantes en relación al contenido que se está desarrollando, puesto que dichos aspectos constituyen el núcleo de los indicadores. En la rúbrica han de estar claras las diferencias entre los diferentes niveles de logro, de modo que situarse en uno u otro nivel no deba generar dudas en quien desee situarse en uno de ellos.

**Tabla II. Fragmento ejemplo de hoja de la rúbrica asociada a la hoja de valuación. Criterios de logro para el indicador 1, que desarrolla el criterio de evaluación 6 del ejemplo expuesto en la Tabla I. Extraído de la hoja de la rúbrica expuesta por Gutiérrez y Gulías (2010).**

Indicadores	Nivel de logro				
	1. Mínimo	2. Básico	3. Satisfactorio	4. Avanzado	5. Excelente
1. Realiza los pases correctamente y eligiendo la mejor opción posible en función de la situación de juego.	Utiliza siempre el mismo tipo de pase, siempre desde parado, lo telegrafía y además no suele alcanzar el objetivo. Pasa al primer compañero que ve, sin valorar la mejor opción,	Utiliza al menos dos tipos de pase, casi siempre en posición estática, con menos de un 50% de acierto. Casi nunca escoge la mejor opción de pase.	Emplea diferentes tipos de pase, en situaciones estáticas y dinámicas. Trata de elegir la mejor opción de pase pero de vez en cuando se equivoca y su pase no es recibido por el compañero o es interceptado. Precisión media, después del pase se queda parado, no continúa la jugada.	Diferentes tipos de pase en cualquier situación y en función de las necesidades.. Suele escoger buenas opciones casi siempre. Precisión media –alta y a veces continúa la jugada. Pocos errores y de vez en cuando emplea recursos para ocultar sus intenciones.	Antes de pasar busca al compañero mejor situado y a una distancia que no le supone posibilidades de error. No muestra claramente la intención de pase, ejecuta distintos tipos de pase en función de los requerimientos del juego. Es muy preciso al ejecutarlos, no comete errores.

Las rúbricas facilitan la calificación del desempeño del estudiante en las áreas del currículo (asignaturas o temas) que son complejas, imprecisas y subjetivas (Zazueta y Herrera, 2008). Pensamos que, aunque su utilización es recomendable en todas las áreas, lo es especialmente en la de Educación Física, puesto que con frecuencia los aspectos que se evalúan responden a ejecuciones prácticas, en las que los docentes muchas veces se fían de su experiencia, pero las observaciones realizadas están muchas veces sesgadas por ideas preconcebidas sobre los alumnos, por los resultados obtenidos en otras unidades de trabajo, etc. La valoración de los indicadores ha de consistir en ubicar a los alumnos en un nivel u otro atendiendo únicamente a los aspectos del indicador en cuestión. Es una temeridad confiar únicamente en la memoria del docente para evaluar los aspectos procedimentales (o de cualquier otro tipo), y en muchas ocasiones determinados alumnos que pasan “inadvertidos” en las sesiones o que son “esquivos competentes” son evaluados de manera totalmente subjetiva, sin tener evidencias claras que avalen la emisión del juicio que se ha realizado.

**Tabla III. Ventajas de las rúbricas. Adaptado de Zazueta y Herrera, 2008**

Ventajas de las Rúbricas	
Para el docente:	Para el estudiante:
Es una herramienta poderosa para evaluar	Reduce la subjetividad en la evaluación
Clarifica cuáles son los objetivos del maestro y de qué manera pueden alcanzarlos los estudiantes.	Permite que el estudiante se auto evalúe antes, durante y después del proceso de aprendizaje (a nivel conceptual, procedimental y actitudinal).

Ventajas de las Rúbricas	
Para el docente:	Para el estudiante:
Enfoca al maestro para que determine de manera específica los criterios con los cuales va a medir y documentar el progreso del estudiante.	Proporciona a los estudiantes retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades en las áreas que deben mejorar.
Permite al maestro describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar.	Permite que los estudiantes conozcan de manera precisa los indicadores con los que serán evaluados.
Provee información de retorno sobre la efectividad del proceso de enseñanza que está utilizando.	Promueve la responsabilidad y es fácil de utilizar y de explicar.
Ayuda a mantener el o los logros del objetivo de aprendizaje centrado en los estándares de desempeño establecidos y en el trabajo del estudiante	Proporciona criterios específicos para medir y documentar su progreso.

Pasos a seguir para elaborar una rúbrica:

- 1.-El primer paso, previo al diseño de la misma, es tener claro qué esperamos que aprenda el alumno con la unidad didáctica que se va a desarrollar. Es fundamental tener claros cuáles van a ser los objetivos, competencias, desempeños, ejecuciones, habilidades, actitudes, aprendizajes conceptuales, etc. que queremos que el alumnado desarrolle a través de nuestra propuesta.
- 2.-Establecer los indicadores de evaluación (de logro o desempeño) que utilizaremos para evaluar esa unidad didáctica, relacionándolos a su vez con los criterios de evaluación del área/materia y con las competencias básicas a cuyo desarrollo contribuyen.
- 3.-Para cada indicador, explicar y describir de manera concisa las características correspondientes a los diferentes niveles de logro posibles. El docente y el alumno han de tener claras las implicaciones de cada uno de los niveles de logro, es decir, qué diferencias existen entre el mejor y el peor de los resultados posibles en esa graduación del nivel de desempeño que hemos propuesto para evaluar el indicador.

La rúbrica debe entregarse al alumno, acompañada de una explicación de la misma, antes del inicio de la unidad didáctica, de modo que conozca con claridad qué ha de aprender a través de dicha unidad, qué le demandará el docente y las diferentes posibilidades de respuesta que le ubicarán en un nivel u otro. Lo primero que debería hacer el alumno es una autoevaluación inicial para conocer su nivel de partida. Posteriormente, a medida que se suceden las sesiones, cuyos objetivos evidentemente se centrarán en los indicadores de logro, puesto que siempre serán los elementos más relevantes de la unidad didáctica, el alumno podrá ir autoevaluándose a lo largo del proceso. Dado que al alumno puede conocer en cada momento su situación en relación a los diferentes grados de desarrollo de los indicadores, será una opción personal dedicar esfuerzos mayores a intentar alcanzar un nivel de desarrollo mayor, lo cual seguramente dependerá de sus motivaciones e intereses hacia el área/materia. En cualquier caso el docente habrá puesto en sus manos todos los medios para que el intentar alcanzar cotas más altas de aprendizaje dependa de las decisiones del propio estudiante.

Para determinar la validez de un sistema o instrumento de evaluación se pueden determinar unos criterios de “calidad educativa”, que pueden ser los siguientes (Pastor et al., 2006):

- Adecuación: los sistemas e instrumentos de evaluación que apliquemos han de ser coherentes y adecuados en relación al diseño curricular, a las características del alumnado y del contexto y a los planteamientos docentes.

- Relevancia: la información que aporten los instrumentos utilizados ha de ser significativa y útil para el alumno, pues dicha información debe de servirle de ayuda para la mejora del aprendizaje.
- Viabilidad: ha de ser de aplicación sencilla y con posibilidad de ser utilizada durante la propia práctica educativa.
- Formativa: ha de servir para lograr la mejora de los aprendizajes del alumnado. de la actuación docente y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Integrada: en los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje.
- Ética: la información obtenida siempre se utilizará en beneficio del alumnado.

## 5. CONCLUSIÓN

Una vez justificada la importancia de los diferentes tipos de conocimiento que debe poseer el docente, la competencia a la hora de evaluar vendrá dada por la movilización integrada de los todos ellos. El conocimiento pedagógico del contenido va a ser determinante y fundamental, pues la forma en que se presente el mismo a los alumnos, que marcará claramente nuestras intenciones sobre qué es lo que queremos que el alumno aprenda y cómo queremos que lo haga, determinará del mismo modo la forma en que la evaluación se llevará a cabo. La competencia a la hora de evaluar vendrá dada por la movilización integrada de los conocimientos didáctico, general, curricular y de contenido, siendo ésta la definición del conocimiento pedagógico del contenido. Por lo tanto podemos afirmar que la evaluación en el enfoque por competencias, para cumplir el objetivo de la evaluación formativa, debe estar en íntima relación con el conocimiento pedagógico del contenido. Por otra parte, para que el modelo de evaluación propuesto funcione es necesario un verdadero compromiso de aplicación por parte del docente, quien ha de facilitar a los alumnos al principio de cada curso, unidad de trabajo, etc. los indicadores a través de los que será evaluado, acompañados de la correspondiente rúbrica, de modo que el alumno conozca de antemano las posibilidades de logro en relación a los mismos, pudiendo autoevaluarse antes y a lo largo del proceso, y dedicando mayores esfuerzos a aquellos aspectos que le supongan mayores dificultades. Asimismo, el docente ha de emplear estos materiales desde la primera sesión de trabajo, pues dado su papel orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje, servirán para proporcionar feedbacks específicos en relación a la evolución de los alumnos en relación a las demandas establecidas por los indicadores de logro.

Una de las aplicaciones posible de este análisis y de la propuesta de evaluación descrita está en la formación del profesorado. Analizando los conocimientos necesarios para evaluar y siendo la evaluación la culminación e integración de todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, podremos establecer las necesidades de formación del profesorado. La racionalidad de lo expuesto y la descripción de los conocimientos podría servir para, mediante un proceso inductivo hacer comprender al alumno los conocimientos que debe adquirir. De esta forma la evaluación se podría situar en el primer lugar a la hora de instruir a los alumnos, y no al final, quedando incluso relegada en no pocas ocasiones al currículo ausente.

## REFERENCIAS

- ACEBEDO, J. A. (2009): “Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la Ciencia: el marco teórico”. *Eureka Enseñ. Divul. Cien*, nº 6(1), pp. 21-46.
- ÁLVARO SICILIA, A., *et al.* (2006). “La evaluación de aprendizajes en Educación Física. Diferencias en función del nivel educativo”. *European Journal of Human Movement*, nº 17, pp. 71-95.
- BLÁZQUEZ, D., SEBASTIANI, E. M. (2009): *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde.

- DECRETO 68/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- DECRETO 69/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- ESCAMILLA GONZÁLEZ, A. (2008): *Competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los Centros*. Barcelona: Graó.
- GROSSMAN, P. L. (1990): *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- GULÍAS GONZÁLEZ, R., GUTIÉRREZ DÍAZ DEL CAMPO, D. (2011): “La evaluación de las competencias básicas en Educación Física”. En: CONTRERAS, O. R., CUEVAS, R. (coords.) (2011): *Las competencias básicas desde la Educación Física*. Barcelona: Inde.
- GUTIÉRREZ DÍAZ DEL CAMPO, D., GULÍAS GONZÁLEZ, R. (2010): “Modelos de evaluación por competencias”. *Multitarea. Revista de didáctica*, vol. 5.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (coord.) (2006): “La evaluación formativa y compartida en Educación Física. De la crítica al modelo tradicional a la generación de un sistema alternativo. Revisión de 12 años de experiencia”. *Revista Digital Efdedeportes*, nº 94. Buenos Aires.
- MORALES VALLEJO, P. (2009): *Ser profesor: una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, pp. 41-98.
- SHULMAN, L. S. (1986): “Those who understand: knowledge growth in teaching”. *Educational Researcher*, nº 15(2), pp. 4-14. Traducción castellana (2005): “El saber y entender de la profesión docente”. *Estudios Públicos*, nº 99, pp. 195-224.
- SHULMAN, L. S. (1987): “Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, nº 57(1), pp. 1-22. Traducción castellana (2005): “Conocimiento y enseñanza: fundamento de la nueva reforma”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, nº 9(2), en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.
- SIEDENTOP, D. (2002): *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- SICILIA, A. y cols. (2006): “La evaluación de aprendizajes en Educación Física. Diferencias en función del nivel educativo”. *European Journal of Human Movement*, nº 17, pp. 71-95.
- SIMON, M., FORGETTE-GIROUX, R. (2001): “A rubric for scoring postsecondary academic skills”. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, nº 7(18).
- VERA VÉLEZ, L. (2008): *La Rúbrica y la Lista de Cotejo*. Puerto Rico: Universidad Interamericana, Departamento de Educación y Ciencias Sociales.
- ZABALA, A., ARNAU, L. (2007): *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- ZAZUETA HERNÁNDEZ, M. A., HERRERA LÓPEZ, F. (2008): “Rúbrica o matriz de valoración, herramienta de evaluación formativa y sumativa”. *Quaderns Digitals*, nº 55.



# EL ROL DEL TERAPEUTA OCUPACIONAL DOCENTE: INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

JOSEFA CAÑAS CARRILLO

*Terapeuta Ocupacional de Residencia "Las Sabinas" JCCM*

LAURA GARCÍA GONZÁLEZ

*Docente Formación para el empleo habilitada por SEPECAM*

*Presidenta Utopyas - Formación*

## 1. INTRODUCCIÓN

En el actual panorama de globalización de los mercados y de continuo avance de la sociedad de la información, las estrategias coordinadas para el empleo que postula la Unión Europea se orientan con especial énfasis hacia la obtención de una población activa cualificada y apta para la movilidad y libre circulación.

En este contexto, la Formación Profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales. El sistema de formación profesional español está básicamente regulado por la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (Ley Orgánica, 2002). Esta Ley instituye el «Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional» y adopta una perspectiva integrada y estrechamente relacionada con las cualificaciones profesionales y el sistema de ocupación. Además, esta Ley se ha desarrollado posteriormente en dos reales decretos, que establecen dos subsistemas: uno de ellos regula la formación inicial en el marco del sistema educativo (R.D. 1538/2006, de 15 de diciembre) y depende del Ministerio de Educación, mientras que el otro, que integra la antigua formación ocupacional y la formación continua, regula la formación para el empleo (R. D. 395/2007, de 23 de marzo) y depende del Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Según el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, la Formación Profesional en España se estructura atendiendo a criterios de afinidad de la competencia profesional en 26 familias profesionales, entre ellas la familia de **Servicios Socioculturales y a la Comunidad**, objeto de esta comunicación. A su vez esta familia acoge varias cualificaciones profesionales divididas en niveles de cualificación de acuerdo al grado de conocimiento, iniciativa, autonomía y responsabilidad preciso para realizar dicha actividad laboral.

En conclusión, la oferta formativa para la obtención de títulos de Formación Profesional y/o Certificados de Profesionalidad son:

- a) **Oferta de Formación Profesional del sistema Educativo**, que se organiza en ciclos formativos donde se incluye la formación que permite alcanzar competencias profesionales, personales y sociales para formar profesionales que se integren en la sociedad. La oferta de Formación Profesional comprende los módulos profesionales asociados a:
- a. Cualificaciones profesionales de nivel 1 incluidos en los **Programas de cualificación profesional inicial**, cuya superación permite la obtención de certificados de profesionalidad de nivel 1. Están dirigidos a los alumnos que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Las Administraciones educativas son responsables de organizar estos programas con una estructura modular propia.
  - b. Los ciclos formativos de **grado medio**, que dan lugar a la obtención de la titulación de técnico de la profesión correspondiente y están integrados en la educación secundaria postobligatoria. Estos ciclos constituyen la vía de especialización profesional para los jóvenes que, al finalizar los estudios obligatorios de la ESO, quieren incorporarse al mercado de trabajo. Estos ciclos permiten la obtención de certificados de profesionalidad de nivel 2.
  - c. Los ciclos formativos de **grado superior**, que permiten la obtención de la titulación de técnico superior y están encuadrados dentro de la educación superior no universitaria. Constituyen la oferta para la especialización de los jóvenes que, al finalizar el bachillerato, deciden incorporarse al mercado de trabajo. Se corresponden a los certificados de profesionalidad de nivel 3.
- Todos estos títulos incluyen en sus enseñanzas, por una parte, módulos profesionales asociados a las unidades de competencia, y además, otros módulos profesionales no asociados a las mismas pero necesarias para obtener el título de F. P.
- b) **Oferta de Formación Profesional para el empleo** es un subsistema que regula las acciones formativas dirigidas a la adquisición, mejora y actualización permanente de las competencias y cualificaciones profesionales, conducente a **Certificados de Profesionalidad**. La oferta tiene carácter modular, favoreciendo la formación a lo largo de toda la vida de la población activa, y conjugando las necesidades de las personas, de las empresas, de los territorios y de los sectores productivos. Los Servicios Públicos de Empleo promoverán el mantenimiento de una red de centros colaboradores, públicos y privados, que junto a sus centros, garantice una permanente oferta de formación para el empleo de calidad. Asimismo, en colaboración con el sistema educativo, promoverán una red de centros integrados. Las acciones formativas ofertadas conducirán a los certificados de profesionalidad de nivel 1, 2 ó 3 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. El acceso del alumnado a los mismos y la promoción de su calidad dependerá de unos criterios mínimos educativos regulados por una red de Centros de Referencia Nacional promovidas por los Servicios Públicos de Empleo, especializados por áreas y familias profesionales, que colaborarán en el desarrollo de acciones de carácter innovador, experimental y formativo en el ámbito de la formación profesional para el empleo, y en particular en actividades de mejora de la calidad dirigidas a la red de centros colaboradores y a los formadores.
- c) La **Acreditación de Competencias Profesionales** adquiridas a través de la experiencia laboral y de vías no formales de formación es un nuevo subsistema que pretende facilitar la empleabilidad y la movilidad, fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida y favorecer la cohesión social de sectores en que un número significativo de personas carecen de la adecuada acreditación. En resumen, se han comenzado Procedimientos de evaluación y acreditación en varias Comunidades Autónomas, a las que, según la normativa que lo regula, tendrán acceso aquellas personas que cumplan unos requisitos generales de edad, experiencia laboral y formación relacionada entre otros. La acreditación otorgará el Certificado de Profesionalidad correspondiente.

La formación profesional del sistema educativo, la formación profesional para el empleo del ámbito laboral y como novedad la acreditación de competencias profesionales a través de la experiencia laboral se complementan y reconocen mutuamente, ya que se refieren al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y cuentan con la **unidad de competencia como unidad de referencia y de cambio**.

## 2. COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE EN LA FAMILIA DE SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD

### 2.1. Subsistema educativo de Formación Profesional

La Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad en el sistema educativo está compuesta por varios Ciclos Formativos y las enseñanzas mínimas de cada uno de estos ciclos se desarrollan mediante los Títulos en Reales Decretos y se concretan por las respectivas Comunidades Autónomas en los Currículos. Esta familia profesional está compuesta por:

- Ciclos Formativos de Grado Superior:
  - CFGS en Animación Sociocultural
  - CFGS en Educación Infantil
  - CFGS en Integración Social
  - CFGS en Interpretación y Lengua de Signos.
- Ciclos Formativos de Grado Medio:
  - CFGM en Atención Sociosanitaria.

El perfil profesional docente para cada uno de los módulos profesionales se recoge en el currículo. Actualmente, en esta familia profesional, el profesorado que imparte las enseñanzas profesionales lo forma, fundamentalmente:

- Profesorado perteneciente al Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria (especialidad de Intervención Sociocomunitaria).
- Profesorado perteneciente al Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria (especialidad de Formación y Orientación Laboral).
- Profesorado perteneciente al Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria o Catedráticos de Enseñanza Secundaria en la especialidad de Inglés.
- Profesorado perteneciente al Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional (especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad).
- Profesorado perteneciente al Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional (especialidad de Procedimientos sanitarios y asistenciales o profesor especialista en primeros auxilios).

Desde subsistema de Formación Profesional inicial, uno de los retos que los centros tienen que afrontar para mejorar la calidad de la formación que imparten es la propia formación del profesorado. El nivel de preparación del profesorado ha consolidado unos niveles de calidad de la función docente teórica, pero en cambio presenta deficiencias en cuanto a experiencia profesional en el tejido productivo de las especialidades que imparten. Muchos de los profesores se incorporaron directamente de la universidad en el momento de la ampliación de la oferta formativa en los años setenta y ochenta, sin haber tenido un contacto suficiente con el mercado de trabajo, y con una escasa preparación pedagógica y vocacional para desarrollar su función docente. El resultado ha sido la transmisión a los alumnos de unas facultades de aprendizaje profesional reconocidas por las mismas empresas como aceptables, pero sin una especialización y capacidad práctica que satisfaga las exigencias de los empresarios. Por lo general, los periodos de prácticas en centros de trabajo no son suficientes para contrarrestar estas deficiencias.

## 2.2. Subsistema de Formación para el Empleo

Este subsistema oferta el estudio de las Cualificaciones Profesionales de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad a través de los módulos formativos de cada Cualificación:

### Nivel 1:

*SSC319\_1* Limpieza de superficies y mobiliario en edificios y locales.

*SSC413\_1* Empleo doméstico.

### Nivel 2:

*SSC089\_2* Atención sociosanitaria a personas en el domicilio

*SSC320\_2* Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales.

### Nivel 3:

*SSC090\_3* Educación de habilidades de autonomía personal y social

*SSC321\_3* Dinamización comunitaria.

*SSC322\_3* Educación infantil.

*SSC323\_3* Inserción laboral de personas con discapacidad.

*SSC324\_3* Mediación comunitaria.

Desde el subsistema de Formación para el Empleo, la incorporación de los docentes para la impartición de sus módulos formativos depende de los requisitos establecidos en el perfil profesional del formador de cada cualificación profesional, siendo los generales:

- El dominio de los conocimientos y las técnicas relacionadas con el desarrollo de las funciones del módulo formativo al que se refiera.
- Formación académica mínima de Diplomado relacionado con el campo profesional.
- Experiencia profesional de un mínimo de 3 años en el campo de las competencias relacionadas con el módulo formativo.
- Competencia pedagógica acreditada de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones competentes.

No obstante, en cada cualificación profesional se prescriben las titulaciones que debe poseer el formador que imparta un módulo formativo específico, incluyendo la experiencia profesional mínima (normalmente de un año) o en su defecto la requerida si no se posee de la titulación correspondiente (tres años).

Tras el estudio de cada uno de los módulos formativos de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad desde la perspectiva de este subsistema, se observa la no contemplación, en el perfil profesional docente, de la figura del Terapeuta Ocupacional para su impartición.

Es por este motivo que se reivindica su inclusión en los equipos de trabajo docentes de la Familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad por considerarse un perfil transversal para los que el terapeuta ocupacional está totalmente capacitado.

Asimismo, la inclusión del Terapeuta Ocupacional como docente debería ejecutarse en cualquiera de sus ofertas formativas de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, es decir, oferta de Formación Profesional del sistema educativo (en aquellos módulos que no incluyen esta disciplina y para los cuales estamos capacitad@s), Cualificación Profesional Inicial y/o Formación Profesional para el Empleo.

## 3. PAPEL DEL TERAPEUTA OCUPACIONAL EN RELACIÓN A SU CAPACIDAD DOCENTE

A continuación, se procede a analizar el papel que desempeñaría el terapeuta ocupacional en relación a su capacidad docente en cada uno de los ciclos formativos que comprende la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad en el sistema educativo al ser incluido.

### 3.1. Desde el subsistema de Educación

Partimos de la competencia general asociada a cada título formativo que describe las funciones profesionales más significativas del título, tomando como referente el conjunto de cualificaciones y, en su caso, unidades de competencia incluidas en el título.

Así, en el **Título de Técnico Medio de Atención Sociosanitaria** se especifica que los requerimientos generales de cualificación profesional del sistema productivo para este técnico son: ayudar en el ámbito sociosanitario, a personas y colectivos con especiales necesidades de salud física, psíquica y social (mayores, discapacitados, enfermos crónicos y convalecientes), aplicando las estrategias y procedimientos más adecuados, bajo la supervisión correspondiente en su caso, para mantener y mejorar su autonomía personal, sus relaciones con el entorno y su inserción ocupacional.

Desde la Terapia Ocupacional el objetivo general es el de mejorar la calidad de vida consiguiendo el máximo nivel de autonomía e integración de la persona. Además, se trata de una disciplina sociosanitaria que evalúa la capacidad de la persona para desempeñar las actividades de la vida cotidiana e interviene cuando dicha capacidad está en riesgo o dañada por cualquier causa. El Terapeuta Ocupacional utiliza la actividad con propósito y el entorno para ayudar a la persona a adquirir el conocimiento, las destrezas y actitudes necesarias para desarrollar las tareas cotidianas requeridas y conseguir el máximo de autonomía e integración. Y sus campos de actuación son: pediatría, psiquiatría, geriatría, discapacidades físicas, alteraciones del aprendizaje, discapacidades sensoriales, dependencias, marginación y pobreza, discapacidades intelectuales, cuidados paliativos y otros. Todo ello prueba que el terapeuta ocupacional cuenta con las habilidades, destrezas y actitudes necesarias para transmitir los conocimientos y aprendizajes que el alumnado debe adquirir para finalizar con éxito estos estudios.

Siguiendo con el **Título Superior de Animación Sociocultural**, la competencia general para este técnico es: programar, organizar, dinamizar y evaluar proyectos de intervención social encaminados al desarrollo social, aplicando técnicas de dinámica de grupos y utilizando recursos comunitarios, culturales y de ocio y tiempo libre.

El terapeuta ocupacional es un profesional capacitado para valorar y evaluar, planificar e intervenir, adiestrar/educar a familias y/o educadores y educar para el ocio ya que una de sus áreas de desempeño es el ocio y tiempo libre.

En el **Título de Técnico Superior en Educación Infantil** la competencia general consiste en diseñar, implementar y evaluar proyectos y programas educativos de atención a la infancia en el primer ciclo de educación infantil en el ámbito formal, de acuerdo con la propuesta pedagógica elaborada por un Maestro con la especialización en educación infantil o título de grado equivalente, y en toda la etapa en el ámbito no formal, generando entornos seguros y en colaboración con otros profesionales y con las familias.

En este caso, uno de los campos de actuación del terapeuta ocupacional es la pediatría ya que en ocasiones los niños pueden presentar alteraciones del desarrollo (alteración de la atención, parálisis cerebral, abuso y abandono, retraso mental, espina bífida, etc.), alteraciones sensoriales (déficit visual o ceguera, pérdida de audición, privación sensorial, etc.), traumas (amputación de extremidad superior, paraplejía, etc.), alteraciones sistémicas (diabetes mellitus II), etc. En este campo el terapeuta ocupacional dispone de la formación y experiencia necesaria para promover la salud y el bienestar del niño; minimizar o prevenir el deterioro; desarrollar, mantener, mejorar y/o recuperar el desempeño de las funciones necesarias; y compensar las disfunciones instauradas.

Para el **Título de Técnico Superior en Integración Social** los requerimientos generales de cualificación profesional del sistema productivo para este técnico son: programar, organizar, desarrollar y evaluar las actividades de integración social, valorando la información obtenida sobre cada caso y determinando y aplicando las estrategias y técnicas más adecuadas para el desarrollo de su autonomía personal e inserción ocupacional.

El terapeuta ocupacional determina a través de la evaluación qué limitaciones de los componentes del desempeño (sensoriales, motores, cognitivos y psicosociales) están afectando a las áreas de desempe-

ño ocupacional (actividades de la vida diaria, actividades de trabajo y actividades de ocio). En el proceso de planificación de la intervención o tratamiento selecciona las actividades, métodos y técnicas propias de la Terapia Ocupacional (entrenamiento en actividades de la vida diaria, exploración prevocacional, adaptación del trabajo, educación y entrenamiento en ergonomía, entrenamiento en diferentes hábitats, prevención de riesgos laborales, etc.) para tratar estos componentes y áreas teniendo en cuenta el ambiente, la cultura y la familia de la persona. Así, la persona puede volver a alcanzar su máximo nivel de autonomía personal e integración ocupacional.

Y para el **Técnico Superior en Interpretación y Lengua de Signos** la competencia general consiste en: interpretar de la Lengua de Signos Española y/o de otras lenguas de signos del Estado Español, así como del Sistema de Signos Internacional a las lenguas orales oficial y cooficiales del Estado Español y viceversa, y realizar las actividades de guía-interpretación de personas sordo-ciegas, utilizando correctamente los sistemas lingüísticos que intervienen en el proceso de comunicación y aplicando las técnicas adecuadas de interpretación según el modelo y tipo de servicio.

En este aspecto, el terapeuta ocupacional sólo puede intervenir si posee la especialización necesaria para aplicar las técnicas de interpretación adecuadas a estos colectivos aunque cuenta con la formación teórica necesaria para comprender las necesidades básicas de las personas que presentan discapacidades sensoriales y además, posee los conocimientos necesarios para promover mejoras de accesibilidad integral que facilita integración de estos sistemas lingüísticos.

Así, la situación actual del terapeuta ocupacional sólo puede intervenir en la formación profesional inicial es que sólo puede acceder al proceso de pruebas selectivas convocadas por las Administraciones Autonómicas mediante concurso-oposición que se ofertan para el Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional para esta familia profesional, ya que a este proceso selectivo puede presentarse cualquier profesional que posea el Título de Diplomado Universitario, entre otros, y, por tanto, sólo puede impartir docencia en los módulos profesionales que tiene competencia este cuerpo y que se especifican en cada uno de los títulos nombrados. Estos módulos formativos son:

- Título de Técnico Medio en Atención Sociosanitaria:  
Módulo Profesional 4: Atención y Apoyo Psicosocial.  
Módulo Profesional 5: Ocio y tiempo libre de colectivos específicos.
- Título de Técnico Superior en Animación Sociocultural:  
Módulo Profesional 4: Animación de ocio y tiempo libre.
- Título de Técnico Superior en Educación Infantil:  
Módulo Profesional 0012: Autonomía personal y salud infantil.  
Módulo Profesional 0013: El juego infantil y su metodología.  
Módulo Profesional 0014: Expresión y comunicación.  
Módulo Profesional 0019: Proyecto de atención a la infancia.
- Título de Técnico Superior en Integración Social:  
Módulo Profesional 2: Atención a unidades de convivencia.  
Módulo Profesional 4: Inserción ocupacional.
- Título de Técnico Superior en Integración y Lengua de Signos:

Además, entre las titulaciones requeridas para la impartición de estos módulos que conforman el título en los centros educativos de titularidad privada o de otras administraciones distintas de la educativa, no aparece la titulación del Diplomado en Terapia Ocupacional.

### 3.2. Mención a la especialidad de Intervención Sociocomunitaria de Educación Secundaria Obligatoria

Si se analizase cada uno de los módulos profesionales (unidades de competencia asociadas, resultados de aprendizaje, contenidos y criterios de evaluación especificados en cada uno de los currículos

correspondientes) impartidos en esta familia profesional por el Profesor de Secundaria con la especialidad de Intervención Sociocomunitaria, también cabría la posibilidad de incluir al Diplomado en Terapia Ocupacional entre los profesionales habilitados para impartir docencia en este cuerpo ya que actualmente sólo pueden acceder a él Diplomados en Trabajo Social y Educación Social (en lo que a Diplomados universitarios se refiere).

### 3.3. Desde el subsistema de Formación para el Empleo

Ambos subsistemas de Formación se complementan y reconocen al referirse al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, siendo la Unidad de Competencia la moneda de cambio y referencia. Por consiguiente, es de esperar que las competencias profesionales del docente deban ser similares para la impartición de un módulo formativo específico.

Se observan diferencias en las prescripciones del formador de ambos subsistemas siendo las más notables:

DIFERENCIAS EN PRESCRIPCIONES DEL DOCENTE		
	S. EDUCACIÓN	S. FORMACIÓN EMPLEO
Perfil docente de un módulo formativo	En currículo específico de las CCAA	En Cualificación Profesional, para todo el territorio nacional
Acceso a la habilitación docente	Oposición	Entidades homologadas/ habilitación docente por el Servicio de Empleo

Independientemente al acceso, el perfil docente en este subsistema no contempla en ninguna de sus Cualificaciones Profesionales la titulación de Terapia Ocupacional. Por ello se indican, tomando como referente la Unidad de Competencia, los módulos formativos de las Cualificaciones Profesionales que el Terapeuta Ocupacional está capacitado como docente:

#### SSC089\_2 Atención Sociosanitaria a personas en domicilio

UNIDADES DE COMPETENCIA	MÓDULOS FORMATIVOS
UC0249_2: Desarrollar intervenciones de atención física domiciliaria dirigidas a personas con necesidades de atención sociosanitaria.	MF0249_2. Higiene y atención sanitaria domiciliaria
UC0250_2: Desarrollar intervenciones de atención psicosocial domiciliaria dirigidas a personas con necesidades de atención sociosanitaria.	MF0250_2. Atención y apoyo psicosocial domiciliario
UC0251_2 Desarrollar las actividades relacionadas con la gestión y funcionamiento de la unidad convivencial.	MF0251_2. Atención domiciliaria y alimentación familiar
MP0028. MÓDULO DE PRÁCTICAS PROFESIONALES NO LABORALES DE ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS EN EL DOMICILIO.	

## SSC3320\_2 Atención Sociosanitaria a personas dependientes en Instituciones

UNIDADES DE COMPETENCIA	MÓDULOS FORMATIVOS
UC1016_2: Preparar y apoyar las intervenciones de atención a las personas y a su entorno en el ámbito institucional indicadas por el equipo interdisciplinar.	MF1016_2. Apoyo en la organización de intervenciones en ámbito institucional
UC1017_2: Desarrollar intervenciones de atención física dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional.	MF1017_2. Intervención en la atención higiénico-alimentaria en instituciones
UC1018_2 Desarrollar intervenciones de atención sociosanitaria dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional.	MF1018_2. Intervención en la atención sociosanitaria en instituciones.
UC1019_2 Desarrollar intervenciones de atención psicosocial dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional.	MF1019_2. Apoyo psicosocial, atención relacional y comunicativa en instituciones
MP0029: Módulo de prácticas profesionales no laborales	

## SSC322\_3: Cualificación Profesional: Educación Infantil

UNIDADES DE COMPETENCIA	MÓDULOS FORMATIVOS
UC1027_3: Establecer y mantener relaciones fluidas con la comunidad educativa y coordinarse con las familias, el equipo educativo y con otros profesionales	MF1027_3: Habilidades sociales y dinamización de grupos.
UC1028_3: programar, organizar, realizar y evaluar procesos de intervención educativa de centro y de grupo de niños y niñas de 0 a 3 años	MF1028_3: Didáctica de la educación infantil.
UC1029_3: Desarrollar programas de adquisición y entrenamiento en hábitos de autonomía y salud, y programas de intervención en situación de riesgo.	MF1029_3: Autonomía personal y salud infantil
UC1030_3: promover e implementar situaciones de juego como eje de la actividad y del desarrollo infantil	MF1030_3: El juego infantil y su metodología.
UC1031_3: Desarrollar los recursos expresivos y comunicativos del niño y la niña como medio de crecimiento personal y social	MF1031_3: Expresión y comunicación
UC1032_3: desarrollar acciones para favorecer la exploración del entorno a través del contacto con los objetos y las relaciones del niño o niña con sus iguales y con las personas adultas	MF1032_3: Desarrollo socioafectivo e intervención con familias
UC1019_2 : definir, secuenciar y evaluar aprendizajes, interpretándolos en el contexto del desarrollo infantil de 0 a 6 años.	MF1032_3: Desarrollo socioafectivo e intervención con familias

## SSC090\_3: Educación en habilidades de autonomía personal y social

UNIDADES DE COMPETENCIA	MÓDULOS FORMATIVOS
UC 0252_3: Programar, organizar y evaluar las intervenciones de integración social.	MF0252.3: Programación y evaluación de la intervención social
UC0253_3: Desarrollar las intervenciones dirigidas al entrenamietno y a la adquisición de habilidades de autonomía personal y social	MF0253_3. Entrenamiento en las habilidades de autonomía personal y social
UC0254_3: Establecer, adaptar y aplicar sistemas alternativos de comunicación	MF0254_3. Pautas y sistemas de comunicación alternativa

#### 4. CONCLUSIONES

La inclusión del perfil del Terapeuta Ocupacional como docente de Formación Profesional Inicial y Formación para el Empleo debe ser una realidad próxima al poseer los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios gracias a una formación rigurosa, práctica y transversal a las cualificaciones mencionadas a lo largo de la comunicación.

Organismos tales como asociaciones y Colegios de Terapia Ocupacional han comenzado a reivindicar esta inclusión, es por ello que se requiere:

- La modificación de los perfiles del formador recogidos en artículos de Reales Decretos, Currículos y todos aquellos documentos que regulen la titulación requerida para formar parte del cuerpo docente.
- Que dichas modificaciones sean validadas para todo el territorio español.
- Validar la titulación de Terapia Ocupacional como perfil docente para impartir materias subyacentes a la autonomía personal, diversidad funcional, cuidados básicos y dependencia que se recojan en otras Cualificaciones o en futuros planes de formación.

#### REFERENCIAS

- ASOCIACIÓN PROFESIONAL ESPAÑOLA DE TERAPEUTAS OCUPACIONALES (APETO) (1999): “Comisión de Trabajo. Documento Técnico sobre Terapia Ocupacional”, en [http://www.terapia-ocupacional.com/Definicion\\_TO.shtml](http://www.terapia-ocupacional.com/Definicion_TO.shtml) (17 de marzo de 2011).
- CALVO VERDÚ, M. (2006): *Introducción a la Metodología Didáctica*. Madrid: MAD; “Familia Profesional: Servicios Socioculturales y a la comunidad” en [http://www.educacion.es/educa/incual/ice\\_CualCatalogo\\_SSC.html](http://www.educacion.es/educa/incual/ice_CualCatalogo_SSC.html) (18 de marzo de 2011).
- HOMS, O. (2008): “La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento”. *Colección Estudios Sociales*, nº 25.
- LEY 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo.
- LEY ORGÁNICA, /2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- LEY ORGÁNICA, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- REAL DECRETO 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y la Formación Profesional en España.
- REAL DECRETO 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la Ordenación General de la Formación Profesional del Sistema Educativo.

REAL DECRETO 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el Subsistema de Formación Profesional para el Empleo.

REAL DECRETO 1368/2007, de 19 de octubre, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

REAL DECRETO 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las Competencias Profesionales adquiridas por Experiencia Laboral.

REALES DECRETOS DE TÍTULOS Y DECRETOS DE CURRÍCULOS correspondientes a los Ciclos Formativos descritos en la Formación Profesional Inicial.

# LA CONFIGURACIÓN DE UN MAPA DE COMPETENCIAS DEL DOCENTE A TRAVÉS DEL OBSERVATORIO PARA LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN EN SALUD: UNA EXPERIENCIA PIONERA EN ANDALUCÍA

CELIA MARTÍN VÍLCHEZ  
*Universidad de Granada*

ALEJANDRO ROMÁN MÁRQUEZ  
*Universidad de Granada*

## 1. EL OBSERVATORIO PARA LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN EN SALUD

El Observatorio para la Calidad de la Formación en Salud nació a principios de 2010 como un espacio de aprendizaje colaborativo entre los profesionales de la salud que pretende fomentar la generación, el intercambio y la difusión de las mejores prácticas en el ámbito del aprendizaje en sus diferentes etapas. Esta iniciativa surgió en el marco del Plan Estratégico de Formación Integral del Sistema Sanitario Público de Andalucía para dar soporte a las estrategias de formación impulsadas desde la Consejería de Salud.

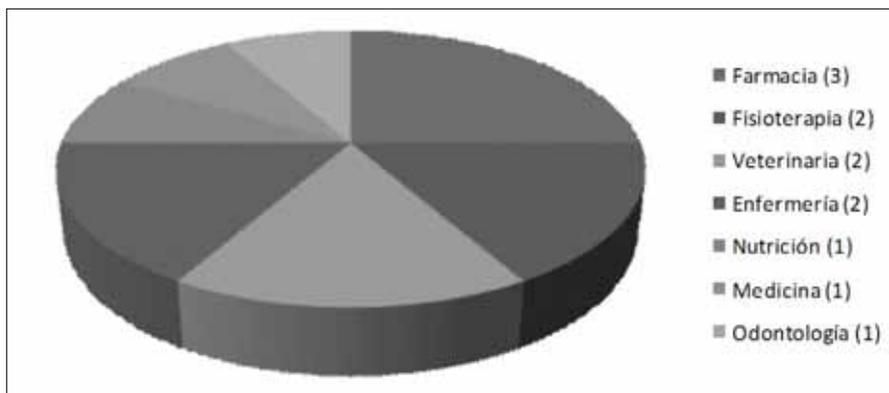
Una de sus primeras actuaciones, precisamente, fue el lanzamiento de su portal web, una plataforma colaborativa donde los usuarios pueden compartir información, ofertas formativas, nuevas tendencias en aprendizaje, buenas prácticas y recursos didácticos. Para ello, se ha desarrollado un flujo de trabajo online que permite validar estos contenidos siguiendo unos criterios de calidad definidos a tal fin.

Asimismo, el Observatorio ha diseñado la aplicación web GPDI, que da soporte al modelo de gestión de planes de desarrollo individual que, a partir de marzo, se extenderá a todo el Sistema Sanitario Público de Andalucía.

## 2. TALLER PRÁCTICO PARA LA CONFIGURACIÓN DEL "MAPA DE COMPETENCIAS DEL DOCENTE"

El Observatorio para la Calidad de la Formación en Salud, a través de su directora, Mayte Peñañez, y el técnico de contenidos web, Thomas Esposito, impartió un **taller práctico** para la configuración del '**Mapa de competencias del docente**', en el marco del **Master Universitario** de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Granada, dirigido a profesionales del ámbito sanitario que buscan una capacitación específica en el terreno de la enseñanza. Los alumnos que cursan este master pertenecen a disciplinas como la medicina, la enfermería, la farmacia, la dietética y nutrición, la veterinaria y la fisioterapia, cursan un módulo específico en '**Procesos Sanitarios**'. Hay un total de 12 alumnos con diferentes perfiles profesionales:

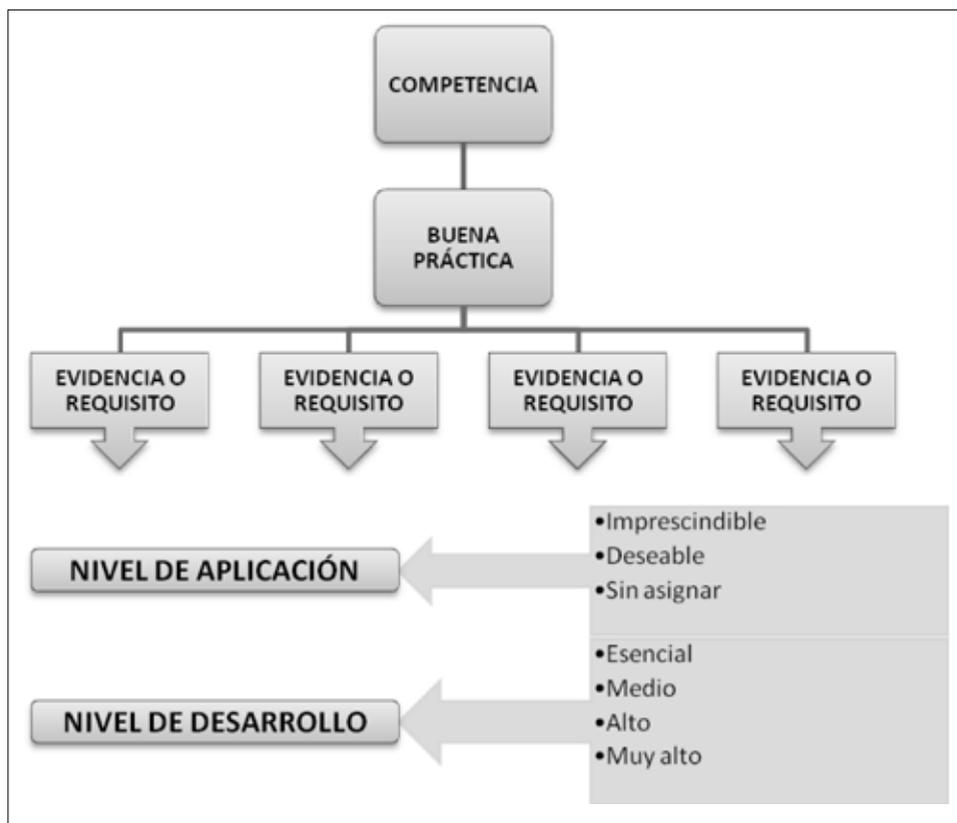
Gráfico 1.



Dentro de éste módulo específico, han realizado la configuración de un mapa de competencias docentes a través de un taller semipresencial.

En la primera sesión, se realizó una exposición apoyada en medios audiovisuales con un doble objetivo: dar a conocer el Observatorio y explicar en que consistiría la realización de un mapa docente con los recursos que esta plataforma nos ofrece. Tras un turno de preguntas, se dividió a la clase en tres equipos de cuatro componentes cada uno. Una vez hecho esto, se llevó a cabo un brainstorming o lluvia de ideas, y en una discusión moderada por la directora del Observatorio, con el objetivo de identificar, de entre todas las posibles, las competencias del docente en el ámbito de las Ciencias de la Salud, si bien extrapolables a todas las áreas docentes. Una vez asignado un determinado número de competencias a los diferentes grupos de trabajo, los alumnos establecieron las evidencias o requisitos que dan respuesta a las buenas prácticas que configuran el mencionado mapa. Ésta actividad se realizó utilizando el programa Excel, mediante el cual, se facilitó unas plantillas con diferentes apartados que respondían al siguiente esquema:

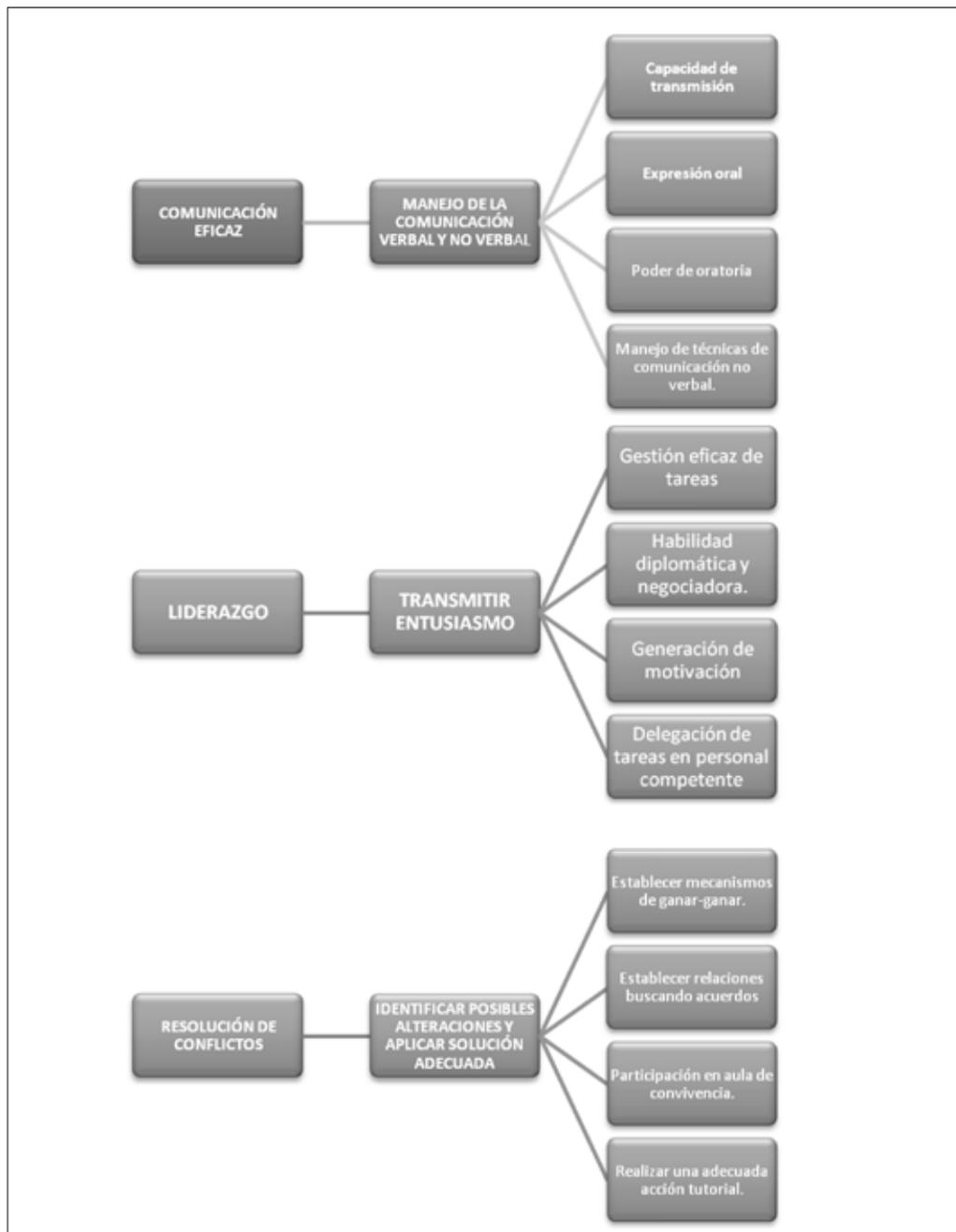
Gráfico 2.

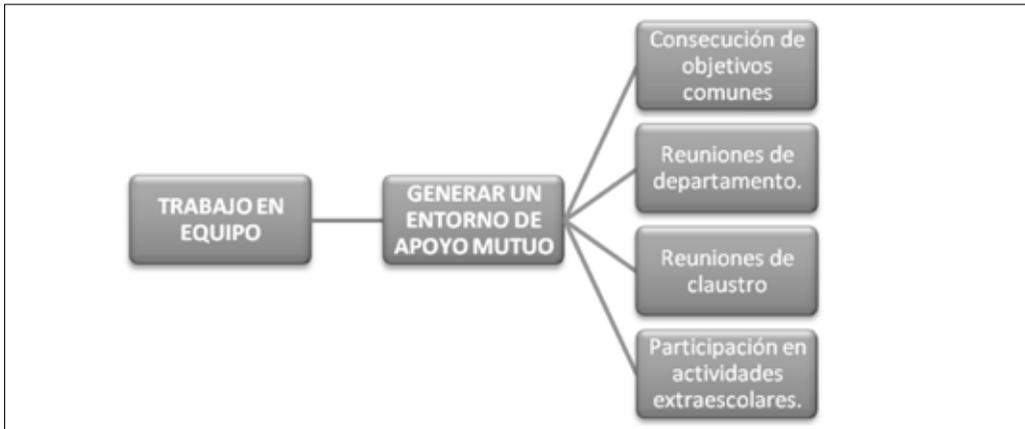


La segunda sesión, de carácter no presencial, sirvió para que estos alumnos completasen y diesen forma a todas las evidencias y requisitos de cada competencia docente. Además establecieron un determinado nivel a cada una de ellas.

El equipo 1 configuró el siguiente mapa, según las competencias que se le asignaron tras la lluvia de ideas:

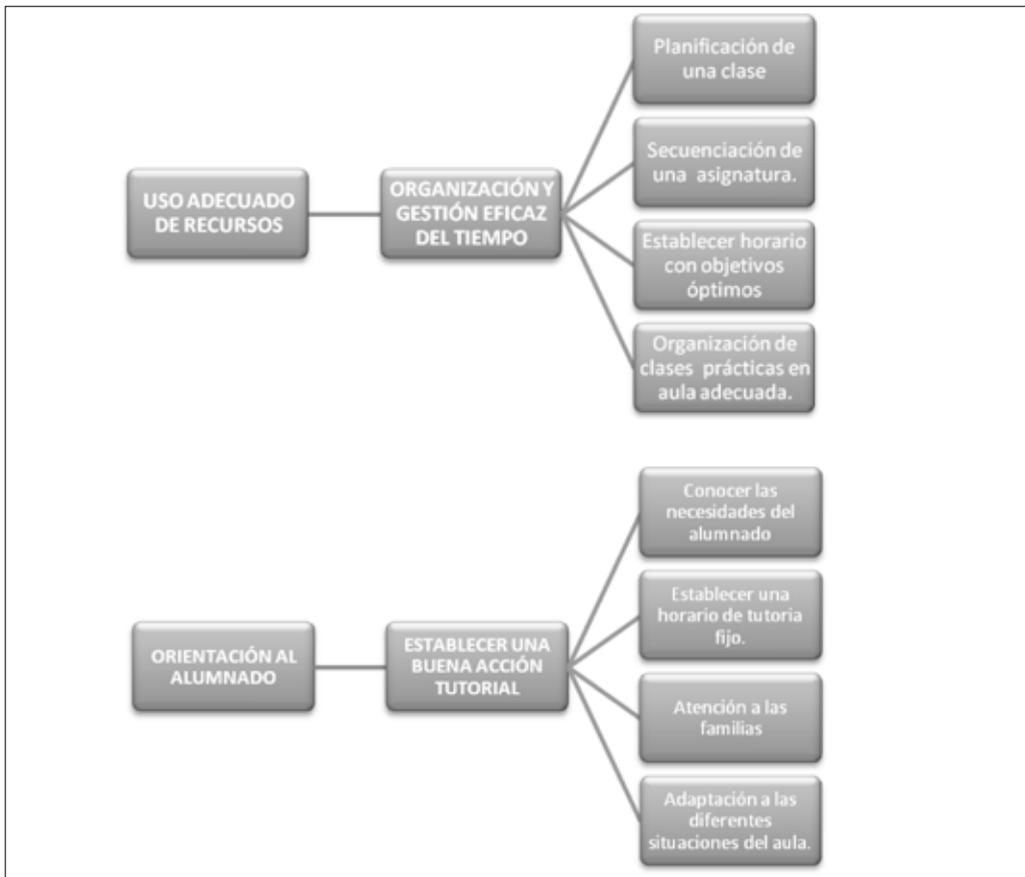
Gráfico 3.

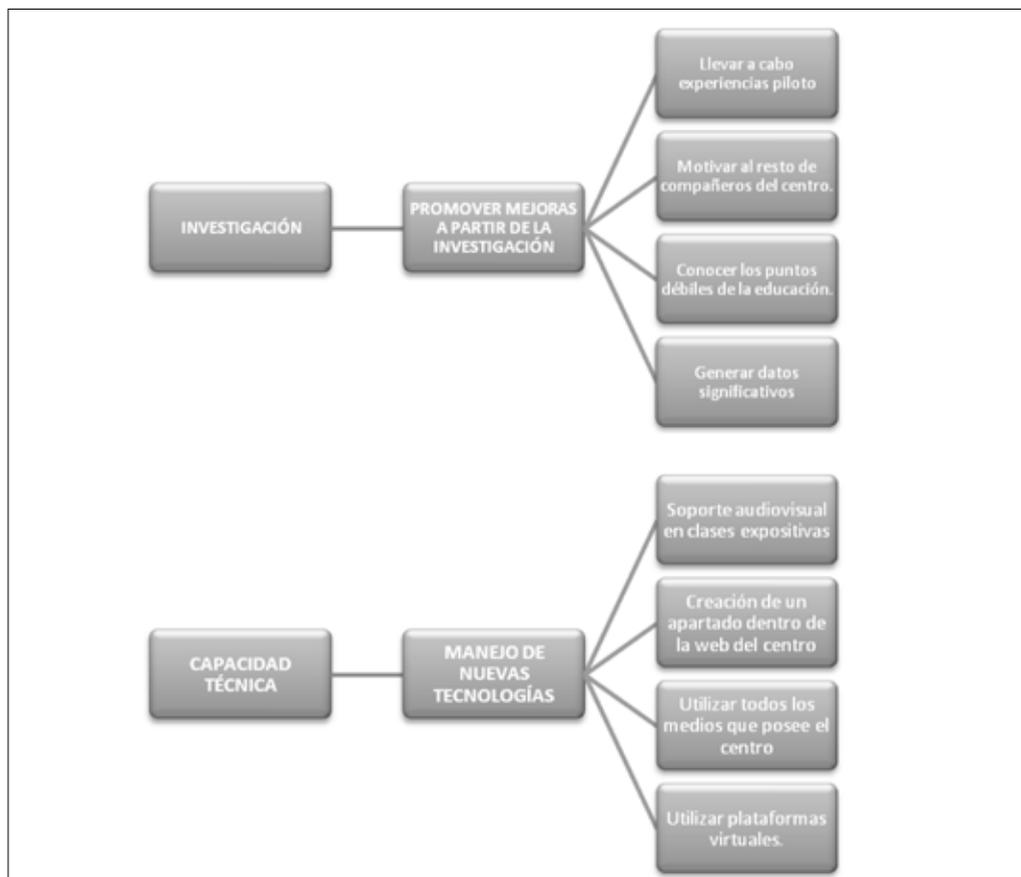




El equipo 2 llevó a cabo el siguiente trabajo:

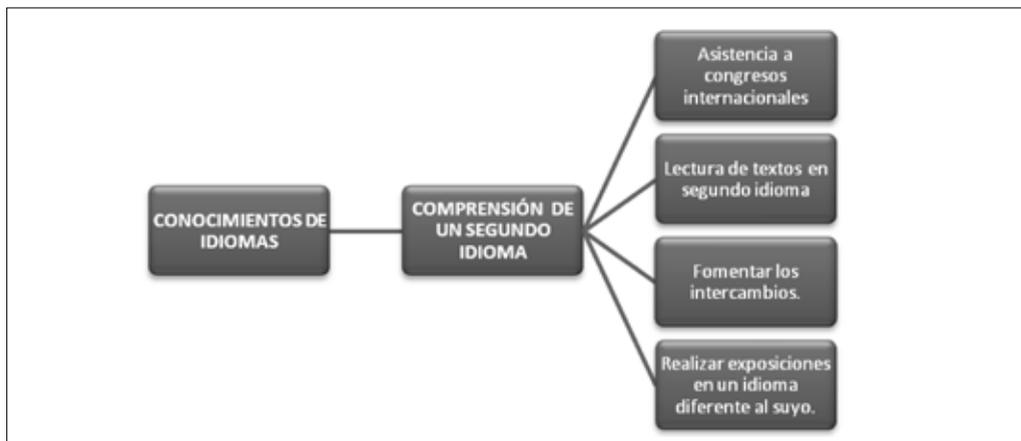
Gráfico 4.

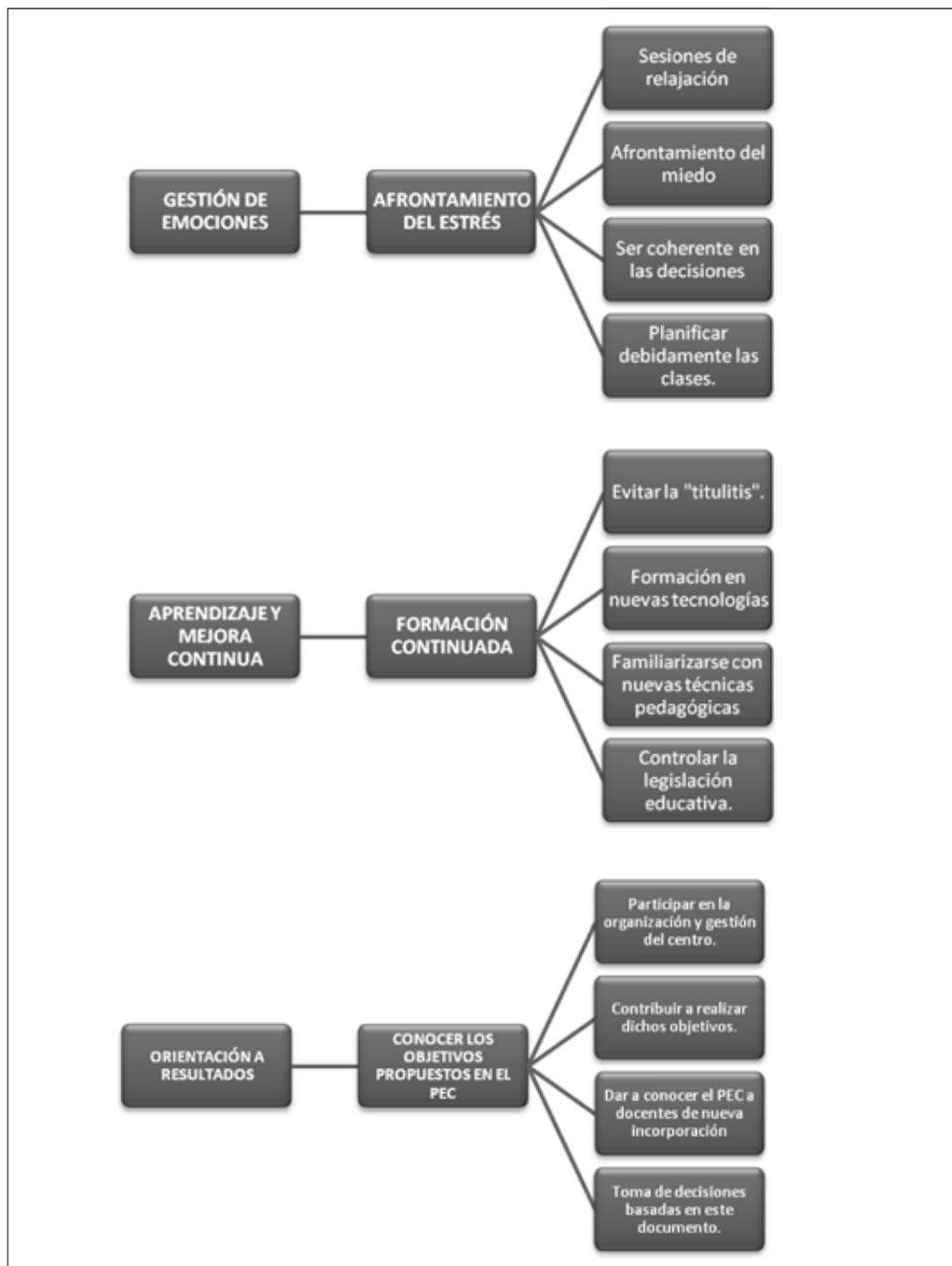




El equipo 3 llevó a cabo el siguiente mapa:

Gráfico 5.





El resultado de este trabajo será compartido por este grupo de profesionales en el **portal web del Observatorio para la Calidad de la Formación en Salud**, con la finalidad de ponerlo a disposición de todos los docentes.

### 3. CONCLUSIONES

La importancia de esta experiencia radica en su carácter innovador y práctico, siendo el propio docente el que pone de manifiesto qué requisitos de su labor profesional contribuyen a fomentar una competencia, realizándose una labor de reflexión muy enriquecedora. Para llevar a cabo este mapa de competencias hemos aplicado recursos de los profesionales de las Ciencias de la Salud, ya que, en principio se configuró como un mapa competencial del docente de éste área aunque, una vez confeccionado podemos concluir que es un mapa extraordinariamente versátil, ya que cualquier docente, independientemente del ámbito que imparta puede utilizarlo, consultarlo o aplicarlo debido a la accesibilidad de este ya que está a disposición de todos los usuarios en la web del observatorio.

El proceso de nombrar una competencia, asociarle una o más buenas prácticas y añadirle los requisitos y evidencias hace que pueda servir de plantilla a cualquier mapa de competencias futuro así como para que el docente sea consciente de qué competencias está desarrollando a partir de actividades más simples y cotidianas.

### REFERENCIAS

- ESPÓSITO, T. (2011): “Salud expone su modelo de planes de desarrollo individual en un Master de la Universidad de Granada”, en [http://www.juntadeandalucia.es/agenciadecalidadsanitaria/formacionsalud/gestor/es/difusion\\_contenido/noticias/noticia\\_0181\\_Salud\\_expone\\_modelo\\_planes\\_desarrollo\\_individual\\_master\\_Universidad\\_Granada.html](http://www.juntadeandalucia.es/agenciadecalidadsanitaria/formacionsalud/gestor/es/difusion_contenido/noticias/noticia_0181_Salud_expone_modelo_planes_desarrollo_individual_master_Universidad_Granada.html) (3 de marzo de 2011).
- GALDÍS, R. V. (2007): “De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias”. *Acción Pedagógica*, nº 1, pp. 48-57.
- PALÉS, J. (2004): “Recursos educativos en Ciencias de la Salud”, en [http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S157518132004000200002&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S157518132004000200002&script=sci_arttext&tlng=es) (5 de marzo de 2011).

# LA IMPORTANCIA DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE. DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN UNA MUESTRA DE PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

MANUEL J. CEJUDO PRADO  
*Departamento de Psicología*  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la Psicología ha prestado especial atención al campo de la IE. Podemos destacar las contribuciones de Mayer y Salovey (1990), Goleman (1995), Bar-On (1997), Mayer, Salovey y Caruso, (1999, 2002) y, en el entorno nacional Fernández-Berrocal y Extremera (2002).

Desde nuestro punto de vista, la siguiente definición recoge plenamente la visión de IE acorde con la finalidad de nuestra investigación. Ésta implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento intelectual (Mayer y Salovey, 2007) .

Según Brackett y Caruso (2007), las emociones y las habilidades relacionadas con su manejo, afectan a los procesos de aprendizaje, a la salud mental y física, a la calidad de las relaciones sociales y al rendimiento laboral. Brotheridge y Grandey (2002) afirman que la docencia es considerada una de las profesiones más estresantes, sobre todo, porque implica un trabajo diario, basado en interacciones sociales en las que el docente debe hacer un gran esfuerzo para regular no sólo sus propias emociones, sino también las de los estudiantes, padres y compañeros. Otras investigaciones ponen de manifiesto que los profesores, desafortunadamente, experimentan con más frecuencia emociones negativas que positivas. (Emmer, 1994)

Birch y Ladd (1996) exponen que las emociones positivas pueden aumentar el bienestar docente y también el ajuste a los alumnos. Los estudios llevados a cabo en la línea de la Psicología positiva (Seligman, 2005), reclaman la necesidad de generar climas de seguridad y emociones positivas en el aula para facilitar el desarrollo y el bienestar de sus alumnos (Sandvick y Parot, 1991).

En nuestro entorno nacional encontramos una serie de estudios que también tienen como finalidad analizar la validez predictiva de la IE sobre determinadas variables, como el burnout o el estrés laboral. Destacamos entre estas investigaciones las aportaciones de Extremera, Durán y Rey (2005) que analizan la inteligencia emocional percibida (en adelante, IEP) y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros con personas con discapacidad. Los resultados mostraron en general que los componentes de la IEP predijeron aspectos relacionados con el bienestar

personal (mayor satisfacción vital y felicidad subjetivas) y dimensiones positivas del engagement (dedicación y absorción).

En esta misma línea cabe resaltar las evidencias encontradas sobre la influencia de la IEP y ciertas estrategias cognitivas como la supresión de pensamientos, en la aparición del burnout y desajuste emocional en profesores de enseñanza secundaria (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2005).

## 2. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Varias son las causas que fundamentan la importancia del presente proyecto de investigación; la primera sería **la importancia de fomentar la IE en el profesorado**. Dos son los motivos fundamentales de esta premisa; por una parte, con la finalidad de mejorar el bienestar psicológico y emocional del docente, por otra parte con el objetivo de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y por ende, la calidad intrínseca de la educación.

Algunos datos empíricos demuestran que la IE es un conjunto de habilidades que el docente debería aprender por dos razones: (1) porque las aulas son el modelo de enseñanza y aprendizaje socioemocional adulto de mayor impacto para los alumnos y (2) porque las investigaciones están demostrando que unos adecuados niveles de IE ayudan a afrontar con mayor éxito las contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los profesores en el contexto educativo.

Con respecto a la segunda, está fundamentada en los **cambios sociopolíticos y educativos**. Desde 1990 aparecen iniciativas educativas que plasman objetivos comunes para dar respuesta a una serie de necesidades que provienen de las dinámicas sociopolíticas tal y como lo demuestran iniciativas como la Conferencia de Jomtien (1990), Eurydice (2002), los informes PISA (OCDE) y DESECO (2005). Estas iniciativas están fundamentadas en el denominado enfoque de competencias.

El enfoque de competencias genera un cambio en los roles que debe asumir el profesorado en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Perreanoud (1999) ha descrito diez competencias profesionales para los docentes: organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, administrar la progresión de aprendizajes, diseñar y realizar la atención diferencial a los alumnos, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la administración de la escuela, informar y comprometer a los padres, utilizar nuevas tecnologías, enfrentarse a los deberes y dilemas éticos de la profesión y administrar su propia formación continua. En revisiones actuales sobre este mismo tema se añade que también el equilibrio emocional de los docentes forma parte de las competencias profesionales.

## 3. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

El programa para el entrenamiento de la IE desarrollado con los profesores de un centro de Educación Secundaria está basado en los postulados teóricos del modelo de las cuatro ramas de la IE (o de habilidad) propuesto por Mayer y Salovey (1990, 1997). Su finalidad prioritaria es desarrollar y mejorar las habilidades integrantes de la IE. Consta de 11 sesiones en las que se detallan el título, los objetivos, la metodología y procedimiento para llevarlas a cabo (ver Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de las sesiones del programa

SESIÓN	TÍTULO	RAMA DEL MODELO DE HABILIDAD
1ª	Introducción (evaluados)	Percepción emocional.
2ª	Miénteme y memory card.	Percepción emocional
3ª	Expresión emocional.	Expresión emocional.
4ª	Etiquetado de emociones, significado de las emociones y asimilación emocional.	Comprensión emocional.
5ª	Significado de las emociones ajenas-empatía.	Comprensión emocional.
6ª	Comprensión emocional.	Comprensión emocional.
7ª	Tristeza y vergüenza.	Regulación emocional.
8ª	Enfado y envidia.	Regulación emocional.
9º	El miedo.	Regulación emocional.
10ª	Ansiedad.	Regulación emocional.
11ª	Regulación emocional en práctica.	Regulación emocional.

#### 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA

Salovey y Mayer definen la IE como una “inteligencia” en el sentido tradicional del término (Mayer, Salovey y Caruso, 2000) y las investigaciones realizadas bajo esta perspectiva apuntan que la IE conceptualiza realmente un tipo de inteligencia (e. g., Bastian et al., 2005; Mayer y Salovey, 1997; Schulte, Ree y Carretta, 2004). Lo que sitúa al modelo entre las modernas teorías cognitivas, concretamente entre las teorías del procesamiento de la información.

Mayer y Salovey (1997) propusieron una formulación teórica de la IE en la que dieron mayor énfasis a los aspectos cognitivos y desarrollaron una definición completa y coherente que abarca tanto habilidades básicas como otras más complejas. Estas habilidades presentan niveles jerárquicos de complejidad en las que las primeras están incluidas en las segundas, las segundas en las terceras, etc. De este modo la regulación emocional (nivel 4) implicaría todas las habilidades anteriores y constituiría un mayor nivel de IE. En la Tabla 2, se ofrece una representación del modelo en el que observamos que se ha llevado a cabo una revisión en la que la IE ahora “implica la habilidad para percibir con precisión, evaluar y expresar emociones; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento; la habilidad de entender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad de regular las emociones para fomentar el crecimiento intelectual y emocional” (pp. 10).

Tabla 2. Reformulación del modelo de habilidad de Inteligencia Emocional.

INTELIGENCIA EMOCIONAL			
1. REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES.			
Habilidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos.	Habilidad para reflexionar sobre emociones y determinar la utilidad de la información proporcionada.	Habilidad para regular nuestras emociones y la de los demás sin minimizarlas ni exagerarlas.	Habilidad para vigilar reflexivamente nuestras emociones y las de los otros y reconocerlas.

INTELIGENCIA EMOCIONAL			
2. COMPRENSIÓN Y ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES: CONOCIMIENTO.			
Habilidad para designar las diferentes emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción.	Habilidad para entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen.	Habilidad para comprender emociones complejas y/o sentimientos simultáneos de amor y odio.	Habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros.
3. LA EMOCIÓN FACILITADORA DEL PENSAMIENTO.			
Las emociones facilitan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante.	Las emociones pueden ser una ayuda al facilitar la formación de juicio y recuerdo respecto a emociones.	Las variaciones emocionales cambian la perspectiva fomentando la consideración de múltiples puntos de vista	Los diferentes estados emocionales favorecen acercamientos específicos a los problemas.
4. PERCEPCIÓN, EVALUACIÓN Y EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES.			
Habilidad para identificar nuestras propias emociones.	Habilidad para identificar emociones en otras personas, diseños, arte... a través del lenguaje, sonido...	Habilidad para expresar adecuadamente nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos.	Habilidad para discriminar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas.

Adaptado de MAYER, J. D., SALOVEY, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In SALOVEY, P., SLUYTER, D. J. (eds.): *Emotional development and emotional intelligence educational implications*. New York: Basic Books, pp. 3-31.

## 5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo de investigación tiene los siguientes objetivos: 1) Evaluar el impacto del programa de entrenamiento, sobre los componentes que incluye la Inteligencia emocional percibida y la Inteligencia emocional ejecutada. 2) Evaluar las diferencias entre el grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del programa de desarrollo de la inteligencia emocional. 3) Explorar las habilidades emocionales que son susceptibles de mejora mediante la práctica estructurada.

En nuestro trabajo proponemos varias hipótesis: 1) El programa de entrenamiento grupal basado en Inteligencia Emocional tendrá un impacto beneficioso sobre la inteligencia emocional ejecutada y autopercebida. 2) El impacto del Programa en Inteligencia emocional podrá observarse al finalizar el proceso de implementación en las variables que componen la inteligencia emocional autopercebida y ejecutada.

## 6. MÉTODO

### Muestra

La muestra está formada por 132 profesores/as, 78 mujeres (59,09%) y 54 hombres (40,91%). El grupo experimental estuvo compuesto por 73 profesores/as (39 mujeres y 34 hombres). El grupo control estuvo compuesto por 59 profesores/as (39 mujeres y 20 hombres) La asignación de los participantes del estudio a los grupos dependió exclusivamente al Centro de Educación Secundaria en el que impartían

docencia. La edad de los participantes se distribuye en un rango de 25 a 56 años. Posteriormente en la fase posttest la muestra quedó compuesta de la siguiente manera: el grupo experimental estuvo formado por 34 profesores/as (19 mujeres y 15 hombres) y el grupo control tenía también 34 profesores/as (29 mujeres y 5 hombres).

## 7. INSTRUMENTOS

– **Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test V2.0 (MSCEIT V2.0; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003, 2005)**

El Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test V2.0 (MSCEIT V2.0; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003, 2005) de ahora en adelante simplemente MSCEIT. Es el único instrumento conocido basado en la ejecución de tareas para evaluar la IE a excepción de sus antecesores el MEIS (Mayer, Caruso y Salovey, 1999) y el MSCEIT R1.1. (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test; Research versión, Mayer et al., 2000). Tiene como objetivo evaluar las habilidades que configuran la IE de una forma más objetiva que las escalas de autoinforme. Está compuesto por 141 ítems con cinco opciones de respuesta cada uno, que miden a partir de ocho tipos de tareas de ejecución los cuatro niveles de habilidad de la IE. La evaluación con este instrumento permite obtener las siguientes puntuaciones *Inteligencia Emocional Total; Área Experimental; Área Estratégica o de razonamiento; Rama de Percepción y expresión de las emociones; Rama de Facilitación emocional; Rama de Comprensión de las emociones y Rama de Regulación emocional.*

– **Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos (2004)**

La TMMS-24 es una versión reducida y adaptada al castellano de la escala americana Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai (1995).

Para evaluar la inteligencia emocional percibida se ha utilizado una medida de autoinforme, la Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos (2004). La TMMS-24 es una versión reducida y adaptada al castellano de la escala americana Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai (1995). La escala original (TMMS) es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como nuestra capacidad para regularlas.

La TMMS-24 es un instrumento integrado por 24 ítems, que proporciona un indicador de los niveles de Inteligencia Emocional Percibida (IEP). La escala está compuesta por tres subfactores: Atención a los propios sentimientos, Claridad emocional y Reparación de los estados de ánimo.

## 8. DISEÑO

Se trata de un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-posttest con grupo de control según la clasificación de Montero y León, (2007) La variable independiente (V.I) es el programa de educación y desarrollo de la Inteligencia emocional.

La finalidad principal del estudio de investigación es observar los posibles beneficios de la implementación del programa sobre una serie las variables dependientes que a continuación se detallan (Tabla 3).

Tabla 3. Relación de las variables dependientes estudiadas y los instrumentos de evaluación.  
\*Instrumentos explicados anteriormente

VARIABLES DEPENDIENTES	INSTRUMENTOS UTILIZADOS*
Inteligencia emocional percibida (IEP) - Identificación emocional. - Claridad emocional. - Reparación emocional	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos (2004)
Inteligencia emocional ejecutada (IEE) Identificación emocional Facilitación emocional. Comprensión emocional Regulación emocional. IE total.	Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test V2.0 (MSCEIT V2.0; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003, 2005)

## 9. PROCEDIMIENTO

Una vez obtenida la muestra del estudio se procedió a obtener la medida pretest para las dimensiones de las variables Inteligencia emocional percibida y ejecutada. La aplicación de las pruebas se realizó de forma colectiva, cumpliendo las normas deontológicas oportunas y garantizando el anonimato. Se señaló a los participantes la voluntariedad, la finalidad del trabajo y el anonimato de los resultados individuales.

Todos los datos fueron administrados por el mismo equipo evaluador leyendo las instrucciones en cada uno de los casos. Obtenida la puntuación pretest, se procedió a la aplicación del programa de desarrollo de la Inteligencia emocional en el grupo experimental, a lo largo de once sesiones (*detalladas anteriormente*).

## 10. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Las medias y desviaciones típicas para las variables estudiadas más importantes de este estudio se presentan en la Tabla 4. Para analizar la existencia de diferencias significativas entre las medidas pretest y postest, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas. Asimismo, se realizó un análisis entre el grupo experimental y el grupo control a partir de las diferencias de las puntuaciones pretest y postest en ambos grupos, utilizando para ello la prueba t de Student para muestras independientes. Todos los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS versión 18.0.

Tabla 4. Medias, desviaciones típicas y niveles de significación pretest de las distintas variables de los grupos experimental y control

Inteligencia Emocional	FASE PRETEST				T Student
	Grupo Experimental n=73		Grupo control n= 59		
TMMS-24 (IEP)	Media	DT	Media	DT	p
Atención emocional	28,79	6,203	26,06	6,913	,140

Claridad emocional	23,28	6,989	25,53	6,377	,192
Reparación emocional	21,64	6,531	24,12	6,220	,264
<b>MSCEIT</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>	<b>P</b>
Identificación emocional	,519	,082	,469	,122	,246
Facilitación emocional	,445	,074	,435	,085	,474
Comprensión emocional	,427	,077	,431	,090	,247
Regulación emocional	,378	,069	,362	,074	,236
Inteligencia emocional total	,442	,054	,422	,071	,158

El análisis estadístico de las diferencias de las puntuaciones pretest entre el grupo control y experimental, mostró que no existían diferencias significativas de partida entre ambos grupos en las variables estudiadas. En el TMMS-24 las puntuaciones en atención son adecuadas pero en claridad y especialmente en reparación presentan valores bajos. Por otra parte, se observa un patrón decreciente de las puntuaciones en las habilidades de inteligencia emocional evaluada con el MSCEIT.

Para analizar si se habían producido diferencias significativas entre las puntuaciones postest-pretest en el grupo experimental, se realizó un análisis estadístico mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas, encontrándose la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones postest-pretest del grupo experimental en las variables claridad emocional y reparación emocional en el TMMS- 24. Con respecto al MSCEIT se encontraron diferencias significativas en identificación emocional, facilitación emocional, comprensión emocional, regulación emocional, así como, en la inteligencia emocional total. Sin embargo, no aparecieron diferencias significativas en las variables atención emocional (TMMS-24). (Ver Tabla 5).

**Tabla 5. Medias, desviaciones típicas y niveles de significación**

GRUPO EXPERIMENTAL					
Inteligencia Emocional	PRETEST n=39		POSTEST n=39		T Student
TMMS-24 (IEP)	Media	DT	Media	DT	p
Atención emocional	28,79	6,203	28,15	6,576	,605
Claridad emocional	23,28	6,989	26,56	5,399	,004
Reparación emocional	21,64	6,531	31,38	4,892	,000
<b>MSCEIT</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>	<b>P</b>
Identificación emocional	,519	,082	,558	,055	,001
Facilitación emocional	,445	,074	,497	,045	,000
Comprensión emocional	,427	,077	,489	,043	,000
Regulación emocional	,378	,069	,462	,055	,000
Inteligencia emocional total	,442	,054	,502	,036	,000

Posteriormente, para analizar si se habían producido diferencias significativas entre las puntuaciones posttest-pretest en el grupo control, se realizó un análisis estadístico mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas, encontrándose que aparecían diferencias significativas entre ambas puntuaciones posttest-pretest para las todas las variables del MSCEIT excepto comprensión emocional. También aparecen diferencias significativas en claridad emocional en el TMMS- 24. No aparecieron diferencias significativas en las variables atención emocional y reparación emocional. (Ver Tabla 6). Desde nuestro punto de vista, la disminución de participantes en la fase posttest en el grupo control podrían sesgar los resultados de esta fase de evaluación.

**Tabla 6. Medias, desviaciones típicas y niveles de significación**

GRUPO CONTROL					
Inteligencia Emocional	PRETEST n=34		POSTEST n=34		T Student
TMMS-24 (IEP)	Media	DT	Media	DT	p
Atención emocional	26,06	6,913	25,12	5,928	,455
Claridad emocional	25,53	6,377	23,00	5,472	,040
Reparación emocional	24,12	6,220	24,56	5,153	,570
MSCEIT	Media	DT	Media	DT	P
Identificación emocional	,469	,122	,503	,109	,007
Facilitación emocional	,435	,085	,461	,072	,002
Comprensión emocional	,431	,090	,446	,094	,076
Regulación emocional	,362	,074	,396	,067	,000
Inteligencia emocional total	,422	,071	,451	,066	,000

Finalmente, se realizó el contraste de medias con la T de Student para muestras independientes a fin de analizar las diferencias en los datos obtenidos por los sujetos pertenecientes a cada uno de los grupos en las diferentes variables estudiadas. Se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para las variables en las que el coeficiente de Kolmogorov-Smirnov indicó que era lo adecuado.

Para estimar el impacto del programa sobre las medidas de resultado se calcularon las medias de cambio. Éstas permiten conocer la dimensión del cambio y valorar si éstos son significativos. (Ver tabla 7).

Encontrándose que aparecían diferencias significativas entre ambas puntuaciones posttest-pretest para las todas las variables del MSCEIT excepto identificación emocional. Con respecto a las variables estudiadas con el TMMS-24, se encontraron diferencias significativas sólo en la variable claridad emocional.

**Tabla 7. Medias, desviaciones típicas y niveles de significación. \*U de Mann-Whitney**

CONTRASTE PRETEST-POSTEST					
Inteligencia Emocional	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL		T Student
TMMS-24 (IEP)	Media	DT	Media	DT	P
Atención emocional	-,64	7,682	-,94	7,261	,865
Claridad emocional	3,28	6,719	-2,52	6,889	,001
Reparación emocional	9,74	6,866	,44	4,480	,000

MSCEIT	Media	DT	Media	DT	P
Identificación emocional	,038	,070	,034	,068	,767
Facilitación emocional		31,18		43,68	,012*
Comprensión emocional	,062	,067	,015	,049	,001
Regulación emocional	,083	,046	,033	,045	,000
Inteligencia emocional total	,059	,035	,028	,029	,000

## 11. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se obtienen en la presente investigación deben interpretarse en función de los objetivos inicialmente planteados, lo que condicionó su diseño y la metodología utilizada.

En la presente investigación, la finalidad principal del estudio de investigación ha sido observar los posibles beneficios de la implementación del programa sobre la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) con respecto a sus componentes: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional y sobre la Inteligencia Emocional Ejecutada (IEE) en las habilidades de identificación emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional, así como, en Inteligencia emocional total. Tras analizar los datos obtenidos a lo largo del estudio realizado, se puede afirmar que la hipótesis de partida se ha confirmado, es decir, que los profesores que han seguido el programa de desarrollo de la IE han manifestado un incremento significativamente mayor en las dimensiones evaluadas, en comparación con los sujetos del grupo control.

Como se pretendía, con el Programa de Inteligencia Emocional los cambios sobre los factores de la Inteligencia Emocional Percibida fueron altamente significativos y se produjeron en la dirección esperada. Se redujeron las puntuaciones en atención y aumentaron significativamente en claridad y reparación de la IEP.

En las habilidades de Inteligencia Emocional los resultados indicaron que con el Programa de Inteligencia Emocional se había dado un incremento significativo en todas habilidades de inteligencia emocional, siendo la habilidad para regular las emociones la que experimenta mayor cambio. De forma que al finalizar el tratamiento los profesores presentaban un aumento en nivel general en IE total y en cada una de las ramas del constructo. Estos resultados contribuyen a confirmar la validez interna de la intervención basada en IE y su eficacia en el abordaje desde programas específicos en el contexto educativo. A la vez que demuestran que la intervención focalizada en el desarrollo de estas habilidades emocionales, conlleva una importante mejoría con la práctica sistematizada.

Por lo tanto, a partir de estos datos se puede concluir que el entrenamiento estructurado y sistematizado mediante programas de IE, puede ser un procedimiento válido y eficiente para la mejora de los componentes de la IEE y autopercebidas de la IE en los profesores/as. Por otra parte, la dimensión del cambio en los factores de la IEP y en las habilidades de la IE fue significativamente mayor en el grupo experimental excepto en atención y en identificación emocional. Por lo que el programa ha incidido especialmente en el desarrollo de las habilidades que eran deficitarias.

## 12. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

La principal limitación de este estudio podría deberse a la disminución del número de profesores del grupo experimental que concluyeron el programa y participaron en la fase de evaluación postest.

### 13. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Llegados a este punto, no cabe duda del interesante campo de estudio ante el que nos encontramos y de la necesidad de profundizar en el estudio de las habilidades emocionales de los profesionales de la enseñanza cuyos resultados permitan averiguar cuáles son las habilidades emocionales más importantes para el desempeño docente y su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### REFERENCIAS

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (2006): *Diseño y evaluación de Programas de Educación Emocional*. Madrid: Praxis.
- EXTREMERA, N., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2001): “El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores”. En: III Jornadas de Innovación Pedagógica: *Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI*, pp. 132-145.
- EXTREMERA, N., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2003): “La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula”. *Revista de Educación*, nº 332, pp. 97-116.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., EXTREMERA, N. (2002): “La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela”. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 29, pp. 1-6.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., EXTREMERA, N. (2006): “La investigación de la Inteligencia Emocional en España”. *Ansiedad y estrés*, nº 12 (2-3), pp. 139-153.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2008): *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- MESTRE NAVAS, J. M., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2009): *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- SALOVEY, P., MAYER, J. (1997): *What is emotional intelligence?*. Nueva York: Basic Books.
- VALLÉS, A., VALLÉS, C. (2003): *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.

# LA INVESTIGACIÓN Y LA INNOVACIÓN: NUEVAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO

ESTHER NIETO MORENO DE DIEZMAS  
*Facultad de Educación de Ciudad Real*  
*IES "Maestre de Calatrava"*

## 1. INTRODUCCIÓN

Estamos asistiendo a un periodo de asimilación progresiva y expansión de las nociones de innovación e investigación en materia educativa. Tanto es así que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, entiende que “el fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa” son principios del sistema educativo (artículo 1.n) y entiende que la investigación, la experimentación y la renovación educativa constituyen factores que favorecen la calidad de la enseñanza y que, por lo tanto, han de ser objetivo prioritario de los poderes públicos (art.2).

Esta referencia legislativa, que considera la innovación como un principio y un factor de calidad del sistema educativo, conlleva el reconocimiento de un periodo de experimentación y estudios que eclosionan en la década de los 90 (Marcelo, 2000:37). El libro de Fullan *The new Meaning of Educational Change* (1991) y, más tarde, el *International Handbook of Educational Change* editado por el autor junto con Hargreaves, Liberman y Hopkins, constituyen obras de referencia obligada a la hora de abordar la innovación y la investigación desde un punto de vista teórico y práctico. En España, González Escudero, López Yáñez y, sobre todo, De la Torre recogen el testigo.

Desde finales de la década de los 90, van surgiendo nuevas experiencias educativas de carácter innovador, las cuales propician el desarrollo de una literatura crítica que pone de manifiesto la conexión entre estas prácticas y marcos teóricos. Estos estudios coinciden en subrayar el papel relevante del profesorado para operar cambios significativos que revitalicen la vida del centro.

Así, la innovación y la investigación pasan a formar parte del patrimonio del profesorado y de su práctica diaria. Esta situación supone un cambio en el perfil del profesor, del que se espera que reflexione sobre su práctica y que sea competente para investigar, impulsar, generar e implementar cambios educativos.

Pero la reflexión, la innovación y la investigación requieren de formación. Darling-Hammond reconoce en su artículo “Policy and change: getting beyond bureaucracy”, las fuertes exigencias de formación y aprendizaje que la innovación impone al profesorado y también a los investigadores y legisladores (2001:665):

“In the search for “what works”, researchers, educators and policymakers must also be prepared to deal with the dilemmas of change –to acknowledge that getting there is extremely hard work which requires massive learning for us all”

Por lo tanto, a partir de este interés creciente en el estudio, análisis y desarrollo de prácticas innovadoras en el seno de la escuela se perfila un nuevo modelo de profesorado que exige formación adecuada a las demandas existentes. En este sentido, Moschen (2008:23) se pregunta acerca de la formación de los educadores “¿Cuál es el espacio académico destinado al estudio de la búsqueda de la innovación? ¿En qué medida el estudio de la innovación está presente en los programas de la formación profesional de los docentes?”

Quizás el esfuerzo que se está realizando a través de los programas de formación inicial y de formación permanente del profesorado no es suficiente, pero sí que existe una respuesta a la preocupación de Moschen. De hecho, la Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre que regula el Máster en Profesor de Enseñanza Secundaria, incluye en el plan de estudios la materia “Innovación docente e iniciación a la investigación docente” y considera que una de las competencias que los alumnos deben adquirir al terminar el máster, es “participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (apartado 3.8 del Anexo). Así, la investigación se encuentra presente en la formación inicial del profesorado, ya que su estudio se aborda en el citado Máster, cuya superación condiciona el acceso a la función docente.

En cuanto a la formación permanente del profesorado, hay que tener en cuenta el compromiso de asesoramiento de la Administración, bien a través de la Inspección de Educación, bien a través de la red de formación mediante el apoyo de los CPR y los CRAER, dado que una de las funciones que el Decreto 78/2005 les atribuye es “impulsar iniciativas y colaborar en el desarrollo de proyectos de innovación, investigación educativa y formación” (art 10.c)

En resumen, la innovación y la investigación se consideran principios y factores de calidad del sistema educativo, por lo que se entiende que es fundamental proporcionar al profesor una formación inicial y permanente que le haga competente para investigar e innovar en su práctica docente, teniendo en cuenta las experiencias previas, los estudios críticos y su propia capacidad para conectar la teoría con la práctica y elaborar soluciones creativas a través de la reflexión.

## 2. LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN

### 2.1. La política de innovación e investigación: características generales

La política de innovación que se está llevando actualmente por parte de las administraciones educativas se caracteriza por dos factores básicos: la descentralización y la generalización. Por su parte, los procesos de innovación e investigación, vienen marcados por una formulación cooperativa.

#### 2.1.1. La descentralización

El concepto de innovación que impera en el sistema educativo actual se caracteriza por su disgregación y por la descentralización de las medidas adoptadas, de manera que los responsables de iniciar el cambio educativo son los profesores y los centros de enseñanza. Según esta perspectiva, las soluciones han de nacer en el lugar donde surge el problema y donde se van aplicar la respuesta a dicho problema.

Se trata, pues, de un desplazamiento de una concepción vertical y burocrática en la que la administración estudia y diseña planes de innovación de carácter estratégico, a una concepción horizontal, en que son los propios interesados los que estudian la situación objeto de mejora y elaboran una respuesta creativa que se materializa en la puesta en práctica de proyectos innovadores.

Algunos autores, como Antonio Bolívar (2000) consideran que la transferencia al centro educativo y al profesorado de la responsabilidad de iniciar y gestionar el cambio educativo, supone una descentralización de las soluciones motivada por la ideología propia de la posmodernidad. Los ideales de universalidad, racionalidad y progreso propios de la modernidad dejan paso a la fragmentación y al ocaso de

los grandes relatos y de las narrativas de modernización. Los métodos de planificación modernos basados en la centralización del conocimiento y de las decisiones han fracasado y, en su lugar, se opta por ceder a los agentes el protagonismo de las dinámicas de cambio (Bolívar, 2000:31)

En un contexto de incertidumbre, de falta de estabilidad y entornos turbulentos, cuando la planificación moderna del cambio y su posterior gestión, han perdido credibilidad, se confía en movilizar la capacidad interna del cambio (de los centros como organizaciones, de los individuos y grupos) para generar internamente la mejora de la educación (...) Las nuevas formas de administración social de la educación tratan de argumentar que las soluciones dependen internamente de los propios implicados. Una vez que los programas verticales de cambio no lo han producido, solo queda el recurso a la integración y coherencia horizontal.

En este sentido, Hargreaves, Liberman, Fullan y Hopkins (2001:3) argumentan que la dificultad de implantar reformas a gran escala conlleva que los educadores consideren su escuela como el lugar en el que los docentes han de proyectar sus esfuerzos y proyectos de innovación y cambio:

As the limitations of large-scale curriculum innovations became apparent, educators began to treat the individual schools as the center or focal point for educational change effort. School-based curriculum development and school-based staff development initiatives proliferated in many places, instead of development being imposed or initiated from faraway.

En consecuencia, se privilegian las estrategias de innovación de tipo *bottom up*, es decir, que parten de la base, (del profesorado y los centros), frente a las de tipo *top-down*, que corresponderían con políticas que emanan de la administración educativa y siguen un camino descendente hasta implantarse en los centros. En este contexto, la normativa vigente en materia de innovación e investigación trata de incentivar y fomentar el cambio educativo sin establecer acciones de carácter innovador sistemáticas “desde arriba”, sino ofreciendo un marco y un apoyo institucional y económico para que las iniciativas del profesorado puedan llevarse a cabo.

Como decíamos en la introducción, la LO 2/2006 de Educación, establece la importancia de la innovación y la investigación educativas y traslada en su art. 2 un mandato a los poderes públicos para que incentiven este tipo de políticas. Las administraciones educativas autonómicas reciben este mandato y ponen en práctica acciones encaminadas a la promoción de la investigación y la innovación, generalmente mediante convocatorias de ayudas a proyectos de innovación y/o investigación presentados desde los centros educativos y elaborados por el profesorado. Tal es el caso de las convocatorias de la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha sobre selección y premios de proyectos que, hasta el año pasado, habían aparecido con una periodicidad anual.

### 2.1.2. Generalización de la innovación

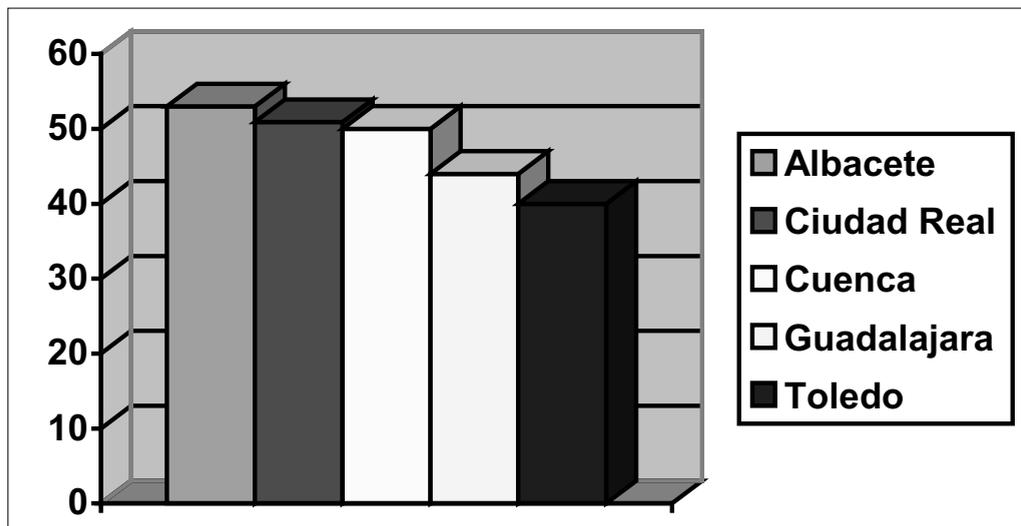
La concepción de la innovación como un proceso secreto, poco común y selecto se ha ido transformando en los últimos tiempos, de modo que la innovación pasa a erigirse en pilar definitorio de una sociedad basada en el cambio continuo, en el imperio de lo nuevo. En este sentido, Moschen (2008:21) asocia innovación con modernidad y constata la aceleración geométrica y la “velocidad vertiginosa” de los procesos de innovación educativa, fruto de una concepción de cambio e innovación fuertemente enraizada en la sociedad actual.

Hargreaves et al. (2001:1) constatan así mismo la generalización de los procesos de innovación en las escuelas y se sorprenden del número y alcance de las experiencias: “the sheer number and range changes which schools are now confronting is staggering”.

Tomemos el caso de Castilla-La Mancha como ejemplo de esta difusión de la innovación. En el anexo 3 del informe de Evaluación del asesoramiento a la innovación educativa y la formación del profesorado emitido por la Oficina de Evaluación y elaborado durante el periodo 10/2010 a 03/2011, se enumeran los proyectos de innovación que se llevaron a cabo en los centros públicos de enseñanzas no

universitarias de Castilla-La Mancha en el año académico 2009/2010. En el caso de los Institutos de Enseñanza Secundaria, se desarrollaron 100 proyectos de innovación, lo que significa que casi la mitad de los centros de secundaria (47,6) están llevando a cabo este tipo de acciones. La provincia con un número mayor de experiencias es Ciudad Real, mientras que Guadalajara se sitúa a la cola, lo cual se explica, solo en parte, por el menor número de IES o IESO ubicados en su demarcación. El porcentaje de centros que llevan a cabo proyectos de innovación por provincias se expresa en el siguiente gráfico:

Figura 1. **Porcentaje de centros de enseñanza secundaria implicados en proyectos de innovación en el curso 2009/10**



### 2.1.3. La cooperación en materia de investigación

Los procesos de innovación unidos a la investigación no han experimentado una generalización comparable a la implantación de proyectos de innovación. De hecho, mientras que en el curso 2009/2010 la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha seleccionó y se llevaron a cabo 307 proyectos de innovación entre IES, CP, o CPC, solo 16 proyectos de innovación e investigación fueron seleccionados en la convocatoria de 2010.

Como veremos seguidamente, la metodología que se asocia al modelo de profesor investigador es la investigación-acción. Aunque el profesor puede realizar investigaciones en su aula de manera individual, aplicando la i-a, este no es el modelo propugnado por la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha, sino que aboga por la cooperación entre profesores universitarios y no universitarios. Por lo tanto, en la investigación encontramos dos tipos de componentes: por un lado los docentes, los destinatarios del cambio que van a poner en práctica el proyecto y, por otro, el profesor investigador universitario que actúa como agente externo y otorga objetividad a la investigación.

### 2.2. Algunas notas acerca de los proyectos de innovación en Castilla-La Mancha

Tomando como referencia las Convocatorias de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura para la selección de proyectos de innovación, las características fundamentales de dichos proyectos son la sistematización, la participación y la formación.

a) Sistematización. La innovación se concibe como un proceso sistemático, es decir, integrado en el sistema de funcionamiento del centro educativo y presente en sus documentos programáticos. El desarrollo del proyecto de innovación ha de constar como objetivo y contenido en la Programación General Anual y en la Memoria Anual. Se entiende que el éxito del proyecto radica, en gran parte, en su integración global en el currículo y, por ende, en la claridad de su diseño y la adecuada secuenciación, especificación y desglose de las acciones que lo desarrollan.

b) Participación. La normativa exige la aprobación previa de los proyectos del Claustro como del Consejo Escolar, persiguiendo así un compromiso conjunto de la comunidad educativa. La innovación no se concibe como una decisión individual del profesor y su aula, sino que se potencian los procesos de reflexión compartida y cooperativa en el centro, de modo que la innovación es producto de la cooperación, colaboración, negociación y creatividad de un grupo considerable del profesorado, que han de constituir al menos un tercio de los docentes de la institución. Por tanto, se valora la implicación relevante y suficiente del equipo docente, de modo que puedan alcanzarse resultados representativos y valiosos dirigidos al mayor número de alumnos (como mínimo, también un tercio).

Así pues, un proyecto se enriquece a través de una buena articulación de la participación del profesorado, del equipo directivo, de los alumnos y sus familias; convirtiendo la participación e implicación activa de la comunidad educativa en principio metodológico del proyecto. De hecho, la participación activa y cooperativa del alumnado tanto en las actividades formativas como en los procesos de evaluación a través de la autoevaluación y la evaluación compartida, constituye un elemento de gran valor para la Administración a la hora de seleccionar los proyectos de innovación que se presenten a la convocatoria.

También es oportuno arbitrar la participación de agentes externos para abrir la escuela al exterior y conseguir el apoyo de instituciones o entes diversos capaces de enriquecer y completar diferentes aspectos de la actuación a través de estrategias de educación formal y no formal, y desarrollar así el proyecto más allá de los límites del centro, o de las programaciones.

c) Formación. Como veíamos en apartados anteriores, la formación constituye una dura exigencia para el profesor involucrado en la reflexión y la innovación. Formación e innovación son las dos caras de una misma moneda, ya que según la Guía de innovación 2011 elaborada por la Consejería (pág.2): “la innovación requiere, además, de la formación del profesorado aunque puede convertirse, en sí misma, en una buena estrategia para dicha formación. Se trata pues, de dos procesos que, lejos de transcurrir en paralelo, han de integrarse en una espiral continua”. En este sentido los CPR y CRAER están comprometidos con la innovación en todas sus fases: sensibilización, diseño, desarrollo, evaluación y difusión. Además, los profesores que formen parte de proyectos de investigación pueden ver reconocida su participación con la acreditación de hasta cinco créditos de formación.

En cuanto al contenido de los proyectos de innovación, en la última convocatoria de 2011 (Orden de 28/02/2011), se establece que el contenido mínimo de todos los proyectos ha de ser el desarrollo de las competencias básicas, que ha de considerarse como objetivo clave.

Por otro lado, se priorizan los proyectos que tengan como contenido:

- El conocimiento de la realidad castellano-manchega.
- La pedagogía de la vida cotidiana en el centro educativo.
- La educación para la salud y el consumo (entendida como compromiso con uno mismo). Se valora que se lleven a cabo estrategias del programa NAOS (Nutrición, Alimentación, prevención de la Obesidad y del Sedentarismo) y de prevención de la drogodependencia.
- La educación para la convivencia (como exponente del compromiso con los demás). La Junta es pionera en su compromiso a favor de una convivencia pacífica y en pie de igualdad a través

del Modelo para la Promoción de la Convivencia y el Modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social.

- La educación ambiental (considerada como compromiso con el entorno). Se prioriza la puesta en práctica de la Agenda 21 escolar.
- Otros contenidos: la creatividad como temática central, el plurilingüismo y la dinamización de las bibliotecas escolares

### 3. EL NUEVO PERFIL DEL PROFESORADO: EL PROFESOR REFLEXIVO Y EL PROFESOR COMO INVESTIGADOR

En los últimos tiempos, se ha producido una evolución desde el modelo de profesor técnico al modelo de profesor reflexivo. El profesor técnico era valorado como ejecutor o aplicador directo del currículo y por su eficacia y resultados. Este perfil está siendo sustituido por una visión del profesor que potencia su autonomía e independencia, que no repite sino que crea; que aprende, investiga y genera conocimiento teórico y práctico.

Así pues, las nuevas demandas educativas precisan de un profesorado capaz de analizar su práctica y proponer e implementar soluciones innovadoras. Según Stenhouse (1984:197), la habilidad más importante del profesor es la “capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un autoanálisis sistemático (...)”. Del mismo modo, Mckernan (2001:54) conecta los procesos de mejora de la práctica docente con la autoevaluación y la reflexión:

Quizás el rasgo más destacado del profesional sea la capacidad para la autoevaluación y la mejora de sí mismo a través de la investigación y el estudio riguroso y sistemático de su práctica. La imagen del profesor reflexivo es una imagen atractiva en la que los problemas de la práctica están abiertos a la reflexión y a la investigación.

Norton (2009:21-22) explica la génesis del modelo del profesor reflexivo en las ideas de Donald Schön y particularmente, en su concepción de la práctica profesional como un proceso de aprendizaje continuo basado en la observación y reflexión acerca de la propia experiencia. En *The Reflective practitioner* (1983), Schön entiende la práctica profesional como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) que posibilita y orienta el desarrollo personal y la mejora de la práctica laboral. Otros autores como Brockbank y McGill se centran en la práctica reflexiva del profesorado y ponen el acento en la importancia del profesor como motor del cambio educativo y de la reflexión como metodología por su capacidad para dar una respuesta adecuada a las demandas en distintos contextos. Para estos autores, la práctica reflexiva no constituye una opción, sino un elemento básico y definitorio de la función docente:

*Much of this is due to the work of Brockbank and McGill (1998) who (...) argued that reflective practice should be seen as core element of teacher's work, not as an optional extra. (Norton, 2009:22)*

Y es que, efectivamente, la reflexión constituye un elemento clave de nuestro sistema educativo, ya que el carácter abierto y flexible del currículo requiere ya de procesos reflexivos que permitan al profesor conectar la teoría con la práctica y adaptar los distintos elementos del currículum a situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje. En este sentido Elliot (2000:30) observa que la reflexión sobre el currículum es un elemento fundamental del cambio educativo, debido a la tarea de selección y organización de contenidos que el docente ha de realizar:

*El currículum no es un cuerpo estático de contenidos predeterminados que reproducir a través del proceso pedagógico. Consiste, en cambio, en la selección y organización de contenidos en el seno de un proceso pedagógico dinámico y reflexivo, evolucionando y desarrollándose constantemente, por tanto, a través del mismo.*

El profesor que introduce en su práctica la reflexión para adaptar y actualizar el currículo será también capaz de aplicar el mismo método para resolver los problemas que se planteen, ya que, como señala Tallaferró (2006:271):

*“Los docentes que asumen la acción reflexiva, entienden la naturaleza dinámica de la educación y los modos como depende del contexto y las circunstancias en que se da, a su vez, afrontan los problemas educativos buscando soluciones y emprendiendo acciones para poder resolverlos”.*

En definitiva, el modelo del docente reflexivo constituye la base del desarrollo curricular y el motor del cambio educativo a través del análisis de la situación y la formulación de propuestas innovadoras.

El modelo del profesor reflexivo se conecta con el modelo del profesor como investigador, que es aquel que se interroga constantemente sobre su propia práctica y pone a prueba su funcionamiento y alcance. Stenhouse propone el término de verificación situacional (1984:188) como instrumento para investigar el acierto de las decisiones del profesor a una situación educativa dada. Stenhouse parte de la base de que cada situación educativa es distinta, por lo que las soluciones que hemos adoptado en un caso quizás no puedan extrapolarse a otros, con lo que el profesor debe revisar sus presupuestos y ajustarlos a través de la investigación.

Stenhouse defiende el modelo del profesor investigador basándose en las teorías de Kurt Lewin que acuña el término “investigación-acción”. Lewin propugna la investigación de la influencia de variables situacionales en la conducta con el fin de alterarlas o controlarlas de manera que se produzca una mejora. Para Lewin la investigación constituye un recurso que ha de orientarse al bienestar social, por lo que la teoría se convierte en un concepto estéril si no se combina con la práctica. Por ello, la finalidad última de la investigación es la identificación de un problema y la elaboración y puesta en práctica de acciones encaminadas a su resolución. En los años setenta, Stenhouse traslada a la enseñanza la idea de Lewin y crea el *Teacher-researcher movement*.

Stenhouse defiende una concepción práctica de la investigación. La investigación ha de servir para mejorar los procesos educativos, por lo que es patrimonio del profesor, no del investigador, ajeno, muchas veces, a las situaciones reales a las que se enfrentan los docentes. De esta manera se consigue vincular la teoría con la práctica. Su concepción de la enseñanza exige una investigación continua y la formación constituye un elemento clave ya que el desarrollo del currículum no podría llevarse a cabo sin el desarrollo del profesor.

La i-a suele llevarse a cabo teniendo en cuenta tres periodos clave: una fase de reflexión inicial seguida de la planificación de la investigación; una fase de acción en que se lleva a cabo la investigación propiamente dicha, y una fase de reflexión final que puede generar un nuevo ciclo de investigación. Generalmente, se desarrolla una fase por trimestre, por lo que cada ciclo de investigación ocupa un año académico.

Este esquema básico de la i-a presenta diversas variantes formuladas por diferentes autores. De especial utilidad es la fórmula de Lin S. Norton (2009:70) que resume el proceso de la investigación-acción a través de cinco etapas a las que se refiere a través del acrónimo ITDEM:

- 1ª Fase: Identificar el problema. (Identifying a problem/paradox/ issue/ difficulty).
- 2ª Fase: Pensar cómo abordar el problema. (Thinking of ways to tackle the problem).
- 3ª Fase: Puesta en práctica. (Doing it).
- 4ª Fase: Evaluación (Evaluating it).
- 5ª Fase: Modificar la práctica futura (Modifying future practice).

A pesar del interés de la implementación de la i-a, es necesario señalar que se la ha criticado por su falta de objetividad y por la dificultad de la generalización de los resultados, ya que la investigación está ligada a un contexto muy concreto y no se trabaja con muestras amplias o representativas. Estas críticas han sido rebatidas por sus defensores, ya que sostienen la validez interna de los datos obtenidos a través de mecanismos como la triangulación, aunque, por otro lado, entienden que la objetividad es piedra angular de la investigación científica, mientras que en la investigación aplicada a las ciencias sociales y,

por ende, a la educación, se basa en otros parámetros como el conocimiento crítico o el conocimiento interactivo. Por otro lado, es cierto que la i-a se vincula esencialmente con una situación concreta que pretende mejorar, pero eso no significa que sus resultados no puedan ser extrapolados a otras situaciones semejantes o que las conclusiones de la investigación no puedan ser útiles para aplicarse, con las modificaciones que el nuevo contexto precise, a otras situaciones diferentes aunque solo sea de manera parcial.

En todo caso, las Administraciones educativas suelen mostrar cierta cautela ante la i-a, por lo que fomentan esta metodología, como ya hemos visto, dentro de una perspectiva de cooperación entre profesor universitario y no universitario, con el objetivo de proporcionar a la i-a del apoyo científico de un investigador profesional procedente del ámbito universitario. También se potencia la i-a dentro del marco de los proyectos de innovación, aunque no se considera como un elemento fundamental, sino como un aspecto más del mismo.

#### 4. REFLEXIÓN FINAL

La situación educativa actual demanda del profesorado actuaciones concretas para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La Administración educativa ofrece al profesorado un marco de apoyo económico, institucional y formativo para que el profesorado y los centros educativos analicen sus dificultades y diseñen y pongan en práctica proyectos de innovación capaces de dar un rumbo nuevo y dinamizar la vida del centro.

El acento se pone en el profesorado: también en él se deposita la responsabilidad del cambio. El problema fundamental de este enfoque reside en que el profesorado se encuentra cada vez más abrumado con nuevas funciones, con una situación educativa cambiante y difícil, con nuevos retos a los que enfrentarse y con exigencias cada vez mayores de formación, sin contar con el aumento considerable de la burocracia y la falta de reconocimiento y de apoyo social. En este contexto, la autonomía para operar el cambio educativo y las posibilidades de desarrollo profesional que proporcionan la innovación y la investigación pueden ser interpretadas desde una perspectiva antagónica, ya sea como un nuevo horizonte, como una salida a una situación problemática, ya sea como una nueva imposición, una nueva moda que confirma los peores pronósticos de que nadie va a venir a solucionar lo que profesorado no pueda resolver por sí mismo.

#### REFERENCIAS

- BOLÍVAR, A. (2000): "Globalización y cambio educativo: la sociedad del conocimiento y las claves del cambio". En: ESTEBARANZ, A. (coord.): *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 17-36.
- DARLING-HAMMON, L. (2001): "Policy and change: getting beyond bureaucracy". En: HARGREAVES, A., LIBERMAN, A., FULLAN, M., HOPKINS, D. (2001): *International Handbook of Educational Change*. London: Kluwer Academic Publishers, pp. 642-667
- DECRETO 78/2005, de 5 de julio de 2005, por el que se regula la Formación Permanente del Profesorado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- ELLIOT, J. (2000): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- FULLAN, M. (1991): *The new Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- HARGREAVES, A., LIBERMAN, A., FULLAN, M., HOPKINS, D., (2001): *International Handbook of Educational Change*. London: Kluwer.

- JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA-LA MANCHA (2011): “Guía de innovación educativa”, en [http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/profesorado/tkContent?idContent=1665&locale=es\\_ES&textOnly=false](http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/profesorado/tkContent?idContent=1665&locale=es_ES&textOnly=false) (19 de marzo de 2011).
- JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA-LA MANCHA (2011): “Evaluación del asesoramiento a la innovación educativa y formación del profesorado”, en [http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa\\_jccm/tkContent?idContent=87393&locale=es\\_ES&textOnly=false](http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=87393&locale=es_ES&textOnly=false) (19 de marzo de 2011).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- MARCELO, C. (2000): “El cambio educativo como objetivo de estudio: el uso del conocimiento para la mejora de la escuela”. En: ESTEBARANZ, A. (coord.): *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 37-58.
- MCKERMAN, J. (2001): *Investigación-acción y vitae*. Madrid: Morata.
- MOSCHEN, J.C. (2008): *Innovación educativa. Decisión y búsqueda permanente*. Buenos Aires: Bonum.
- NORTON, L.S. (2009): *Action Research in Teaching and Learning*. NY: Routledge.
- ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- TALLAFERRO, D. (2006): “La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes”, *Educere* 10, nº33, pp. 269-273.



# LAS COMPETENCIAS DEL EDUCADOR SOCIAL EN LOS INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

RUT BARRANCO BARROSO  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

En nuestros días, impera una sensación de desconcierto generalizado entre los profesionales del mundo educativo, como consecuencia de las transformaciones y cambios radicales que la sociedad viene sufriendo en su manera esencial de constituirse y manifestarse, en el plano económico, cultural, social y político.

Aunque no pretendemos hacer un análisis pormenorizado de los nuevos signos que cambian nuestro tiempo, si consideramos imprescindible, rescatar algunos de ellos, a partir de la aportación de diferentes teóricos, que nos permitan analizar de forma más profunda los cambios que provocan las nuevas realidades y exigencias que se presentan en los marcos escolares.

La caracterización de la modernidad como un <<tiempo líquido>> —la expresión acuñada por Zygmunt Bauman<sup>1</sup>— da cuenta del tránsito de una modernidad <<sólida>> —estable, repetitiva— a una líquida —flexible, voluble— en la que los modelos y estructuras sociales ya no perduran lo suficiente como para enraizarse y gobernar las costumbres de los ciudadanos. La modernidad líquida está dominada por una inestabilidad asociada a la desaparición de los referentes a los que anclar nuestras certezas; y este nuevo escenario exige a los individuos flexibilidad, fragmentación y compartimentación de intereses y afectos, y el deber de estar siempre bien dispuesto a cambiar de tácticas, abandonar compromisos y lealtades.

Por otro lado, siguiendo el análisis de Marc Augé (1992), la sobremodernidad encuentra su expresión en la multiplicación de espacios (no lugares), entendiéndolos como entornos desterritorializados, flujos de distribución y de comunicación en los que resulta imposible aprehender la identidad, la posición social o la historia, cuya misión es transmitir un anonimato transitorio y una sensación de similitud que garantice que todos circulan y que nadie se detenga. En cierto modo, podemos considerar “la escuela” como un “no-lugar” donde todos sus actores asisten, pero ninguno se siente identificado. Los alumnos son considerados actores centrales del proceso de enseñanza aprendizaje, pero todavía no se los integra

---

1 BAUMAN, Z. (2003): *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

como protagonistas reales de su propio proyecto de vida. Convengamos que la Escuela, ya no tan solo enseña sino que también tiene otras nuevas responsabilidades que no puede eludir.

Del mismo modo, rescatamos las palabras del sociólogo francés Alain Touraine, en su análisis de la postmodernidad, cuando afirma que la desaparición de lo social no se produce solo en términos de instituciones sociales, sino también de la experiencia personal. Concibiendo la escuela como la institución básica de este nuevo mundo, a la que hay que exigirle que reconozca la singularidad de cada sujeto. De ahí que dicho autor nos invite a pasar de una escuela de la oferta a una escuela de la demanda. A una escuela que no esté orientada hacia la escuela o hacia los maestros o hacia el mercado de trabajo sino orientada hacia el alumno. La escuela debe reconocer al alumno, a ese individuo en su individualidad. Cuando el alumno llega a la escuela lo hace con su personalidad e individualidad que debe usar para construirse.

## 2. LA RESPUESTA EN LA ESCUELA

Nuestro sistema educativo, lejos de permanecer impasible ante las vertiginosas transformaciones sociales, trata de luchar por integrarse en este flujo transformador desde la perspectiva de una cultura crítica y democrática de cambio. Estos mismos cambios sociales son tenidos en cuenta en la legislación educativa, reconociéndose como dos principios educativos fundamentales la calidad y el esfuerzo compartido de toda la comunidad educativa.

Nuestra actual ley educativa LOE<sup>2</sup> se refiere al principio de calidad entendida como equidad educativa. Es decir, posibilitando que todos y cada uno de nuestros alumnos reciba una educación de calidad. Una vez conseguido el reto, que supuso la LOGSE, al incorporar a todos los menores de 16 años al sistema educativo (igualdad de acceso) nos enfrentamos al gran reto de dar una respuesta de calidad a cada uno de ellos (igualdad de oportunidades). Centrándonos en la necesidad educativa de cada uno de ellos, para ofrecer una respuesta educativa acorde a dichas necesidades y conseguir eliminar o minimizar, las distancias aún existentes, entre ciertos sectores sociales en cuanto a las posibilidades de acceso y pertenencia al sistema educativo.

Se trata, de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad en su reparto. Lo que al fin y al cabo supone el gran reto de reconocer la diversidad del alumnado como algo inherente al ser humano e introducir en la institución educativa cierta flexibilidad en sus dinámicas y en su organización para dar cabida a esa particularidad o individualidad de sus miembros.

En lo que respecta al principio del esfuerzo, superando al propuesto en la LOCE<sup>3</sup>, donde el mismo era entendido como esfuerzo del alumno, lo que ahora se propone es el esfuerzo y la responsabilidad compartida de toda la comunidad educativa. Dada la necesidad de atender la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos que esta diversidad genera, se hace imprescindible que todos aunemos esfuerzos para la consecución de un objetivo tan ambicioso como loable.

En él se entiende que la Acción Educativa va más allá de la instrucción en el aula y de las diferentes actividades que se llevan a cabo dentro del horario lectivo, sino que hace posible la participación de otros agentes e incluso de otras instituciones en el centro educativo

Es, en este escenario, y en respuesta a las nuevas demandas sociales y pedagógicas de los centros escolares, dónde surge la necesidad de incorporar nuevos roles, agentes y perfiles profesionales, que ayuden a concebir y afrontar la complejidad de la tarea educativa desde nuevas formulaciones y premisas de análisis. Precisamente, en este sentido, la figura del educador social, integrado en los Institutos de Enseñanza Secundaria posibilita y ayuda a (re)pensar los centros educativos.

---

2 LEY ORGÁNICA 2/2006, de Educación.

3 LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Educación.

### 3. LA EDUCACIÓN SOCIAL, MÁS ALLÁ DE LA DIMENSIÓN PROBLEMÁTICA

La figura del educador social, debido a su trayectoria profesional, a su práctica educativa y social, y a la puesta en escena de sus competencias profesionales, se considera clave a la hora de aportar a la escuela la flexibilidad y las nuevas formas de trabajo en red que ahora se demandan en la nueva organización educativa.

Estos nuevos profesionales se van integrando al Sistema Educativo fundamentalmente cuando se detectan en los centros situaciones especialmente problemáticas, recibiendo el encargo de impulsar actuaciones de fomento de la convivencia y de resolución del conflicto, garantizar la mediación con las familias y la coordinación con otras administraciones e instituciones, y para apoyar el trabajo de los Equipos directivos, de los tutores y del Departamento de Orientación. La administración ha querido atender las situaciones que representan problemáticas significativas derivadas de la diversidad del alumnado, la existencia absentismo escolar o la alteración de la convivencia.

Sin embargo, nosotros entendemos que el educador social puede ofrecer nuevas posibilidades al Sistema en su conjunto, y no sólo para solucionar los problemas a los que la “comunidad educativa tradicional” no sabe dar respuesta. Partimos de la convicción de que el educador social traza puentes entre la cultura escolar y las formas culturales de las comunidades y territorios en los que se ubican los centros. Por ello podemos pensar una figura profesional que viene a aportar su saber-hacer en favor de una mejora del clima de convivencia en el centro, pero sobre todo para la optimización de los tiempos y espacios de la educación de los jóvenes que por allí transitan. (García y Blázquez, 2006:40)

Si partimos de la definición de Educación Social, que los propios educadores sociales elaboran y exponen en los Documentos Profesionalizadores por mediación de ASEDES<sup>4</sup> (Asociación Estatal de Educadores Sociales) donde se entiende la Educación Social en España como un:

“Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.

La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.”

Tomamos conciencia, de cómo por un lado, la definición de ASEDES amplía claramente la perspectiva y el campo de actuación de los educadores sociales ya que trata de no limitar el alcance de nuestra acción a los grupos de población en situaciones de vulnerabilidad o exclusión social, sino dirigirse al conjunto de la población, basada en criterios de derechos de la ciudadanía e igualdad.

Y por otro lado, de la definición de educación social que hemos propuesto se desprende que, la función del educador social pasa por un trabajo que posibilite un *sujeto articulado en un espacio social*, antes que un *sujeto para la sociedad* (García, 2003:119).

La acción educativa, por tanto, intenta provocar la emergencia de nuevos intereses del sujeto y conectarlos con posibles formas de realización social, es decir, trabaja para que el sujeto pueda encauzarlos o canalizarlos de modos socialmente admisibles. Se trata de legitimar los intereses del sujeto, proporcionando recursos culturales para que puedan llegar a un despliegue socialmente valioso de aquellos, en cuya

---

4 Asociación Estatal de Educación Social y Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (2007): Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social. Código Deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de Funciones y Competencias de la educadora y el educador social.

acción el papel del educador es crucial ya que, al enseñar el mundo, le muestra al sujeto formas socialmente aceptables de realizar sus intereses, poniendo en juego su propio interés profesional (Núñez, 1999).

Además, el educador social facilita y potencia el trabajo en red, entendiendo éste en dos sentidos. Por un lado, como el trabajo sistemático de colaboración y complementación entre los recursos locales de un ámbito territorial. Es decir, más que una mera coordinación, se trata de una articulación comunitaria que permite colaborar de forma estable y sistemática, para evitar duplicidades, la competencia entre recursos, la descoordinación y la potenciación del trabajo en conjunto. Y por otro lado, como una metodología de trabajo que establece acciones y actividades intencionadas que favorecen la aparición y consolidación de espacios y tiempos educativos, es decir, de situaciones que favorezcan la circulación del sujeto por la diversidad de redes sociales y que conecten a éste a nuevas posibilidades formativas, culturales, de relaciones, etc. Para ello, el educador social conoce y trabaja con lugares de interés formativo, lúdico, cultural, etc., con los que cuenta el entorno en el que se enmarca la institución. En definitiva, un verdadero trabajo interinstitucional e interdisciplinar haciendo de puente entre el entorno y la comunidad educativa.

#### 4. LAS COMPETENCIAS DE LOS EDUCADORES EN LOS INSTITUTOS

En el actual sistema educativo, se introduce un nuevo elemento en el currículo, que son las competencias básicas, cuya finalidad es que el alumno consiga lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta satisfactoriamente y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda su vida. Para ello, el sistema educativo, debe lograr integrar los diversos aprendizajes, tanto formales como no formales a las diferentes áreas y materias. Tarea en la cual el educador social puede contribuir notablemente. Al igual que puede ayudar al alumno para que integre los mismos y los ponga en relación con diferentes contenidos para utilizarlos en los contextos y situaciones de su vida cotidiana.

A pesar de que la Administración educativa considera importante la incorporación de los educadores sociales a los institutos de enseñanza secundaria, no debemos olvidar que el educador social ha estado vinculado tradicionalmente a los ámbitos no formales de la educación. Esta situación no ha supuesto un obstáculo, tal y como hemos visto, en diferentes experiencias prácticas llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, que a partir de ahora usaremos de referente en este apartado.

La Educación Social como profesión socioeducativa, cuenta con un catálogo de funciones y competencias, como parte de sus documentos profesionalizadores, que sin lugar a dudas pueden aplicarse a su actuación en la educación formal.

En la legislación actual, no existe una referencia clara sobre cómo y cuál es la participación de los educadores sociales dentro de los IES. Tan sólo contamos con la publicación de las *Instrucciones de 1 de septiembre de 2003 de la Dirección General de Coordinación y Enseñanzas Universitarias por las que se define el plan de actuación de los educadores y las educadoras sociales en los Institutos de Educación Secundaria en el marco del Plan para la mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla-La Mancha*. Dónde se pone el énfasis en el desarrollo de tres programas:

1º Atención al absentismo, cuya finalidad es reducir las ausencias del alumnado a las clases.

2º Promoción de la convivencia, cuyo objeto no es otro que reducir la conflictividad y promover el clima de convivencia en el centro

3º Animación sociocultural, que pretende dinamizar la vida cultural del centro.

Pero sí, debemos resaltar, que en la séptima disposición, se exponen las tareas a desarrollar de forma directa por el educador social, y es a partir de las mismas que realizaremos el análisis de las competencias profesionales que el educador social debe poner en juego.

Tabla 1. Tareas que se encargan al educador asociadas a las competencias requeridas

TAREAS	COMPETENCIAS
1. La intervención personalizada, a partir de la identificación de los tutores, con el alumnado y su entorno que presenta una problemática específica asociada a situaciones de exclusión social o cultural, alteración de la convivencia y desadaptación, desde el análisis de sus causas, el diseño y la planificación de la intervención (en colaboración con el Orientador/a), el seguimiento de la evaluación de las actuaciones de mediación del conflicto y adaptación escolar".	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado.</li> <li>- Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos.</li> <li>- Capacidad de poner en marcha planes, programas y proyectos educativos y acciones docentes.</li> <li>- Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados.</li> </ul>
2. Desarrollo del procedimiento establecido para el control y seguimiento del absentismo"	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados.</li> <li>- Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos.</li> <li>- Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del Educador Social.</li> </ul>
3. La interlocución con los Servicios sociales, Instituciones y Organismos que intervienen en la problemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural.</li> <li>- Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones.</li> <li>- Capacidad de establecer y crear marcos posibilitadores de relación educativa particularizados.</li> </ul>
4.- El educador o educadora social para un mejor desarrollo de estas tareas formará parte de la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar y de la Comisión de Absentismo (...) en representación del IES".	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocimientos teóricos y metodológicos sobre la mediación en sus diferentes acepciones.</li> <li>- Destreza para conocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación</li> <li>- Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural.</li> <li>- Capacidad para la difusión y gestión participativa de la cultura.</li> </ul>

El educador social es un profesional, pues, capacitado para responder, desde diferentes estrategias relacionales y educativas, a aquellos encargos sociales que las nuevas configuraciones y lógicas sociales plantean a los individuos, los colectivos y la sociedad en su conjunto. Su especificidad es la acción socioeducativa que busca alcanzar nuevas cuotas de promoción cultural y social de la ciudadanía, mayores niveles de bienestar y calidad de vida, así como a minimizar o evitar los efectos generados por situaciones de exclusión y /o marginación.

Todas las competencias profesionales del educador social tienen por función esencial el pasar la cultura y mediar entre el mundo social y los sujetos, lo cual hará a través de la generación de un vínculo educativo que posibilite al sujeto la apropiación de los contenidos culturales y de las competencias básicas, por lo que podemos considerar dicha figura como fundamental para la consecución de la educación integral del alumnado.

## REFERENCIAS

- ASEDES y CGCEES (2007): *Documentos profesionalizadores. Definición de Educación Social. Código Deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de funciones y Competencias*. Barcelona: ASEDES.
- AUGÉ, M. (1992): *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- BARRANCO, R., DÍAZ, M. (2011): “(Re)pensar los centros educativos: retos y perspectivas en la organización desde la Educación Social”. En: *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. Actas del XI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Madrid: Wolters Kluwer.
- BAUMAN, Z. (2000): *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica. (2008): *Los retos de la educación en la Modernidad Líquida*. Barcelona: Gedisa.
- CASTRO, M., MALHEIRO, X. M., RODRÍGUEZ, X. (coords.): *A Escola, ¿Punto de encuentro entre o profesorado e educadores/as sociais?*. Santiago de Compostela: Colexio de Educadores Sociais de Galicia.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003a): *Dar (la) palabra*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA MOLINA, J., BLÁZQUEZ, A. (2006): “El educador social en la Educación Secundaria”. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, nº 32, pp. 39-59.
- NUÑEZ, V. (1999): *Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- NUÑEZ, V. (coord.) (2002): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- SÁEZ, J. (2003): *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- SÁEZ, J. (2007): *La Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson.
- TOURAINÉ, A. (2006): *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Buenos Aires: Paidós.

## PERSPECTIVAS DE LOS DOCENTES ANTE LA FORMACIÓN SOCIAL Y CÍVICA\*

ÁNGELA MARTÍN GUTIÉRREZ  
JUAN A. MORALES LOZANO  
*Universidad de Sevilla*

### 1. LAS COMPETENCIAS EN EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

La expresión de aprendizaje a lo largo de toda la vida aparece en 1972 en la conferencia de Tokio, donde por primera vez se entiende la educación de adultos como un subsistema de la educación permanente, cuyo objetivo principal es el desarrollo integral de la persona. Ya en 1976, en la Conferencia General de Nairobi se perfila el concepto de educación de adultos enmarcado en un proyecto global de educación permanente *“que abarca todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos, siendo su principal protagonista el ser humano”* (Ríos, 2004:239). Posteriormente, en la Conferencia de París (1985) se hace referencia a un solo programa en materia de educación, que servirá de nexo entre la educación formal y no formal al que se denominará “Educación Permanente”. Algunos años después, en Hamburgo (1997) se le atribuye a la educación permanente el calificativo de clave para entrar en el siglo XXI, y se manifiesta la intención de hacer de la educación a lo largo de la vida una realidad más significativa en la vida de todos. Como se pone de manifiesto en el citado estudio, el concepto de educación permanente ha ido poco a poco definiéndose y al mismo tiempo desligándose de la educación de adultos, hasta llegar a constituirse en una realidad global que abarca la educación a lo largo de la vida.

Podríamos definir el concepto de educación permanente como un proyecto global que abarca el aprendizaje a lo largo de su vida en múltiples facetas, cuyo principal objetivo es contribuir al desarrollo integral de las personas. Sin lugar a dudas la defensa del aprendizaje permanente se hace desde un enfoque optimista según el cual en todas las etapas de la vida es posible adquirir nuevas habilidades, destrezas, actitudes, etc. Es decir que siempre estamos aprendiendo a pesar de nuestros años (OIT, 2000). Por otro lado puede considerarse como *“toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo”* (COM, 2001).

---

\* Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación “Los Centros Educativos y la Educación para la Ciudadanía”, aprobado y financiado por la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía (P07-SEJ-02545).

Como nos señala la Comisión Europea (2001), las competencias a lograr dentro del aprendizaje permanente, constituyen un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados al contexto. Son particularmente necesarias para la realización personal de los individuos y para su integración social, así como para la ciudadanía activa y el empleo.

Concretamente se especifican las siguientes competencias claves:

Tabla 1. **Competencias claves del aprendizaje permanente**

COMPETENCIAS	CARACTERÍSTICAS
Comunicación en la lengua materna	Expresar, interpretar, interactuar y opinar de forma oral y escrita.
Comunicación en lenguas extranjeras	Comprender, expresar e interpretar, además de mediar y comprender la interculturalidad
Matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	C. Matemática: Resolver, dominar, representar, abstraerse...
	C. Científica: Plantear preguntas, extraer conclusiones...
	C. Tecnológica: Aplicar los conocimientos y la metodología.
Digital	Usar, evaluar, almacenar, producir, presentar, intercambiar, participar y criticar
Conciencia y expresión culturales	Apreciar la expresión creativa.
Aprender a aprender	Iniciar el aprendizaje, organizarlo, gestionarlo, determinar oportunidades, superar obstáculos, adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos, estar motivados...
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	Trasformar, crear, innovar, planificar, gestionar proyectos, promover...
Sociales y cívicas	Participar de manera eficaz y constructiva.

## 2. LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

*“Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. Además, supone ofrecer posibilidades a las personas jóvenes y adultas de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades” (LOE, 2006).*

El currículum de nuestro sistema educativo, desde la mirada de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007), recoge la competencia social y cívica enmarcada dentro de las ocho que el alumno debe adquirir al finalizar el periodo de la secundaria obligatoria. Ésta se define como *“aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática”* (LEA, 2007). En consecuencia, esta com-

petencia entrama capacidades para convivir; aprender y trabajar solo o en equipo; relacionarse con los demás; cooperar; afrontar los conflictos de modo positivo; desarrollo de la autoestima; aceptación de las diferencias; tolerancia, respeto a los demás y además desarrolla la habilidad para ejercitar una ciudadanía libre y democrática.

En relación al marco Europeo, el Parlamento Europeo y el Consejo (2006) definen las competencias sociales y cívicas diciendo que *“Incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática”* (Diario Oficial de la U. E., 2006).

Es importante considerar estas competencias por separado, ya que cada una de ellas entrama matices a considerar. Desde el Diario Oficial de la Unión Europea (2006) se nos hace esta diferenciación. Por un lado la competencia social está relacionada con el bienestar personal y colectivo *“exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello”*. (Diario Oficial de la U. E., 2006). Para poder participar plenamente en los ámbitos social e interpersonal, es fundamental comprender los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos. La misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres, la sociedad y la cultura. Asimismo, es esencial comprender las dimensiones multicultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir cómo la identidad cultural nacional interactúa con la europea. Los elementos fundamentales de esta competencia *incluyen la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza, y sentir empatía. Las personas deben ser capaces de gestionar el estrés y la frustración y de expresarlos de una manera constructiva, y también de distinguir la esfera profesional de la privada.* (Diario Oficial de la U. E., 2006). Esta competencia se basa en una actitud de colaboración, en la seguridad en uno mismo y en la integridad. Las personas deben interesarse por el desarrollo socioeconómico, la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a los demás, así como estar dispuestas a superar los prejuicios y a comprometerse.

Por otro lado la competencia cívica se basa en el *“conocimiento de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles, así como de su formulación en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional. Ello incluye el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos, así como de los acontecimientos más destacados y de las principales tendencias en la historia nacional, europea y mundial”*. (Diario Oficial de la U. E., 2006). También debería desarrollarse la conciencia de los objetivos, valores y políticas de los movimientos sociales y políticos. El conocimiento de la integración europea y de las estructuras de la UE y sus principales objetivos y valores es asimismo esencial, así como la conciencia de la diversidad e identidades culturales de Europa. Hablamos de capacidades relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten a la comunidad, ya sea local o más amplia. *“Conlleva la reflexión crítica y creativa, y la participación constructiva en las actividades de la comunidad o del vecindario, así como la toma de decisiones a todos los niveles; local, nacional o europeo, en particular mediante el ejercicio del voto”*. (Diario Oficial de la U. E., 2006).

El pleno respeto de los derechos humanos, incluida la igualdad como base de la democracia, y la apreciación y la comprensión de las diferencias existentes entre los sistemas de valores de las distintas religiones o grupos étnicos sientan las bases de una actitud positiva. Esta actitud implica manifestar el sentido de pertenencia a la propia localidad, al propio país, a la UE y a Europa en general y al mundo, y la voluntad de participar en la toma de decisiones democrática a todos los niveles. También incluye manifestar el sentido de la responsabilidad y mostrar comprensión y respeto de los valores compartidos que son necesarios para garantizar la cohesión de la comunidad, por ejemplo el respeto de los principios democráticos. La participación constructiva incluye también las actividades cívicas y el apoyo a la diversidad y la cohesión sociales y al desarrollo sostenible, así como la voluntad de respetar los valores y la intimidad de los demás.

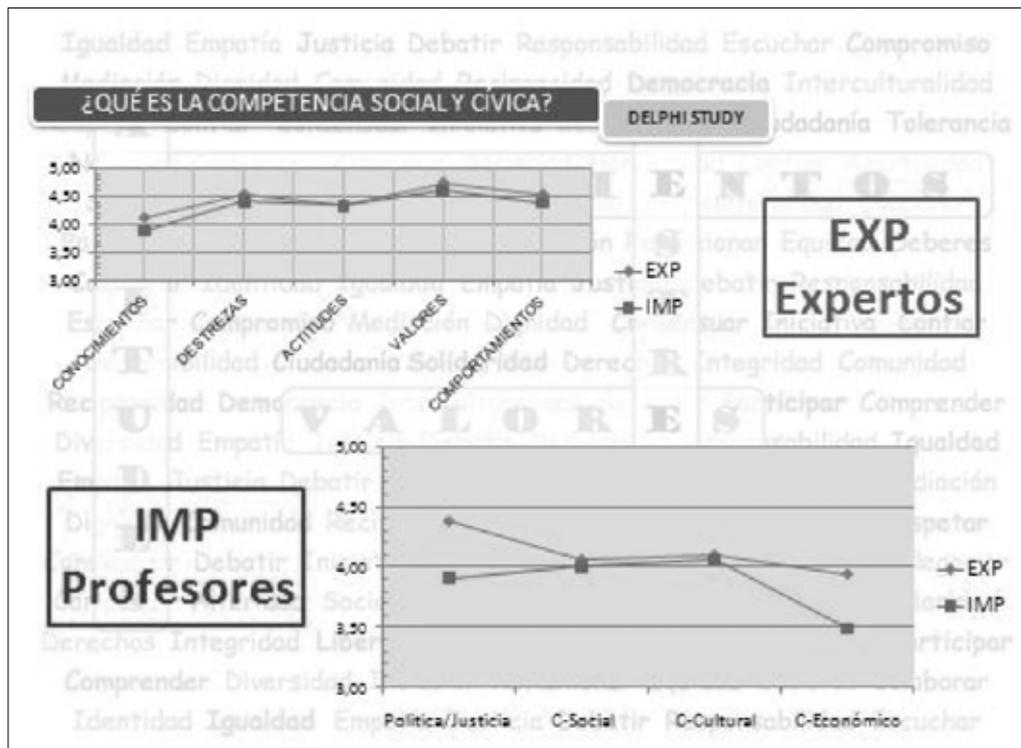
Con el propósito de especificar y valorar los distintos elementos que integran o componen la competencia social y cívica procedimos al diseño de un estudio tipo Delphi (de doble vuelta) entre un grupo de expertos (diez docentes e investigadores de diferentes centros e instituciones de prestigio). Así, partiendo de una revisión de normas, regulaciones (Diario UE, 2006; LOE, 2006) y planteamientos teóricos al respecto (Bisquerra, 2008; Stiefel, 2002; Marina y Bernabéu, 2007; Moreno y Luengo, 2007; O'Shea, 2003; Audigier, 2008; Hoskings *et al.*, 2008; Torney-Purta, 1999 y 2001; Veldhius, 2007; Kerry, 2008) les solicitamos su valoración en relación a un listado de 89 elementos estructurado en torno a cinco dimensiones (ver Tabla nº 2; la relación íntegra puede consultarse en el anexo):

**Tabla 2. Dimensiones, subdimensiones y elementos de la competencia social y cívica**

Dimensiones competencia		Elementos		
CONOCIMIENTOS	Política y justicia	11	30	89
	Social	9		
	Cultural	5		
	Económica	5		
DESTREZAS		17		
ACTITUDES		9		
VALORES		19		
COMPORTAMIENTOS DESEADOS		14		

Pero, ¿cómo perciben o valoran los docentes la competencia social y cívica? Utilizando el listado de elementos valorados en el estudio Delphi, cuestionamos a una muestra de 52 docentes andaluces, de los diferentes niveles educativos al respecto. En el gráfico siguiente presentamos un contraste entre las valoraciones realizadas por los expertos consultados (EXP) y la importancia (IMP) otorgada por los docentes. En una primera gráfica podemos observar las valoraciones en relación a las dimensiones de la competencia, y en una segunda gráfica las valoraciones en relación a las subdimensiones de los conocimientos.

Figura 1. Valoraciones de la competencia social y cívica en relación a las dimensiones y subdimensiones de los conocimientos



En esa Figura 1 vemos como tanto las valoraciones realizadas por los expertos consultados como la importancia otorgada por los docentes coinciden en relación a los conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos que entran en esta competencia (puntuaciones por encima de la media, de 4 a 5). Sin embargo cuando nos referimos a las subdimensiones de los conocimientos, vemos discrepancias por un lado, y por otro, algunas coincidencias. Las similitud de opiniones la encontramos cuando valoran las subdimensiones sociales y culturales, mientras que en la política/justicia los expertos la valoran más (4,40) que los docentes (3,90). En el ámbito económico sucede lo mismo, los expertos lo valoran con un 3,90 y sin embargo los docentes con 3,50.

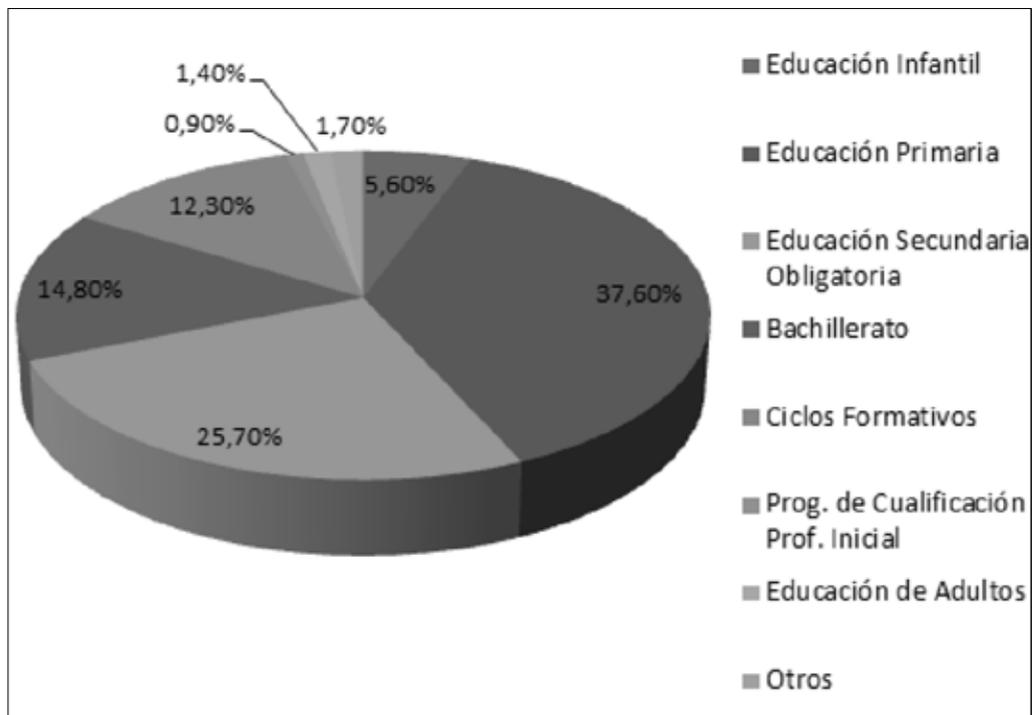
### 3. LOS DOCENTES ANDALUCES ANTE LA FORMACIÓN SOCIAL Y CÍVICA

Los centros educativos deben ser entendidos como ejes o nodos de la formación de los nuevos ciudadanos; como promotores esenciales de la formación en conexión entre agentes y contextos (Calvo de Mora y Morales, 2008). Pero, en la actualidad, ¿qué piensan y necesitan los centros educativos? A través de un cuestionario (fiabilidad del 0,908 alfa de cronbach) distribuido en red nos hemos aproximado a las valoraciones de los docentes de los centros educativos andaluces (infantil, primaria y SOCIAL Y

CÍVICA secundaria) en relación a asuntos como los siguientes: Relaciones de colaboración (con otros agentes, instituciones...); Implicación en redes (educativas, profesionales, sociales); Actuaciones y necesidades (planificación, recursos, formación...); y La formación social y cívica (conceptualización, actuaciones y evaluación). En definitiva, un conjunto de datos que además de dibujar la situación actual de los centros educativos andaluces, nos serán de valor para el diseño y propuesta de materiales y recursos.

Sobre una población de más de 94.000 profesores, y con un índice de error del 5%, se establece una muestra representativa de 383 profesores. Al distribuir el cuestionario a través de la red y con la mediación de la administración educativa se obtienen 801 respuestas, sobre las que presentaremos algunos resultados significativos.

Figura 2. Distribución de la muestra en las distintas enseñanzas.



En la figura 2 vemos como de la muestra real de 801 profesores, la mayoría pertenece a los niveles educativos de Primaria (37,6%), Secundaria Obligatoria (25,7%) y Bachillerato (14,8%), quedando con un menor porcentaje profesores que imparten clases en Ciclos Formativos (12,3%), Educación Infantil (5,6%), Educación de Adultos (1,4%) y P.C.P.I (0,9%).

Figura 3. Profesores y profesoras que respondieron al cuestionario.

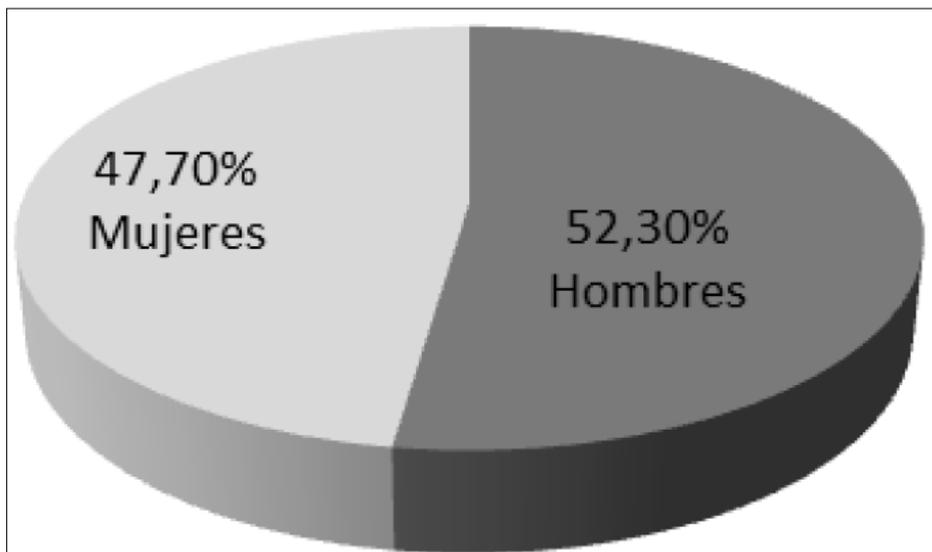


Figura 4. Formación del profesorado (Competencias generales y competencia social y cívica)

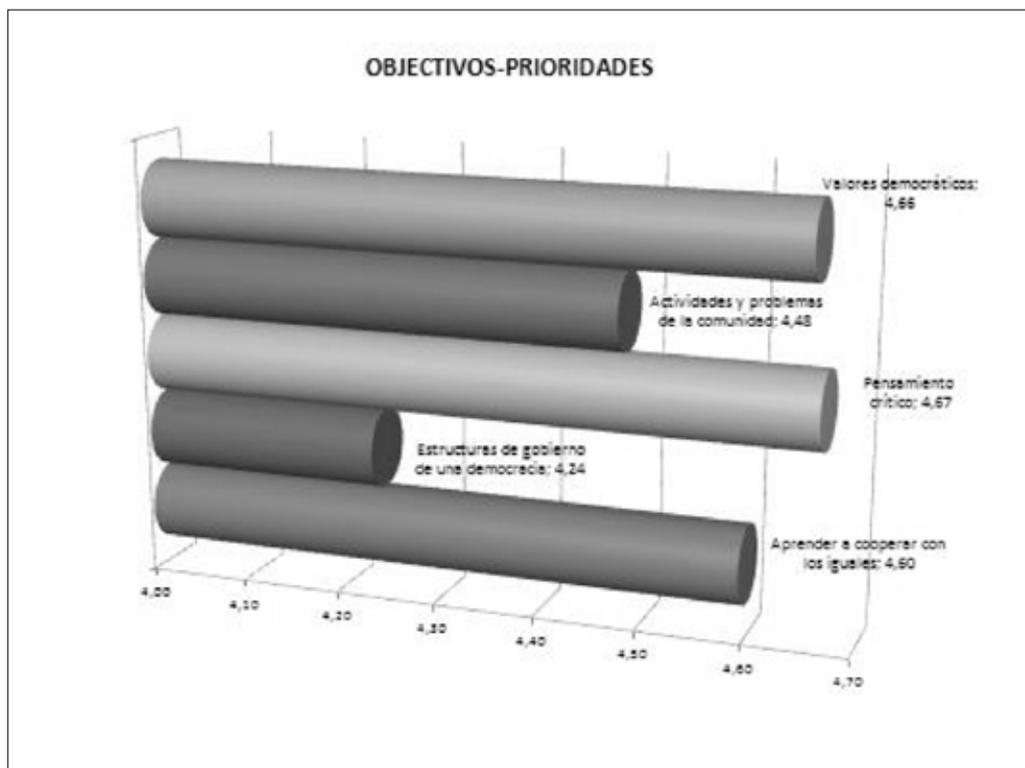


De la muestra representativa total de profesores que respondieron al cuestionario, es importante destacar que contestaron más hombres (52,3%) que mujeres (47,7%).

A continuación queremos mencionar algunos datos relacionados con la formación de los profesores en el tema de las competencias, en general, y de la competencia social y cívica, en particular. En la figura 4 vemos como los docentes opinan que poseen formación en cuanto a las competencias en general con un 67,7%, frente a un 32,3% que opina no estar formado. Por otro lado de un 76,6% asegura no tener una formación adecuada en relación a la la competencia social y cívica, quedando tan sólo un 28,5% de los profesores con una actualización específica.

Para los profesores encuestados, la formación social y cívica debe enfatizar una serie de objetivos o prioridades en relación a los alumnos (Figura 5; sobre una escala de 1 a 5): El desarrollo del pensamiento crítico en los/as estudiantes (4,67), el desarrollo de valores democráticos en los estudiantes (4,66), que los estudiantes aprendan a cooperar con sus iguales (4,60), la participación de los estudiantes en actividades y problemas de la comunidad (4,48), y que los estudiantes aprendan cuales son y cómo funcionan las estructuras de gobierno en una democracia (4,24).

Figura 5. **Objetivos y prioridades de la Formación social y cívica.**



Les preguntamos a los profesores, que desde su punto de vista, para desarrollar la competencia social y cívica con calidad, qué necesitaría el centro educativo.

Figura 6. Necesidades de los centros educativos en cuanto a la competencia social y cívica.

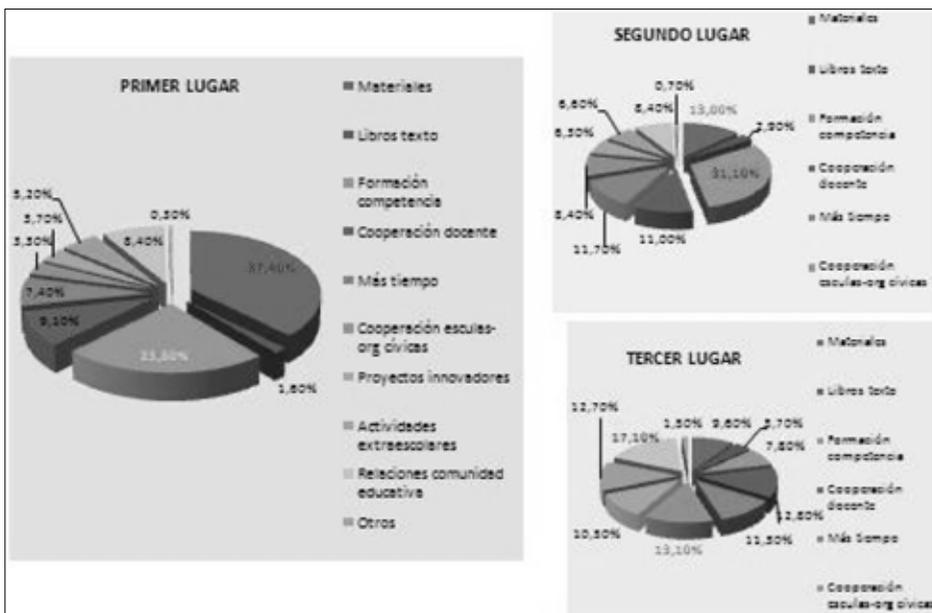
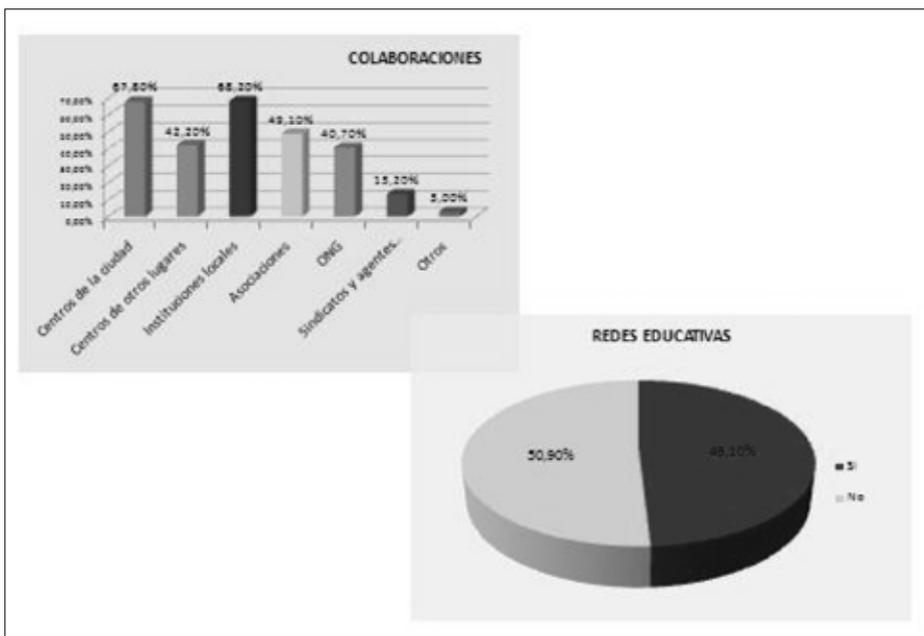


Figura 7. Relaciones de colaboración y participación en redes



Como vemos en la figura 6, en primer lugar destacan la necesidad de contar con: materiales y recursos (37,4%) y formación específica en la competencia (23,80%). En segundo lugar, destacan la necesidad de contar con una formación especializada en la competencia (31,1%), y materiales y recursos (13,0%). Y, en tercer lugar presentamos este tercer gráfico, donde podemos ver que los elementos destacados por los profesores son relacionarse entre los miembros de la comunidad educativa (profesores/ alumnos/ familia) (17,1%), y más cooperación de la escuela con organizaciones cívicas (13,1%).

Un asunto relevante, hace referencia a las relaciones o interacciones de los centros educativos con la comunidad. En este sentido les preguntamos a los profesores sobre las relaciones habituales de colaboración y su participación/implicación en redes educativas, profesionales...

En este primer gráfico podemos destacar que una amplia mayoría de profesores manifiestan mantener relaciones de colaboración con las instituciones locales (68,2%) y con otros centros educativos de la localidad (67,8%).

Por el contrario, son muy poco frecuentes las relaciones de colaboración con los sindicatos y otros agentes sociales (13,8%) y con otros agentes potenciales (3,0%).

En cuanto a la implicación de los centros en redes (educativas, profesionales, sociales...), como podemos observar en este segundo gráfico, la mitad de los profesores manifiestan estar implicados. Pero también otra mitad no lo están, y esto, desde nuestra perspectiva debería constituirse en un eje clave del planteamiento educativo y formativo de los centros. Aunque también es de destacar que un 69,6% de los encuestados estarían interesados en participar en redes (educativas, profesionales, sociales...) y en proyectos de colaboración (con apoyo de las tecnologías) con otros centros educativos.

## 4. CONCLUSIONES

Hemos podido observar como el aprendizaje a lo largo de toda la vida, resulta cada vez más ser una exigencia de la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos inmersos. Como profesionales estamos sujetos a diferentes demandas a las que tenemos que atender, y para ello debemos adquirir una serie de competencias. Hemos visto a nivel europeo y a nivel estatal como se nos proponen ocho competencias y entre ellas hemos remarcado la social y cívica. Posteriormente y bajo el marco de un proyecto de innovación hemos reflejado las valoraciones que docentes de distintos niveles educativos de centros andaluces tienen acerca de la competencia social y cívica a través de un cuestionario.

En base a los resultados proporcionados por el estudio (delphi y cuestionario), consideramos interesante avanzar en el diseño de entornos de colaboración web, como una herramienta que ofrezca respuestas en relación a:

- a) Ofrecer un conjunto (repositorio) de materiales y recursos para la utilización por los profesores. Se trata de un conjunto de materiales (documentos, videos, imágenes...) que cuentan con una guía didáctica para la utilización por los profesores de los distintos niveles educativos, áreas curriculares, y para trabajar los distintos elementos de la competencia social y cívica.
- b) Un conjunto de recursos de información y formación, tanto sobre la competencia social y cívica (glosario) como sobre las estrategias y recursos didácticos más adecuados para su trabajo en las aulas y centros educativos.
- c) Apoyos para fomentar el desarrollo e implicación de los centros educativos en redes educativas, de aprendizaje, profesionales..., como procedimientos acordes para el fomento de las interacciones entre los centros educativos y la comunidad.

Las "buenas prácticas" constituyen tanto un elemento de donde extraer información relevantes para las dimensiones apuntadas, pero también constituyen un importante recurso o ejemplo para facilitar la transferencia de prácticas. Y en este sentido os invitamos a colaborar con nosotros haciendonos llegar ([educivisocial@us.es](mailto:educivisocial@us.es)) propuestas, sugerencias...

## REFERENCIAS

- AUDIGIER, F. (2000): *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- BISQUERRA, R. (2008): *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- CALVO DE MORA, J. (ed.) (2008): *Sharing responsibilities and networking through school process*. Granada: Universidad de Granada.
- CALVO DE MORA, J., MORALES, J. A. (2008): "School organization paradigm based on an interactionist approach". En: CALVO DE MORA, J. (ed.) (2008): *Sharing responsibilities and networking through school process*. Granada: Universidad de Granada, pp. 7-43.
- COM (2001): *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- ESCAMILLA, A. (2008): *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- GIMENO, J. (2008): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- HOSKINS, B., VILLALBA, E., VAN NIJLEN, D., BARBER, C. (2008): *Measuring Civic Competence in Europe*. Luxembourg: European Communities.
- LEA (2007): Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 252, de 26 de diciembre de 2007.
- LOE (2006): Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006.
- MARCO STIEFEL, B. (coord.) (2002): *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.
- MARINA, J. A., BERNABÉU, R. (2007): *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- MEDINA, A. (ed.) (2009): *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.
- MORALES, J. A. (2009): *Formación a lo largo de la vida: Realidades y retos. Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. Madrid: Tornapunta, pp. 355-374.
- MORENO, J. M., LUENGO, F. (coord.) (2007): *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros*. Madrid: Wolters Kluwer.
- OIT (2000): *Informe sobre el empleo en el mundo*. Montevideo: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional.
- O'SHEA, K. (2003): *Glosario de términos de la Educación para la Ciudadanía Democrática*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- PUIG, M., DOMENE, S., MORALES, J. A. (2010): "Educación para la ciudadanía: Referentes europeos. Teoría de la Educación". *Revista Interuniversitaria*, nº 22 (2), pp. 85-110.
- TORNEY-PURTA, J., SCHWILLE, J., AMADEO, J. (1999): *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA*. Amsterdam: IEA
- TORNEY-PURTA, J., LEHMANN, R., OSWALD, H., SCHULZ, W. (2001): *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*. Amsterdam: IEA
- UE (2006): "Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente". *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30-12-2006.
- VELDHUIS, R. (1997): *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of citizenship, core competencies, variables and international activities*. Strasbourg: Council of Europe.

## ANEXO: Elementos de la Competencia Social y Cívica.

CONOCIMIENTOS		DESTREZAS	
1	Sistemas políticos y sistemas de gobierno	31	Argumentar, debatir
2	Estado de derecho: Poderes y su administración	32	Reflexionar a la luz de los principios y valores democráticos
3	Elementos claves del sistema político: Gobierno parlamentario, importancia del voto (a nivel local, nacional y europeo)	33	Evaluar una opinión o decisión, adoptar y defender una opinión
4	Instituciones básicas de la democracia (a nivel local, nacional y europeo)	34	Distinguir una declaración de derechos de una opinión
5	Vida política: Partidos políticos, programas electorales y procedimientos de elección	35	Analizar críticamente la sociedad
6	Valores democráticos: Libertad, Igualdad, Justicia y Solidaridad	36	Resolver de forma pacífica los conflictos
7	Derechos y libertades: Constitución, Estatutos	37	Examinar la información de forma crítica
8	Derechos Humanos	38	Interpretar los mensajes de los medios de comunicación (intereses y sistema de valores implícitos, etc.) (análisis crítico de los medios de comunicación)
9	Sistema judicial	39	Anticiparse para ver y resolver los problemas a largo plazo
10	Normas de vida colectiva: Legislación	40	Poseer destrezas de comunicación (poder presentar de forma oral, escrita o con otros medios tus ideas)
11	Conocimiento de los acontecimientos políticos actuales	41	Identificar el control y las influencias en la política y en las decisiones, incluyendo las que se toman a través del voto
12	El individuo: Identidad personal	42	Usar los medios de comunicación de forma activa (no como consumidores, sino como productores de contenido)
13	Las relaciones sociales (interpersonales) en la sociedad	43	Construir coaliciones; cooperar; relacionarse
14	Derechos y deberes sociales	44	Vivir y trabajar en un ambiente multicultural
15	La función y el trabajo de los grupos de voluntariado	45	La regulación de la ira como estrategia para la prevención de la violencia
16	Organizaciones internacionales	46	Escuchar y ponerse en lugar del otro
17	Migraciones	47	Conciencia y autonomía emocional
18	La participación social		
19	La violencia como obstáculo para la convivencia		
20	El marco social europeo, nacional y local		
21	La historia y el patrimonio cultural		
22	Multiculturalidad (en la escuela, en el país)		
23	Principales eventos, tendencias y agentes de cambio de la historia nacional, europea y mundial		
24	El rol de los medios de comunicación en la vida personal y social		
25	Problemas y retos sociales relevantes: Medioambiente, Recursos naturales, Energía nuclear, Genética		
26	Bienestar social		
27	Producción y consumo de bienes y servicios		
28	El trabajo: Organización, frutos y distribución		
29	Sindicatos y organizaciones empresariales		
30	El funcionamiento de la economía		

ACTITUDES	
48	Sentirse responsable de las decisiones y acciones propias, a nivel particular y en relación con los otros ciudadanos
49	Participar en la sociedad, en la política
50	Interesarse en el ejercicio de funciones en todos los niveles de la vida pública
51	Confiar y ser leal hacia los principios e instituciones democráticas
52	Abrirse a la diferencia, al cambio de la opinión propia y al compromiso
53	Adoptar una actitud positiva ante la vida
54	Empatía hacia los más desfavorecidos y de ponerse en su lugar
55	Respetar los servicios, bienes y lugares públicos como patrimonio común de todos los ciudadanos
56	Vinculación a la comunidad

VALORES	
57	Aceptación del estado de derechos
58	Defensa de los principios de justicia social
59	Solidaridad
60	Valorar la diferencia y reconocer la igualdad de derecho
61	Respeto de sí y de los demás
62	Respeto y defensa de las diferencias (de género, religiosas ) y la diversidad
63	Rechazo o superación de los prejuicios racistas y discriminatorios
64	Tolerancia
65	Respeto y defensa de los derechos humanos (libertad, solidaridad e igualdad)
66	Respeto y defensa de la dignidad y la libertad de cada individuo
67	Capacidad de escuchar
68	Importancia de la democracia
69	Necesidad de conservar el medioambiente
70	La paz
71	Responsabilidad
72	Importancia de la práctica del altruismo
73	Defensa de la inclusión frente a la segregación
74	Aceptación del esfuerzo y hábito de trabajo en el Estado de derecho
75	Potenciación de la creatividad y la apertura como instrumento enriquecedor de la sociedad

COMPORTAMIENTOS	
76	Iniciativa
77	Asumir responsabilidades en la sociedad
78	Participar activamente en la política comunitaria
79	Participar activamente en la comunidad
80	Participar activamente en la sociedad civil
81	Cooperar, construir y poner en marcha proyectos conjuntos
82	Reconocimiento de las aportaciones de otras lenguas y cultura a la propia
83	Resolver conflictos de conformidad con los principios democráticos
84	Participar en debates públicos
85	Criticar y rechazar cualquier tipo de comportamiento violento
86	Adoptar un comportamiento pacífico y no violento ante cualquier situación
87	Practicar el diálogo para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos
88	Ponerse en lugar del otro, comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio
89	Implicación en iniciativas de desarrollo social y comunitario



# RELEVANCIA DEL BIENESTAR DEL DOCENTE EN SU DESARROLLO PROFESIONAL

M<sup>a</sup> LUZ LÓPEZ DELGADO  
ANA I. CALLEJAS ALBIÑANA  
ROBERTO GULÍAS GONZÁLEZ  
*Facultad de Educación  
Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

La relación emociones-salud es inherente a todo individuo, pero existen determinadas profesiones en las que se incrementa el riesgo de sufrir desgaste emocional. Esto ocurre especialmente en aquellas en aquellas cuyo desarrollo se basa en el cuidado de otras personas (Carpena, 2008).

Aunque todavía quedan muchos aspectos por aclarar en relación a las emociones, ciencias como la neurobiología han proporcionado grandes avances en relación a la función y sentido de las mismas, permitiendo de este modo avanzar en el conocimiento del ser humano. Las emociones constituyen mecanismos de adaptación al entorno y también con uno mismo. Un aspecto determinante es el modo en que cada persona vive las experiencias emocionales, pues si éstas han provocado malestar y perduran en el tiempo, lo que en principio puede ser tristeza, preocupación o disgusto, puede transformarse en depresión, ansiedad e irascibilidad.

Cuando nos enfrentamos a situaciones estresantes o que nos sobrepasan, en las cuales no podemos tomar el control y estamos abocados a aguantar “sufriendo”, se generan respuestas que pueden dar lugar a alteraciones de la salud, tanto física como psicológica. Estas emociones negativas pueden dar lugar a una disminución del sistema inmunológico, así como a diversas enfermedades, todo ello consecuencia del estrés emocional. Cuando estas emociones negativas perduran en el tiempo, pueden surgir problemas relacionales y de inseguridad consecuentes a una disminución de la autoestima y a una visión negativa de las personas próximas. Todas las personas estamos “programadas” biológicamente para mantener relaciones satisfactorias con los demás, y el hecho de que esto no ocurra así es estresante. También se ha comprobado que las emociones de carácter positivo mejoran las facultades mentales, multiplican las conexiones cerebrales y están relacionadas con la buena salud y la mejor recuperación de las enfermedades.

La profesión docente se ve afectada por una serie de problemáticas que pueden llegar a repercutir en la salud de los profesionales de la educación. Aspectos como los continuos cambios legislativos motivados por las características de la sociedad actual y diversas situaciones surgidas en las últimas décadas, como la indisciplina del alumnado, la falta de autoridad del docente, la delegación de responsabilidades educativas propias de la familia al docente, la escasa valoración de la profesión, la diversidad de alum-

nado, el trasvase de responsabilidades al docente por falta de personal especializado, las reducciones salariales, etc. afectan a la labor docente y pueden llegar a repercutir en la salud de los profesionales de la educación. Al revisar las causas de bajas laborales en el colectivo docente, podemos observar que las enfermedades que tradicionalmente venía padeciendo este colectivo, como los problemas en la voz, dolencias músculo-esqueléticas o enfermedades infecciosas, se han visto sustituidas por dolencias de tipo psicósociales. El paradigma de estas enfermedades de origen psicológico se podría denominar “estrés docente”, y a día de hoy es el causante de numerosas bajas laborales, absentismo de los docentes, deseos de abandono de la profesión o de jubilación anticipada, e incluso casos de invalidez permanente. Actualmente los problemas psíquicos se consideran inherentes a la profesión docente. El estrés que sufre el profesorado tiene su origen en la percepción que tienen de que su situación laboral es perjudicial para su bienestar psíquico y su autoestima.

La rutina que genera el hacer lo mismo una y otra vez durante muchos años, produce aburrimiento y tedio en los docentes, de modo que esa acción repetitiva y mecánica en la que se ha convertido su profesión da lugar a sentimientos de apatía y pesimismo, desgana, angustia, etc. La indisciplina que impera en las aulas de hoy en día es uno de los factores que más malestar psíquico genera entre los docentes, que muchas veces acaban recurriendo a estilos de enseñanza muy directivos únicamente para mantener el control y el orden de la clase, pero contrapuestos totalmente a sus convicciones pedagógicas. Muchas veces todo ello se ve agravado por la ausencia de un grupo de soporte, y el hecho de no poder hablar de las problemáticas laborales con los compañeros de trabajo también genera desazón en los docentes. Las causas de esta situación pueden ser múltiples, desde la gran movilidad e inestabilidad de las plantillas de los cuerpos de profesores, hasta el deseo de muchos, provocada por las situaciones señaladas, de mantener los menores vínculos posibles con el entorno de esa profesión que tanto estrés le genera, lo que incluye limitar la comunicación con los compañeros.

La felicidad o bienestar proviene de todo lo que a la persona le acontece y lo que ella misma hace: las circunstancias e incidencias objetivas de su vida, las variables propiamente psicológicas o comportamentales, sus disposiciones, pensamientos y conductas, su estilo de vida, en suma (Fierro, 2008:16). La Psicología científica ha demostrado que la felicidad es consecuencia de la interacción de variables psicológicas y sociales, y está determinada por factores innatos y diferentes circunstancias de la vida (socio-históricas, motivadas por el azar, etc.), el propio pensamiento y, fundamentalmente de la acción, de las prácticas o conductas operantes de las personas.

La Dra. Lyubomirsky en su libro titulado *La ciencia de la felicidad* (2008) distribuye la felicidad de manera que el 50% lo constituye el referente genético (rasgos estables de la personalidad) que poseemos, el 10% a las circunstancias (variables sociodemográficas, edad, sexo, raza, nivel socioeconómico, ocupación), y el 40% restante se debe a la actividad intencionada del sujeto (acciones voluntarias y concretas). De este modo centra el interés en el desarrollo de destrezas (fortalezas) como base del bienestar subjetivo.

La Inteligencia emocional tiene que ver con la habilidad para razonar sobre las emociones y la capacidad potencial de las emociones para mejorar y guiar el pensamiento. Mayer y Salovey (1997) la entienden como una capacidad para procesar la información relacionada con las emociones, siendo éstas y la inteligencia los elementos centrales de todo su trabajo.

La IE nos permite manejar los estados de ánimo negativos provocados por los acontecimientos adversos de la vida cotidiana (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006), de modo que la IE nos hace menos vulnerables al afecto negativo y la depresión. Asimismo, la IE es importante para entender cómo la persona se adapta de forma positiva a su entorno social y emocional y comprender el origen y evolución de sus relaciones sociales (Mayer y Salovey, 1997). Se trata de una habilidad que puede evitar que los demás o uno mismo conviertan su vida en un infierno.

En el ámbito profesional, las habilidades emocionales y sociales desempeñan una función indispensable. Desde finales del siglo XX ha aumentado en gran medida el interés por el papel de las emociones y la afectividad en el ámbito educativo. De este modo, los profesionales de la educación han comprendido la importancia de los sentimientos tanto en el desarrollo integral de los discentes como en la actividad diaria de los docentes, de modo que demandan su potenciación y desarrollo no sólo en los alumnos, sino también el desarrollo de las competencias sociales y emocionales en ellos mismos (Elias *et al.*, 1997; Greenberg *et al.*, 2003).

La competencia emocional de los docentes es necesaria para su propio bienestar personal y para su efectividad y calidad a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula, en general, y del desarrollo socio-emocional en los alumnos, en particular (Sutton y Wheatly, 2003). Además, no es posible enseñar una competencia que no se posee, y dada la necesidad de desarrollar las competencias emocionales en los alumnos (en Castilla-La Mancha la competencia emocional se ha añadido al currículo junto a las 8 competencias básicas), aspecto cada vez más relevante en los nuevos diseños curriculares europeos, parece razonable pensar en que es necesario formar a los docentes y futuros docentes en este ámbito. La formación en competencias emocionales es necesaria tanto para que los alumnos como los docentes puedan adaptarse con éxito al entorno. Pero no sólo es importante de cara a poder desarrollar dichas competencias en los estudiantes o prevenir desajustes en la salud mental del profesorado, sino también para crear entornos favorecedores de aprendizaje.

Los climas de seguridad y emociones positivas en el aula facilitan el desarrollo de la felicidad y bienestar de los alumnos (Seligman, 2005). Además, teniendo en cuenta que la felicidad se refiere a la experiencia de emociones positivas en un gran porcentaje de tiempo, respecto a la cantidad de tiempo en que sentimos emociones negativas, no resulta difícil deducir que un clima adecuado y positivo a nivel emocional en el aula repercutirá positivamente en el estado psicológico del alumnado y también del docente.

Recientemente se han comenzado a desarrollar trabajos que tratan de analizar la relación existente entre la IE y el ajuste personal y bienestar del docente. En Inglaterra se llevó a cabo un trabajo con profesores de secundaria, en el cual se ha observado que la IE del profesor predice el nivel de burnout que sufren (Brackett, Palomera y Mojsa, en preparación, en Palomera *et al.*, 2008:444). Además, los docentes con alta IE utilizan estrategias de afrontamiento más positivas y adaptativas ante las diversas fuentes de estrés escolar y perciben una mayor satisfacción laboral (Palomera *et al.*, 2008:444).

Diferentes estudios han demostrado que el burnout influye negativamente sobre el rendimiento de los alumnos y la calidad de su enseñanza (Vandeberghe y Huberman, 1999), afectando también a las relaciones profesor-alumno (Yoon, 2002).

El primer *objetivo del estudio* es comprobar si existe correlación entre los resultados obtenidos en el test de medición de la IE y el test de medición de la felicidad.

Además comprobaremos si existen diferencias en los niveles de IE y felicidad entre el profesorado de primaria y secundaria, y si se aprecian diferencias en función de la edad y sexo.

## 2. MATERIAL Y MÉTODOS

### 2.1. Participantes y procedimiento

La muestra fue recogida de modo incidental a través del envío de una invitación de participación en el estudio a los docentes de distintos colegios e Institutos de Educación Secundaria de Ciudad Real y provincia obteniendo un total de 122 sujetos participantes.

La muestra considerada, finalmente, está distribuida de la siguiente manera.

SEXO		EDAD		ETAPA DOCENTE	
Hombres:	40	Menos de 40 años:	42 (34,4 %)	Educación Primaria:	75
		Entre 40 y 50 años:	33 (27 %)		
Mujeres:	68	51 años en adelante:	38 (31,1 %)	Educación secundaria:	47
		Entre 51 y 60 años:	38		
<i>Sin identificar:</i>	14	<i>Sin identificar:</i>	9	<i>Sin identificar:</i>	0

## 2.2. Instrumentos

Para la evaluación de las dimensiones de estudio se han utilizado dos pruebas de autoinforme relacionadas con la inteligencia emocional y la felicidad, son las siguientes:

- **Inteligencia Emocional Percibida.** Para su evaluación se ha aplicado el *Trait Meta- Mood Scale* ( TMMS-24, con referencias 2007, versión en castellano de Fernandez- Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Los ítems revelan las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones y la capacidad para regularlas. Se estructura en 3 dimensiones: Percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional, con 8 ítem por cada una de ellas. Cada factor se identifica en tres niveles (alto- medio- bajo). Así, los niveles alto y bajo indican que debe mejorar su percepción (presta poca o excesiva atención), el nivel medio indica adecuada atención.
- **Felicidad Percibida:** Se ha utilizado la *Escala de Felicidad Subjetiva* (Lyubomirsky y Lepper, 1999), consta de cuatro elementos o afirmaciones relacionadas con la autopercepción del estado de felicidad en un continuo del 1 al 7 teniendo en cuenta que el 1 es el valor más bajo (muy poco – menos- en lo más mínimo – en gran medida) y el 7 es el valor más alto ( muy feliz- más feliz- en gran medida- en lo más mínimo). La puntuación media de las cuestiones anteriores no indica hasta qué punto un sujeto se considera más o menos feliz, en ese 40% de felicidad vinculada a actividades deliberadas.

## 2.3. Análisis estadístico

Los análisis de correlación estuvieron precedidos de pruebas de normalidad de las variables cuantitativas (Kolgomorov-Smirnov o Shapiro-Wilk si  $n < 50$ ) para determinar si dichos análisis se realizarían a través de pruebas paramétricas o no paramétricas. Al realizar comparaciones de medias entre dos o más grupos independientes, cuando la variable cuantitativa no se distribuía según una Ley Normal en alguno de los grupos de la variable categórica, se aplicó la prueba no paramétrica “U de Mann-Whitney”. Para comparaciones de medias en las que la variable categórica tenía tres categorías o más, se llevó a cabo análisis de la varianza de una vía, previa comprobación del cumplimiento del requisito de normalidad en la distribución de la variable cuantitativa en todos y cada uno de los estratos que establecía la variable categórica. Cuando se detectaron “problemas” con la normalidad de la variable cuantitativa en alguno de los grupos de la variable cualitativa, también se llevó a cabo una prueba no paramétrica, concretamente el test de Kruskall-Wallis.

Todo el análisis estadístico se desarrolló con el paquete estadístico SPSS v19 para Windows. El nivel de significatividad se estableció para  $p < 0.05$ .

### 3. RESULTADOS

Realizamos el análisis de correlación no paramétrico entre las variables correspondientes a los resultados totales de ambos test, obteniendo que el coeficiente de correlación RHO de Spearman vale 0,315, y tiene un valor p asociado de 0,001. Por lo tanto, existe una correlación lineal moderada entre la variable TOTAL\_TMMS y TOTAL\_FELICIDAD ( $p=0,001$ ), por lo que rechazamos la hipótesis nula y concluimos que dichas variables están correlacionadas en la población de la que proviene la muestra.

Para determinar si existían diferencias en los resultados del TMMS24 en función del sexo, aplicamos una prueba no paramétrica, la “U de Mann-Whitney”, obteniendo una significación asintótica (bilateral) de 0,127, lo que lleva a concluir que no se rechaza la hipótesis nula de que los resultados en el TMMS24 fueron similares en ambos grupos, o lo que es alternativamente igual, “que no existe una asociación estadísticamente significativa entre los resultados en el TMMS24 y el hecho de ser hombre o mujer”.

Para saber si existían diferencias en los resultados de la Felicidad percibida en función del sexo, aplicamos nuevamente la “U de Mann-Whitney”. En este caso la significación asintótica (bilateral) resultó 0,009, lo que llevó a rechazar la hipótesis nula de que los resultados en el test de Felicidad percibida fueron similares en ambos grupos, o lo que es alternativamente igual, “que existe una asociación estadísticamente significativa entre los resultados en el en el test de Felicidad percibida y el hecho de ser hombre o mujer”, obteniendo las mujeres resultados más altos que los hombres en dicho test.

Para saber si existían diferencias en los resultados del TMMS24 en función de la etapa educativa en la que se imparte docencia, aplicamos la “U de Mann-Whitney”. La significación asintótica (bilateral) resultó 0,951, por lo que no rechazamos la hipótesis nula de que los resultados en el TMMS24 fueron similares en ambos grupos, o lo que es alternativamente igual, “que no existe una asociación estadísticamente significativa entre los resultados en el TMMS24 y el hecho de impartir docencia en una etapa educativa u otra.

Para determinar si existían diferencias en los resultados de la Felicidad percibida en función de la etapa educativa en la que se imparte docencia, la “U de Mann-Whitney” estableció una significación asintótica (bilateral) de 0,499, lo que lleva a concluir que no se rechaza la hipótesis nula de que los resultados en el test de Felicidad percibida fueron similares en ambos grupos.

Para saber si existían diferencias en los resultados del TMMS24 en función del grupo de edad de los docentes, realizamos un análisis de la varianza de una vía. El valor del estadístico F de Snedecor, fue de 0,895 con tiene un valor “p” asociado de 0,487 (no significativo). Con esto concluimos la evaluación afirmando que las variables TOTAL\_TMMS y EDAD no muestran asociación.

Para determinar si existían diferencias en los resultados de la Felicidad percibida en función del grupo de edad de los docentes, y tras asumir la no-normalidad en la distribución de la variable TOTAL\_FELICIDAD en la población de la que provienen los individuos de la muestra, llevamos a cabo el test de Kruskal-Wallis. El estadístico Chi-cuadrado ofreció un valor de 12,235, y una significación estadística de  $p=0,016$ , con lo cual rechazamos la igualdad de medias en la población de la que provenía la muestra y concluimos afirmando que encontramos argumentos que relacionan los resultados en el test de felicidad subjetiva con los diferentes rangos de edad.

### 4. DISCUSIÓN

En primer lugar hemos de señalar que esperábamos una mayor respuesta de los docentes para participar en el estudio, y la n obtenida nos obligó a variar los estratos etarios establecidos previamente (menos de 30 años, entre 31 y 40 años, entre 41 y 50 años, entre 51 y 60 años y más de 60 años) para obtener así unos grupos de edad más homogéneos que permitiesen llevar a cabo el tratamiento de datos realizado.

En relación a nuestra primera hipótesis de partida, “los resultados de la IE percibida son similares a los resultados de la felicidad percibida”, ésta se confirmó al encontrar una correlación lineal moderada entre ambas variables.

Otra de nuestras hipótesis de partida era que los maestros de Educación Primaria obtendrían resultados más altos en los test de felicidad e IE que los de profesores de Secundaria, lo cual quedó descartado con las pruebas realizadas en la muestra del estudio. Existe la creencia de que los docentes que desempeñan su labor en la etapa de educación primaria sufren menos estrés docente que aquellos que dan clase a alumnos puberales o adolescentes. Quizás se trate de percepciones equivocadas, o puede ser que los niños de menores edades estén adquiriendo de manera vicaria comportamientos similares a los de edades más avanzadas, de modo que muchas de las situaciones que antes solo tenían lugar en los centros de secundaria se estén viviendo a día de hoy en centros de primaria. O puede ser que la tradicional inocencia de los niños de estas edades se esté perdiendo como consecuencia de los cambios en la sociedad actual, y cada vez sean menos frecuentes las situaciones que antaño tanto reconfortaban y hacían sentirse felices en sus trabajos a los maestros.

En cuanto a la hipótesis de que las docentes mujeres tienen mayores niveles de felicidad que los docentes hombres, ésta se ha confirmado con los resultados obtenidos. Dado que el estudio realizado es de tipo correlacional, no es posible explicar los motivos de las diferencias encontradas entre hombres y mujeres. En general en felicidad no hay una gran diferencia entre hombres y mujeres de acuerdo con el meta-análisis realizado, pero, las mujeres son ligeramente más felices como ponen en evidencia los estudios de Wood, Rhodes y Whelan, (1989), Mookherjee (1997) en USA y el estudio sobre salud, riqueza y felicidad de Hartog y Oosterbeek (1998) en Holanda donde se pone de manifiesto que las mujeres presentan en comparación con los varones, menos riqueza, la misma salud, pero claramente son más felices. Esta ligeramente mayor felicidad se podría explicar por factores culturales, las mujeres establecen mejores redes sociales que los hombres aunque no hay diferencias generales entre hombres y mujeres en la competencia social, las mujeres son mejores en aspectos de competencia que son relevantes para el afecto positivo. Las mujeres son más cooperativas, tienen mayor empatía, envían más señales positivas no verbales, recompensan más, y son más capaces de formar relaciones sociales cercanas. Todo ello hace que este mas satisfechas de la vida en cuanto a las relaciones sociales y por otro lado estas redes sociales le va a permitir afrontar mejor las situaciones adversa y de estrés haciendo uso de diferentes recursos para superar el dolor y el sufrimiento y salir triunfante de dichas circunstancias y ser una persona más feliz

En relación a la IE y los efectos del género, los resultados indican que no hay diferencias significativas entre varones y mujeres en inteligencia emocional general. Sin embargo, parece que las mujeres tienen mejores habilidades interpersonales, mientras que los varones son mejores en la tolerancia al estrés y el control de impulsos. Estos resultados coinciden con la investigación en la que las mujeres tienen mayores oportunidades de interacción social, con una red social relativamente amplia, la cual aumenta su sentido de bienestar y felicidad en el trabajo (Rose, 1995).

Una última hipótesis que nos planteamos era que a mayor edad de los docentes se obtendrían peores resultados en los test de IE y felicidad. En este caso los resultados fueron un tanto inesperados, pues mientras que no se encontraron diferencias significativas en el test de IE, sí las hubo en el test de felicidad, en el cual los docentes de menos y de más edad obtuvieron resultados significativamente mejores que los del grupo etario intermedio. El grupo de mediana edad (edades comprendidas entre 40 y 50 años) obtuvo peores resultados en la escala de Felicidad percibida. Una posible explicación de estos resultados es que los docentes incluidos en el grupo de menor edad (hasta 40 años) no han desarrollado los síntomas del profesor quemado, lo cual puede estar motivado por los siguientes aspectos:

- Un periodo menor de dedicación a la docencia
- Su motivación y expectativas con respecto a la profesión son mayores que en aquellos docentes

con más tiempo de dedicación a la docencia, puesto que los periodos iniciales de desempeño de una nueva profesión están acompañados de una mayor ilusión por parte de los docentes noveles. Además, dado el menor periodo de ejercicio profesional, seguramente el número de situaciones adversas a las que se han enfrentado sean menores que en aquellos con más tiempo de ejercicio.

## 5. CONCLUSIONES

La felicidad manifestada por los docentes guarda relación directa con la autopercepción de su inteligencia emocional, lo que indica que los docentes más felices serán aquellos que mejor entiendan, comprendan, identifiquen y regulen sus sentimientos. Los docentes con mayores competencias emocionales son aquellos que van a ser más felices, y por tanto tendrán una mayor tasa de bienestar que repercutirá en su labor docente y en la forma de afrontar las distintas situaciones que acontezcan en el aula, pudiendo desarrollar mayores competencias en situaciones adversas o generadoras de altos índices de estrés.

La felicidad estará directamente relacionada a la habilidad del individuo para establecer una red de relaciones sociales, que en el caso de los docentes servirá para afrontar con mayores garantías las situaciones adversas. Sentirse bien depende mucho más de uno mismo que de las circunstancias externas (Carpena, 2008), y es evidente que el estrés que genera la profesión docente hace necesario dotar a los maestros y profesores de recursos emocionales con los cuales gestionar las situaciones que dan lugar al estrés docente. Cuando no se presta atención a las emociones y sentimientos la solución a los problemas se busca en el exterior de uno mismo, sin atender al interior de cada uno, y será muy difícil sentirse bien sin atender a las circunstancias internas. Ya señalamos que la neurociencia ha demostrado que existe la posibilidad de reorganizar las conexiones cerebrales internas de las personas.

Tal y como hemos señalado, obtuvimos muy poca respuesta de los docentes a la hora de cumplimentar los test, teniendo en cuenta que se realiza en apenas 5 minutos, y que tuvieron más de un mes para cumplimentarlo y entregarlo al director de su centro de trabajo. Partimos quizás de una mala predisposición de los docentes hacia este ámbito de estudio, motivado quizás por un desconocimiento del mismo y de los posibles beneficios que puede generar el desarrollo de habilidades de gestión de las emociones tanto en el trabajo como en la vida personal. Es por ello que sería conveniente facilitar al docente el acceso a programas de formación psicológica que mejoren su conocimiento personal y la puesta en práctica de habilidades para la mejor gestión de las situaciones estresantes o conflictivas que se generen en el aula. Esa formación debería profundizar en los procesos de autogestión, autoconocimiento y relaciones sociales, pues son fundamentales para que a través de esa mirada al interior el docente desarrolle mecanismos de gestión de los sentimientos y emociones con los cuales afrontar las causas del “estrés docente”.

El bienestar individual y el colectivo son indisociables, y las personas que forman parte de un grupo con el que se identifican y que mantienen relaciones afectuosas y solidarias se sienten satisfechas emocionalmente (Carpena, 2008). Hablar y conversar les sienta bien a las personas, y si éstas comparten los mismos problemas, se mejorará el bienestar personal gracias al efecto que las verbalizaciones producen en el cerebro pensante y emocional.

Asimismo, pensamos que este ámbito de conocimiento debería tener un mayor tratamiento en los planes de estudio de los futuros docentes.

Agradecimientos a todos los docentes que participaron en este estudio de forma voluntaria y desinteresada, colaborando de esta forma al desarrollo del conocimiento científico acerca de las características y competencias docentes.

## REFERENCIAS

- CARPENA, ANNA (2008): "Emociones y salud. Salud emocional del profesorado". *Aula de innovación educativa*, nº 61, pp. 173-174.
- ELIAS, M., et al. (1997): "Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria". Association for Supervision and Curriculum Development.
- EXTREMERA, N., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., RUIZ-ARANDA, D., CABELLO, R. (2006): "Inteligencia emocional, estilos de respuesta y depresión". *Ansiedad y estrés*, nº 12, pp. 191-205.
- EXTREMERA, N., DURÁN, A., REY, L. (2010): "Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de Enseñanza Primaria y Secundaria". *Ansiedad y estrés*, nº 16(1), pp. 47-60.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., EXTREMERA, N. (2010). "Más Aristóteles y menos Prozac". *Encuentros en Psicología Social*, nº 5 (1), pp. 40-51.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., EXTREMERA, N., RAMOS, N. (2004): "Validity and reliability of the Spanish modified versión of the Trait Meta-Mood Scale". *Psychological Reports*, nº 94, pp. 751-755.
- FIERRO, A. (2008): "Conocimiento contra infelicidad: Para una psicología epicúrea". *Escritos de Psicología*, nº 21, pp. 7-23.
- GREENBERG, M. T., et al. (2003): "Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning". *American Psychologist*, nº 58, pp. 466-474.
- HARTOG, J., OOSTERBEEK, H. (1998): "Health, Wealth and Happiness: Why pursue a Higher Education?". *Economics of Education Review*, nº 17 (3), pp. 245-256.
- LYUBOMIRSKY, S., LEPPER, H. S. (1999): "A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation". *Social Indicators Research*, nº 46, pp. 137-155.
- LYUBOMIRSKY, S. (2008): *La ciencia de la felicidad: un método probado para conseguir el bienestar*. Barcelona: Urano.
- MARTÍNEZ, I. M., GRAU, R., SALANOVA, M. (2002): "El Síndrome de Burnout en profesionales de la educación". En: MARÍN, M., GRAU, R., YUBERO, S. (eds.): *Procesos Psicosociales en los Contextos Educativos*. Madrid: Pirámide, pp. 187-196.
- MASLACH, C., JACKSON, S. (1986): *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists.
- MASLACH, C., SCHAUFELI, W. B., LEITER, M. P. (2001): "Job burnout". *Annual Reviews of Psychology*, nº 52, pp. 397-422.
- MOOKHERJEE, H. N. (1997): "Marital status and perception of well-being". *The Journal of Social Psychology*, nº 137, pp. 95-105.
- PALOMERA, R., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., BRACKETT, M. A. (2008): "La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, nº 15, pp. 437-454.
- ROSE, S. Z. (1995): "Professional networks of junior faculty in psychology". *Psychology of Women Quarterly*, nº 9, pp. 533-547.
- RYCHEN, D. S., SALGANICK, L. H. (2001): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SCHAUFELI, W. (2005): "Burnout en profesores: una perspectiva social del intercambio". *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, nº 21, pp. 15-36.
- SELIGMAN, M. E. P. (2005): *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- SUTTON, R. E., WHEATLEY, K. F. (2003): "Teacher's Emotions and Teaching: A review of the

literature and directions for future research". *Educational Psychology Review*, n° 15 (4), pp. 327-358.

VANDEBERGHE, J., HUBERMAN, A. M. (eds.) (1999): "Understanding and preventing teacher burn-out: a sourcebook of international research and practice". *Cambridge University Press*.

WOOD, W., RODEES, N., WHELAN, M. (1989): "Sex differences in positive well-being: A consideration of emotional style and marital status". *Psychological Bulletin*, n° 106, pp. 249-264.

YOON, J. S. (2002): "Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect, and self-efficacy. Social behavior and personality". *An International Journal*, n° 30 (5), pp. 485-493.



# ROL Y PERCEPCIÓN DOCENTE EN SECUNDARIA. RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA CON EL PROFESORADO

SANTIAGO SÁNCHEZ-MIGALLÓN JIMÉNEZ  
*IES "Santa María de Alarcos" (Ciudad Real)*

## 1. INTRODUCCIÓN: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA

En los años lectivos 2008/2009 y 2009/2010 realizamos un curso-seminario, coordinado por el CEP de Ciudad Real, en el Instituto de Secundaria Santa María de Alarcos. Nuestro objetivo fundamental consistía en reunir a un grupo de profesores de distintas especialidades (buscábamos que se posibilitaran perspectivas lo más variadas posibles) para formarles(nos) pedagógicamente (hablamos sobre diferentes autores, temáticas y teorías: Freinet, Freire, Makarenko, etc.) y que lo aprendido tuviera una aplicación inmediata en el aula (nos centramos en los programas de Investigación-Acción).

El curso-seminario del primer año se tituló "Pedagogía y evolución", queriendo hacer un homenaje a Charles Darwin (de cuyo nacimiento y publicación de su obra principal se celebraba su aniversario) y situando la teoría de la evolución y la antropogénesis como contenidos conceptuales sobre los que sería interesante trabajar en vista de su potencial interdisciplinar. Profesores de diversas áreas podrían tratar la temática evolutiva o alguno de sus aspectos sin necesariamente ser profesores de biología o filosofía, y aplicar sobre ella las aplicaciones didácticas aprendidas en el seminario de modo que todos los miembros trabajásemos sobre lo mismo. Otro objetivo era, evidentemente, mejorar la comunicación y colaboración entre los distintos departamentos que forman un centro de secundaria en vista de la incomunicación, casi absoluta que reina en la actualidad. La metodología de trabajo consistió en reunirnos una vez a la semana durante aproximadamente tres horas en el salón de actos del centro. Antes de cada sesión, los participantes tenían que leer un texto clásico<sup>1</sup> relacionado con la temática a tratar. El profesor Calderón y yo (los dos profesores que coordinábamos el seminario), realizábamos una exposición magistral (de unos cincuenta minutos aproximadamente) en la que comentábamos el texto e introducíamos a los asistentes en los temas programados. Después daba lugar un coloquio en el que se debatía cualquier aspecto de interés. Para nuestros propósitos, esta última parte era la más interesante ya que, por un lado, constituía

---

<sup>1</sup> La relación de textos que utilizamos fue la siguiente: ESTEVE, J. M.: *La educación y su red nomológica*; MANTOVANI, J.: *La evolución del concepto de educación.*; ESTEVE, J. M.: *Influencias entre sociedad y educación. Educación y cambio social*; ROUSSEAU, J. J.: *El Emilio* (fragmentos).

una reflexión activa por parte de los mismos participantes y, por otra, iba a ser la fuente de los datos de los que se nutre el presente documento. Pretendíamos que los docentes tomaran conciencia plena de la enorme divergencia existente entre su práctica profesional cotidiana y hacia lo que apuntan las nuevas (y ya no tan nuevas) teorías pedagógicas que reinan en el mundo académico en la actualidad. El objetivo de la reflexión era fomentar un acercamiento que pensamos que está muy lejos de conseguirse (si es que se ha conseguido en alguna medida) entre pedagogía y realidad docente.

El seminario del segundo año se tituló “La evolución del aula”, haciendo un juego de palabras entre la temática darwiniana del año anterior y la idea de que el aula, y lo que en ella se hace, ha de evolucionar. La orientación siguió siendo parecida, si bien cambiamos el modo de trabajo, rebajando el peso de la exposición magistral y haciendo que los participantes tomaran un papel más activo. Realizamos diversos test, comentamos textos, analizamos problemas, etc. Lo más interesante fue comprobar que, debido a la experiencia y familiaridad ganadas al ser ya el segundo año de realización, los debates aumentaban en su franqueza y, factores que podrían interferir en el debate como la vergüenza a hablar en público o la presión social de ser juzgado por compañeros de trabajo, parecieron contar menos. En consecuencia, opiniones más radicales o políticamente incorrectas salían a la luz con más facilidad. Precisamente, estas opiniones serán las que vamos a analizar con mayor profundidad.

En los siguientes apartados estudiaremos la percepción que el docente tiene de su realidad centrándonos en cómo aprecia el sistema educativo y sus diferentes elementos, cómo ve su práctica docente y cómo se ve a sí mismo en cuanto a profesional de la enseñanza. Antes de continuar, una advertencia: para sacar las conclusiones de este estudio no se siguió ningún método de trabajo de campo, extracción de datos o análisis estadístico al que otorgaríamos validez científica. Aquí sólo se va a exponer una síntesis de las opiniones de un grupo de menos de treinta profesores, muchas de ellas sesgadas por múltiples causas (público que juzga, presencia del director del centro, relaciones de amistad con los coordinadores del curso, etc.), por lo que de ningún modo puede extrapolarse esta visión a otros grupos de profesores y, qué menos, que generalizarse a todo el conjunto del profesorado. Nuestro único interés es mostrar la experiencia de trabajo y dar noticia de la existencia de ciertos discursos en la medida en que puedan enriquecer la discusión acerca de los principales problemas educativos.

## 2. PERCEPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Para conseguir una profunda reflexión acerca del sistema educativo y de sus diferentes niveles, realizamos una tabla aristotélica en la que se entrecruzaban las categorías “alumnos”, “docentes”, “contenidos” y “entorno” (Véase Figura 1) generando todas las combinaciones relacionales posibles. Se agrupó a los asistentes en grupos de cuatro o cinco miembros y se les dejó que establecieran lo que ellos pensaran que eran las causas de los problemas educativos en torno a las relaciones establecidas en la tabla. ¿A qué conclusiones se llegaron? (Véase Figura 2).

Respecto al alumno: las relaciones con sus compañeros estaban dominadas por un individualismo que desembocaba prácticamente en un atomismo social primado por la competencia y la insolidaridad. Sus relaciones con el docente caían en un enorme distanciamiento: el profesor es alguien diferente, lejano, más un obstáculo que traía problemas para el discente que alguien cercano a quien pedir ayuda cuando se la necesite. En relación a los contenidos de las distintas asignaturas, los problemas residían en la insignificatividad e irrelevancia de los contenidos. El discente está obligado a aprender una información cuya aplicación para los problemas reales de su vida cotidiana es nula o, como mínimo, poco perceptible de modo directo. Lo vitalmente importante para él está siempre fuera del aula, siendo lo que allí ocurre la “parte mala” del día, la parte que hay que soportar para luego disfrutar de lo bueno: el tiempo de ocio, el tiempo en el que uno “escapa” del aula. Como consecuencia, toma una actitud, en el mejor de los casos,

de apatía e indiferencia hacia todo lo relacionado con la escuela; y en el peor, una actitud de nihilismo vital que podría desembocar en conductas destructivas.

Respecto al docente: éste no ve al alumno como a un menor de edad al que hay que instruir sino como a un obstáculo, un “enemigo” al que hay que vencer todos los días para poder llevar a cabo una adecuada práctica docente. Curiosamente, el que debería ser el fin evidente del proceso educativo es un obstáculo para el mismo. El profesor quiere poder realizar una correcta práctica a pesar del discente, muestra evidente de una mala comprensión de la función educativa. Los alumnos problemáticos se entienden como algo que hay que quitar de en medio y no como, precisamente, los que necesitan con más urgencia ser instruidos. Entre los mismos profesores reina la incomunicación (“cada uno hace la guerra por su lado”<sup>2</sup>) y descoordinación, además de una enorme falta de autocrítica. El docente manifiesta, igual que el discente, un fuerte desinterés y desapasionamiento por el conocimiento (“el docente es un espejo de la sociedad en la que vive”), por lo que no logra transmitir correctamente, siendo la figura del profesor “apasionado” una *rara avis* en los centros públicos. Además, el docente ya no goza de la misma posición y reconocimiento sociales que antaño, siendo ninguneado constantemente por el sistema, lo cual no deja de verse en la escasa capacidad para la transformación del entorno que tiene: un funcionario público sin casi ni voz ni voto, atado a una estricta legalidad (a la conclusión completamente opuesta se llegó en otro debate posterior. Véase la sección en donde hablamos de la autopercepción del docente).

Figura 1.

	ALUMNO	DOCENTE	CONTENIDOS	ENTORNO
ALUMNO	Atomismo Competitividad Apatía	Distancia	Irrelevancia A-significatividad	Nihilismo Pasividad
DOCENTE	Función no educativa	Incomunicación Falta de autocrítica	Poco entusiasmo por el conocimiento	Poca capacidad de transformación
CONTENIDOS		Falta de formación pedagógica	Descoordinación	Pragmatismo (sólo importan los resultados)
ENTORNO				Competitividad Individualismo

Fuente: elaboración propia

Respecto a los contenidos (a los conocimientos, habilidades, aptitudes que se enseñan): de nuevo se subrayaba la escasa relación que existe entre lo que se enseña y los intereses vitales del alumnado, una distancia que, en este punto del debate, se veía como insalvable ya que se atribuía su causa a elementos sociales y culturales lejanos al escaso poder transformador del docente (Véase más adelante como se mantendrá un discurso diametralmente opuesto). También se subrayaba la falta de formación psico-pedagógica del profesorado (Crítica que no tendría ningún sentido en vista de la mala percepción generalizada de la pedagogía), la misma descoordinación entre los contenidos de las diferentes áreas

2 Ponemos entre comillas frases literales pronunciadas por participantes en los Seminarios.

(absolutamente incomunicadas) que provocaba que el alumno tuviera un conocimiento fragmentario y, muchas veces, incoherente; y un sistema de evaluación y calificación que se centra en premiar los resultados olvidando por completo los procesos.

Figura 2.

	CONCLUSIONES
ALUMNOS	La incomunicación causa la falta de relevancia y a-significatividad de los contenidos que conducen a la pasividad y al nihilismo. <b>Controlables/Influenciables/Incontrolables</b>
DOCENTES	Falta la función docente.  Uniformidad Faltan conocimientos pedagógicos. Negación de la diferencia Falta coordinación y cooperación. <b>Controlables/Influenciables/Incontrolables</b>
CONTENIDOS	Excesiva importancia de los resultados frente a los procesos. Falta de entusiasmo por el conocimiento. <b>Controlables/Influenciables/Incontrolables</b>
ENTORNO	Liberalismo económico y social conducente a un atomismo y materialismo. <b>Controlables/Influenciables/Incontrolables</b>

Fuente: elaboración propia. Cada celda de conclusiones está evaluada con el trío *Controlables/Influenciables/Incontrolables*. En negrita está la visión que los participantes tenían de esas conclusiones.

Respecto al entorno (conjunto de factores y elementos que conforman el contexto educativo: cultura, sociedad, economía, etc. en su sentido más amplio): el advenimiento del capitalismo y de los diversos cambios sociales y culturales que trajo consigo la Modernidad, han generado un ambiente competitivo, consumista y materialista, que ha llevado a un atomismo social que impide pautas de colaboración y cooperación. Quizá en este punto es donde más se mantuvo un discurso tópico sin demasiada novedad que aportar al diálogo social.

Un dato interesante que quisimos dejar muy patente es comprobar que los mismos docentes que, habitualmente, mantenían el discurso del “Nada puede hacerse porque no está en nuestra mano”, evaluaban los principales factores de la crisis educativa dentro del ámbito de lo controlable o, como mínimo, de lo influenciado. Nadie mantuvo que ni siquiera algún factor escapaba de las manos del docente. Incluso lo que calificábamos como entorno (condiciones sociales, culturales, económicas, etc.) fue evaluado como influenciado. No deja de resultar curioso que gran parte del profesorado manifieste una postura inmovilista ante la imposibilidad de modificar ciertos hábitos en el alumnado (al ser como dijimos antes “un funcionario público sin casi ni voz ni voto”), mientras que aquí comprobábamos su optimismo ante su capacidad para influir sobre crisis económicas y culturales. Seguramente, este doble discurso se debe a, por un lado, una evidente percepción de que sí hay múltiples elementos modificables y, por lo tanto, mejorables, acompañada de la búsqueda de justificar una vida laboral más fácil, acomodada y conservadora. Mantener este doble discurso puede ocasionar una disonancia cognitiva como un factor más de *malestar docente* (Esteve, 1985).

### 3. PERCEPCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Gran parte del discurso en este sentido se mantuvo dentro de los tópicos y lugares comunes. Aquí subrayaremos únicamente las opiniones más generalizadas o las que introducen cierto punto de vista, a nuestro juicio, novedoso:

1. La visión de su situación laboral era positiva. Expresiones como “trabajo de por vida”, “tres meses de vacaciones”, “pocas horas al día” o “Es imposible que te despidan” se repitieron en varias ocasiones. Incluso algunos se congratulaban ante el escaso control que la inspección tenía sobre su práctica real, subrayando (y confundiendo claramente) esta libertad de acción como ejemplo de libertad de cátedra. Sin embargo, a esa situación laboral se oponían las condiciones de trabajo (definidas como las posibilidades del medio laboral para realizar de modo efectivo la labor docente), las cuales eran tachadas unánimemente como desastrosas: ratios elevadas, alumnos maleducados (el mal comportamiento del alumno como “el gran enemigo a batir” era tónica constante), padres poco dispuestos a colaborar, administraciones incompetentes, políticos interesados ciegos ante la problemática real...
2. La percepción de la pedagogía (y colateralmente de la psicología) como disciplinas era muy mala. No sólo no se entendían como herramientas primordiales de trabajo, sino que ni siquiera se percibía su utilidad como elementos auxiliares ni subsidiarios. La pedagogía parecía un invento de los políticos como mera justificación para “tener algo que hacer” o, simplemente, el fruto de diversas modas en el ámbito académico (“Hoy estamos con la psico-pedagogía, mañana vendrán con la neurología o con las redes sociales, como ya están viniendo”). Y en el peor de los casos, no sólo no valen para nada sino que son perjudiciales: “Es imposible evaluar por competencias”, “No se puede atender a la diversidad con una ratio de treinta alumnos”, “Ellos están en sus despachos inventando teorías mientras que llevan años sin pasarse por un aula” o “En teoría es muy bonito, pero en la práctica es imposible”. Se subrayaba una y otra vez la falta de realidad o el idealismo utópico de las diversas teorías pedagógicas, ahondando también en el divorcio entre el mundo universitario y el mundo del docente, un rotundo distanciamiento entre la teoría y la praxis docentes.
3. Su funcionamiento en el aula seguía, en general, patrones muy tradicionales: fuerte peso de la clase magistral, examen como principal herramienta de evaluación y calificación (cuando no la única), escasa atención a la diversidad, evaluación centrada casi exclusivamente en contenidos conceptuales, y nula educación en competencias sociales, emocionales, o en uso de nuevas tecnologías (“Ellos saben ya mucho más Internet que nosotros”). Además, por lo general, no veían nada erróneo o anticuado en ello, manifestando un inicial sentido acrítico hacia su labor.

### 4. AUTOPERCEPCIÓN

La intención de nuestros análisis con respecto a la autopercepción del docente distaba mucho de ser neutra. No pretendíamos conseguir tanto un análisis objetivo de cómo se ve a sí mismo el profesor de secundaria como, más bien, una toma de conciencia de lo mal que realmente lo hace. Partíamos, a priori, de la premisa de que el docente tiene serias deficiencias en su quehacer y queríamos que los asistentes tomaran plena conciencia de tales deficiencias. Nuestro análisis iba más encaminado a evaluar la capacidad autocrítica del docente que a apreciar su misma autopercepción.

La principal herramienta para conseguirlo fue la elaboración de unos test en los que, pretendidamente, se buscaba poner en duda la profesionalidad y buen hacer de los compañeros (Véase Anexo 1). Muchas de las respuestas fueron sorprendentes pero, en general, la mayoría se mantuvieron dentro de lo previsto:

1. No había una clara visión de la función docente. Ni siquiera se tenía del todo claro en qué consistía ser funcionario público. Las principales definiciones de docente se centraban únicamente en el papel de enseñante de contenidos. Se rehusaba a tener más funciones aparte de la estrictamente académica, limitando la función tutorial o cualquier tipo de enseñanza transversal o en valores. En líneas generales, manifestaban una separación clara entre educar e instruir, siendo el papel del docente exclusivamente el segundo.
2. Sus conocimientos pedagógicos eran, en el mejor de los casos, superfluos. En el único aspecto en el que el conocimiento en materia educativa era aceptable era en didáctica y sólo a nivel práctico debido a la experiencia en su uso. Éste hecho servía de justificación a la tesis de que la única pedagogía válida es la que te enseña la experiencia. No se veía necesidad alguna de que un psicólogo o un pedagogo interfiriera en su trabajo (lo veían incluso como cierto tipo de intrusismo laboral), además porque eso no mejoraría nada e, incluso, empeoraría las cosas.
3. El docente se ve a sí mismo como competente en lo que respecta a los conocimientos de su propia área y confesaba que en ellos era en los únicos en los que, de modo lúdico una vez superados los mínimos imprescindibles para impartir con normalidad su materia, procuraba estar al tanto. La mayoría de los asistentes reconocía que la actualización de sus conocimientos era, en el mejor de los casos, sólo una afición. Muchos de ellos reconocían no dedicar tiempo alguno fuera del horario lectivo a sus respectivas áreas de conocimiento. No deja de resultar de nuevo curioso que antes se quejaban acaloradamente de la falta de pasión por el conocimiento del alumnado.
4. Se reconocía que la mayoría del trabajo realizado se hacía “en solitario”, es decir, que el trabajo en grupo, ya sea con miembros de sus propios departamentos como con los demás miembros de la comunidad educativa, era puntual. De nuevo subrayar la incomunicación y falta de coordinación entre el profesorado.
5. Había una cierta visión romántica de fondo. Los participantes veían, tras apartar toda esta problemática corrupta y corrompedora de encima, un trasfondo casi sagrado: el acto de enseñanza. Cuando, por ejemplo, en una sesión visualizamos el documental *Ser y Tener* (Philibert, 2002), los docentes manifestaron su emoción al ver como el protagonista de la cinta realizaba prácticas educativas ejemplares. La figura del “maestro” seguía teniendo una cierta aura mística, situándose como figura arquetípica, ideal regulativo de toda práctica educativa ulterior.

Cuando se debatía acerca de estos problemas y nosotros hacíamos ver lo equivocadas que eran muchas de estas posiciones, la mayoría de los profesores aceptaban bien la crítica, sin tener problemas en proclamar un sonoro *mea culpa*. Si algo conseguimos en estos dos años de seminario es que los asistentes tomaran conciencia de que hay problemas y defectos en su quehacer docente. Sin embargo, una consecuencia curiosa, es que a pesar de aceptarlo, no veían nada claro cómo corregir sus hábitos. Su mala opinión sobre la pedagogía y la legislación educativa les hacían ver que la alternativa no era lo suficientemente prometedora y suponía demasiado tiempo y esfuerzo para que mereciera la pena. No deja de resultar sorprendente como la mayoría de ellos aceptaba seguir funcionando como hasta entonces a pesar de reconocer las serias deficiencias de ese modelo (y estamos seguros de que la gran mayoría, sino todos ellos, han seguido trabajando como hasta entonces).

Y esta es, quizá, la consecuencia más paradójica que ha de sacarse con respecto a la percepción que el profesor de secundaria tiene sobre su propia profesión: aún reconociendo los problemas y aceptando que, muchos de ellos dependen de él o son directamente culpa suya (incluso percibiendo que tiene mucha influencia para cambiar la realidad a todos sus niveles), la negativa visión del sistema educativo en su conjunto, de las legislaciones educativas y de la pedagogía como herramienta educativa, produce que se perciba desarmado, sin herramientas para atajarlos. Así, prefiere seguir trabajando con cánones antiguos que, aun reconociendo sus carencias, permiten “salvar los muebles” y continuar trabajando con más o menos normalidad.

## REFERENCIAS

- CARR, W., KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- ESTEVE, J. M. (1998): *La aventura de ser maestro*. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 266.
- ESTEVE ZARAZAGA, J. M. (1983): “El concepto de educación y su red nomológica”. En: VV. AA. *Teoría de la educación*. Murcia: Límites. (1985): “Malestar docente”. *Cuadernos de Pedagogía*. (1988): “Profesores y enseñanza: reflexión y debate”. *Nuestra Escuela*, nº 97.
- KEMMIS, S., MCTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- RAMOS GARCÍA, J. (2003): “¿Qué significa investigar el aula?”. *Cooperación educativa*, nº 67.
- WOODS, P. (1989): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós. (1998): *Investigar el arte de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

## ANEXO I

### CUESTIONARIO PARA EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO, LA ACCIÓN Y LAS ESTRUCTURAS

1. ¿Por qué crees que recibes unos 2000 euros el día 28 de cada mes? ¿Se debe a tus conocimientos acerca de tu especialidad? ¿Se debe a que aprobaste una oposición?
2. ¿Cuál crees que es la misión de la educación secundaria obligatoria? ¿Qué es para ti un profesor?
3. ¿Qué es para ti la educación?
4. ¿Crees que con tu trabajo realizas algún bien a la sociedad? ¿Cuál?
5. ¿Crees que es posible cambiar la sociedad? ¿Cómo?
6. ¿Dedicas tiempo a aumentar tus conocimientos? ¿Si es que sí, en qué dirección?
7. ¿Has leído alguna vez algún libro de pedagogía? ¿Cuál?
8. ¿Observas a tu alrededor que tus compañeros hacen muchas cosas mal en el ámbito educativo? ¿Cuáles? (sin poner nombres ☺)
9. ¿Qué crees que haces mal en tu función docente?
10. De uno a diez, qué grado de culpa ves en los alumnos de los problemas educativos.
11. De uno a diez, qué grado de culpa ves en ti mismo de los problemas educativos.
12. De uno a diez, qué grado de culpa ves en los padres de los problemas educativos.
13. ¿Qué grado de participación tienen los padres en tus decisiones pedagógicas?
14. ¿Qué medidas adoptas cuando el ritmo académico en la clase es dispar?
15. Tienes un alumno muy problemático en el aula que no te deja avanzar en el trabajo de clase. ¿Prefieres que se quede o que abandone el curso? ¿Por qué?
16. ¿Desde cuándo no realizas cambios en tus modos de dar clase? ¿Cuál fue el último cambio?
17. Describe tu forma habitual de dar clase.
18. Describe tu forma de solucionar conflictos de cualquier tipo en el aula.
19. ¿Qué factores de la vida de los alumnos, padres y profesores no tienen nada que ver con la vida académica?
20. ¿Dictas en clase?
21. ¿Qué es lo primero que haces en clase?
22. ¿Preparas habitualmente todas tus clases?
23. ¿Cuál crees que es tu mejor virtud como profesor? ¿Y tu peor defecto?
24. Describe tu estado emocional antes de entrar al aula.
25. ¿Conoces los nombres de tus alumnos?
26. Podrías decir cinco problemas emocionales que actualmente se den entre tu alumnado.
27. ¿Utilizas las nuevas tecnologías de forma habitual? ¿Por qué?
28. ¿Qué elementos motivadores utilizas en tus explicaciones?
29. ¿Calificas en función del esfuerzo o del resultado?
30. ¿Tienes algún proyecto o plan en común con otros profesores?
31. ¿Crees conveniente la cooperación y coordinación entre profesores?
32. ¿Qué crees que causa el hecho de la escasa cooperación entre profesores?
33. ¿Tus herramientas de calificación son individuales o colectivas? ¿Siempre evalúas de forma individual?
34. ¿Realizas debates en clase? ¿Tus alumnos participan activamente en tus clases?
35. ¿Deciden tus alumnos algo? ¿El qué?
36. ¿Consideras valiosas las aportaciones del alumnado en clase?
37. ¿Cuentas con los alumnos como solución a los problemas?
38. ¿Crees que desoir al alumnado puede fomentar su pasotismo?
39. ¿Intentas enraizar los contenidos de tu materia en la vida cotidiana de los alumnos?
40. ¿Pones ejemplos de tu propia vida cuando explicas en clase?

41. ¿Crees que es más importante el aprendizaje significativo o el de repetición?
42. ¿Crees que cuando tus alumnos van de excursión pierden clases?
43. De uno a diez, cuál es el nivel cultural general de tu alumnado.
44. De uno a diez, cuál es tu nivel cultural.
45. De uno a diez, cuál es tu nivel de entusiasmo hacia tu asignatura.
46. ¿Crees que la institución educativa ayuda o entorpece tu función? ¿Por qué?
47. ¿Crees que el profesorado tiene la suficiente independencia con respecto a la dirección?
48. ¿Quién tiene mayor implicación en el tratamiento de problemas disciplinarios, el profesor o el equipo directivo?
49. ¿Hacia dónde tiene que presionar el equipo directivo: hacia los de arriba o hacia los de abajo?
50. ¿A quién presionas tú: a los de arriba o a los de abajo?
51. De uno a diez, cuál es la dependencia de la educación con respecto a las medidas políticas.
52. ¿Has acudido a una manifestación por temas educativos? ¿Has escrito en algún medio opinando sobre temas educativos?
53. ¿Crees que el CEP sirve para mejorar la educación? ¿Por qué?
54. ¿Has hecho alguna actividad relacionada con la educación en la que no te hayan dado ningún punto de formación del profesorado?
55. De uno a diez, qué valor das a la participación del alumnado en los órganos de gobierno educativos.



# COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL PROFESORADO DE LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL

FRANCISCO J. AMORES FERNÁNDEZ  
*Departamento de Didáctica y Organización Escolar*  
*Universidad de Granada*

JUAN F. MUÑOZ BANDERA  
*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*  
*Universidad de Granada*

## 1. INTRODUCCIÓN

Existen diversos programas extraordinarios dirigidos a la atención del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria que se encuentra en serias dificultades de seguir el currículo y la enseñanza ordinaria, adquirir los aprendizajes convenientes y graduarse, o también, en situaciones todavía más severas de abandonar los centros sin una formación imprescindible que les permitan transitar, quizás, a la formación profesional de grado medio o, tal vez, directamente al mundo del trabajo (Escudero, González y Martínez, 2009).

Resulta una cierta paradoja que al tiempo que se han ido incrementando los programas de medidas especiales para prevenir o paliar el fracaso escolar, paralelamente, éste se haya ido incrementando. Sin cuestionar la “bondad” de tales medidas, también es pertinente llamar la atención sobre los efectos potencialmente perversos de políticas educativas que, bajo el pretexto de un “tratamiento especial”, pueden conducir a formas “dulces”, en cualquier caso suavizadas, de exclusión (Canário, Rolo y Alves, 2001).

En concreto, la presente comunicación se centra en los Programas de Cualificación Profesional Inicial, analizando el desarrollo del mismo en la Comunidad Autónoma de Andalucía y, en base a esto, delimitamos una serie de competencias generales del profesorado encargado de esta medida.

*“España necesita que 570.000 jóvenes estudien más allá de la educación obligatoria para que tengan un futuro más próspero”* declaraba Mercedes Cabrera (anterior Ministra de Educación) en la Conferencia Sectorial de Educación de 2008. En esta conferencia, el Gobierno y las Comunidades Autónomas aprueban un plan para reducir el abandono escolar hasta la mitad en el año 2012.

La primera medida para conseguir tal fin fue aumentar la oferta de plazas de Programas de Cualificación Profesional Inicial. La idea es que todos los Institutos de nuestro país oferten estos programas de manera ordinaria, de tal manera que se ofertarán hasta 80.000 plazas para cada curso.

Desde esta perspectiva, los PCPI “quieren constituirse en una fórmula que permita el tránsito entre distintas modalidades de formación y entre la formación y el trabajo, incrementando la flexibilidad del sistema educativo, en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, mediante la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales (Bolívar y López, 2009). Por tanto, esta medida se convierte en una vía importante para conseguir el éxito escolar de nuestros alumnos, constituyendo una última oportunidad para aquellos alumnos que han fracasado en su vida escolar.

## 2. DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial están concebidos como una medida de atención a la diversidad, con el objetivo de reducir las altas tasas de fracaso escolar y dotar a los jóvenes, como mínimo, de una cualificación profesional de nivel que les permita acceder al mundo del empleo.

La normativa desarrollada en la Comunidad Autónoma de Andalucía en relación a los Programas de Cualificación Profesional Inicial abarca diversos aspectos. La legislación de la que deriva estos programas nace de la Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación. La LOE quiere dar soluciones a los problemas de exclusión educativa y por ello pone en marcha los PCPI (sustituyen a los Programas de Garantía Social) para evitar el abandono escolar previo a la finalización de la ESO, que abre nuevas expectativas de formación y dará acceso a la vida laboral cualificada de aquellos jóvenes desescolarizados que se encuentran en situación de desventaja sociolaboral y educativa, y lo que es más importante, manteniendo abierta la obtención de la titulación básica para todos ellos.

La adaptación de la LOE a nuestra Comunidad Autónoma se ha realizado a partir del Decreto<sup>1</sup>, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria en Andalucía. Mediante este Decreto se autoriza a la Consejería de Educación a poner en marcha estos programas.

En este marco legal, la Orden de 24 de junio de 2008<sup>2</sup>, es la encargada de regular los PCPI en Andalucía. Recientemente, la Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible, en la disposición final vigésima cuarta por la que se modifica la LOE, y la Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, se modifica la edad de acceso a dichos programas, algo que trataremos posteriormente.

### 2.1 Objetivos

Con respecto a los objetivos a conseguir con los alumnos en los PCPI, la normativa prevé los siguientes:

- a) Ampliar las competencias básicas del alumnado para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.
- b) Permitir que el alumno alcance las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- c) Dotar al alumno de posibilidades reales para una inserción sociolaboral satisfactoria.

---

1 Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria en Andalucía (BOJA 156, 08/08/2007). Establece en su artículo 22 que “La Consejería competente en materia de educación organizará y, en su caso, autorizará programas de cualificación profesional inicial con el fin de favorecer la inserción social, educativa y laboral de los jóvenes mayores de dieciséis años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año de inicio del programa, que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria”.

2 Orden de 24 de junio de 2008, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 157, 07/08/2008). En esta Orden se describen tanto los objetivos, fines, estructura y currículo, alumnado y profesorado, como los criterios de evaluación, calificación, la titulación y certificación de estos programas. Incluye anexos con el currículo de cada uno de los módulos y diferentes documentos, tales como el acuerdo entre el centro docente y la empresa donde el alumno realice las prácticas.

Estos tres grandes objetivos se pueden sintetizar en uno, que podría formular de la siguiente manera: *“Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) tienen como objetivos reducir las altas tasas de fracaso escolar y dotar a los jóvenes, como mínimo, de una cualificación profesional de nivel que les permita acceder al mundo del empleo” (Bolívar y López, 2009).*

Sin olvidar la carga formativa de los PCPI, su argumentación está basada en circunstancias de urgencia y limitaciones educativas y profesionales, destinadas a dar las últimas soluciones en el proceso educativo del alumnado que no ha respondido a las medidas aplicadas anteriormente para evitar su fracaso escolar.

Por otro lado, para alcanzar los objetivos señalados anteriormente, los PCPI perseguirán los siguientes fines:

- a) Contribuir al desarrollo personal del alumnado, potenciar su autoestima y el ejercicio satisfactorio de la ciudadanía.
- b) Promover la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas de la educación secundaria obligatoria y posibilitar la obtención de la titulación correspondiente.
- c) Fomentar la continuidad de estudios en diferentes enseñanzas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.
- d) Favorecer el aprendizaje autónomo y en colaboración con otras personas, con confianza en las propias posibilidades y de acuerdo con los intereses y necesidades personales.
- e) Contribuir a la adquisición de las competencias necesarias para permitir la inserción social y profesional cualificada del alumnado.
- f) Promover y facilitar el conocimiento del mercado laboral y la búsqueda activa de empleo a través de la tutoría y orientación sociolaboral personalizados del alumnado.

Del mismo modo que los PCPI persiguen los objetivos definidos dentro de la normativa, en la realidad las opciones o alternativas que se establecen para los alumnos, una vez concluido el programa son las siguientes:

- Una salida profesional a través del reconocimiento de competencias profesionales, como he hecho mención anteriormente (nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales).
- La oportunidad de superar la prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio.
- Obtención del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Sin duda, la gran diferencia con respecto a los Programas de Garantía Social.

## 2.2 Estructura

El programa se extiende a dos cursos académicos. Cada curso está compuesto por varios módulos de formación. El primero de estos cursos, es de carácter obligatorio y está enfocado a desarrollar las competencias del perfil profesional del programa. Es en este curso donde los alumnos tienen la oportunidad de realizar prácticas en centros de trabajo.

El segundo curso, es de carácter voluntario y está compuesto por los módulos que conduce a la obtención del Título de Graduado en ESO. Las materias que componen los módulos de este curso están adaptadas del currículum de Secundaria Obligatoria. La figura 1 muestra la estructura de los PCPI en relación a los diferentes módulos y materias.

Figura 1. Estructura de los PCPI.

<p><b>Módulos Obligatorios (Primer curso)</b></p>	<p><b>Módulos de formación general</b> El objetivo es desarrollar las competencias básicas a través de metodologías que supongan la participación activa del alumnado en los procesos de aprendizaje. Serán los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Módulo de proyecto emprendedor</li> <li>2. Módulo de participación y ciudadanía</li> <li>3. Módulo de libre configuración</li> </ol> <p><b>Módulos específicos</b> El objetivo es desarrollar las competencias del perfil profesional. Incluirán un módulo de formación en centros de trabajo.</p>
<p><b>Módulos Voluntarios (segundo curso)</b> Son los módulos que conducen a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria</p>	<p><b>Módulo de comunicación</b> Incluye los aspectos básicos del currículo de las materias de:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lengua castellana y literatura.</li> <li>2. Primera lengua extranjera de la Secundaria Obligatoria.</li> </ol> <p><b>Módulo social</b> Incluye los aspectos básicos del currículo de las materias de:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ciencias Sociales, Geografía e Historia</li> <li>2. Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.</li> <li>3. Aspectos de percepción de Educación Plástica y Música.</li> </ol> <p><b>Módulo científico-tecnológico</b> Incluye los aspectos básicos del currículo de las materias de:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ciencias de la Naturaleza.</li> <li>2. Matemáticas.</li> <li>3. Tecnología.</li> <li>4. Aspectos relacionados con la salud y el medio natural de Educación Física”.</li> </ol>

(Elaboración propia a partir de la información proporcionada por Decreto 231/2007, de 31 de julio)

Los PCPI tienen una duración mínima de 1800 horas repartidas en dos cursos académicos, cada uno de 900 horas como mínimo.

**Primer Curso.** Se impartirán los módulos obligatorios, con la siguiente distribución:

- Módulos profesionales: 18 horas
- Módulo de proyecto emprendedor: 5 horas
- Módulo de participación y ciudadanía: 4 horas
- Módulo de libre configuración: 2 horas
- Tutoría lectiva: 1 hora
- Módulo de Formación en Centros de trabajo: mínimo 100 horas (una vez superados los módulos anteriores).

**Segundo Curso.** Se impartirán los módulos voluntarios, con el siguiente horario:

- Módulo de comunicación: 10 horas
- Módulo social: 5 horas
- Módulo científico-tecnológico: 14 horas (4 al proyecto técnico)
- Tutoría lectiva: 1 hora

### 2.3 Currículo

Con respecto al currículum, según la Orden de 24 de junio de 2008: a) El currículo de los módulos específicos se definirá en función del perfil profesional correspondiente y contendrá los resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, contenidos y duración de los mismos, así como las orientaciones pedagógicas de cada uno de ellos. b) El currículo de los módulos de proyecto emprendedor y de participación y ciudadanía son los establecidos en el Anexo I (anexo de la Orden). c) El currículo del módulo de libre configuración será elaborado por el centro y se incluirá en su proyecto educativo. d) El currículo de los módulos obligatorios de formación general de los programas específicos dirigidos a jóvenes con necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial, podrá experimentar adaptaciones curriculares significativas para adecuarse a las especiales características de este alumnado. e) El currículo de los módulos voluntarios es el establecido en el Anexo II (anexo II de la Orden). Y f) El currículo del módulo científico-tecnológico incluye un bloque transversal de carácter práctico, denominado proyecto técnico, que se desarrollará a lo largo de todo el curso escolar.

### 2.4 Destinatarios

Según la Orden de 24 de junio de 2008, los destinatarios son jóvenes menores de 21 años que cumplan al menos 16 en el año natural de iniciación del programa y no posean titulación alguna, jóvenes menores de 22 años que cumplan 16 en el año natural de iniciación del programa y estén diagnosticados como NEE y no posea titulación y excepcionalmente, jóvenes de 15 años que habiendo cursado 2º de ESO no estén en condiciones de promocionar a 3º y hay repetido ya una vez en esta etapa. En este caso el alumno se comprometerá a realizar el segundo curso (módulos voluntarios).

La Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible, modifica la edad de acceso a los PCPI antes mencionada. En su artículo 3, se modifica el artículo 41 de la LOE:

*“Podrán acceder a un programa de cualificación profesional inicial los alumnos mayores de 15 años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año de inicio del programa, para los que se considere que es la mejor opción para alcanzar los objetivos de la etapa. Para acceder a estos programas se requerirá el acuerdo de los alumnos y de sus padres o tutores. Las administraciones educativas establecerán las características y la organización de estos programas con el fin de que el alumno pueda obtener el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, las administraciones educativas realizarán el diseño de los módulos obligatorios para permitir que los alumnos que los superen tengan la formación necesaria para poder acceder a un ciclo formativo de grado medio”.*

### 2.5 Perfiles profesionales

Figura 2. Perfiles Profesionales de los PCPI.

PERFILES PROFESIONALES DE LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL	
<input type="checkbox"/>	Auxiliar de agricultura y transformación agroalimentaria.
<input type="checkbox"/>	Auxiliar en viveros, jardines y parques.
<input type="checkbox"/>	Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones.
<input type="checkbox"/>	Ayudante de cocina.

<input type="checkbox"/> Auxiliar de servicios de restauración.
<input type="checkbox"/> Auxiliar de peluquería.
<input type="checkbox"/> Auxiliar en técnicas estéticas.
<input type="checkbox"/> Ayudante de carpintería.
<input type="checkbox"/> Reparador de calzado y marroquinería y creación de pequeños artículos de guarnicionería.
<input type="checkbox"/> Ayudante de mantenimiento de vehículos.
<input type="checkbox"/> Auxiliar de albañilería.
<input type="checkbox"/> Auxiliar en operaciones de acabado y pintura.
<input type="checkbox"/> Auxiliar de fabricación mecánica.
<input type="checkbox"/> Auxiliar de alojamientos.
<input type="checkbox"/> Auxiliar de informática.
<input type="checkbox"/> Auxiliar de oficina.
<input type="checkbox"/> Auxiliar de floristería.
<input type="checkbox"/> Ayudante de fontanería y climatización
<input type="checkbox"/> Auxiliar de tapicería.

(Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2008)

### 3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL PROFESORADO DE PCPI

En cuanto al profesorado encargado de impartir los diferentes módulos de estos programas, la Orden de 24 de junio de 2008 establece que:

- Los módulos específicos y de formación general (módulos obligatorios) serán impartidos por un solo profesor que deberá estar en posesión de la titulación establecida en el artículo 95 de la LOE<sup>3</sup>. En todo caso, tendrá prioridad el profesorado que acredite experiencia y formación en la atención educativa a la diversidad.
- Los módulos voluntarios, conducentes a la obtención del título de Graduado en ESO, será necesario estar en posesión de la titulación establecida en el artículo 94 de la LOE<sup>4</sup>. A tales efectos se tendrá en cuenta lo siguiente:

---

3 Para impartir las enseñanzas de formación profesional será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 100 de la presente Ley, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

4 Para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 100 de la presente Ley, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

- a) El módulo social será impartido por un profesor o profesora de la especialidad de Geografía e Historia.
- b) El módulo científico-tecnológico será impartido por un único profesor o profesora de las especialidades correspondientes a cualquiera de las materias cuyos aspectos básicos componen el currículo del módulo, a excepción del proyecto técnico, que podrá ser impartido por un profesor o profesora distinta, preferentemente de la especialidad de Tecnología.
- c) El módulo de comunicación podrá ser impartido por un único profesor o profesora de las especialidades de Lengua española o Lengua extranjera, o por dos profesores o profesoras distintos de las citadas especialidades.

A continuación, basándonos en el análisis descriptivo del desarrollo e implementación de los PCPI en nuestra Comunidad Autónoma, delimitamos una serie de competencias, que a nuestro juicio, son esenciales en los docentes implicados en estos programas.

Se entiende por competencia la capacidad de saber y hacer bien algo, es decir, saber aplicar los conocimientos teóricos a la práctica real y a la vida. Según De Ketele (2005), la competencia es *“un conjunto ordenado de capacidades (actividades) que se ejercen sobre los contenidos de aprendizaje, y cuya integración permite resolver los problemas que se plantean dentro de una categoría de situaciones. Se trata pues de ejecutar una tarea compleja, o un conjunto de tareas más o menos del mismo tipo, dentro de una familia de situaciones”*. Perrenoud (2003), se refiere a la competencia como *“la capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos. Para hacer frente, lo mejor posible, a una situación, debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos”*.

Scallon (2004), define el término de la siguiente manera: *“se puede hablar de competencia cuando un individuo es capaz de movilizar adecuadamente sus saberes y su saber-hacer en diversas situaciones. Lo esencial de la competencia reside en la movilización de recursos por el individuo, tanto de sus recursos propios como de otros que le son externos”*.

Las competencias han merecido multitud de calificativos: competencias básicas, competencias clave, competencias técnicas, competencias transversales, competencias profesionales, competencias organizacionales, competencias genéricas, competencias específicas, competencias sociales, competencias sociolaborales, etc.

Aquí únicamente vamos a considerar aquellas competencias específicas relacionadas con los profesionales de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. En este sentido, para el ámbito educativo tratado, tomamos como referencia las competencias que propone Perrenoud (2004) y que se concretan en:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar al alumnado en su trabajo y en su aprendizaje.
- Trabajar en equipo.
- Informar e implicar a las familias.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Organizar la formación continua.
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.

#### Competencias específicas del profesorado de PCPI

- Dominar las materias de los diferentes módulos obligatorios (módulo de formación general y módulos específicos), así como la relación interdisciplinar entre ellas.
- Desarrollar las competencias del perfil profesional (módulos específicos).

- Dominar las materias de los módulos voluntarios: módulo de comunicación (Lengua castellana y Literatura y Primera Lengua Extranjera de la secundaria obligatoria), módulo social (Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y Educación Plástica y Música) y módulo científico tecnológico (Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas, Tecnología y Educación Física), así como la relación interdisciplinar entre ellas.
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución positiva y pacífica de conflictos.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad, respeto y valores.

## REFERENCIAS

- BOLÍVAR BOTÍA, A., LÓPEZ CALVO, L. (2009): “Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, nº 13, p.3.
- CANARIO, R., ROLO, C., ALVES, N. (2001): *Escola e Exclusao Social*. Lisboa: Educa.
- DECRETO 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria en Andalucía. BOJA 157, 07/08/2008.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M., GONZÁLEZ, M. T., MARTÍNEZ, B. (2009): “El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas”. *Revista Iberoamericana de Educación*. nº 50, pp. 41-64, en <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>.
- KETELE, J. M. de (2005): *L'évaluation des compétences: entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience*. Lisbonne: Actes du Colloque.
- LEY 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible.
- LEY ORGÁNICA 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, por la que se modifican la Leyes Orgánicas 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 108, 04/05/2006.
- ORDEN del 24 de junio de 2008, por la que se regulan los Programas de Cualificación Profesional Inicial. BOJA 157, 07/08/2008.
- PERRENOUD, P. (2003): “Construir competencias desde la escuela”. *Providencia: Comunicaciones No-reste*.
- PERRENOUD, P. (2004): *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Barcelona: Graó.
- SCALLON, G. (2004): *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck Université.

# DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DEL DOCENTE EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA (ESO)

JESÚS M. RUIZ VILLAMOR  
*IES "Campo de Calatrava"*  
*Miguelturra (Ciudad Real)*

## 1. INTRODUCCIÓN

El profesor se enfrenta a unas oposiciones en las que prima, como cualquier funcionario público, los conceptos de igualdad, mérito y capacidad a la par de una reconocida discrecionalidad de los tribunales. En ese contexto, la exhibición de unos contenidos bien memorizados, con cierto manejo de recursos y una adecuada secuenciación de los mismos constituyen requisitos evidentes para demostrar su capacitación a la plaza a la que aspira. Sin embargo, al docente de la actualidad y del futuro próximo se le está exigiendo un nuevo tipo de enseñanza-aprendizaje.

La Ley Orgánica de Educación (2006) enumera las ocho competencias básicas, a saber, la lingüística, la matemática, el conocimiento e interacción con el mundo físico, el tratamiento de la información y la competencia digital, la competencia social y ciudadana, la competencia cultural y artística, la competencia para aprender a aprender, la de la autonomía e iniciativa personal, a las que la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha ha añadido la competencia emocional.

Las referidas competencias básicas que secuencialmente deben alcanzar los alumnos y alumnas en su formación encuentran en el docente la necesidad de dotarse de unas competencias propias que le permitan dar respuesta y satisfacer la adquisición de las competencias por parte de su alumnado. Sintetizando los textos legales y estudios diversos, el análisis de las competencias básicas del docente son las siguientes:

1. **Conocimiento teórico de la materia y las asignaturas que se imparten**, lo que de alguna manera está implícito en la titulación universitaria de Licenciatura o de Grado y en la valoración positiva de unas oposiciones. Además, la carrera docente supone una actualización científica con el reconocimiento de sexenios, incentivo que se muestra ya caduco y superado, con la valoración docente por parte de la Administración y de la Inspección, o con la baremación de méritos en oposiciones y concursos en los que se participa. Sin embargo, el docente no universitario cada vez puede sentirse más alejado de la Universidad frente a lo que ocurría antiguamente cuando a los profesores y catedráticos se ofrecía, sin ser currículos estancos, la doble opción de las Enseñanzas Medias o de Enseñanzas Universitarias como ocurrió, entre otros, con Gerardo Diego, Emilio Alarcos y Gregorio Salvador. Resulta cada vez más excepcional la obtención del título de Doctor que tampoco es bien valorado si se compara con la baremación del desempeño de cargos administrativos de los docentes.

2. Los **aspectos pedagógicos adquieren cada vez mayor relevancia**. Ya no sólo se pide que el buen docente sea únicamente un buen transmisor de saberes, labor casi individual que se realizaba a partir de libros de textos homogéneos. Ahora se pone mayor énfasis e interés en la incorporación de metodologías diversas, con la planificación exhaustiva de todos los elementos de la enseñanza-aprendizaje, del ajuste de ésta a todas las disposiciones legales, de la consideración del alumnado no como un elemento pasivo sino activo y participador, de la utilización de muchos y distintos recursos que exceden a la memorización de textos, de una evaluación coherente e integradora; de la necesidad de una coordinación para que el docente encuentre sentido a su trabajo en el aula porque está relacionado y justificado con la programación de nivel y de la etapa de la programación anual de su materia y de su departamento didáctico; del tratamiento interdisciplinar de su docencia y, todo ello, debatido y reconocido en la programación general del centro.

3. El **desarrollo integral de la formación de los alumnos** demanda un tipo de equipos docentes que fomenten el desarrollo de factores cognitivos, emocionales, morales, etc. de la educación. Si la escuela tiene un papel importante en el desarrollo intelectual de los alumnos, debe entenderse que dicho desarrollo intelectual no puede alcanzarse plenamente sin ocuparse y preocuparse de otros factores de la personalidad del alumnado. Dicho de otra manera, la escuela ocupa un lugar sociotemporal en el que el alumno y alumna adolescentes no solo van a estudiar sino a formarse y a potenciarse desde perspectivas personales y sociales como la responsabilidad, la solidaridad, el respeto y la implicación en las tareas de la comunidad. La colaboración del profesor con otros miembros del equipo docente del curso, con el psicólogo, con la educadora social y con la dirección del centro resulta evidente y necesaria para alcanzar este fin.

4. El **docente desempeña un importante rol de motivación y orientación** ya que debe implicar a sus propios compañeros, a los alumnos y a sus familias para que su trabajo se desempeñe con eficiencia. Es muy importante mantener una actitud abierta y positiva en su actividad. Los padres son los responsables a los que hay que informar e implicar en las propuestas educativas: con ellos la educación se hace más coherente e integradora, sin ellos nos podemos convertir en unos bienintencionados remeros que vayamos contra el viento de las circunstancias. Por otra parte, los alumnos deben conocer, trabajar y valorar los objetivos, metodología, actividades, y los criterios de evaluación de su enseñanza-aprendizaje. El docente no debe evitar el debate si se dan propuestas asertivas y se buscan soluciones a las cuestiones-problema que se planteen y que fomentan la convivencia, el respeto a la diferencia y el trabajo con la diversidad. Un instituto bien reconocido socialmente no es aquel que tiene buenos docentes sino que sobretodo es valorado positivamente y recordado por los alumnos y alumnas.

5. La **globalización** hace que se supere la concepción de que el aula y los libros de texto constituyen los únicos marcos docentes. Actividades como la utilización de los medios de comunicación, la visita a teatros y museos, charlas-coloquio, etc. ya son frecuentes en los centros, pero ahora nuestros alumnos pertenecen a la sociedad de la información porque usan y conocen las nuevas tecnologías (TIC). Por ello, recursos como Moodle, Delfos, SGD, WIFI, recursos multimedia, portátiles, libros electrónicos, que poseen o pueden poseer los centros educativos, ayudan a elaborar actividades, gestionar recursos y materiales, fomentar programas de recuperación. Nuestro alumnado debe conocer y usar las nuevas tecnologías de forma sana y responsable rechazando malas prácticas como la de “cortar y pegar” o atentar contra el derecho de la propiedad intelectual.

También contribuye a la interacción y al acercamiento a otras lenguas y culturas el conocimiento de idiomas que supere la tendencia monolingüe de la propia región del alumnado, especialmente si se utiliza una lengua vehicular como el inglés tanto por su potenciación en los planes de estudios en el propio centro, valorados con la Evaluación de Diagnóstico, informe PISA, PAEG, o en otras instituciones y programas como la Escuela Oficial de Idiomas, That’s English!, Proyecto Unidiomas-UCLM u otros programas de intercambio.

## 2. UNA UNIDAD DIDÁCTICA: “LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES Y SU FUNCIÓN”

El Real Decreto 83/1996 de 26 de enero (BOE de 21 de febrero) estableció los elementos esenciales que debe contener una programación que desarrolla el currículo escolar: objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación. Posteriormente, la LOE (Ley Orgánica de Educación, de 3 de mayo de 2006, BOE de 4 de mayo de 2006) establece literalmente en su Art. 6.1. “se entiende por currículo, el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación”. Dichos elementos, a los que se pueden añadir otros, deben componer de forma ordenada y estructurada una programación. De acuerdo con lo regulado en la LOE, la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Decreto 69/2007, de 29 de mayo de 2007.

El término “competencia” supera la discusión entre las viejas oposiciones entre memorización/aprendizaje comprensivo, entre conocimientos/habilidades, entre teoría/ práctica. La mejora de la competencia se consigue con la adquisición de conocimientos (conceptos) -sobre los que se asienta la reflexión-, con el dominio de un conjunto de procedimientos (estrategias, métodos) puestos en práctica con unos principios actitudinales. Los ítems que representan acciones específicas evaluables en las que el estudiante demuestra su nivel de competencia reciben el nombre de indicadores de competencia.

La relación entre la competencia lingüística y la materia Lengua Castellana y Literatura es directa pues con su aprendizaje se alcanzan las habilidades y capacidades para hablar, escribir, escuchar y leer lo que favorece la interacción y es decisivo para dominar todos los aspectos de la competencia tanto activa como pasiva. Son numerosos los indicadores que se desarrollan en esta unidad como la escucha activa, uso de estructuras gramaticales, comprensión e identificación de elementos que integran un enunciado, corrección ortográfica, presentación clara y ordenada, uso de un vocabulario específico, identificación del contexto de la comunicación.

Aunque aparentemente sea contradictorio, la unidad también se relaciona con la competencia matemática al usarse técnicas de representación gráfica, sistemas de representación, al establecer y comprobar relaciones entre cajones, abreviaturas... Puede decirse que muchos alumnos de ciencias son excelentes en el análisis morfosintáctico.

El lenguaje es un código de comunicación y también es un medio de representación del mundo y está en la misma base del conocimiento y del pensamiento, lo que le relaciona con la competencia básica de aprender a aprender. La unidad didáctica recoge una serie de contenidos conceptuales, principalmente derivados de la función metalingüística, pero también procedimentales como la capacidad de analizar, relacionar conceptos y modelos por definición, analogía o contraste; reducir elementos gramaticales; sustituir elementos del enunciado por otros equivalentes gramaticalmente; observar modelos, comparar, decidir y corregir errores; realizar una presentación clara, ordenada y responsable de las tareas, etc. Estos procedimientos también se relacionan con distintas competencias como la del conocimiento y de la autonomía personal e iniciativa personal.

La unidad didáctica contribuye al tratamiento de la información y competencia digital con la utilización de Moodle para el texto de referencia; la consulta de la páginas y recursos de la Real Academia Española, de Fundéu y de castellano.org.; de la consulta electrónica del DRAE; del envío de archivos y correos, búsqueda de direcciones en la Red donde se muestren ejemplos analizados morfosintácticamente.

La metodología activa, participativa de la unidad didáctica en la que la realización continuada de tareas individuales y grupales es necesaria, y la evaluación formativa –en la que en todo momento se constata el grado de adquisición de la competencias básicas-, la coevaluación y autoevaluación de dichas tareas integran indicadores de la competencia emocional como respuestas adecuadas, reconocimiento

verbal de los errores, defensa argumentada de las decisiones propias, actuaciones flexibles y dialogantes, aceptación de las decisiones y valoraciones de otros miembros.

El **objetivo específico de esta unidad didáctica** es conocer la categoría gramatical y la función sintáctica de las palabras que constituyen un sintagma. Se ha aplicado en las primeras ocho sesiones de cuarto, y último curso, de la Educación Secundaria Obligatoria. El porcentaje de resultados positivos de la evaluación alcanzó el 70 %.

Un elemento importante de la unidad didáctica es la tabla que sirve de compendio de morfosintaxis que se ha confeccionado con la lectura de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009), de la Real Academia Española, y del *Diccionario normativo y guía práctica de a Lengua Española* (1986), de Francisco Marsá.

<b>MORFOLOGÍA:</b> CATEGORÍA GRAMATICAL	<b>SINTAXIS:</b> FUNCIÓN SINTÁCTICA
<p><b>1. El artículo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- determinado o definido: el, la, lo...</li> <li>- indeterminado o indefinido: un, una</li> <li>- artículos contractos: al, del</li> </ul> <p>[plural del neutro "lo bueno" -&gt; las cosas buenas]</p>	<p>→ <b>Determinante</b></p>
<p><b>2. El nombre o sustantivo</b></p> <p>Sustantivo epiceno (jirafa) común (el/la cónyuge) y ambiguo (el/la mar, azúcar)</p>	<p>→ <b>a) Núcleo de un sintagma nominal (SN)</b>                      → <b>b) Aposición</b> al sustantivo menos concreto cuando hay dos nombres (coche SEAT)</p>
<p><b>3. El adjetivo</b></p> <p><b>3.1. Adjetivos determinativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Posesivos: mi, tu, su, nuestro...</li> <li>-Demostrativos: este, ese, aquel...</li> <li>-Indefinidos: muchos, pocos, otros...</li> <li>-Numerales:</li> <li>Ordinales: primero-o, segundo...</li> <li>Cardinales: un-o, dos...</li> <li>Fraccionarios: onceavo, centésima (parte)</li> <li>Multiplicativos: doble, triple, cuádruple...</li> <li>-Interrogativos-exclamativos: qué, cuán, cuánto, cuáles...</li> </ul>	<p>→ <b>Determinante</b> [Diferenciarlo del 4.2. y del 6.4]</p>
<p><b>3.2. Adjetivo calificativo</b></p> <p>Por su semántica, especificativo (tinta azul) o explicativo o epíteto (dura piedra).</p>	<p>→ <b>a) Adyacente o modificador</b>                      → <b>b) Núcleo de un sintagma adjetival (Sadj) atributo o predicativo</b>                      ["Llegó alegre" / "Llegó alegremente"]</p>
<p><b>4. El pronombre</b></p> <p>[reflexivo, recíproco]</p>	<p>→ <b>Núcleo de un sintagma pronominal (Spron)</b></p>
<p><b>4.1. Pronombres personales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Con función de sujeto (sin preposición): yo, tú, él, nosotros, vosotros, ellos, usted-es, vos.</li> <li>- Con función de complemento (con preposición): a él, para ti, con nosotros...</li> <li>- Con función de CC: contigo, conmigo, consigo.</li> <li>-Pronombres átonos: [casos duplicación]</li> <li>Lo(-s), La (-s): CD / Le (-s): CI</li> <li>[desajustes: loísmo, laísmo, leísmo].</li> <li>Me, te, se, nos, os se</li> </ul>	<p>→ { <b>CD o CI</b>  <b>Moferma verbal</b> → { Verbo pronominal                      Pasiva refleja                      Impersonal con se</p>
<p><b>4.2. Pronombres</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Posesivos: mío, tuyo, suyo, nuestro...</li> <li>-Demostrativos: este, ese, aquel...</li> </ul> <p>[plural de los neutros esto, eso, aquello -&gt; estas cosas, esas cosas, aquellas cosas]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Indefinidos: unos, muchos, nada (=ninguna cosa),</li> <li>-Numerales:</li> <li>Ordinales: primero-o., segundo...</li> <li>Cardinales. un-o, dos...</li> </ul>	

Fraccionarios: onceavo, centésima (parte)  
 Multiplicativos: doble, triple, cuádruple.  
 -Interrogativos-exclamativo: qué, cuál, quién...

**4.3. Relativo:** que (=el cual), el cual, cuyo, quien-es, cuanto. [donde, cuando, como]

**5. Verbo**

Perífrasis verbal: se ha puesto a estudiar, está leyendo, sigue dormido...

→ **Núcleo verbal (NV)**  
 (Con predicado verbal transitivo, intransitivo y predicado nominal)

**6. Adverbio**

Clasificación tradicional del adverbio:  
 -de lugar: aquí, arriba, lejos, fuera...  
 -de tiempo: ayer, pronto, mientras, siempre...  
 -de modo o manera: bien, despacio, así, tranquilamente, ...  
 -de cantidad: más harto, más, casi, sólo ...  
 -de afirmación: sí, también, ciertamente...  
 -de negación: no, nunca, tampoco, nunca...  
 -de duda: quizá, acaso, posiblemente, tal vez ...  
**Locuciones adverbiales:** entretanto, alrededor, asimismo, enfrente, apostá, a rajatabla...

→ **a) Núcleo de un sintagma adverbial (Sadv)CC**  
 → **b) Determinante si es cuantificador de otra palabra** (muy alta, totalmente roto, todo mal).

**7. La preposición**

A, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus y vía.  
 Cabe "cerca de, junto a" y so "bajo, debajo de" se consideran desusadas.  
 El DRAE recoge como preposiciones salvo y excepto, pero no versus y vía.  
**Locuciones prepositivas:** dentro, encima de, gracias a, a comienzo(s) de, sobre la base de...

→ Nexo

**8. La Conjunción**

8.1. Coordinantes: y, o, pero, es decir, ...  
 8.2. Subordinantes: si, cuando, porque...  
**Locuciones conjuntivas:** a pesar de, siquiera que, así que, puesto que, de manera que...

→ Nexo

**9. La interjección**

9.1. Propia: ¡ah!, ¡oh!, ¡olé!, ¡hala!, ¡ay!..  
 9.2. Impropia: ¡bravo!, ¡ánimo!, ¡anda!..  
**Locuciones interjectivas:** vaya por Dios, hasta luego, ni pensarlo, cómo no, a ver, no veas...

→ **Son elementos exclamativos que no tienen función sintáctica sino que son actos de habla que expresan sentimientos (duda, dolor, sorpresa...)**

**LAS ONOMATOPEYAS no son palabras sino signos lingüísticos que representan sonidos:**  
 crac, ring, mu, zas, croac, quiriquí...

# EL AICLE EN EL AULA DE MÚSICA: EL PROFESOR Y LOS MATERIALES COMO SOPORTE DEL APRENDIZAJE

ELISA COLINO ALONSO

*IES "Torreón del Alcázar". Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha  
Facultad de Educación de Ciudad Real. Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los cambios tecnológicos experimentados en las últimas décadas y especialmente la aparición de internet han supuesto un cambio rotundo en el mundo de la comunicación que ha afectado no sólo a la política o la economía, sino también a la ciencia y a la educación. Se habla de la sociedad de la información o de la sociedad del conocimiento.

Pero en cuanto a educación, ¿es lo mismo información que conocimiento? ¿Es por sí misma la información portadora de conocimiento? Incluso considerando la información como base del conocimiento, ¿puede ésta por sí misma capacitar al individuo para solucionar problemas y enfrentarse a los retos del mundo moderno? Y abordando más concretamente la educación musical, ¿Qué puede aportar cognitivamente el desarrollo de competencias artísticas?

Se tiene conciencia, por otra parte, de vivir en un mundo “globalizado”, donde se comparten elementos comerciales y culturales que requieren una comunicación fluida, lo que fomenta el uso y el aprendizaje de otras lenguas distintas a la propia.

Existen además, razones de carácter político y económico que llevaron al Consejo de Europa, en su convención de 1954, a plantearse el objetivo de crear una Europa unida, capaz de afrontar los retos económicos y sociales, a promover el estudio de otras lenguas y otras culturas: “ Having resolved to conclude a general European Cultural Convention designed to foster among the nationals of all members, and of such other European States as may accede thereto, the study of the languages, history and civilisation of the others and of the civilisation which is common to them all”<sup>1</sup> (ETS, 18- Cultural Convention, 19.XII. 1954:1).

Este fomento del plurilingüismo y la pluriculturalidad no sólo siguen estando presentes en la política lingüística del Consejo de Europa, sino que aparecen intrínsecamente unidos a la adquisición de competencias y de conocimiento de los ciudadanos Europeos.

Plurilingual and intercultural education realises the universal right to quality education, covering:

---

<sup>1</sup> Se ha considerado más oportuno mantener todas las citas de este documento en su idioma originario.

acquisition of competences, knowledge, dispositions and attitudes, diversity of learning experiences, and construction of individual and collective cultural identities. Its aim is to make teaching more effective, and increase the contribution it makes, both to school success for the most vulnerable learners, and to social cohesion. (Council of Europe, 2010:7).

En el marco de esta situación social y económica fueron apareciendo en España, en torno a los años noventa, centros de enseñanza bilingüe; estos fueron promovidos en un principio por acuerdos alcanzados entre el British Council y el Ministerio de Educación, pero pronto las distintas consejerías de educación fueron creando sus propios centros y proyectos ante la buena acogida que este tipo de enseñanza encontraba entre padres, alumnos y profesores. Como dato comentar que Castilla-La Mancha pasó de tener seis centros dentro del convenio British Council en 1996 a tener unos 230 centros en 2010 (Portal de Educación de JCCM, Secciones Europeas).

La enseñanza de una materia usando una L2 o lengua no materna, como lengua vehicular, necesitaba unas bases metodológicas que dieran cierta garantía de éxito a un proyecto tan ambicioso. Estas se encontraron por un lado en las investigaciones realizadas en los programas bilingües de Canadá y Estados Unidos; otras son resultados de los estudios realizados sobre distintas aplicaciones de enseñanza Bilingüe, de los cuales en España tenemos una amplia muestra gracias a los estudios realizados en el País Vasco, Galicia y Cataluña (Lasagabaster, 2009; Lasagabaster y Sierra 2009; Ruiz de Zarobe y Lasagabaster, 2010) y finalmente la aplicación de distintas teorías sobre la adquisición del conocimiento y la importancia del uso del lenguaje en el desarrollo de esta cognición.

## 2. SIGNIFICADO Y SENTIDO DEL AICLE

Con el acrónimo AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera), más ampliamente conocido como CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) se conoce un flexible compendio de metodologías que permiten el aprendizaje y enseñanza de una materia cualquiera usando una lengua no materna como lengua vehicular. No se trata exclusivamente de una nueva manera de enseñar una lengua, pues contenido y lengua deben tener la misma importancia; se deben encontrar formas de enseñanza compatibles con ambos aspectos a enseñar, contenido y lengua: “CLIL is not a new form of language education. It is not a new form of subject education. It is an innovative fusion of both” (Coyle, 2010:3)

No se trata simplemente de enseñar una asignatura en una lengua extranjera, tal y como señaló el documento del programa Euridice de la Comisión Europea: “Achieving this twofold aim calls for the development of a special approach to teaching in that non- language subject is not taught in a foreign language but with and through a foreign language” (Eurydice, 2006:8).

El término CLIL se acuñó por primera vez en 1994 (Marsh, Maljers and Hartiala, 2001) dentro de un contexto Europeo para describir y diseñar logros en distintos tipos de escuelas y a través de diferentes enfoques de enseñanza usando una L2: “CLIL set out to capture and articulate that not only was there a high degree of similarity in educational methodologies, but also an equally high degree of educational success” (Coyle, 2010:3).

## 3. METODOLOGÍAS INCORPORADAS EN EL DESARROLLO DEL AICLE

El aprendizaje de conocimientos a través de otras lenguas no es algo absolutamente nuevo; ya en la Edad Media muchas disciplinas eran enseñadas utilizando el latín como lengua de cultura. Lo que sí que creemos que de alguna manera define y da entidad al AICLE como algo nuevo en relación a otros procesos de enseñanza bilingüe es su preocupación y atención sobre el proceso cognitivo y del apren-

dizaje. Se busca que el alumno encuentre una experiencia más holística que le permita avanzar en sus conocimientos a través de la lengua. Para ello, van a intervenir múltiples factores, en los que el profesor va a tener un papel como asesor y mediador, y donde la función de transmisión va a pasar a un segundo plano. La forma en la que un proceso de enseñanza es realizado, los materiales utilizados y la actitud del aprendiz juegan una parte muy importante en este proceso: “El aprendizaje significativo basado en la recepción supone principalmente la adquisición de nuevos significados a partir del material de aprendizaje presentado. Requiere tanto una actitud de aprendizaje significativa como la presentación al estudiante de un material potencialmente significativo” (Ausubel, 2002:25)

Parte de la base metodológica del AICLE se encuentra en la aparición de las ideas constructivistas sobre la adquisición de conocimientos de comienzos del siglo XX.

Entre otras, las ideas de Vygotsky condujeron a una concepción socio-cultural y constructivista del desarrollo del conocimiento. Según él, los procesos psicológicos superiores tienen lugar dentro del contexto social y será éste quien determine el desarrollo. Los signos, incluidos los lingüísticos, se desarrollan dentro de una cultura y un entorno, cuando los aprendemos, no sólo los guardamos en un archivo de datos que nos permite usarlos en futuras ocasiones, sino que nos proporcionan las herramientas a través de las cuales nuestro conocimiento se organiza, se jerarquiza y va estableciendo ideas de anclaje que permiten captar otros conocimientos: “Discourse does not just express meaning. Discourse just creates meaning”(Mohan y Van Naerssen, 1997:2). Supone el puente de unión entre el conocimiento que recibimos del exterior y nuestro proceso de interiorización.

Además, introdujo la idea de “Zona de Desarrollo Próxima”(ZDP). Donde un aprendiz, cuyos conocimientos están aún en proceso de maduración, puede realizar tareas con la ayuda de otros compañeros con conocimientos y habilidades más desarrolladas o con la ayuda del profesor. Este apoyo del profesor suele venir definido como andamiaje, y aunque puede otorgarse de diferentes formas, lo usaremos aquí para referirnos al material que el profesor presenta a los alumnos para lograr su proceso de aprendizaje.

En el marco del AICLE se fomentará pues el trabajo cooperativo o en grupo. Los miembros de un grupo, donde a cada estudiante se le ha asignado un papel con distintas responsabilidades, resuelven una tarea planteada por el profesor utilizando para ello el material preparado por el profesor como soporte o andamiaje; este material puede ser de distinto tipo, textos, partituras, diccionarios o distintas páginas de internet donde buscar información.

Otra teoría de carácter constructivista que forma parte intrínseca de la mayoría de los diseños curriculares que se utilizan actualmente en los centros escolares de toda Europa es el concepto de aprendizaje significativo establecido por Ausubel:

*El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esta interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel, 1976, 2002).*

Esta idea ha sido claramente recogida por los recopiladores de estas metodologías dentro del marco teórico que supone el AICLE: “In order to acquire new knowledge and skills, people usually need not only to access new information, but also connect that information with their own existing knowledge, skills and attitudes”. (Mephisto, Marsh y Frigols 2008:30). Para Ausubel, contrariamente a lo que ocurre en Piaget, el lenguaje tiene un papel esencial y operativo en el pensamiento, no es meramente comunicativo.

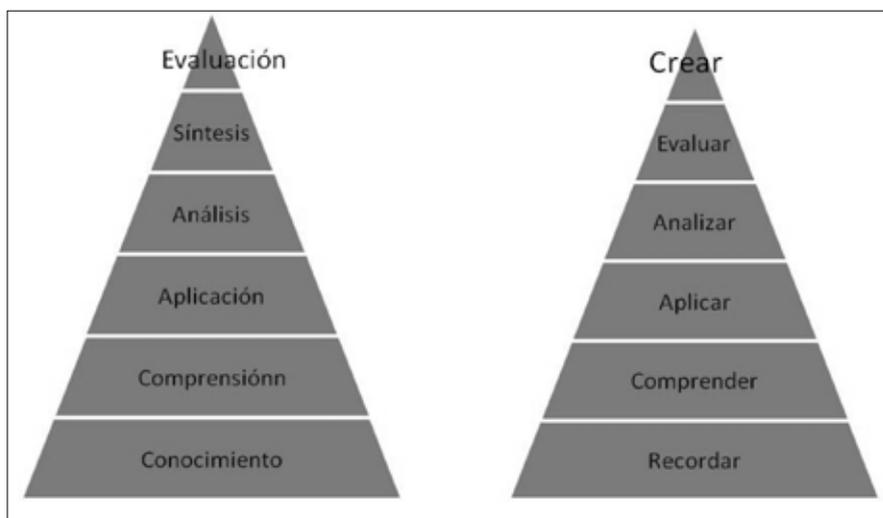
El lenguaje es un facilitador importante del aprendizaje significativo basado en la recepción y en el descubrimiento. Al aumentar la capacidad de manipulación de los conceptos y de las proposiciones por medio de las propiedades representacionales de las palabras y al refinar las comprensiones subverbiales que surgen en el aprendizaje significativo basados en la recepción y en el descubrimiento, clarifica estos significados y los hace más precisos y transferibles (Ausubel, 2002:31).

No olvidemos que este proceso se produce muchas veces en el aprendizaje de las lenguas por el establecimiento de comparaciones y similitudes con la propia lengua, lo que supone que cuanto más ancladas estén las estructuras de la lengua materna en el alumno, más se alimentará la L2. Este proceso se producirá también a la inversa, es decir el aprendizaje de la L2 retroalimentará la L1: “En la medida que la enseñanza de Lx sea eficaz para promover el dominio de Lx, se producirá la transferencia de este dominio a Ly siempre que haya un contacto suficiente con Ly y una motivación para aprender Ly” (Cummins, 2002:29).

La taxonomía de Bloom (1956) revisada por Anderson y Krathwohl (2001) otorga un referente a la hora de secuenciar y establecer las actividades. Éste además nos permite dividir el proceso cognitivo en procesos mentales de bajo orden y de alto orden. Por los primeros entenderíamos las tres primeras partes de la pirámide y por los procesos mentales de más alto orden las tres últimas partes de la pirámide (Fig. 1). Son distintos tipos de pensamiento asociados con distintos tipos de conocimiento: “This classifies different types of thinking associated with different types of knowledge construction” (Coyle, 2010:30).

Exponemos las dos pirámides taxonómicas, la de Bloom y la revisada por Krathwohl para comentar sus diferencias:

Figura 1. Taxonomía de Bloom. Taxonomía revisada por Anderson y Krathwohl<sup>2</sup>



Podemos ver cómo los sustantivos son sustituidos por verbos indicando la actividad o la forma en la que se produce el proceso del aprendizaje. Comprobamos que la creatividad se convierte en la cúspide de la pirámide revisada, lo cual otorga a la competencia creativa el más alto nivel dentro del proceso del conocimiento. La creación ha parecido siempre un objetivo claro en las enseñanzas artísticas, pero su transferencia y reconocimiento en otras disciplinas avalan la necesidad de fomentar ésta en los individuos como el recurso más importante para aplicar los conocimientos a la solución de problemas del cambiante mundo moderno. Se trataría de un mundo donde el aprendizaje se prolonga durante toda la vida, haciéndose pues imprescindible el aprendizaje autónomo y la auto-evaluación, es decir, un espíritu crítico dispuesto a los cambios.

<sup>2</sup> Pirámide basada en la planteada por FAUTLEY en el libro *Assessment in Music Education*.

Por *evaluar* podemos entender cosas diversas, como establecer juicios de valores sobre lo aprendido, evaluar las consecuencias de un proceso sobre otros hechos o conocer las ventajas y desventajas de un proceso científico, técnico o de otra índole; todo lo cual me va a permitir llegar al proceso de la creación, donde conocimiento e ingenio deben combinarse.

Pero evaluación también puede suponer cierta reflexión del alumno sobre su proceso de aprendizaje y una respuesta a preguntas como: ¿he alcanzado los objetivos marcados por el profesor o el sistema? ¿Han mejorado mis habilidades? ¿Puedo extraer conclusiones, explicarme con claridad, justificar mis ideas o mis proyectos? Ante esta situación, la función del profesor cambia, ya no es el mero transmisor, es un catalizador; alguien que ayuda al alumno a llegar a sus propias conclusiones y reflexiones sobre las distintas situaciones:

Si el profesor ofrece soluciones y consejos, no ayuda al alumno hacia la autonomía; las soluciones tienen que salir de las reflexiones del alumno, para que las integre en su propia experiencia y las acople a los conocimientos que ya posee. En este sentido el conocimiento de cómo aprender se considera que se construye de igual manera que el conocimiento de un idioma (Wilkinson, 2009:57).

Por supuesto, siempre hay que tener en cuenta en este sentido, la edad del alumno, su grado de madurez, su ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) para la cual el alumno requiere un apoyo, e incluso su “apego” a un sistema educativo de carácter más tradicional:

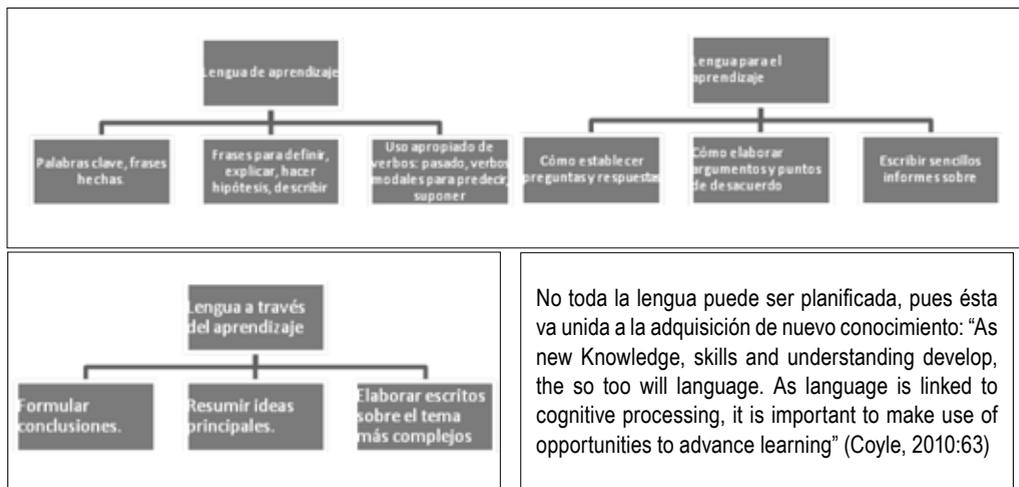
*El pensamiento crítico del alumno se irá desarrollando de manera progresiva si el profesor hace las preguntas adecuadas, pero sin tener prisa en contestarlas (ni esperar a que produzcan las respuesta “correcta” o la que a nosotros nos gusta) sino dejar que los aprendices las contesten por sí solos (Wilkinson, 2009:58).*

La taxonomía de Bloom va a ofrecer al profesor la posibilidad de secuenciar distintas actividades y preguntas encaminadas a potenciar distintos tipos de pensamiento que ayudarán a conformar el conocimiento constructor o creativo así como el espíritu crítico-evaluador del aprendiz; quizás los dos parámetros más importantes dentro de esta taxonomía que nos pueden indicar a largo plazo si el aprendizaje significativo ha tenido realmente lugar.

La enseñanza tradicional de la música, a pesar de ser una disciplina de carácter artístico, no siempre ha estimulado o planteado la creación; un alumno podía pasar años en un conservatorio hasta que se le pidiera que compusiera o improvisara algo. Tampoco es éste uno de los objetivos más trabajados en las clases de educación secundaria en España, donde los alumnos con suerte interpretan algunas cosas con la flauta dulce o los instrumentos de percusión, pero pocas veces experimentan componer por sí mismos. La composición suele incluso causar cierto rechazo cuando un profesor la plantea. El pensamiento del alumno hacia este hecho creativo es que se trata de algo complicado y reservado a la mente de genios privilegiados.

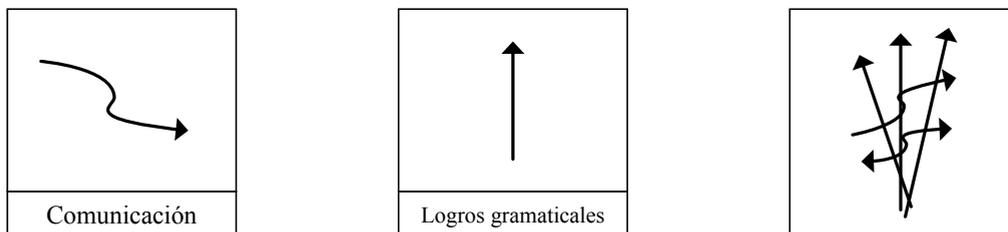
El aprendizaje de una asignatura usando una lengua extranjera ha supuesto que el profesor elabore y busque distintos tipos de materiales para lograr el aprendizaje significativo de ambas materias, la de contenido y la lengua vehicular, a la vez que el alumno enriquece aspectos significativos de su desarrollo cognitivo. El tríptico de la lengua planteado por Coyle ofrece al profesor la posibilidad de reflexionar cómo plantear el desarrollo de una sesión o de una unidad didáctica a través de una lengua extranjera de forma que se aprendan y mejoren los distintos aspectos lingüísticos.

Figura 2. Basado en los trípticos de la lengua de Coyle



Este plurilingüismo hacia el que tiende Europa, está intrínsecamente unido al multiculturalismo, a la toma de conciencia de los demás y de uno mismo. El marco conceptual conocido como las 4Cs, a saber Contenido, Comunicación, Conocimiento y Cultura intenta plasmar y conseguir el objetivo de la multiculturalidad a través de las distintas lenguas. Aunque estos elementos pueden existir como entes separados, es necesario pensar en ellos en conjunto a la hora de la planificación de unidades de forma que distintos tipos de competencias educativas y espíritu crítico pueda ser desarrollado al mismo tiempo. Si por ejemplo tenemos claro qué elementos cognitivos interconectan con los contenidos que queremos dar, esto va a determinar qué tipo de actividades vamos a proponerles a nuestros alumnos. Del mismo modo y como explicamos anteriormente en el tríptico de la lengua, el contenido va a determinar el tipo de lengua que vamos a utilizar en cada momento y conocimiento y contenido van a impulsar y desarrollar la lengua. De esta forma, se produce un aprendizaje en espiral más continuo y progresivo que el producido por una enseñanza basada únicamente en cuestiones gramaticales. Coyle establece la siguiente espiral:

Figura 3. Funcionamiento del aprendizaje en espiral de las lenguas



Esta idea del aprendizaje en espiral, basada en las teorías de Bruner (1971), ha tenido un fuerte impacto en música y en el desarrollo curricular de sus programas: "The notion of the spiral curriculum has found particular resonance with music educators as it provides a theoretical underpinning to the idea that

musical topics can be undertaken with differing degrees of depth, challenge, and complexity throughout their time in school” (Fautley, 2010:46).

Por lo tanto, si como apuntamos anteriormente, cuando un nuevo conocimiento, habilidad o comprensión se desarrolla, también lo hace la lengua, ambos aspectos, lingüístico y cognitivo se podrán beneficiar a lo largo de diversos cursos académicos de esa retroalimentación. El lenguaje académico podrá ir adquiriendo un mayor grado de complejidad que permita desarrollar actividades y tareas de alto orden en la clasificación taxonómica de Bloom.

El objetivo de este comunicado es presentar una unidad didáctica para un grupo de alumnos de 1º y 2º de la ESO que reciben esta asignatura en lengua inglesa tratando de aplicar los criterios constructivistas y holísticos de la metodología AICLE para intentar conseguir un aprendizaje lo más significativo en ambas disciplinas y por lo tanto un mayor desarrollo cognitivo que sobre todo promueva en los alumnos la conciencia crítico-analítica, la lingüística y la creativa. Los alumnos de secundaria en Castilla La-Mancha pueden escoger estudiar música en 1º o en 2º de la ESO a razón de tres horas semanales.

La mayor parte de los alumnos con los que se ha llevado a cabo esta unidad, llevan inmersos en un programa bilingüe desde edades tempranas.

## 4. METODOLOGÍA

Se utiliza a comienzos de curso una serie de canciones sencillas para repasar lenguaje musical. Entre ellas “Twinkle twinkle” Los alumnos conocen perfectamente en español la versión de esta canción como “Campanita del lugar” Se canta utilizando la tonalidad de Do mayor tanto con notas como con su letra en inglés. Se practica con la flauta.

En el segundo trimestre se vuelve a la canción, los alumnos la conocen y están familiarizados con ella. Se les pide a los alumnos que en grupos de dos o tres personas discutan las partes que se repiten de la canción y que decidan una estructura. Un miembro de un grupo escogido al azar expondrá qué estructura han decidido y por qué. Si existiera desacuerdo por parte de algún grupo se discute la respuesta. Se escriben verbos y estructuras para manifestar acuerdo o desacuerdo.

En un paso siguiente el profesor explica lo que es una variación y ejecuta un ejemplo. Pediremos a continuación que realicen variaciones por parejas o en grupos de tres que permitan reconocer la melodía y la estructura. Se les entrega las siguientes palabras clave: *Rhythm, dynamic markings, tempo, timbre, pitch, texture, ostinato, chords and triplets* y sus significados en inglés. Si algún significado no está claro o no se recuerda el profesor realiza un ejemplo con el piano. Las variaciones deberán ser probadas con distintos instrumentos de la clase y ensayadas para su ejecución en público. Se les entrega una hoja con frases necesarias para la discusión y la toma de decisiones: “*What are you doing? I think that it doesn't work because. What can we do now? Are you sure about that? We should ask the teacher.*” Un miembro del grupo será el encargado de poner por escrito, con el consenso de todos, qué se ha hecho para realizar las variaciones y otro miembro expondrá a los compañeros qué cambios se han llevado a cabo antes de su actuación en público. Para esta actividad el profesor asesora sobre los verbos a utilizar, presente perfecto para exposición de la actividad que acaban de realizar y verbos modales para conjeturar sobre resultados de su actuación de la que no están seguros, por ejemplo, *we reckon that it would sound completely different if we ‘*

Los distintos grupos rellenan una ficha donde evalúan la actuación de sus compañeros. Para ellos se mueven dentro de los siguientes parámetros:

Tabla 1.

Básico	Satisfactorio	Bueno	Excelente
La variación es pequeña, poco original y poco trabajada	Suena bien aunque se han usado pocas variaciones y pocos elementos	Suena bien, hay varias variaciones y el resultado es agradable	Suena muy bien, se han usado una amplia gama de elementos para hacer las variaciones y hay partes originales

A la evaluación se añade un comentario sobre un aspecto fuerte, si era buena o excelente, o un aspecto débil si era básica o satisfactoria. El profesor considerará la evaluación de los alumnos si el comentario realizado está bien argumentado.

Para entender un poco más que las canciones muchas veces traspasan fronteras y aparecen en cada país con versiones diferentes. Se pedirá a los alumnos que investiguen sobre la canción francesa “ah! vous dirai- je, maman” en diversas páginas de internet para que descubran que es una antigua canción francesa y que es la misma que “twinkle twinkle” o “campanita”.

Se analizarán las variaciones que Mozart hizo sobre este mismo tema tanto de forma visual como auditiva, de forma que en algunas ocasiones podamos sentir el cambio de modalidad. Se puede utilizar el siguiente video de You Tube: En <http://www.youtube.com/watch?v=NO-ecxHEPqI> puesto que trae la partitura de piano donde se observa claramente cada variación. Explicarán en un pequeño informe cosas que Mozart hizo y ellos no hicieron o al revés y cosas que tanto ellos como el propio Mozart han realizado. Para completar este análisis, veremos unas variaciones orquestales utilizando el segundo movimiento de la sinfonía de la sorpresa de Haydn a través del video: <http://www.youtube.com/watch?v=XKZL9QRrR4g&playnext=1&list=PL57CC3AF8AC813080>

En el que alguien va explicando en inglés, con subtítulos en español, qué pasa en cada una de las variaciones de este movimiento y a través de los comentarios de las mismas intenta expresar ese espíritu elegante y a la vez inteligentemente juguetón de Haydn. Se habla también en este video de la emancipación de la burguesía, de los filósofos del espíritu de la ilustración y de los cambios sociales de la época que van a hacer de la música un arte con una función civilizadora al alcance de un público más numeroso. Este video nos da juego para preguntas que van desde un proceso mental y cognitivo sencillo hasta un proceso evaluador más elevado. Por ejemplo ¿qué cambios sociales afectarían directamente a la música? Como resultado de los cambios sociales ¿cómo era esta música? Para contestar esta pregunta le podemos dar un listado de adjetivos y sustantivos que les permitan un mayor vocabulario en su respuesta y más posibilidades de discusión en la decisión de las mismas.

Tabla 2.

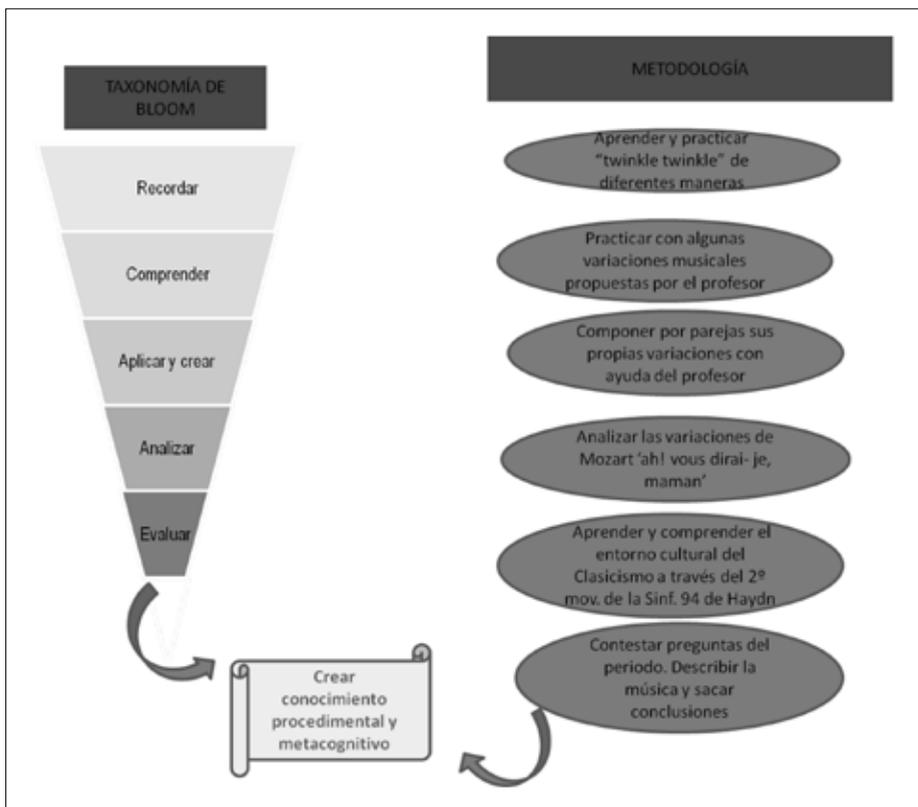
Adjectives	Nouns	Adjectives	Nouns
Polished	Polisher	Passionate	Passion
Balanced	Balance	Emotional	Emotion
Rational	Rationality	Tender	Tenderness
Smart		Free	Freedom
Elegant	Elegance	Dreamer	Dreams
Grateful	Grace	Strong	strength
Bright	Clarity		Feelings
Light		Fantastic	Fantasy
Simple	Simplicity	Intensive	intensification
Symmetric	Symmetry	Expressive	Expressiveness

Otras preguntas pueden ser semejanzas y diferencias entre la música de Mozart y la de Haydn, de las cuales alguna ya ha sido nombrada en el video.

Por último cada grupo de trabajo tendría que extraer y redactar las conclusiones más importantes que haya sacado con respecto al tema.

La taxonomía y su equivalencia con las actividades presentadas podría ser representada como se muestra en la Figura 4. En nuestra aplicación a esta unidad didáctica, le hemos introducido a la taxonomía un pequeño cambio. Como el objetivo en música es que los alumnos practiquen la creación casi desde un comienzo, ésta empieza en el estadio más alto dentro de las actividades consideradas de bajo nivel cognitivo. Éste se verá reforzado por el análisis y la comprensión del ambiente cultural de la época clásica ayudando a crear un conocimiento procedimental y meta cognitivo.

Figura 4. Adaptación de la taxonomía a esta unidad didáctica



## 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se aplicó esta unidad didáctica a un grupo de 17 alumnos de 1º de la ESO y a un grupo de 14 alumnos de 2º de la ESO (Figura 5). Esta unidad forma parte de un proyecto más amplio del que aún no se tiene resultados totales. Por lo tanto estos resultados hay que observarlos con cierta cautela.

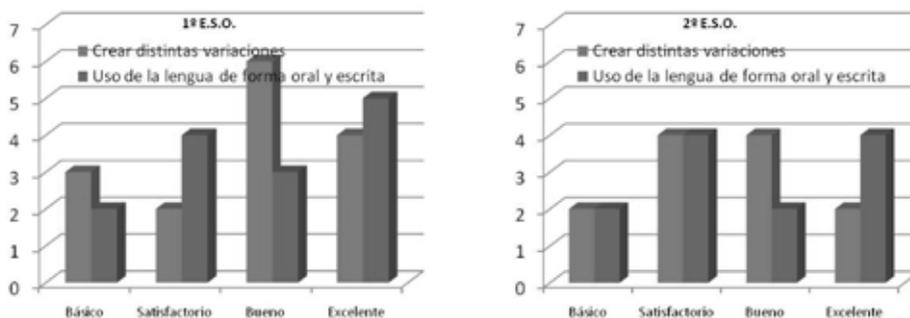
Pensamos que los resultados obtenidos en la elaboración de variaciones y en la columna de “bueno o excelente” de los alumnos de primero se deben a que este grupo tiene ocho alumnos que cursan estudios de música en el conservatorio, lo cual no sólo supone que estos estudiantes tienen más conocimientos de anclaje, sino que están más preparados para ayudar a otros compañeros en su ZDP.

Los alumnos que obtuvieron los resultados más básicos en primero son alumnos que no habían estado escolarizados en un proyecto de este tipo con anterioridad y que además no saben música. Lo cual no quiere decir que no estén aprendiendo, aunque su velocidad sea algo más lenta que la de sus compañeros; simplemente su desarrollo cognitivo está aún en niveles más bajos y por lo tanto también su lenguaje.

Los resultados de 2º son vistos como más acordes a la realidad escolar de este tipo de proyectos. Ningún alumno de este grupo recibe formación musical aparte de la escolar, La columna de satisfactorio está igualada, lo que quizás quiera decir que los alumnos se mueven bien en un nivel de conocimiento aceptable, pero no muy elevado aún y su competencia lingüística es acorde a este nivel. La columna de “bueno” entraría dentro de las teorías de Cummins sobre la adquisición de un lenguaje académico. Según él, un alumno emigrante y hablante de otra lengua tarda relativamente poco tiempo en adquirir un nivel más que aceptable de comunicación, pero requiere varios años para ponerse académicamente a la altura de sus compañeros: “Para desenvolverse en situaciones comunicativas interpersonales suele hacer falta un conocimiento del idioma considerablemente menor que el necesario en situaciones académicas” (Cummins, 2002:51).

Suele existir en estos grupos un conjunto de alumnos muy motivados hacia el aprendizaje que desarrollan una enorme conciencia lingüística que les ayuda mucho en el aprendizaje de la misma. De ahí los buenos resultados que se observan en este apartado. En cualquier caso ésta es siempre mejor en la expresión oral que en la escrita.

Figura 5. Resultados



## 6. CONCLUSIONES

Aunque aún no tenemos datos suficientes, los resultados parecen apuntar que el enfoque holístico del AICLE proporciona un marco adecuado no sólo para el aprendizaje de una lengua en situación real, sino para un aprendizaje más significativo en el conocimiento musical.

El papel del profesor ha cambiado en este tipo de enseñanzas de mero transmisor de conocimientos a mediador entre los alumnos y los materiales de aprendizaje y entre los propios alumnos. El profesor juega un papel muy importante como experto que selecciona o elabora los materiales adecuados que permiten que el aprendizaje significativo se produzca. En realidad, no se trata de que dejemos de trans-

mitir conceptos, somos los expertos que podemos resolver dudas; sin embargo, el alumno también debe tener un cierto protagonismo y actuación en la preparación de lo que aprende y cómo lo aprende. Por otra parte, en la medida en la que el profesor tenga conciencia de cómo se desarrolla el progreso cognitivo y la interrelación que éste tiene en las distintas disciplinas, será más capaz de elaborar tareas adecuadas para que éste se produzca.

Debe existir una motivación y predisposición al aprendizaje por parte del alumno para que éste realmente se produzca; sin ella cualquier forma de enseñanza carece de sentido. La participación es una forma de estimulación, pero necesita predisposición.

Si tal y como apuntan Vygotsky, Ausubel y otros, el lenguaje es un facilitador del aprendizaje que permite organizar y jerarquizar conceptos, es posible plantear la hipótesis de que la música, como arte y como lenguaje con su propio sistema de signos ayuda también en la jerarquización y organización de conceptos y sobre todo contribuye al desarrollo del pensamiento creativo; puesto que el hecho creativo tiene su propio lenguaje, éste puede retroalimentar otros lenguajes y otros conceptos.

## REFERENCIAS

- ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- AUSUBEL, D. P. (1976): *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- AUSUBEL, D. P. (2002): *Adquisición y Retención del Conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. (2010): *CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje poder y pedagogía. Niños bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- EURYDICE (2006): "Content and Language Integrated Learning (CLIL) al school in Europe. Brussels" en: [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/071EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071EN.pdf) (septiembre de 2008)
- FAUTLEY, M. (2010): *Assessment in Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- LASAGABASTER, D. (2009): "The implementation of CLIL and attitudes towards trilingualism". *ITL, International Journal of Applied Linguistics*, n° 157, pp. 23-43.
- LASAGABASTER, D., SIERRA, J. M. (2009): "Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL classes". *International CLIL Research Journal*, n° 1(2), pp. 4-17.
- MARSH, D., MALJERS, A., HARTIALA, A. K. (2001): *Profiling European CLIL Classrooms*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- MEPHISTO, P., MARSH, D., FRIGOLS, M. J. (2009): *Uncovering CLIL. Content and Language Integrate Learnig in Bilingual and Multilingual Education*. China: Macmillan.
- MOHAN, B., VAN NAERSSSEN, M. (1997): "Understanding cause-effect: Learning Through language" en: <http://eca.stat.gov/forum/vol35/no4/p22htm> (abril de 2009).
- RUIZ DE ZAROBÉ, Y., LASAGABASTER, D. (2010): "CLIL in a bilingual community: The Basque Autonomous Community". En: *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*, pp. 12-29.
- VYGOTSKY, L. (1995): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- WILKINSON, R. (2009): *Aprender a aprender en la universidad española: Pasos hacia la autonomía en el aprendizaje de idiomas. Un estudio de caso*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.



# EL DOCENTE DE IDIOMAS: SUS COMPETENCIAS SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

M<sup>a</sup> DEL PRADO GARCÍA-CANO LIZCANO  
*IES "ATENEA" (Ciudad Real)*

## 1. INTRODUCCIÓN

La figura del profesor de lenguas adquiere un matiz especial desde que se publicara en el año 2001, hace ya diez años, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Este documento-guía “recoge de forma sistemática los aspectos más relevantes de la tarea de todos los agentes que participan en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, desde los profesores a los estudiantes, pasando por administradores, evaluadores y creadores de materiales” (Conde, 2006:23). El MCER, como sigue señalando Conde (2006:23), “invita a los profesionales de las lenguas a reflexionar sobre sus experiencias y métodos habituales, a ajustar la práctica docente a sus circunstancias concretas, y a compartir sus decisiones, objetivos, enfoques y métodos con otros profesionales”.

El Marco (2002)<sup>1</sup> no se inclina por ninguna teoría de enseñanza o de aprendizaje; expresa la necesidad de que los usuarios de la lengua adquieran una serie de competencias generales, entre las que destaca la competencia comunicativa, refiriéndose a la lengua en uso, y no sólo a su aprendizaje a nivel teórico. El Marco promueve además una *enseñanza centrada en el alumno y orientada a la acción* (MCER, 2002:9). Para desarrollar este tipo de enseñanza presenta la *Tarea* como elemento clave en este proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua (MCER, 2002:155).

El docente desempeña una labor imprescindible en este entramado educativo, ya que gracias a su labor de aula facilitará que los alumnos adquieran las competencias generales, incluida la competencia comunicativa, y desarrollen la autonomía en el aprendizaje, fomentando la reflexión personal sobre el mismo y potenciando su capacidad de “aprender a aprender”. De este modo la función primordial del profesor “no es transmitir conocimientos, sino crear las condiciones propicias para que el aprendizaje pueda tener lugar. Se podría decir que el buen docente no es aquel que posee mejores conocimientos, sino el que es capaz de gestionar mejor la comunicación en el aula para que ésta favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Masats, 2001:173). El docente se convierte en un *facilitador* de la enseñanza

---

<sup>1</sup> Si bien el Marco Común de Referencia para las lenguas se publicó en el año 2001 por el Consejo de Europa, en este artículo utilizo la traducción del año 2002 realizada por el Instituto Cervantes.

y en un *gestor* de la comunicación en el aula; ambos roles le capacitan para despertar en los alumnos la necesidad de reflexión sobre su propio aprendizaje y la de considerar la lengua como un instrumento de comunicación necesario para la realización de diversas *tareas*.

El docente precisa tener conocimientos no sólo teóricos, sino también prácticos del instrumento pedagógico que presenta el Marco para el desarrollo del aprendizaje de la lengua: la *tarea*. Como señala Bernaus (2001:60), “un enfoque comunicativo que promueva el trabajo por tareas y proyectos (...) puede ayudar a crear un ambiente de uso natural de la lengua que facilite su adquisición”.

## 2. DOCENTE DE IDIOMAS: FACILITADOR DEL APRENDIZAJE

En los últimos años se ha producido un giro en la educación que, como apunta Sánchez (2000:183), “rompe con el esquema tradicional de que la docencia se centra en el profesor: el profesor enseña, el alumno aprende”. La atención se fija ahora sobre el alumno, hasta el punto de que, como sigue diciendo Sánchez (2000:183), “se reivindique para el alumno el lugar que le corresponde”. Dicho reclamo se podría concretar en afirmaciones como las siguientes:

- La función básica de la enseñanza es que *el alumno aprenda*.
- El profesor es un *mediador y facilitador* que debe propiciar el aprendizaje.
- El profesor no constituye la esencia del proceso docente, ni es su protagonista *porque no es el fin de la enseñanza, sino el medio para que ésta sea eficaz*.
- El principal protagonista es *el alumno*, en cuanto beneficiario directo y último del proceso docente; por ello este proceso ha de centrarse en el *aprendizaje por parte del alumno*

Sin embargo, lejos de parecer prescindible, la figura del profesor se consolida como un elemento esencial en el proceso de aprendizaje de una lengua; como señala Montes (2004:15), varias investigaciones apuntan a que los alumnos atribuyen a su profesor el éxito o fracaso de su adquisición de la lengua. Similares estudios demuestran que no hay rasgos específicos de personalidad que puedan relacionarse con la buena enseñanza; sin embargo, sí hay un elemento común en el que los alumnos suelen estar de acuerdo a la hora de analizar el éxito en la enseñanza: “la actitud del profesor de facilitar el aprendizaje; lo que implica una confianza creciente en los propios recursos del grupo y una promoción activa de su proceso de desarrollo, facilitando los medios que puedan crear condiciones para el aprendizaje autónomo” (Ehrman y Dornyei, 1998:212-217).

Todo profesor ha de conocer a sus alumnos y ha de animarlos a desarrollar sus capacidades para que el aprendizaje de la lengua se produzca con éxito. El Marco defiende esta visión de la actuación del docente, describiendo lo que se espera de ellos:

*“De ellos se espera que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. Es necesario que los profesores comprendan los procesos de aprendizaje en su enorme variedad, aunque esta comprensión puede que sea producto inconsciente de la experiencia, más que un entendimiento derivado de la reflexión teórica, que es la aportación genuina al ámbito del aprendizaje que corresponde a los investigadores educativos y a los formadores de profesores.” (MCER, 2002:139-140)*

Es preciso que los docentes realicen actividades en las que reciban información sobre los modos de aprendizaje más adecuados para sus alumnos. Para ello, se pueden seguir las directrices marcadas en la Biografía Lingüística del Portfolio<sup>2</sup>.

---

2 El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) es el instrumento con el que se pretende implementar el MCER en el sistema educativo.

A continuación presento un ejemplo del Portfolio para la reflexión respecto al aprendizaje de la comprensión oral:

#### MI MANERA DE APRENDER

##### ¿Cómo aprendo?

Cada uno aprende lenguas de formas diferentes. Fíjate cómo lo hacen estas personas y explica cómo lo haces tú.

ESCUCHAR: intento captar globalmente de qué va: busco pistas que me ayuden a adivinar la situación: el tono de voz, las palabras importantes, etc. No me importa no entenderlo todo” (PEL; Biografía Lingüística, Enseñanza Secundaria, 2003:41)

También resulta interesante presentar a los alumnos un cuestionario<sup>3</sup> al inicio del curso para que expresen cómo les gusta aprender la lengua y qué recursos suelen utilizar para ello:

Me gusta aprender inglés (di sí o no y por qué):

- Escuchando música y aprendiendo canciones.
- Hablando sobre temas variados.
- Leyendo libros graduados a mi nivel.
- Haciendo ejercicios de gramática.
- Escribiendo redacciones.
- Usando Internet y buscando información.
- Viendo películas
- Haciendo proyectos y exposiciones en clase.
- Haciendo actividades on line.
- A través de juegos.
- Actividades que más te gusta hacer en la clase de inglés: (señala algunas)

*Qué recursos utilizo para mejorar mi aprendizaje:*

- Uso el diccionario cuando no entiendo una palabra.
- Intento relacionar una palabra con otras que pertenecen al mismo campo léxico.
- Elaboro un diccionario propio con todas las expresiones nuevas que voy aprendiendo.
- Procuero entender las palabras claves de un texto sin preocuparme de aquellas que no conozco.
- Llevo un control de mi aprendizaje a lo largo del curso.
- Desarrollo alguna actividad comunicativa: elaboración de un diario personal en el que redacto temas personales, mantengo alguna relación personal –o vía on line- con hablantes de la lengua que estoy aprendiendo: e-mail, chat...

El trabajo con estos cuestionarios es una labor de largo alcance a través del curso escolar, ya que se pueden ir modificando tanto las formas de aprendizaje como los recursos utilizados. Esta información facilita al profesor la planificación de actividades y la posibilidad de ayudar a los alumnos en el desarrollo de estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera, fomentando de este modo el aprendizaje autónomo, base para un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

El Marco (2002:140), tratando este tema, señala que “pocos estudiantes aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje”; sin embargo, sigue apuntando el Marco, “el aprendizaje autónomo se puede fomentar si “aprender a aprender” se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada día más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen” (MCER, 2002:140). Como señala Montes (2004:21) ésta será la única manera en la que

---

<sup>3</sup> La autora trabaja con el cuestionario aquí presentado con sus alumnos de ESO y Bachillerato.

se podrá conseguir un aprendizaje independiente, cuya planificación supone: “despertar en el alumno la conciencia de su estado presente de conocimientos; el establecimiento de objetivos viables y útiles por parte del alumno; la selección de materiales, y la autoevaluación” (MCER, 2002:21).

Un elemento clave en este proceso de enseñanza centrada en el alumno, en el que el profesor ejerce un papel de facilitador de la misma, es la **autoevaluación**, que desempeña una función esencial, ya que gracias a ella el alumno reflexiona y es consciente del estadio en el que se encuentra en su proceso de aprendizaje.

El aprendizaje de una lengua se lleva a cabo no sólo en el aula, sino también a través de los múltiples contextos en los que el alumno puede encontrarse. Uno de ellos, de gran importancia en nuestra sociedad, es el uso de las **redes informáticas**, en las que la comunicación fluye rápidamente. Ante esta realidad, también el docente ha de ejercer su papel de facilitador del aprendizaje, en una enseñanza centrada en el alumno; por ello, como señala Montes (2004:23), el profesor debe adquirir la responsabilidad de “guiar a los estudiantes en el uso y aprovechamiento de un medio que puede abrirles camino de conocimiento, de comunicación y de salidas profesionales”.

El docente debe también alentar a los alumnos para que su aprendizaje se desarrolle adecuadamente. Así lo señala Meno (2004:31): “la enseñanza consiste en motivar y asesorar. Los profesores de idiomas, en su reconocido papel de motivadores y verdaderos tutores, procurarán despertar en los estudiantes un interés por las lenguas que les ha de durar para siempre”.

### 3. DOCENTE DE IDIOMAS: GESTOR DE LA COMUNICACIÓN EN EL AULA

El Marco señala distintos enfoques metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras sin decantarse por ninguno de ellos. No obstante, apuesta por un *enfoque centrado en la acción*. Dicho enfoque aparece descrito en el Marco de la siguiente manera:

*“el enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción, en la medida en que se considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (MCER, 2002:9).*

Este enfoque resulta novedoso, ya que considera al usuario de la lengua o alumno como “agente social” y, por tanto, como un individuo que vive en sociedad y que necesita unos conocimientos, unas destrezas y unas estrategias que le permitan llevar a cabo las distintas tareas de la vida diaria o, dicho de otro modo: el individuo requiere unas competencias básicas o generales que le capaciten para situarse y desenvolverse en la sociedad en la que vive. Una de estas competencias básicas será pues la competencia en comunicación lingüística, sin la cual el individuo carecería de recursos para comunicarse haciendo uso de la lengua. El MCER describe esta situación de la siguiente manera:

*“El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan un serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas** en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan procesos para producir y recibir **textos** relacionados con **temas en ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce refuerzo o la modificación de sus competencias” (MCER, 2002:9).*

Esta orientación surge, por tanto, de la consideración de los alumnos o usuarios de la lengua como “agentes sociales que desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias lingüísticas en particular” (MCER, 2002:9). El calificativo de “agente social” dota al alumno de un protagonismo que supera el espacio limitado del aula para situarlo en la actividad de la vida social, en donde ha de realizar una serie de tareas. El aprendizaje, por tanto, deja de considerarse un proceso aislado o ajeno a la realidad vital del alumno, para convertirse en un requisito necesario para una plena integración en la sociedad, ámbito en el que el alumno desarrolla las competencias generales y las específicamente lingüísticas, que se potencian en el aula.

Ante esta orientación metodológica en la que se tiende a la acción y por tanto a la comunicación, el profesor adquiere un rol fundamental: *gestor* de la comunicación en el aula. Será el docente el que, según su *gestión* de la clase, colabore a que los alumnos consideren la lengua extranjera como un instrumento de comunicación para la realización de diversas tareas, dentro y fuera del aula. El Marco describe algunas de las funciones que desempeñan los profesores a la hora de *gestionar* su día a día en el aula:

*“A los profesores generalmente se les pide que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos (que ellos pueden estar o no en situación de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica). Se les pide también que elaboren y lleven a cabo pruebas y que preparen a los alumnos para los exámenes. Los profesores tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula, que pueden preparar de antemano en forma de esbozo, pero que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos.”* (MCER, 2002:139-140)

La función *gestora* en el aula conlleva numerosas funciones, de las que el Marco sólo describe algunas, como se ha visto en el párrafo anterior. Siguiendo a Masats (2001: 175-76), se podrían distinguir las siguientes funciones del docente: estimular, evaluar, dinamizar, mediar, investigar, observar, organizar, participar, proveer, supervisar y autorizar. Todas ellas son importantes ya que requieren un trabajo intenso por parte del profesor, el cual considera el aula como una fuente de investigación y el lugar donde se debe dotar al alumno de todos los recursos necesarios para que éste desarrolle el aprendizaje de una lengua extranjera de manera exitosa, sin olvidar que el aprendizaje no sólo se lleva a cabo dentro del espacio limitado del aula, sino que todos los contextos donde el alumno se desenvuelve en su vida diaria son fuente de recursos para potenciar y avivar su aprendizaje.

Se podría decir que *gestionar*, para un profesor, implica conocer una serie de mecanismos que le habilitan para tareas tan diversas como agrupar a los alumnos para la realización de distintas actividades: trabajo individual, parejas, grupos reducidos o todo el grupo de la clase; planificar cada sesión de trabajo teniendo en cuenta los objetivos que se quieren conseguir, los contenidos que los alumnos deben adquirir, el tipo de actividades que se van a realizar para la adquisición de tales contenidos, al igual que las actividades que le sirven para averiguar si los alumnos han conseguido los objetivos previstos; conocer y usar los materiales variados para motivar a los alumnos; marcar una serie de normas de conducta que hagan posible el desarrollo de la clase y que permitan a todos los alumnos desenvolverse con confianza y seguridad en el aula, evitando el miedo al ridículo que puedan sentir ciertos alumnos, inseguros de su producción.

Se podría decir que el profesor-gestor se asemeja al “profesor comunicativo” (Breen y Candlin, 1980), cuya finalidad última es “crear una atmósfera adecuada, abrir espacios de participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, cederles a veces la iniciativa y facilitar la evolución del grupo por medio de condiciones óptimas para su desarrollo” (Montes, 2004:18). Es preciso apuntar que para un docente de idiomas el aula es un *contexto social* (Littlewood, 2003:44); por ello cuando un profesor se encuentra en un aula con alumnos determinados conviene que éstos sean el recurso para su práctica docente. En muchas ocasiones se tiende a poner ejemplos usando nombres ficticios en la lengua extranjera; los alumnos no se sienten involucrados por considerarlos fuera de su ámbito familiar y personal. Todo cambia cuando ellos

son los protagonistas de nuestros ejemplos o cuando se les pide que nos cuenten, usando la lengua extranjera, si ha faltado algún compañero a la clase, si tienen mucha tarea de otras asignaturas, sus planes para el fin de semana o si se han enterado de la última noticia relacionada con su equipo de fútbol o el equipo local de balonmano. En definitiva, es preciso acercarlos temas de conversación de los que hablan en su lengua materna con los compañeros o incluso con el profesor cuando entran al aula. Todo ello favorecerá el diálogo natural entre profesores y alumnos, dando un uso comunicativo y real a la lengua extranjera.

#### 4. EL DOCENTE DE IDIOMAS ANTE EL TRABAJO POR TAREAS

Cuando se lleva a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera centrado en el alumno y orientado a la acción, en el que el profesor desempeña tanto el papel de *facilitador* del aprendizaje, como de *gestor* de la comunicación en el aula, es preciso conocer y trabajar con un recurso que aúne ambas orientaciones y que sirva como medio oportuno para que los dos agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje desempeñen bien sus papeles. Este recurso se denomina *Tarea*.

El Marco analiza la naturaleza de este recurso de la siguiente manera:

*“Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico” (MCER, 2002:155).*

A continuación el Marco enumera algunos ejemplos de tareas:

*“las tareas pueden tener un carácter enormemente variado y pueden comprender actividades de la lengua en mayor o menor medida, como, por ejemplo: actividades creativas (pintar, escribir historias), actividades basadas en destrezas (reparar o ensamblar algo), resolución de problemas (rompecabezas, crucigramas), transacciones habituales, interpretación de una obra de teatro, participación en un debate, presentaciones, planificación de una acción, lectura y respuesta a un mensaje (de correo electrónico), etc. (MCER, 2002:155).*

Como profesores de lenguas hemos de conseguir que nuestros alumnos sean capaces de desempeñar distintas *tareas* en las que harán un uso comunicativo de la lengua objeto de estudio; de esta manera fomentarán el aprendizaje autónomo y responsable, llevando a cabo las reflexiones oportunas sobre los distintos aspectos lingüísticos de la lengua extranjera. Al mismo tiempo, el aprendizaje adquiere una finalidad centrada en la acción, en el que se pretende un uso de la lengua adecuado a las necesidades prácticas para la realización de las tareas. De esta forma las tareas se transforman en tareas de aula con un carácter pedagógico. El Marco las describe de este modo:

*“Las tareas comunicativas de carácter pedagógico (...) pretenden implicar activamente a los alumnos en una comunicación significativa, son relevantes (aquí y ahora, en el contexto académico de aprendizaje), plantean una dificultad, pero son a su vez factibles (manipulando la tarea cuando se precise) y tienen resultados identificables (y posiblemente de una evidencia menos inmediata) (MCER, 2002:155-56)*

El trabajo por tareas requiere el conocimiento por parte del docente de este recurso y su voluntad de llevarlo al aula, además de la necesidad de distinguir entre la enseñanza comunicativa, a través de variedad de actividades y la enseñanza por tareas. Como apunta Pastor (2006:161): “si la enseñanza comunicativa de las primeras propuestas era una enseñanza *para* la comunicación (se trabaja con los contenidos que se requieren para poder comunicarse), la enseñanza del enfoque por tareas es una enseñanza *mediante* la comunicación (se trabaja a través de los propios procesos de comunicación)”. Se podría decir que el trabajo por tareas tiende a dominar el sistema de la lengua mientras se comunica.

El trabajo por tareas supone en el profesor un gran conocimiento de sus alumnos y un objetivo claro de lo que se quiere conseguir con el desarrollo de cada una de las mismas, ya que, como señala el Marco (2002:158-60), la dificultad de una tarea está en estrecha relación con los siguientes factores del alumno:

- *Factores cognitivos*, tales como la dificultad de la tarea, las destrezas y la capacidad de enfrentarse a los requisitos para procesar la tarea.
- *Factores afectivos*, como son la autoestima, la implicación y la motivación, al igual que el estado físico y emocional del alumno, así como la actitud que éste tenga hacia la tarea en sí.
- *Factores lingüísticos*, entre los que se encuentran: el nivel de conocimientos y el control gramatical de la lengua, el vocabulario y la fonología o la ortografía requeridos para llevar a cabo una tarea; al igual que otros aspectos como son la fluidez, la coherencia, la propiedad, la precisión.

## 5. CONCLUSIÓN

Las competencias del docente de idiomas se vislumbran en un estudio detenido del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Si en dicho documento se presenta un enfoque centrado en el alumno, promoviendo un aprendizaje autónomo y reflexivo, el papel del profesor ha de ser el de *facilitador* de dicho aprendizaje. Esta función requiere un conocimiento de los estilos de aprendizaje de los alumnos, para poder planificar la enseñanza favoreciendo la diversidad del aula. Del mismo modo, el profesor anima a que los alumnos desarrollen su competencia de “aprender a aprender”, reflexionando sobre su manera de adquirir conocimientos y las estrategias usadas para desarrollar el aprendizaje.

También defiende el Marco un enfoque centrado en la acción, favoreciendo que el profesor se convierta en un *gestor* de la comunicación en el aula, intentando crear un ambiente favorable al aprendizaje. Para ello el docente potenciará la participación de los alumnos en los recursos de aula, teniendo en cuenta sus gustos, aficiones, condiciones personales, etc. Procurará que las actividades desarrolladas en el día a día motiven al alumno, llevando al aula la lengua real y comunicativa. De esta forma, los alumnos se familiarizarán con los distintos aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos de la lengua, en un contexto comunicativo, en el que el uso de la lengua adquiere una finalidad clara y necesaria.

Para llevar a cabo estas dos funciones de profesor-*facilitador* y profesor-*gestor*, el docente debe conocer y llevar a la práctica el trabajo por *tareas*, como medio por el cual los alumnos desarrollan sus competencias generales, y comunicativas en particular, realizando una serie de tareas pedagógicas en las que el uso de la lengua resulta primordial para su cumplimiento.

El papel del docente en este entramado educativo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas resulta fundamental. El Marco describe cómo la acción docente trasciende la realidad cotidiana del aula para influir en el futuro de los alumnos:

*“Los profesores deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua. Sus acciones constituyen modelos que los alumnos pueden seguir en su uso posterior de la lengua y en su práctica como futuros profesores” (MCER, 2002:142).*

## REFERENCIAS

- BERNAUS, M. (2001): “El profesor y el alumno como agentes del proceso de aprendizaje”. En: NUSSBAUM, L., BERNAUS, M. (ed.) (2001): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria*. Madrid: Síntesis Educación, pp. 79-113.

- BREEN, M., CANDLIN, C. N. (1980): "The essentials of communicative curriculum in language teaching". *Applied Linguistics*, nº 12, pp. 89-112.
- CONDE MORENCIA, G. (2006): "El Marco Europeo de referencia para las lenguas. Implicaciones para una nueva cultura de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas". En: MOYA, J., ALBENTOSA, J. I. (coords.) (2006): *La Enseñanza de las lenguas extranjeras en el Marco Europeo*. Cuenca: Ediciones UCLM, pp. 21-32.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación". MEC, Instituto Cervantes y Editorial Anaya, en [http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf) (22 de marzo de 2009).
- CONSEJO DE EUROPA: "Portfolio europeo de las Lenguas para Enseñanza Secundaria". Madrid: MEC, en <http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos> (15 de marzo de 2011).
- EHRMAN, M. E., ÖRNYEI, Z. (1998): *Interpersonal dynamics in second language education. The visible and invisible classroom*. London & Deli: Sage
- LITTLEWOOD, W. (2003): *Communicative language teaching*. Cambridge: CUP.
- MASATS, D. (2001): "La gestión de la comunicación en el aula". En NUSSBAUM, L., BERNAUS, M. (eds.) (2001): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria*. Madrid: Síntesis Educación, pp. 173-205.
- MENO BLANCO, F. (2004): "Aprendizaje de lenguas extranjeras a lo largo de la vida". En: MENO BLANCO, F. (coord.) (2004): *Nuevas formas de aprendizaje*. Madrid: MEC, pp. 29-65.
- MONTES MOZO, C. (2004): "Facilitar la adquisición y el desarrollo de la habilidad comunicativa. Un reto para el profesor de lenguas extranjeras". En: MARIGÓMEZ MARUGÁN, L. M. (coord.) (2004): *Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras*. Madrid: MEC, pp. 9-26.
- PASTOR CESTEROS, S. (2006): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2002): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.

# EL NUEVO PERFIL DOCENTE DEL PROFESOR DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN ESO Y BACHILLERATO

ÁNGEL G. CANO VELA  
ANTONIA M. ORTIZ BALLESTEROS  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA EN SECUNDARIA.

La LOE concibe la inclusión de las competencias básicas en el currículo actual como la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Por lo que respecta a la educación lingüística y literaria, las finalidades que persiguen son integrar aprendizajes formales y no formales y utilizarlos de manera eficaz en contextos variados. De modo que el objetivo esencial es la adquisición y el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos. Pero aunque el objetivo está claro: mejorar las destrezas comunicativas habituales (hablar, leer, escribir, escuchar, conversar); sin embargo, con frecuencia lo que se hace en las aulas no contribuye a ese propósito. Se dedica mucho tiempo al estudio de aspectos formales de la lengua (fonología, morfología, sintaxis, etc.) y al estudio académico de obras canónicas y autores consagrados de una historia de la literatura interminable. Por ello, apenas queda tiempo para otras tareas de aprendizaje orientadas a la mejora del uso lingüístico y comunicativo de los alumnos.

El conocimiento del código lingüístico y del patrimonio literario no asegura por sí solo la adquisición de la competencia comunicativa, como prueba el insuficiente dominio de los diversos usos orales y escritos de la lengua por parte de los adolescentes y jóvenes, así como su escaso interés por la lectura. No basta ya con cierto *saber lingüístico* (fonética, fonología, morfología, sintaxis, léxico); los alumnos deben *saber hacer cosas con las palabras* (Austin, 1982) para que adquieran la *competencia comunicativa* que les permita desenvolverse en las diversas situaciones y contextos de la comunicación entre las personas. Precisamente ese “saber hacer” constituye el eje sobre el que gira nuestra propuesta de acuerdo con el paradigma funcional de los estudios lingüísticos y en coherencia con las aportaciones que las ciencias del lenguaje reconocen a la lingüística, a los estudios literarios y a la didáctica de la lengua y la literatura.

¿Por qué persiste ese abismo entre el deseo y la realidad en educación lingüística? Por un lado, la formación inicial del profesorado de lengua, que se ha orientado casi siempre de forma exclusiva hacia el conocimiento formal de la lengua, sin atención alguna a las investigaciones sobre el uso lingüístico y comunicativo de las personas. Por otra parte, con frecuencia los programas oficiales de lengua y literatura en la Ed. Secundaria suelen ser un fiel reflejo de los contenidos de los planes de estudios de las facultades de Filología, con ausencia total de los contenidos referidos a la sicología del aprendizaje, a la sociología de la educación y a la Didáctica de la Lengua y la Literatura (en adelante DLLi). Se parte de la base de

que “para enseñar basta con saber la asignatura”. Pero hay más razones, como la dependencia de los libros de texto, realizados o supervisados por figuras de prestigio (hasta hace algún tiempo, al menos), pero que raramente han tomado contacto con la realidad de los adolescentes, además del carácter cerrado de estos. Debemos incidir también en las pruebas de acceso a la universidad que piden a los alumnos realizar análisis sintácticos o leer una sola obra literaria y comentarla de forma “canónica”, en lugar de potenciar la lectura de textos diversos y realizar comentarios personales de las mismas, o de dedicar más tiempo a la interacción oral. Por otro lado, muchos docentes muestran desinterés por los nuevos enfoques funcionales porque desconfían de los resultados, porque llevan aparejados un trabajo añadido o porque no existe motivación interna ni externa. Hay que insistir en la necesidad de que los profesores de los departamentos trabajen de forma coordinada y ordenada ya que, a diferencia de los contenidos, que son compartimentos estancos, las competencias tienen un carácter evolutivo que requiere la colaboración de todos los docentes en un solo sentido, lo que no siempre es posible por razones de edad, formación e, inevitablemente, los traslados a que las plantillas se ven expuestas.

Sea como fuere, todavía hoy persisten en las aulas un exceso de análisis del sistema formal de la lengua y una retahíla interminable de obras y autores de la historia literaria en lugar de mejorar el uso de la lengua como herramienta de comunicación y de representación. Pero parece que algo está cambiando en el ámbito de la educación lingüística y literaria, aunque la percepción es que hay aún un profundo desajuste entre las necesidades de aprendizaje, los requerimientos de los jóvenes actuales y las competencias con que cuentan los profesores de secundaria tras su paso por las universidades y el máster de formación del profesorado, de reciente implantación. La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales. Estos nuevos desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores. La formación del profesorado presenta hoy enormes dificultades para seguir un mundo en constante transformación.

Braslavsky<sup>1</sup> hablaba hace ya casi una década de la *reinención de la profesión* porque entendía que la sola demanda de profesionalización es insuficiente para transformar a fondo la actividad docente. Hay que desarrollar competencias asociadas a diferentes tipos de conocimientos que deben integrar el currículum de la formación inicial de los profesores de secundaria. No basta, como venimos diciendo, con la transmisión de contenidos, que inexorablemente van quedando obsoletos.

En otro orden de cosas, la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años ha traído a las aulas a alumnos con escaso interés por el aprendizaje y con una conducta apática, cuando no problemática. De modo que nos encontramos con contextos escolares y socioculturales más complejos y conflictivos. Por otra parte, asistimos al auge académico de teorías lingüísticas cuyo objeto de análisis es el uso comunicativo y de las personas: pragmática, sociolingüística, análisis del discurso, lingüística del texto, que permiten entender de otra manera el estudio de la lengua y sus diversos usos; así como en el terreno literario debemos mencionar los avances que han proporcionado la estética de la recepción, la teoría de los polisistemas o la intertextualidad, por citar algunas disciplinas que ayudan a enfocar de otro modo la educación lingüística y literaria de los alumnos. Por último, en el ámbito de la DLL en los currículos de las áreas lingüísticas de primaria y secundaria observamos un influjo creciente de los denominados *enfoques comunicativos* de la educación lingüística. Éstas son algunas de sus características:<sup>2</sup>

1. Plantean como objetivo esencial de la educación lingüística la adquisición y desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos – RD 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se es-

1 BRASLAVSKY, C. (2002): *Teacher education and the demands of curricular change*. New York: American Association of Colleges for Teacher Education.

2 BREEN, M. (1997): “Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lengua”. *Signos*, nº 19-20.

tablecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y RD 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO –.

2. Conjugan el conocimiento formal de la lengua con el conocimiento instrumental o funcional de los usos lingüísticos.
3. Conceden una importancia fundamental a los *procedimientos*, puesto que no buscan sólo un saber lingüístico, sino, sobre todo, *un saber hacer cosas con las palabras*.
4. Adoptan una postura cognitiva como referencia sicopedagógica.

Pero no es fácil: ¿cómo seleccionar los contenidos lingüísticos y literarios?, ¿aprenden los alumnos lo que les enseñamos en las aulas?, ¿qué debemos cambiar?, ¿qué debe saber (y saber hacer) un alumno para desenvolverse de una manera adecuada en los diferentes contextos comunicativos de su vida personal y social?, ¿qué debe saber (y saber hacer) el profesor para enseñar lenguas y literatura en la educación secundaria? Acabamos de mencionar la selección de contenidos, un problema menor en relación con la necesidad de buscar una metodología adecuada, una evaluación coherente, formativa, integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, asentada sobre el análisis del proceso educativo (Pascual, 2000:8) y, desde luego, una formación del profesorado que satisfaga todas esas exigencias y que apueste por una adecuada formación inicial acorde con su destino profesional como profesores de lengua y literatura en ESO y bachillerato, diferenciando en cada caso en función de uno u otro nivel.

De momento es importante concienciarse de que determinadas prácticas docentes deben cambiar. Deben ir de la mano investigación y acción, teoría y práctica. En esto hay un consenso total: el objetivo esencial de la educación lingüística y literaria es la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado, y debe contribuir a la adquisición y dominio de las destrezas comunicativas básicas: hablar, leer, escribir, escuchar y conversar. Es decir, debe mejorar los conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades que nos permitan desenvolvernos de manera adecuada en las diversas situaciones y contextos comunicativos de la vida cotidiana.

Los currículos de enseñanza de lenguas insisten en que las tareas de aprendizaje lingüístico y literario deben afianzar las capacidades de uso lingüístico y comunicativo del alumnado, es decir, el dominio de los diversos usos verbales y no verbales que las personas utilizamos habitualmente mediante textos de diversa naturaleza e intención. También hay consenso sobre los objetivos de la educación literaria:

- La adquisición de hábitos lectores.
- La capacidad para comprender, interpretar y valorar críticamente diferentes tipos de textos.
- El conocimiento de las obras y de los autores más significativos de la historia de la literatura.
- El estímulo de la escritura de intención literaria.

¿Qué cosas hacen las personas con las palabras? ¿En qué contextos? ¿Con qué intención? Veamos algunos ejemplos: intervenir en un debate, escribir un informe, resumir un texto, entender lo que se lee, expresar adecuadamente ideas, sentimientos o fantasías, disfrutar de la lectura, conocer los modos discursivos que hacen posible la manipulación informativa, saber cómo se construye una noticia. Éstas son algunas de las habilidades expresivas y comprensivas que debemos aprender para participar de manera eficaz en los intercambios verbales y no verbales de la comunicación entre personas. De esto se desprende la necesidad de convertir el aula en un escenario de creación y recepción de textos de diversa índole e intención: “La educación lingüística y literaria debe favorecer el mayor grado posible de competencia comunicativa del alumnado” (Lomas, 2001:31). Como se ha comentado, debe contribuir al dominio de las destrezas lingüísticas básicas. Por ello, los contenidos, los métodos de enseñanza, las tareas de aprendizaje y los sistemas de evaluación deben subordinarse a los objetivos comunicativos que persiguen la enseñanza de la lengua y la literatura en la ESO y en el bachillerato. La tarea del profesorado que adopta un enfoque comunicativo le obliga a utilizar otros saberes lingüísticos (pragmática, lingüística del texto, semiótica...), porque ya no basta con cierta formación lingüística de orientación estructuralista o generativista, y acudir a otras metodologías con el fin de actuar como mediador e intervenir en el proceso

de elaboración de textos orales y escritos con estrategias concretas de ayuda pedagógica. Pero esto lo veremos más detenidamente en el siguiente apartado.

### 1.1. Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua

La educación lingüística, según hemos comentado ya, debe ayudar a los alumnos a *saber hacer cosas con las palabras*, es decir, a mejorar su *competencia comunicativa* en las diversas situaciones y contextos de comunicación. El concepto de competencia comunicativa procede de la etnografía de la comunicación. Fue Hymes quien puso de manifiesto que no basta con conocer la lengua para comunicarse, sino saber cómo servirse de ella en función del contexto social (Hymes, 1984).

Frente a la noción de *competencia lingüística* de Chomsky, entendida como la capacidad *innata* de un hablante oyente *ideal* para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en una comunidad de habla *homogénea*, la etnografía de la comunicación entiende la competencia comunicativa como el conjunto de habilidades que se requieren a los hablantes para adecuar su comportamiento lingüístico a los diversos contextos de intercambio comunicativo.<sup>3</sup>

Por tanto, no basta con conocer el sistema de la lengua, que es lo que nos proporciona la competencia lingüística (Chomsky), sino que hace falta una serie de habilidades discursivas, sociolingüísticas y estratégicas que hagan posible un uso *correcto* y *adecuado* de una lengua.

Cuando aprendemos a hablar no sólo aprendemos a utilizar la gramática o el código de una lengua, sino también las normas socioculturales, las destrezas comunicativas como consecuencia de un largo proceso de socialización dentro y fuera de la escuela. De modo que la *competencia comunicativa* está socioculturalmente condicionada. Aprendemos a utilizar los registros más apropiados en función de la situación de comunicación y de los interlocutores, según los fines que cada uno persiga en el intercambio comunicativo, según el tono (formal o informal) de la interacción y el canal utilizado (oral, escrito, CNV, etc.), en función del género discursivo (conversación, entrevista, exposición, narración, descripción, argumentación...) y según las normas que rigen el tipo de situación comunicativa.

La *competencia comunicativa* así entendida, ya desde la antigua retórica<sup>4</sup> es una capacidad *cultural* de los oyentes y de los hablantes para comprender y producir enunciados *adecuados* a intenciones *diversas* de comunicación en comunidades de habla *concretas*.

En esto consiste el *enfoque comunicativo* de la enseñanza de las lenguas y de la literatura, en que pone el acento en la mejora de la *competencia comunicativa* de los alumnos, es decir, la *capacidad* para comprender y producir enunciados *adecuados* a intenciones *diversas* de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos.

A su vez, la competencia comunicativa se puede analizar en *subcompetencias*, entendidas como un conjunto de conocimientos, destrezas y normas que son esenciales para comportarse comunicativamente de forma *correcta* y *adecuada*:

- a) *competencia lingüística o gramatical*: capacidad innata para hablar una lengua y conocimiento gramatical de la misma.
- b) *competencia sociolingüística*: capacidad de *adecuación* de las personas a las características del *contexto* y de la *situación* de comunicación. Está asociada al uso lingüístico.
- c) *competencia discursiva o textual*: conocimientos y habilidades necesarios para comprender y producir textos con cohesión y coherencia.

3 GUMPERZ, J. J., HYMES, D. H. (1972): *Directions in Sociolinguistics : The Etnography of Communication*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

4 "Tres cosas tiene que mirar el orador: qué decir, en qué ocasión cada cosa y de qué modo" (CICERÓN: *El orador*, nº 14, pp. 42-43). La cita es de Lomas (2001:34)

d) *competencia estratégica*: recursos para reparar los problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo (malentendidos, deficiente conocimiento del código, etc.) y cuya finalidad es hacer posible la *negociación* del significado.

Aún podríamos añadir a estas competencias la *competencia literaria* o capacidad para el uso y disfrute de los textos literarios y la *competencia semiológica* o capacidad para interpretar críticamente los usos y formas de los medios de comunicación de masas y de la publicidad. En realidad habría que incluir estas dos últimas competencias en el ámbito de la competencia textual o discursiva. Debemos tratar en las aulas el análisis de las estrategias verbales y no verbales de la prensa, el cómic, el cine, la televisión o la publicidad. La adquisición de este conjunto de competencias constituye el eje del trabajo educativo en las aulas para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

Según se dijo anteriormente, en las últimas décadas ha habido un exceso de teorización de lingüística textual y generativa que han creado confusión en los alumnos y no han contribuido al desarrollo de sus capacidades de comprensión, de reflexión y de espíritu crítico. Pero no se trata de sustituir unas teorías lingüísticas por otras, y añadir ahora nuevos conceptos gramaticales: *coherencia, marcas textuales, conectores*, etc. Habría que ir hacia una gramática con un enfoque comunicativo, más centrada en el uso efectivo de la lengua, mediante actividades de conversación y de activación de las distintas destrezas, frente a la gramática teórica, atenta básicamente a las propiedades del lenguaje.

No obstante, no todos los profesores de lengua y literatura del bachillerato han optado por un enfoque formal de los programas de enseñanza y una atención exclusiva a los contenidos habituales en los libros de texto. Y es que con saber gramática no se aprende a usar la lengua. Esto lo han dicho ilustres lingüistas como Saussure, Chomsky, A. Castro, Samuel Gili Gaya, R. Lenz o Violenta Demonte, lo que no significa que sea inútil la enseñanza de la gramática, sino que hay que vincularla al uso lingüístico y al objetivo de mejorar la competencia comunicativa de los alumnos.

## 2. INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Directamente relacionado con el enfoque comunicativo está el concepto de *profesor investigador*, imprescindible para cualquier reforma educativa:

*“El profesor crítico y motivado por poder implicarse en el conocimiento de la problemática que habitualmente aparece en las aulas es el mejor aliado de la investigación educativa y, en especial, en áreas y temáticas específicas; su función ya no es la de ser sólo destinatario–aplicador de las propuestas resultantes de investigaciones hechas desde fuera del aula, sino la de participar como profesor investigador en un proceso de investigación educativa” (Mendoza, 2011: 52)*

Cuando dichas investigaciones concluyen en otra forma de enseñar (y aprender) se produce la *innovación*, de forma que ambos procesos, en educación, se necesitan mutuamente. No obstante, debemos reconocer que, hoy por hoy, ese “profesor crítico y motivado” es mera utopía y que exigimos competencias para las que la mayoría de los docentes no han sido debidamente formados. Para valorar la situación actual habría que considerar, siquiera de forma breve, tres hechos:

1. La figura del profesor-investigador no es nueva ni una creación LOE.
2. Las investigaciones del docente pueden referirse a contenidos específicos de lengua, literatura o a aspectos curriculares pero las innovaciones, por su carácter aplicado, sólo tienen sentido en el ámbito de la DLLi.

3. Investigación e innovación han de formar parte tanto de la formación inicial del profesorado como de su formación continua y deben atenderse de forma específica en cada uno de esos momentos.

Nos detendremos brevemente en cada uno de los aspectos mencionados.

## 2.1. La figura del profesor-investigador

Según hemos dicho de forma reiterada, la educación actualmente se inserta dentro de un paradigma funcional y comunicativo que prima los usos contextualizados y funcionales de la lengua. Este concepto (aunque sin incorporar las competencias) aparecía ya en la LOGSE, que distinguía entre los contenidos *conceptuales* (que podríamos equiparar salvando ciertas distancias con los *saberes*), los *procedimentales* (equivalentes al *saber hacer*) y *actitudinales* (*saber ser*). Es en estos momentos cuando al profesor de ESO comenzó a exigírsele no sólo que dominase los contenidos en los que había sido preparado sino también ciertas herramientas (didáctica) para conseguir que el alumno pudiese *hacer cosas con las palabras* y desarrollar nuevos comportamientos gracias al uso del lenguaje. No es casual que en este mismo momento surja la Didáctica de la Lengua y la Literatura como disciplina emergente, que se constituye en área de conocimiento independiente en la universidad española en 1986. Hoy la DLLi es una ciencia consolidada y en creciente expansión, pero el ímpetu renovador de los docentes parece haber remitido. Así lo constatan Amparo Tusón y Manuel Vera:

*“Mientras hubo una inquietud de cambio, el profesorado se agrupó en movimientos de renovación y participó en escuelas de verano y en toda clase de eventos a la búsqueda de modelos útiles, que rompieran con la alienación de una práctica poco satisfactoria. En estos últimos decenios, sin embargo, la instalación progresiva en una ética individualista y ajena a toda colaboración crítica, tanto en la vida social como en la escuela, ha dado al traste con estas iniciativas. No cabe duda de que una parte importante del colectivo de los docentes nunca entendió muy bien qué era eso de la investigación en el aula, y de que cuando, con las primeras reformas y la promulgación de la LOGSE se vio abocada a asumir cierto grado de responsabilidad en el desarrollo del currículo, reaccionó con estupor cuando no con un ostensible malestar por tales novedades que sobrepasaban con mucho su forma de entender la docencia y sus rutinas profesionales” (Tusón, 2001:11).*

## 2.2. La relación investigación/innovación dentro de la DLLi

Dado que el profesor de lengua y literatura se nutre de conceptos, éstos pueden ser objeto de su investigación de forma teórica, como también otros referidos a su práctica docente, centrados en procesos, metodología, contextos, creencias o contenidos (Mendoza, 2003:22-24) pero sólo “cuando se produce la combinación entre actividad investigadora y alguna temática (problemática) concreta relacionada con la práctica y/o los diferentes componentes del currículo [...] entonces efectivamente se hace investigación en el plano de la didáctica específica” (Mendoza, 2011:45). Actualmente son numerosas las referidas *temáticas problemáticas* que requerirían atención y mejora (*i. e.* innovación) por parte del docente, entre las que destacaríamos el tratamiento de la lectura en el aula, el valor de la intertextualidad, la contribución de la literatura juvenil a la creación del intertexto, la práctica habitual de la escritura con fines funcionales y también estéticos, la idoneidad, tratamiento y uso de los materiales del aula (especialmente los libros de texto) y la atención al diferente grado de desarrollo de competencia lingüística de los alumnos (por citar algunos ejemplos en ámbitos diversos), junto a los más estudiados de multilingüismo, enseñanza integrada de contenidos, etc..

Lamentablemente, hasta la fecha, hemos estado algo desorientados. En demasiadas ocasiones, lo que se denominaba innovación, por carecer de fundamentación y sustento suficiente, se limitaba

a una actuación puntual más o menos eficaz sin repercusión alguna, mientras que en otras, a pesar de la relevancia y rigurosidad de las investigaciones, no han surgido equipos dispuestos y preparados para llevarlas a cabo en actuaciones innovadoras que trascendieran lo puramente local. Así lo constata M. Ferrer al valorar en veintiséis muestras la coherencia de los libros de texto en relación con la incorporación de las aportaciones de las nuevas ciencias del lenguaje, antes mencionadas, observando cómo aparecían aquellos contenidos discursivos considerados como novedosos, como los tipos de textos no literarios, los contenidos de tipo pragmático o el trabajo sobre procedimientos de cohesión. Las conclusiones las expresaba con estas palabras: “consideramos muy significativo – y descorazonador- que las editoriales releguen a la condición de mero material de apoyo o complementario las propuestas de trabajo discursivo, mientras centran los libros de texto en los saberes declarativos” (Ferrer, 2001:222).

### 2.3. Investigación e innovación como necesidad formativa inicial y continua

Si investigar e innovar son prácticas imprescindibles para la mejora docente, ambas deben ser reforzadas en todos sus estadios. Cuando lo importante en el profesor era su actividad como mero transmisor de conocimientos, se le preparaba de forma rigurosa y exhaustiva y los procesos selectivos se centraban en dichos saberes. Después, cuando la teoría dejó paso a la práctica (Martín Vegas, 2010), las *Programaciones* sustituyeron parcial o totalmente a los contenidos, y cambiamos los *saberes* por el *saber hacer*, todo lo cual sigue resultando, a la luz de los datos, claramente insuficiente. Por ello nos preguntamos, ¿y si la clave está en la investigación y en la innovación?, ¿cuándo es el momento de integrar (cuestión irrenunciable en un enfoque competencial de la enseñanza), todos esos saberes para llegar al *saber ser*? Ahí encontraríamos al verdadero profesional, que con una motivación interna es capaz de realizar síntesis personales, flexibles, contextualizadas pero también generalizables, de lo que significa enseñar por competencias con la referencia en el desarrollo de la competencia comunicativa. Por eso, el *Máster de Formación del Profesorado* debería primar, mimar y controlar de forma especial la calidad de la formación recibida en las didácticas específicas con miras a la investigación y a la innovación. Es sintomático que, actualmente, muy pocas universidades españolas posean estudios específicos de investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, las mismas que ofrecen los grupos de docentes más activos en la renovación (Peonza, Lazarillo, Grael, Gretel, Greip...) y los cauces formales más eficaces (publicaciones, congresos...) para la difusión, contraste, evaluación y rentabilización de los resultados.

Pasamos así del *antes* al *durante*. No basta con formar a nuestros futuros docentes, con prepararlos e ilusionarlos, sino que deben encontrar en sus centros de trabajo grupos de profesionales que los acojan y tutelen para proseguir las tareas y en los investigadores de la Universidad las referencias básicas para continuar alimentando sus iniciativas según las necesidades cambiantes de los alumnos. La creación de grupos de investigación, integrados por docentes de diferentes niveles y también áreas diversas es irrenunciable si queremos llegar a ese nuevo perfil de profesor que reclama el EEES y, sobre todo, exige nuestra sociedad. Es un despropósito pedir al profesor de Secundaria que realice en solitario las investigaciones y aplicaciones que requiere su práctica. El apoyo de un grupo de investigadores universitarios debe proporcionarle ayuda, herramientas e hipótesis iniciales sobre las que basar su actuación y progresar en su tarea formativa. De ahí el infortunio de aquellas universidades (particularmente en las Facultades de Educación) donde no existen líneas de investigación específicas en didáctica de la lengua y la literatura que puedan verse probadas y refrendadas en la práctica de las aulas. Colaborar es imprescindible, irrenunciable, para el éxito de nuestro sistema educativo pero también para sentirse, gracias al apoyo de otros compañeros, realizado con la práctica laboral.

### 3. CONCLUSIONES

- La amplitud de los temas abordados en este artículo dificulta, en primer lugar, su desarrollo por la necesaria limitación del espacio disponible, y, en segundo lugar, resumir los contenidos expuestos en cada uno de los epígrafes. No obstante, estos son los puntos fundamentales que hemos tratado:
- El enfoque competencial responde a un nuevo paradigma educativo en el que el estudiante se convierte en agente central del proceso.
- El profesor de lengua y literatura debe “reinventarse”, si aún no lo ha hecho, para dar a su disciplina un enfoque comunicativo con el fin de que sus alumnos adquieran la *competencia comunicativa* que les permita desenvolverse en las diversas situaciones y contextos de la comunicación entre personas.
- Ya no basta con el enfoque formal de los programas de enseñanza y una atención exclusiva a los contenidos habituales de los libros de texto. Los alumnos deben *saber hacer cosas con las palabras*.
- Los profesores de los departamentos deben trabajar de forma coordinada y ordenada debido al carácter evolutivo de las competencias, que obliga a la colaboración de todos los docentes en un solo sentido.
- Todavía hoy hay un profundo desajuste entre las necesidades de aprendizaje, los requerimientos de los jóvenes actuales y las competencias con que cuentan los profesores de secundaria. Los nuevos desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores, lo que obliga a replantear su adquisición de competencias en la formación inicial y en el máster de formación del profesorado.
- En relación con lo que acabamos de decir, el profesor de lengua y literatura debe conocer las teorías lingüísticas y literarias cuyo objeto de análisis es el uso comunicativo y de las personas, es decir, la adquisición y desarrollo de la *competencia comunicativa* y lecto-literaria de los alumnos.
- Como dijo Saville-Troike: “La competencia comunicativa implica no sólo el código lingüístico sino también qué decir a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. En pocas palabras, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado.”<sup>5</sup>
- La figura del *profesor investigador* está directamente relacionada con el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y la literatura.
- Investigación e innovación han de formar parte tanto de la formación inicial del profesorado como de su formación continua y deben atenderse de forma específica en cada uno de esos momentos.
- La DLLi se vienen ocupando de *temáticas problemáticas* que deben incorporarse a la formación del profesorado en investigación/innovación.
- Debe potenciarse la creación de grupos de investigación integrados por docentes de diferentes niveles (enseñanza secundaria y universidad) y áreas de conocimiento.

---

5 SAVILLE-TROIKE, M. (1982): *The Ethnography of Communication. An Introduction*. Londres: Basil- Backwell.

## REFERENCIAS

- ABASCAL, M<sup>a</sup> D., *et al.* (1997): *Una propuesta para la expresión oral en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- AUSTIN, J. L. (1982): *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- BRONCKART, J. P. (1985): *Las ciencias del lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?* París: Unesco.
- CALSAMIGLIA, H., TUSÓN, A. (2007): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CASSANY, D. (2006): *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, D. (2006): *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- CAZDEN, C. B. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- COLOMER, T., CAMPS, A. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/MEC.
- DIJK, T. A. Van (1978): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- ELLIOTT, J. (2005): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- FERRER, M. (2001): “Libros de texto y ciencias del lenguaje. Cómo incorporan los libros de texto el resultado de las investigaciones”. En: CAMPS, A. (coord.) (2001): *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, pp. 209-223.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2000): *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*. Madrid: Arco-Libros.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.
- GUMPERZ, J. L., BENNETT, A. (1980): *Lenguaje y cultura*. Barcelona: Anagrama.
- HYMES, D. H. (1984): *Vers la compétence de communication*. París: Hatier.
- LOMAS, C. (coord.) (1996): *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: ICE/ HORSORI.
- LOMAS, C. (1999<sup>2</sup>): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2010): “Demandas de formación del futuro profesor de Secundaria: las didácticas específicas”. En: GONZÁLEZ, I. (coord.) (2010): *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial del docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó, pp. 113-118.
- MENDOZA, A., *et al.* (1996): *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- MENDOZA, A. (2011): “La Investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas”. *Educatio Siglo XXI*, n° 1, pp. 31-80.
- PASCUAL DÍEZ, J. (2000): *Evaluar la lengua en el aula. Análisis de las necesidades del profesorado*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- STENHOUSE, L. (2003): *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- STUBBS, M. (1983): *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza.
- TUSÓN, A., VERA, M. (2011): “Investigar para enseñar”. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n° 56, pp. 7-14.



# ESTRATEGIAS DOCENTES PARA EL APRENDIZAJE ACTIVO DE CIENCIA POLÍTICA EN EL BACHILLERATO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO: LOS CONCEPTOS DEL PODER Y LA AUTORIDAD

MELCHOR LÓPEZ HERNÁNDEZ  
*Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
 Universidad Nacional Autónoma de México*

## 1. DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La estrategia didáctica denominada Debate activo y Diálogo a partir del análisis de video documental, son estrategias que se desarrollan como aprendizaje grupal. Éste es “una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (estudiantes), a través de la participación del grupo”. (Silberman, 2006:8).

Y agrega que el aprendizaje significativo es para que se “enseñe información técnica o no, conceptos y aptitudes. Se sabe que se aprende mejor mediante experiencias. Para aprender algo bien conviene escucharlo, verlo, formular preguntas al respecto y conversarlo con otros. Fundamentalmente, los estudiantes necesitan ‘hacerlo’, descubrir las cosas por su propia cuenta, encontrar ejemplos, probar sus aptitudes y realizar tareas que dependan de los conocimientos que ya posee o deseen adquirir”. (Silberman, 2006:8).

Para el aprendizaje activo, la experiencia es fundamental. En este sentido, todo estudiante ha vivido el poder y la autoridad. Los han vivido en casa, con la familia, primos, hermanos, tíos; en la escuela, con compañeros, profesores, directores; en la calle, con amigos o desconocidos; en la relación de pareja, controlando o controlado.

En el aprendizaje activo, al momento de la aplicación del “Debate” y “El diálogo” como estrategias de enseñanza, el protagonista del aprendizaje es el alumno. El profesor coordina, es el eje de la actividad, pero el ejecutante es el educando porque polemiza, afirma, debate, propone, dice, escucha. El estudiante conduce o crea una relación analítica entre los conocimientos y saberes que posee y los que puede adquirir.

“Sabemos que los estudiantes asimilan mejor cuando hacen. Y esto se logra a través de estas estrategias activas porque las hace, vive y siente. En el caso del concepto de poder y de autoridad, el objetivo es que lo recuerden a partir de sus vivencias. El objetivo con esta estrategia es que lo reflexionen. Los alumnos “aprenden mejor mediante experiencias concretas basadas en actividades” (Silberman, 2006:8).

Se hace referencia a esta etapa de la comprensión cuando se pregunta: ¿Cuál es la relevancia y el valor del aprendizaje significativo. Y da varias respuestas. Una de ellas: “El alumno comprende lo que aprende, y eso puede contribuir a mejorar sensiblemente sus sentimientos de autoestima y auto concepto académico” (Hernández, 2005:56).

El Debate activo es una estrategia que promueve la reflexión, en especial si se induce a los alumnos a adoptar una posición contraria a la esperada. Esta es una estrategia que logra la participación activa de todos los estudiantes de la clase. Esta es una adaptación de la propuesta de Silberman.

### 1.1. El debate en el salón de clase (Procedimiento):

1. Previo al Debate, designar la lectura y los autores para trabajar el concepto poder y autoridad. Todo el grupo tiene la obligación de leer. Y se les solicita un control de lectura. La propuesta bibliográfica es la del programa de estudio o bien puede ser determinada por el profesor. Uno de los textos propuestos es Economía y sociedad, de Max Weber, en su apartado la dominación. Otro, el ensayo titulado “Poder y autoridad”, en Historia del análisis sociológico, de Tom Bottomore.
2. Un equipo programado desde el inicio del semestre, hace una presentación del tema. La modalidad, la exposición. En ésta presenta las ideas principales y los conceptos que se van a abordar. El material es un cuadro sinóptico con imágenes en power point. Al concluir la exposición de los alumnos, inicia la Práctica Docente. Se da continuidad a la explicación. También se puede retomar o se explican aspecto que los expositores no abordaron.
3. Se ejemplifica con hechos cercanos a los jóvenes los conceptos de poder y de autoridad. Se solicita la participación de los escolares.
4. Se dan características de los conceptos. También tipologías y ejemplos. Se pretende que los ejemplos sean el resultado de la participación del educando o del profesor de la Práctica Docente. Asimismo no dejar de hacer preguntas del tema y de los conceptos. E insistir en que ellos coloquen ejemplos a partir de sus experiencias. Reiterar que pueden ser de la vivencia escolar dentro del salón de clase, de sus relaciones de amistad o familiares o de hechos sociales o noticiosos.
5. Con el punto anterior (cinco) el docente presenta material en power point para reforzar su explicación y provocar atención en el alumno y que éste retome o recuerde experiencias de su vivencia cotidiana. La idea es transferir a su realidad los conceptos de poder y de autoridad. Durante la exposición o en el mismo debate, se sugiere presentar un cuadro comparativo de los conceptos de poder y de autoridad. Con dicho cuadro puede anotarse las características de cada uno de los conceptos, así como medios y tipos de poder y autoridad.
6. En la estrategia del Debate, elaborar una afirmación en torno a un tema controvertido relacionado con la materia: “El poder en las relaciones de pareja provoca sufrimiento.” El punto de inicio para la estrategia del Debate, se presenta al terminar la exposición. E inicia formalmente cuando la participación de los alumnos genera diálogo con sus compañeros.
7. El desarrollo de la estrategia se suscita cuando el profesor formula interrogantes al que narra experiencias o al grupo. El objetivo: que los alumnos narren sus experiencias. Para el Debate, también, se propone dividir la clase en “pro” y en “contra”. Que se elaboren argumentos para la posición que les ha sido asignada o proporcionar una lista de argumentos que los alumnos puedan discutir y seleccionar. Al final elegir un portavoz.
8. Si se organiza el Debate con esta estructura, se les solicita a los portavoces que presenten sus puntos de vista. Referirse a este proceso como “argumentos iniciales”. Pedir que elaboren estrategias para rebatir los argumentos del bando opuesto. Hacer que los portavoces refuten los argumentos del otro bando. A medida que continúe el debate estimular al resto de los alumnos a sugerir argumentos o refutaciones pasando notas a sus portavoces. Cuando parezca apropiado, finalizar el debate.

## 2. LA MEDIACIÓN DOCENTE Y LA INSTRUMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA

Para estos elementos de interacción académica es importante la mediación docente para el logro del objetivo de aprendizaje. Una buena mediación implica un buen clima en el salón de clase para la aplicación de la estrategia.

Entendemos por mediación “proceso por el cual una persona, de manera consciente selecciona, organiza y planifica los estímulos antes de recibirlos y analiza sus respuestas para hacer de ellas nuevas fuentes de aprendizaje... la carencia de experiencias mediadas es la causa principal de una ejecución retardada... esta interacción debe estar marcada por 1) la estructura de las tareas, 2) el tipo de preguntas que formula el profesor, 3) los mensajes verbales y no verbales que se emiten, y 4) por la valoración que se realiza sobre la actuación del sujeto”. (Sanz, 2007:35) Para generar las condiciones del Debate es necesario re-conocimiento del compañero. Y no trabajar con poder autoritario del profesor.

A continuación una plantilla de las etapas de la programación adaptada a la Práctica Docente (Figura 1):

Figura 1

<p><b>Tema: Los conceptos de poder y de autoridad.</b></p>

<p><b>Objetivos:</b></p>
<p>Contenido: Los estudiantes descubrirán diferencias entre los conceptos de poder y de autoridad.</p> <p>Capacidad: Los estudiantes aprenderán que los conceptos de poder y de autoridad se aplica en diferentes espacios y tiempos; que tienen disímiles medios. Asimismo aprenderán que los instrumentos utilizados no son los mismos para uno y otro concepto.</p>

<p><b>Métodos y materiales:</b></p>
<p>Contenido: Se realizaron preguntas estructuradas sobre diferencias y semejanzas de los conceptos de poder y de autoridad. Se utilizara material bibliográfico y videográfico, pizarrón y cuadros comparativos en la exposición de los conceptos.</p> <p>Capacidad: Se examinará la tipología del poder (macropoder y micropoder) y se usarán los conocimientos previos sobre estos conceptos en el salón, en la escuela y en otras instituciones sociales.</p>

<p style="text-align: center;"><b>Introducción a los contenidos y a las capacidades:</b></p> <p><b>El profesor presentará el tema:</b></p> <p>Deberán activarse los conocimientos previos, se establecerán asociaciones entre ellos y se destacará su importancia para el aprendizaje.</p> <p>El concepto es, en términos generales una palabra en la que se sintetizan las características de un hecho o problema social. Sirve para describir o analizar una situación. Si nosotros tenemos un conjunto de conceptos, estamos hablando de una teoría, siempre y cuando pertenezcan estos conceptos a un determinado forma de pensamiento para explicar la realidad. Ejemplo de conceptos que permiten explicar la realidad son los de poder y de autoridad.</p> <p>¿Todos vivimos el ejercicio del poder? ¿Dónde? ¿Cuándo? Ahora bien ¿cuándo termina su ejercicio y por qué? ¿Quién determina su final? ¿Cuáles son las condiciones para que vuelva a aparecer? ¿Existe un espacio determinado para que este suceda? ¿Tiene un tiempo determinado? ¿Cuáles son sus instrumentos? ¿Cómo se suscita en la ...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. la pareja</li> <li>2. escuela</li> <li>3. salón de clase</li> <li>4. familia</li> <li>5. partidos políticos</li> </ol> <p>¿Cuál es la participación de los líderes en el poder y la autoridad?</p> <p>(Aquí se anotan posibles respuestas de los alumnos )</p> <p><b>El profesor presentará la capacidad:</b></p> <p>Deberán exponerse las experiencias relacionadas con la capacidad y se demostrará su valor y utilidad. “¿De qué manera el análisis de las semejanzas y diferencias de los conceptos o características pueden ayudarnos a comprenderlos mejor?”</p> <p>“Podemos recurrir a las diferencias y semejanzas para entender mejor las ideas que tenemos que estudiar. Cuando comparamos, observamos primero semejanzas y diferencias; después, determinamos cuáles son las más importantes y, finalmente, nos preguntamos qué se puede aprender, como consecuencia de análisis realizado, de las cosas comparadas. Un juicio que exprese lo que las similitudes y las diferencias muestran, se llama conclusión. Estos son los pasos que debe seguir el pensamiento para realizar el proceso de comparación.”</p> <p>(Nota: se aplica la plantilla denominada Planificación de la estrategia didáctica en tres etapas. Ver figura 3).</p>



**Aprendizaje significativo de contenidos (pensar activamente)**

El profesor guiará al estudiante para que alcance un aprendizaje significativo de los contenidos, utilizando los pasos del pensamiento y el diagrama propios de la capacidad que se desea practicar a nivel individual y grupal. Trabajarán conjuntamente contenidos y capacidades. El poder y la autoridad tienen algunas diferencias y semejanzas. Vamos a ver que podemos aprender sobre ellos y sobre sus características, espacios y tiempos de su aplicación al compararlas. Se indica a los estudiantes: Redacta una experiencia en la que tú hayas vivido la experiencia del poder y de la autoridad. Analiza con tus compañeros la semejanza de estas experiencias, anota cada semejanza encontrada en la casilla ¿En qué se parecen? Destina a esta actividad el tiempo suficiente para descubrirlas y anota, al menos, semejanzas.

Ahora se trata de buscar diferencias entre los conceptos. Escribe en la casilla ¿En qué se diferencian? Anotando primero, debajo de Respecto a, el criterio que se ha de seguir, por ejemplo, instrumentos de poder y de autoridad. Tiempo de poder y de autoridad. Espacio de poder y de autoridad. Anota al menos tres diferencias.

**Indicaciones al profesor:** Al azar, llame a 4 o 5 estudiantes para que enuncien una semejanza que han descubierto. Anote sus respuestas. Escriba las razones que emiten para justificar su respuesta: significado, implicaciones. ¿En qué se diferencian? Recuerda las diferencias. Anótalas. Una vez que el diagrama se haya completado, los estudiantes pueden añadir alguna semejanza o diferencia que desean en sus propios diagramas.

Pensemos ahora sobre las diferencias y semejanzas anotadas en el diagrama. Puede haber muchas de ellas que, siendo ciertas, no sean fundamentales.

En la casilla inmediata inferior, escribe una oración que exprese una conclusión sugerida por las semejanzas y diferencias importantes. Después de un tiempo concedido para reflexionar y escribir la conclusión, pida tres o cuatro voluntarios que la lean en alto. (Posibles respuesta)

.....

A continuación ver si los conceptos se pueden aplicar a otras situaciones. Compara las situaciones en cuanto a sus semejanzas y diferencias. Anótalas.

.....

Analiza con tus compañeros la conclusión. La idea es que los estudiantes vayan profundizando en el entendimiento de las diferencias entre dos o tres dimensiones al observar o vivir otras situaciones. Y por tanto estarían capacitados para diferenciar en situaciones reales el concepto de poder y el de autoridad. Y clasificarlos.



**Pensar sobre lo realizado.**

El profesor ofrecerá sugerencias que ayuden a los estudiantes a reflexionar sobre su aprendizaje y pensamiento. Desarrollará actividades tanto grupal como individualmente.

“¿Te ayudó la estrategia de comparación a pensar sobre el tema? ¿Cómo?” (Posibles respuestas).

.....

¿Cómo?” (Posibles respuestas).

.....

¿Consideras que esta propuesta es oportuna para aplicarla cuando estudies dos temas? ¿Por qué? ¿Por qué no? (Respuestas variadas).

.....



### Aplicaciones y evaluación.

El profesor motivará a los alumnos para que se logre 1, 2, 3, 4. También, profesor y alumnos evaluarán el dominio del tema y de la capacidad.

1. **Transferencia cercana:** Describe cómo puedes usar la comparación después de ver el video de Hitler con un gobierno legítimo. Compáralos.
2. **Transferencia lejana:** Compara dos personajes históricos que hayas estudiado recientemente para entender como dos líderes pueden tener poder o autoridad.
3. **Aplicación del contenido:** Muestre a los estudiantes situaciones reales cotidianas vividas. Identificar las diferencias y semejanzas para ahondar en la transformación de autoridad a poder. O de poder a autoridad. Reflexione porqué ayudarse de un esquema es importante para preparar este tipo de tareas.
4. **Evaluar el proceso de comparación:** Para evaluar, solicite al estudiante que escriba sobre un tema, que use el diagrama para comparar los conceptos y que razone sobre la manera de proceder en la comparación.

Fuente: Plantilla adaptada para la aplicación de la estrategia de Debate.Tomada de María Luisa Sanz de Acedo Lizarraga y otra. *Cognición en el aula, teoría y práctica*. p. 55

**Figura 2. Plantilla para la planificación de la estrategia didáctica en tres etapas:**

- Etapa 1.- Resultados deseados.  
 Etapa 2.- Evidencia de evaluación.  
 Etapa 3.- Planificación de aprendizaje.

**Plantilla para la planificación:**

Estrategia Didáctica: El debate en el salón de clase

Etapa 1.- Resultados deseados	
Meta (s) establecidas:	
Comprensión: Los alumnos comprenderán que el poder es diferente a la autoridad.	Pregunta (s) esencial (es): ¿Qué es el poder? ¿Ejemplo de poder en la escuela? ¿Ejemplo de poder en el salón de clase? ¿Qué es la autoridad? ¿Ejemplo de autoridad en la escuela? ¿Ejemplo de autoridad en el salón de clase?
<b>Objetivos referente a conocimiento:</b> Los alumnos sabrán conceptualizar el poder y la autoridad. <b>Objetivos referente a destrezas:</b> Los alumnos identificarán las relaciones de poder en la escuela y en el salón de clase.	
Etapa 2.- Evidencia de evaluación	
Tarea (s) de desempeño: Que el alumno aplique/analice/explique el concepto de poder a una situación nueva. Por ejemplo: La relación con sus profesores en su 5° semestre en el CCH.	Otras evidencias: 1. Cuestionario (pregunta/respuesta) en aprendizaje activo. 2. Cuaderno para registro de observación participante. 3. Narrativa de la observación participante (Figura 3) 4. Análisis del relato de la observación participante. 5. Formato para evidencia de evaluación de resultados (Figura 4) 6. Análisis de narrativa de la evaluación de resultados (Figura 5)
Etapa 3.- Planificación de aprendizaje	
Actividades de aprendizaje: El debate entre los alumnos con el tema del poder. Bibliografía para lectura de alumnos: Fragmento de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bottomore , Tom. Historia del análisis sociológico. Ed. S. XXI. 2000</li> <li>• Weber, M. Economía y sociedad. Ed. FCE. 2008</li> </ul> La aplicación versará sobre el tópico de la estrategia de enseñanza del debate. Lo que servirá para evaluar su comprensión con la técnica de registro de la observación participación. Aquí se hace el registro con la cámara de video y anotaciones en el cuaderno de notas. Se hace una narrativa para analizar lo expresado por los participantes.	

Fuente: Plantilla adaptada para la aplicación de la estrategia Debate. Tomado de Carol Ann Tomlinson y Jay Mc Tighe, *Integrando. Comprensión por diseño. Enseñanza basada en la diferenciación*. Ed. Paidós. 2007. p. 53

El “formato vertical de la plantilla (Figura 2) permite chequear la correspondencia entre las etapa 1 y 2. Puede verse fácilmente en qué medida las evaluaciones propuestas suministrarán evidencias válidas y confiables del aprendizaje deseado” (Tomlinson, 2007: 52) Para seguir con los formatos, pero sobre todo para cubrir la Etapa 2.- Evidencia de evaluación, en particular la “Tarea (s) de desempeño: Que el alumno aplique, analice y explique” el concepto de poder a una situación nueva. Para ello vamos a hablar de transferencia.

Lo que se puede transferir es, por ejemplo, un concepto. Los conceptos están en el rubro de lo que se conoce como los conocimientos declarativos. Aquí se encuentran, además de los conceptos, principios y hechos. Los estudios citados en esta obra dictan que este tipo de conocimientos no los aplica el estudiante porque “no aplican la información aprendida en determinadas materias debido a que la almacenan implícitamente y no la sitúan dentro de su repertorio habitual”(Sanz, 2007:69).

Tener registro para comparar.

En este cuadro (Figura 1) se hará, por parte del alumno, la comparación entre el poder y la autoridad. Hay que recordar que es básico que quede el registro de lo expresado por el alumno de forma individual. Aunque también se puede hacer por parejas o en equipos. Esta determinación se hará al saber la cantidad de alumnos en el salón.

Aquí estamos considerando la escritura como elemental en el aprendizaje dado que se pretende rebasar la transmisión de información por la construcción de la misma.

Para nuestro estudio es elemental la construcción de los conceptos de poder y de autoridad para el aprendizaje significativo. En un estudio se concluyó que el modo en que profesores y estudiantes comprendan y conceptúen el aprendizaje y la escritura afecta el modo en que usen la escritura para el aprendizaje. Asimismo, “si los estudiantes se representan la escritura como proceso transformativo es probable que conciba el aprendizaje como construcción del conocimiento en lugar de considerarlo como simple recepción, que conduce a adoptar la estrategia más simple de duplicar la información de las fuentes consultadas”. (Vázquez, 2006:71).

Para la elaboración de ensayos evitar que el educando copie documentos tomados de Internet. También es importante que se trabaje sin indulgencia para el ejercicio de análisis o síntesis. Que el profesor evalúe las notas, controles de lectura y actividades programadas. Con indulgencia del profesor, el aprender a aprender se margina. Se necesita vocación de parte del docente.

El alumno, sin vocación, entrega actividades sin la menor revisión, comparación o análisis de los documentos consultados. Y la clave de este comentario es ¿cómo se va a realizar una comparación, análisis o síntesis por parte del alumno si no tiene interés con el material bibliográfico?

La premisa es el ejercicio constante. Para nuestra Práctica Docente se dan tres momentos de los ejercicios.

1. Al leer el texto propuesto por el profesor con la idea de que el alumno lea. Lo ideal es que el alumno vaya a buscar el material bibliográfico (los textos propuestos son Bottomore, T. Historia del análisis sociológico. Ed. S. XXI, 2000 y Weber, M. Economía y sociedad. Ed. FCE, 2008) por su cuenta.
2. La parte expositiva del profesor. En esta etapa inicia la estrategia del Debate. Se involucra a todos los integrantes en clase.
3. La anotación de cuadros comparativos en el pizarrón a partir de las ideas de los estudiantes que tomen la palabra. El contenido de los cuadros es de los conceptos de poder y de autoridad.
4. Posteriormente las anotaciones que se hagan individualmente, en pareja o en equipo. Y esta etapa es fundamental tenerla registrada. Es importante tener el material porque es la evidencia de lo que al alumno retomó de la clase, del libro leído, de la exposición y debate en clase y, sobre todo, de lo que él reflexione y escriba.

El objetivo es que se comente y polemice. También que haya aportaciones a partir del análisis del estudiante de su realidad.

A continuación un ejemplo de la plantilla (Figura 3) empleada por los alumnos para realizar la descripción de la relación de poder y de autoridad en el salón de clase.

Posteriormente presentamos una transcripción de lo que redactó uno de los alumnos. (Figura 4). Y también se presenta en esta misma figura (letra en cursivas) la interpretación del profesor.

Figura 3. Plantilla para comparación y evidencia de evaluación de los resultados deseados.

**Comparación Evidencias de evaluación (Formato)**

Objeto: **Poder**

→

**¿En qué se parecen?**

←

Objeto: **Autoridad**

**Indicación al alumno:** Escribe sobre las líneas tú respuesta a la interrogante formulada.

---



---



---



---

←

**¿En qué se diferencian?**

→

Indicación al alumno: Escribe en el recuadro tú respuesta a la interrogante formulada.

Poder	Respecto de:	Autoridad
	Tipos	
	←————→	
	Ejemplos	
	←————→	
	Instrumentos	
	←————→	
	Concepto	
	←————→	

↓

↓

**Semejanzas y diferencias significativas:**

---



---



---



---

**Conclusiones:**

---



---



---

Fuente: Adaptación de la plantilla para la estrategia del Debate. Tomado de María Luisa Sanz de Acedo Lizarraga. *Cognición en el aula. Teoría y práctica*. Ed. Universidad Pública de Navarra. p. 89

**Figura 4. El objetivo de la Práctica Docente I: que el alumno hiciera la “descripción de la relación de poder y autoridad en el salón de clase”.**

Nota: El concepto de poder y de autoridad es tema de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales I, en 5° semestre del CCH.

**Respuestas de estudiante:**

Estudiante 1: “Se manejan distintos conceptos. Hay poder y autoridad en la escuela y en el salón de clases. En la escuela se puede acatar como autoridad a la jerarquía en rangos como profesor-director. Ellos pueden ejercer su poder para mantener controlados a los estudiantes y modificar su comportamiento para convivir en sociedad”.

**Interpretación/análisis a la respuesta por el profesor:**

El alumno identifica al portador del control dentro del salón de clase aun y cuando no tenga una injerencia directa para marcar las pautas u ordenar en la actividad de enseñanza aprendizaje. Del profesor reconoce tanto el poder y la autoridad, aunque no está diferenciando los dos conceptos, da por hecho que en el profesor se dan ambos fenómenos. Tal vez la pregunta pudo ser diferenciada: primero: poder en el salón de clase. Y en otra interrogante: autoridad en el salón de clase.

Asimismo la delimitación del espacio no se trabajó porque pudo ser o interrogar sobre el momento del ejercicio del poder y la autoridad. No es lo mismo el momento de que se realiza, por ejemplo, la exposición del profesor con una sesión planeada y con material didáctico para la exposición, así como la habilidad para llevarla a cabo y de su conocimiento del tema.

Ese es momento en el que se ve en el alumno un patrón de atención hacia la clase y particularmente al discurso del profesor. Hay un foco de atención hacia el sujeto con poder: el profesor. En qué momento el alumno puede percatarse que el poder en realidad se ha transformado en autoridad.

En el desarrollo de la aplicación de la estrategia de Debate, con el diario de campo, se realizan anotaciones en la que se narra lo acontecido. Ejemplo (Figura 5) de la redacción de una transcripción de lo observado durante el Debate.

**Figura 5. Ejemplo de registro de la información a partir de la observación-acción al momento de desarrollar el debate.**

Actividad realizada en la Práctica Docente I.

En cuanto a la realidad escolar hay que mencionar que se dio entre el grupo un atractivo debate a partir de la narrativa de un estudiante que platicó que una profesora le prohibió que fumara fuera del salón de clase.

— ¿Eso es autoridad o poder? —, se le interrogó al compañero que narró el suceso.

Hubo silencio en lo que armaba su respuesta.

Pasamos a otro compañero, que opinó que:

—Eso es poder porque se quería imponer y además ya no era profesor porque estaba fuera del salón de clase.

Pero hubo quien dijo que sí era válido que se le prohibiera el fumar. Una interrogante que se les formuló fue:

— ¿Está reglamentado el no fumar en el CCH?

—No—. Fue la respuesta de la profesora titular. Si no está reglamentado, el alumno puede fumar.

El debate fue que los espacios del ejercicio del poder son fundamentales. Que en el caso del profesor tendrá más poder en el salón de clase para hacer sentir su jerarquía. Pero además, se dijo por parte de los alumnos, a pregunta expresa:

— ¿Qué sucede con el poder del profesor al salir del salón de clase?

—Se le termina—, dijeron algunos.

—No. Continúa con el poder porque él es el profesor—, comentaron otros.

Y lanzamos otra interrogante:

— ¿Qué sucede con la autoridad?

—Mmm...—. Silencio en lo que armaban su respuesta.

Aquí lo importante para la clase es que se estaba reflexionando y creando un ambiente de participación. Pero sobre todo de formulación de interrogantes, lo que se denomina la generación de conocimientos a partir de la duda y el conflicto cognoscitivo.

## REFERENCIAS

- COMENIO, J. A. (2010): *Didáctica magna*. Buenos Aires: Porrúa.
- HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2005): *Miradas constructivistas en Psicología de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M<sup>a</sup> L. (2007): *Cognición en el aula. Teoría y práctica*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- SILBERMAN, M. (2006): *Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier materia*. México: Troquel.
- TOMLINSON, C. A., McTIGHE, J. (2007): *Integrando. Comprensión por diseño. Enseñanza basada en la diferenciación*. Barcelona: Paidós.
- VÁZQUEZ, A., JACOB, I. (2006): “Escribir textos académicos en la Universidad: intervención didáctica y enfoques de los estudiantes”. En: ZULMA LANZ, M. (comp.) (2006): *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Buenos Aires: Noveduc.

# LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE HISTORIA EN COMPETENCIAS DOCENTES. UN EJEMPLO APLICABLE A UNA UNIDAD: LA REVOLUCION FRANCESA

CARLOS RIQUELME ABAD  
*IES "Maestro Juan de Ávila" (Ciudad Real)*

## 1. INTRODUCCIÓN

Una de las claves de la educación actual consiste en enseñar a los alumnos a pensar sistemáticamente y que este criterio sea de aplicación en el currículo. La alternativa no es, a pesar de todo, enseñar a pensar sino enseñar a aprender porque aprendiendo a aprender se aprende a pensar.

Para que la información llegue al sujeto y la retenga el mayor tiempo posible, es necesario organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues éste influirá en la adquisición, almacenamiento y evocación de los contenidos. En dicho proceso el profesor aparece como mediador y facilitador entre el alumno y los contenidos de información-formación, a los que se añaden los intercambios entre los propios discentes y las interacciones con el profesor. Así, parafraseando a Santo Tomás, el docente vigila los preparativos, cuida los progresos y verifica los frutos. En este sentido, el profesor actúa como previsor, propiciador del "andamiaje" (Bruner, 1978), orientador y facilitador de aprendizaje (Jiménez, 1996). Una ordenación adecuada del proceso de enseñanza-aprendizaje exige que el alumno aprenda por sí solo a obtener información; es decir, que posea una autonomía de aprendizaje y adquiera una metodología autoformativa.

Estas características, que son comunes a la enseñanza de cualquier área o materia, en la Educación Secundaria adquieren unas connotaciones particulares cuando se estudia la Historia. Ello es debido a que esta disciplina no existe sin documentos verificados, ni sin crítica de los mismos; un juicio que no esté apoyado en un documento verificado, a menudo es una opinión filosófica o literaria y no una historia propiamente dicha.

A través de este artículo, vamos a poder comprobar, en un ejemplo práctico (el estudio de la Revolución Francesa), la importancia que tiene el dominio por parte del profesor de aspectos tales como: la epistemología de la asignatura; su fundamentación pedagógica y didáctica; la organización escolar; y, la psicología de los alumnos (rasgos individuales, de grupo), sus intereses generales, así como los vocacionales y científicos, al objeto de optimizar el estudio de esta Unidad, que inicialmente se va a efectuar sobre la base de los textos básicos que la describen.

En la Unidad que hemos propuesto para analizar, a través de ella, las competencias del docente de Historia, hemos recurrido al modelo investigativo e indagativo, con objeto de que el alumno cambie su

rol pasivo (reproductor de contenidos memorísticos que se han explicado en base a técnicas expositivas), por otro, de carácter activo, que favorezca la autoconstrucción de su conocimiento. Se trata, pues, de propiciar en los discentes procesos de búsqueda y elaboración de conclusiones a través de problemas planteados y realizados de forma dirigida por el profesor; y, a través de ello, valorar las competencias del propio profesor.

El trabajo que se propone al alumno en relación con la Unidad se centra en responder a una serie de preguntas-guía, planteadas por el docente, con objeto de profundizar en todas las cuestiones que se plantean. El discente puede llegar incluso a modificar la formulación de la pregunta, ya que lo que se persigue en su contestación es que: estudie las variantes del problema; elabore la respuesta a partir de las monografías presentadas; organice la información obtenida; y, la interprete y extraiga conclusiones. Convendría que los alumnos, al iniciar el trabajo de esta Unidad, distinguieran los caracteres de la Edad Contemporánea: valoración de la libertad y de los derechos; complejidad de los hechos; la implicación de unos hechos con otros que, como decía Zubiri, se complican; la idea de progreso (ha cambiado el mundo en doscientos años, más que en los mil precedentes) relacionada con la de la aceleración y ésta a su vez con la de acumulación histórica; discontinuidad: la marcha de los tiempos es más discontinua, zigzagueante, llena de rupturas o de procesos que no llegan a completarse, interrumpidos bruscamente; se hacen cambios en muy poco tiempo: revoluciones en la política, en la economía, en el arte, no pensados o cíclicos sino con rasgos asimétricos, impredecibles y casi siempre bruscos en la economía y en las comunicaciones; fortalecimiento del Estado y una mejora en la organización política y social; se empieza a investigar sobre la paz, buscando cambios en los comportamientos de las sociedades. También habrán de apuntarse las relaciones que existen entre la Historia y otras disciplinas sociales (González et al., 1987:147), tales como: Economía, Derecho Internacional [relaciones entre Estados; reglamentaciones de desarme (Fisas, 1987)], o Sociología (causas de la guerra, comportamiento de las sociedades, etc).

## 2. LA FORMACIÓN DOCENTE EN CLAVE DE COMPETENCIAS: EL CASO PARTICULAR DEL PROFESOR DE HISTORIA

### 2.1. La utilidad social del profesor y su cambiante función

La situación actual obliga al profesor a que tenga en cuenta que hay que enseñar a vivir en un momento de cambio. La función catalizadora del docente debe tender a plantear factores claves para el desarrollo: combatir la guerra, las desigualdades, la pobreza, la ignorancia, los prejuicios, de un modo aceptable. De ahí que se hable (Porter, 1968) de un proyecto trifásico en la educación de los profesores: la educación personal; la iniciación a la formación docente; y, la más importante, la formación profesional continua.

El profesor moderno tiene que ser, entre otras cosas, agente de cambio; asesor en de un proceso que persigue un resultado final predeterminado; y, animador y colaborador en un proceso abierto que puede conducir a objetivos muy variados. Una educación continua capacitará al profesor para desarrollar sus habilidades especiales y para aceptar sus limitaciones (Goble y Porter, 1980).

### 2.2. El planteamiento de la enseñanza de la Historia

La Historia necesita de una aproximación científica y de una reflexión filosófica. Debe ser presentada como algo no absoluto, estático, acumulativo; más bien lo contrario: cambio, conciencia de ser en un tiempo y, por tanto, respuesta a los interrogantes del ser humano. La Historia ha de ser una ciencia

social, que prepare al ciudadano responsable; en definitiva, transformadora de los valores de cada tiempo y sociedad.

Las cuatro grandes finalidades que persigue la enseñanza de la Historia (Altamira, 1923:161-162, Luis, 2000:129-141) son las siguientes: experiencia y precedente de los problemas actuales; forma de conciencia nacional y colectiva; sugerente conocimiento de los caracteres individuales de los personajes históricos; y, motor educador de la inteligencia, a través del rigor de la investigación y sus exigencias críticas.

Por tanto, para decirlo con terminología actual, la Historia es la defensa de una forma de conocimiento que contribuye a desarrollar la inteligencia y no solamente la memoria. Es tiempo (pasado, presente y futuro); y, también es cambio; es explicación y comprensión; conocimiento global y complejo que la convierte en educadora del espíritu. En definitiva, la Historia es el instrumento principal que permite la inteligibilidad de los cambios significativos (Le Goff, 1991:48).

### 2.3. Aproximación a las competencias docentes del profesor de Historia

La formación del profesor de Historia, de cara a cualificarle en su desempeño profesional exige reflexión, juicio crítico y diálogo ciudadano. De aquí que (Benajam et al., 2010) se entienda que una de las competencias básicas del profesor sea, precisamente, la de comunicación. Ello exige no sólo un dominio de la disciplina (así como de la propia reestructuración que produzca en sus contenidos), sino un conocimiento renovado de las líneas historiográficas vigentes que permitan afrontar nuevas perspectivas y posibilidades para la enseñanza. Sólo así se logra un discurso orientado a la comprensión de las personas, los grupos humanos, los hechos y los fenómenos. En este sentido es preciso que se produzca una *transposición didáctica*, de modo que el docente de Historia pase del conocimiento social científico (saber sabio) hacia el saber enseñado (Chevallard, 1991).

El profesor debe conocer los acontecimientos históricos claves y sus protagonistas; la comprensión de cómo se crea, cambia, y es revisado y valorado ese conocimiento; y, dominar las tradiciones pedagógicas y curriculares en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales, al objeto de ayudar al alumno a ser crítico y a argumentar sus ideas.

Una posible relación de las competencias que debería reunir el profesor de Historia sería la siguiente:

- Competencias personales basadas en la adquisición de unos valores y actitudes generados en la enseñanza a través de la comprensión del otro, la alteridad, la solidaridad y la responsabilidad hacia un pasado común y hacia un futuro en el que sean posibles los procesos de integración regional. A ello han de unirse otras cualidades como la iniciativa, perseverancia, determinación y voluntad de aprender.
- Competencias científico-académicas referidas a la historia general y la historia nacional, así como en relación a la experiencia de los procesos históricos que se han producido en los distintos países. De ahí el interés que ofrece una aproximación a la historia sincrónica y diacrónica, a través de la comprensión de conceptos, datos y acontecimientos que sirven para hacer su interpretación.
- Competencias para valorar la fiabilidad de las informaciones, la comprensión de los mensajes políticos, la posibilidad de intervenir en cualquier debate, etc.
- Competencia técnica para la práctica de la asignatura, a través del manejo de instrumentos que favorecen la enseñanza de la Historia: textos (Ubieto, 1992), mapas históricos (Ubieto, 1987), gráficos, imágenes (Egido et al., 1996: 37-45), ...

El comentario de texto, permite mostrar una historia más dinámica y real, que supera la pura memorización del dato y propicia un acercamiento más cognoscitivo al pasado humano. El profesor debe poseer un bagaje suficiente sobre la temática y la época a los que el documento haga referencia; es decir, una razonable formación histórica y un consolidado espíritu crítico. Evitará las digresiones; no parafraseará.

seará el texto, ni tampoco lo sintetizará en exceso. Incidirá en sus ideas básicas, tipología, autor, ubicándolo en el espacio y en el tiempo. Por último, extraerá las principales conclusiones que se deriven de él.

Junto este instrumento, deberá conocer el uso de los atlas históricos, ya que resultan fundamentales para el estudio de un periodo de tiempo. Es preciso que enseñe su manejo a los alumnos.

Por otra parte, es imprescindible que tenga competencia en el análisis e interpretación de los gráficos, particularmente en determinadas cuestiones estadísticas.

Finalmente, la utilización de la imagen como medio de representación y transmisión de ideas constituye una fuente inagotable del análisis histórico, ya se muestre ésta a través de una fotografía, película o soporte magnético, que va desde el cine y la televisión, al CD-ROM y al DVD.

Para trabajar con todos estos instrumentos es imprescindible el uso de las herramientas que ofrece Internet y que condicionan la competencia digital del profesor.

- Competencia para comprender y orientarse en los sistemas temporal y espacial de los hechos históricos.
- Competencia para entender el sentido de la explicación en Historia (lo que evitará la linealidad y facilitará la interrelación de factores, así como la multicausalidad mediante el uso de diversas variables históricas).
- Competencia para aplicar estrategias cognitivas y técnicas específicas en el estudio de la Historia, introduciendo la flexibilidad y comprensividad como criterios complementarios, no excluyentes.
- Competencia en el diseño de los conceptos o hechos, procedimientos y actitudes, hábitos, normas y valores (García et al., 1993:97-132) que favorecen el desarrollo integral humano y equilibrado (Del Moral, 1999:129).
- Competencias metodológicas centradas en el constructivismo que se plasman en la aplicación al alumno de un conjunto de acciones de carácter educativo que le permiten apropiarse de las estructuras de conocimiento. Esta metodología centra la evaluación del discente en los resultados y en la aplicación correcta de los procedimientos que el profesor ha perfeccionado gracias a su formación continua y que le permiten el logro de los resultados. De ello va a depender la eficiencia de sus decisiones. Si no hay eficiencia es culpa del docente que no ha difundido correctamente el producto que buscaba. (Pavié, 2007:10-11).
- Competencias pedagógicas y didácticas que favorezcan procesos de aprendizaje autónomos y que permitan al profesor conocer, seleccionar, analizar y evaluar estrategias efectivas de intervención didáctica (Pagés:164-165). En particular, el profesor será capaz de seleccionar los objetivos que ha de alcanzar el alumno en cada unidad, en función de sus capacidades; diseñará los contenidos que favorezcan su logro; abordará su explicación a través de estrategias didácticas que fomenten el desarrollo de las nueve competencias básicas; y, planteará criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación que permitan medir, con carácter objetivo, el logro de los objetivos planteados.
- Competencias para trabajar en equipo.
- Competencia bilingüe del profesor (dos lenguas de la Unión Europea: español y, al menos, inglés o francés), como mínimo de comprensión escrita, al objeto de explorar las posibilidades que ofrecen, tanto al profesor como al alumno, los manuales equivalentes a este nivel educativo en otros países de la Unión Europea. Con ello se favorece la concienciación de la noción de ciudadanía e integración europea. La Unidad Didáctica que hemos escogido, ha sido comparada con el tratamiento que se efectúa de su contenido en un manual del mismo nivel académico (Bachillerato), en el sistema educativo francés.
- Competencia para visualizar el pasado comunitario. La concreción histórica de las distintas sociedades constituye un componente esencial de su presente, de su sistema de valores y de su propia identidad colectiva. La Historia no puede predecir fenómenos sin proporcionar ejemplos

de conductas infalibles, pero sí permite explicar los orígenes del presente e iluminar las causas de su gestación, funcionamiento y transformación (Maradiellos, 2001). En el mismo sentido decía Polibio, en el siglo II antes de Cristo que “ninguna educación es más apta para los hombres que el conocimiento de las acciones pasadas” (Saitta, 1989).

- Competencia para establecer puentes entre las diversas materias de un curso, coordinando temas en los que sea posible la aproximación científica y pedagógica.
- Competencia del profesor en las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Todos los avances han desembocado en su difusión. Los buscadores son herramientas que permiten rastrear información y tienen incorporados una serie de filtros que permiten definir de forma más precisa las búsquedas. Uno de los más populares, es sin duda Google. Junto a ellos están los portales temáticos que nos proporcionan múltiple información, así como enlaces a otras páginas web; a ello hemos de unir los numerosos foros temáticos utilizados ampliamente por la comunidad científica. Son por tanto muchos los medios de trabajo que ofrece Internet (Ladero, 2001:95-103): directorios y recursos; catálogo de archivos, bibliotecas y museos; fuentes primarias: colecciones de textos; bibliotecas digitales; publicaciones periódicas: revistas digitales; foros de discusión y listas de distribución; recursos de historia de España y universal; librerías especializadas; cartografías, imágenes y otros recursos.

Todas las competencias descritas han de abordarse desde un enfoque holístico o integrado, ya que condicionan el pleno desarrollo intelectual del sujeto y le disponen adecuadamente en sus habilidades de análisis, creatividad, capacidad de decisión y conocimiento de lo individual y lo social.

De lo dicho se desprende que el profesor de Historia no sólo debe tener un conocimiento sólido de su disciplina científica, y de sus aspectos epistemológicos y académicos, sino que es preciso que posea también una base adecuada desde el punto de vista psicopedagógico y didáctico (Vásquez, 2007:7-17). También debe aproximarse a las fuentes contemporáneas de la técnica de la investigación historiográfica, a la peculiaridad de la estructura del conocimiento histórico y a las características de su cuerpo conceptual específico.

Con todo ello se pretende dilucidar si los procesos de enseñanza que realiza un profesor son exitosos y capaces de lograr buenos aprendizajes en los alumnos. Una práctica profesional es efectiva si genera en los alumnos aprendizajes comprensibles, significativos y que se resistan al olvido (Boyer, 1992).

Los argumentos expuestos vienen a condicionar la formación en competencias del docente. Ahora bien, este análisis teórico no permite afirmar, por sí solo que tenga un reflejo en el aula. Por ello, se hace necesario introducir el análisis de una Unidad Didáctica (tratada en la segunda parte de esta comunicación) para comprobar cómo el docente pone en práctica sus competencias y fomenta el desarrollo de algunas que han de lograr los alumnos.

### **3. APLICACIÓN PRÁCTICA DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS: EL PROFESOR DE HISTORIA ANTE EL ESTUDIO DE LA REVOLUCIÓN FRANCESA EN EL BACHILLERATO**

#### **3.1. Justificación de la Unidad y su desarrollo: el trabajo colaborativo**

Hemos escogido esta Unidad Didáctica porque parece representar el triunfo político e ideológico de la idea del progreso. Supone una fecha capital en la historia de la nación francesa y tuvo importantes repercusiones políticas, sociales y económicas para la posteridad. Su desarrollo se va a efectuar en grupo, al objeto de lograr un mayor grado de socialización en su impartición, como justificamos a continuación.

La adolescencia es una etapa de desarrollo evolutivo del alumno que invita a usar el trabajo en grupo como fuente de interés y motivación para la tarea escolar. La interacción de los alumnos facilita la adquisición de competencias sociales, promueve la relativización progresiva del punto de vista propio y dinamiza el proceso de socialización en general. Desde una concepción del aprendizaje como proceso de adaptación social, se han desarrollado diversas teorías cognitivas que tratan de explicar la construcción del conocimiento y el desarrollo de la inteligencia.

La interacción en el aprendizaje tiene múltiples efectos positivos: se internalizan los valores y patrones culturales del grupo social; hay un incremento de las aspiraciones académicas y rendimiento académico; se mejora la variedad y calidad del aprendizaje, a la vez se potencia el desarrollo cognitivo; y permite desarrollar una metodología participativa, que optimiza los recursos personales y responsabiliza al alumno en su proceso de aprendizaje.

El papel del profesor ayudará al proceso constructivo, posibilitando aprendizajes significativos y estimulando la transferencia progresiva que ayude a modificar los esquemas de conocimientos previos de los alumnos. Con ello se provoca la aparición de desequilibrios cognitivos, al proporcionarse nueva información de la realidad, lo que permitirá la posterior reequilibración cuando la nueva información se haga comprensible.

### 3.2. Materiales didácticos

El profesor establece un cuestionario de preguntas que los alumnos tendrán que desarrollar basándose en la lectura de los libros que a continuación seleccionamos:

- Soboul, Albert (1980): *La Revolución Francesa*. Madrid: Tecnos. Este libro proporcionará a los alumnos un estudio completo de los acontecimientos de la Revolución Francesa con un análisis detallado de los diversos aspectos de la misma
- Prieto, Fernando (1989): *La Revolución Francesa*. Madrid: Istmo. Esta obra presenta una introducción muy interesante de este fenómeno; además incluye numerosísimos textos de los protagonistas de la Revolución, así como relatos de los hechos.
- Schmitt, Eberhard (1980): *Introducción a la historia de la Revolución Francesa*. Madrid: Cátedra. Este manual hace un estudio de las diversas corrientes con que ha sido enjuiciada la Revolución Francesa, de forma que los alumnos puedan ver la interpretación liberal, socialista, marxista de este acontecimiento trascendental.
- Soboul, Albert (1983): *Comprender la Revolución Francesa*, Barcelona: Crítica. Este texto amplía notablemente su libro anterior y desarrolla algunas vías de entendimiento de los momentos cruciales y etapas de la Revolución Francesa.
- Dermenjian, Geneviève (1987): *Histoire. Seconde*. Collection C. Quénel. París: Bordas. En él que se analiza perfectamente la destrucción del Antiguo Régimen tras 1789; la propagación de la Revolución en un mapa francés; el por qué de la cólera popular contra el rey; las nuevas instituciones a través de un gráfico; las dificultades financieras con un estudio del “asignado”; la nueva moneda en circulación y su curva de su depreciación; las sociedades fraternales y los clubs; las causas supuestas de las masacres; la posición de Robespierre; etc. Asimismo analiza la organización del gobierno revolucionario del terror con un gráfico de su funcionamiento, los ensayos de la república de propietarios y el nuevo terror blanco.
- Vovelle, Michel (1989): *La mentalidad revolucionaria*. Barcelona: Crítica. Libro imprescindible para estudiar la mentalidad revolucionaria de los distintos protagonistas y fases de la Revolución.
- Fernández Ros, José Manuel y otros (2009): *Historia del Mundo Contemporáneo. 1º de Bachillerato*. Madrid: Santillana. Manual que presenta diversas aportaciones cronológicas y espaciales junto con numerosos gráficos e ilustraciones relativas a distintas escenas de la época, así como variados textos.

- Willert, P. F., Montague, F. C., Higs, E (1960): *Historia del Mundo en la Edad Moderna*, tomo VII, de la Univ. De Cambridge, Ed. Española de E. Ibarra Rodríguez. Barcelona: Ed. Ramón Sopena. La razón del uso de este libro está en que se trata de una historia narrativa, a diferencia de las corrientes actuales, con muchos detalles: p. ej., cómo funcionaba el Consejo Real, el Gobierno Municipal, la Hacienda, la actuación de Luis XVI; cómo eran las elecciones a los Estados Generales, cómo fue la Asamblea Legislativa y Constituyente, el terror y la Reacción Termidoriana... (a las que se dedican varios capítulos). Todas estas lecturas amplían y aclaran el funcionamiento de las instituciones y la acción de los individuos notables de la Revolución.

Los ocho manuales seleccionados para ser trabajados presentan las siguientes novedades: aproximan al alumno a un conocimiento global de este acontecimiento, como podremos ver a través de las preguntas que se les van a plantear; actualizan la asignatura y amplían los contenidos de cualquier manual; hacen asequibles interrogantes que por sí mismos difícilmente podrían contestar; acercan al alumno que estudia francés a un manual en este idioma para poderlo comparar con el que ha sido propuesto, del mismo nivel, en español; amplía nuevas ideas, ilustraciones y fotografías, ejes cronológicos y otros asuntos (al ser un tema muy tratado con profundidad en Francia). A ello se añadirán enlaces a distintos sitios web relativos al tratamiento didáctico de esta unidad.

### 3.3. Objetivos

En esta unidad se pretenderá que los alumnos alcancen los siguientes objetivos, en términos de capacidades:

Identificar y caracterizar las transformaciones políticas relevantes producidas en la Revolución Francesa; situar cronológica y espacialmente el proceso; determinar las causas y consecuencias de las distintas fases de la Revolución Francesa; identificar las bases ideológicas de las distintas fases revolucionarias; y, evaluar el legado de la Revolución Francesa.

### 3.4 Contenidos

Esta unidad se inscribe dentro del ámbito pedagógico del Proyecto Educativo del Centro. La opción metodológica y los criterios de evaluación serán los adoptados por el Departamento. Se deberá tener un conocimiento de las condiciones en que se lleva a cabo el aprendizaje: necesidades de los alumnos; recursos del Centro; competencias que se pretenden potenciar; etc.

En relación a los contenidos de carácter conceptual (hechos, conceptos y principios) en esta Unidad se abordarán los siguientes: el tema de la Revolución Francesa en la historiografía; la cuestión de los orígenes; la crisis de la sociedad francesa; inicios de la Revolución; movimientos populares; grupos políticos; la obra de la Asamblea Constituyente; la Asamblea Legislativa; la fase exaltada de la Revolución; la reacción Termidoriana; y, el balance histórico de este acontecimiento.

Respecto a los contenidos de tipo procedimental podríamos destacar, entre otros, los siguientes:

- Resumir y estructurar la información contenida en el texto base de la Ed. Santillana que hemos mencionado, detallando mediante párrafos la parte más importante de la unidad. Supone también señalar los conceptos clave. Las respuestas a las cuarenta y una preguntas que formulamos posteriormente implica condensar esa información.
- Detectar qué conocimientos previos han sido necesarios y qué comentarios hace el alumno al establecer una relación entre el conocimiento que ya posee y la nueva información; observar qué cuestiones orientan la actuación de los alumnos en los aspectos esenciales y comprobarlos: si olvida lo que oye, si recuerda lo que ve, si aprende lo que hace; comprobar los procedimientos de lectura del tema, su conocimiento global, si recoge los conceptos fundamentales y cómo

los traslada a su cuaderno u hoja de trabajo (si capta el mensaje y lo reproduce con sus palabras y no copia directamente los textos).

- Mirar cómo hace la lectura focal del tema en los elementos e ideas que sustentan los conceptos: cómo subraya y concreta su actitud práctica; cómo trabaja en su aprendizaje; cómo fija las líneas de experimentación; cómo hace el esquema recordatorio; cómo ajusta las ideas aprendidas; y, cómo establece los matices.
- Observar si su aprendizaje preponderantemente memorístico frente a la reflexión, y si llega a la comprensión cabal de aquello que realiza. El ideal es que entienda el tema y que sea capaz de reflejarlo a través de una exposición brillante con esquemas y gráficos complementarios.
- En cada párrafo que redacte el alumno, habrá que valorar cómo descubre la idea, la coherencia en el engarce de las oraciones, la construcción lógica (guardando la variedad y la armonía). Se trata de valorar los detalles, los datos, los razonamientos, las definiciones, etc.
- Otro aspecto a tener en cuenta es su estilo narrativo, su forma de explicar e informar, sus análisis descriptivos, su grado de persuasión o convencimiento con razones y argumentos. El léxico que emplea y su organización son fundamentales al valorar el trabajo del alumno.

Finalmente, entre las actitudes que se propiciarán en esta Unidad, destacan: la valoración del esfuerzo de quienes lucharon por los derechos y libertades; rechazo a las situaciones de opresión; estímulo de actitudes de tolerancia y de respeto; y curiosidad por conocer la vida y los patrones sociales de la nueva sociedad burguesa.

### 3.5. Guía de trabajo para el alumno

El profesor establecerá un cuestionario de preguntas que los alumnos tendrán que desarrollar basándose en la lectura de los libros mencionados, junto a alguna búsqueda suplementaria en Internet. Esta batería de preguntas será la siguiente:

1) Desarrollar las bases ideológicas de la Revolución Francesa; 2) Indicar que pretendió y que fue el Despotismo Ilustrado; 3) Señalar las causas y consecuencias de la Revolución Francesa; 4) Relacionar la Revolución Francesa con la Revolución Industrial; 5) Explicar las fases principales de la Revolución Francesa; 6) Señalar cómo se gesta la transición del feudalismo al capitalismo; 7) Establecer las diferencias de estructuras de la sociedad a finales del Antiguo Régimen; 8) Relacionar los antagonismos sociales de la Revolución Francesa; 9) Plantear las fluctuaciones económicas y las demográficas en ese acontecimiento; 10) Explicar las opciones de esperanza y miedo en la práctica política de sus protagonistas; 11) Explicar cómo y qué se abolió de la feudalidad; 12) Sintetizar las bases del liberalismo burgués; 13) Revisar las causas de la ejecución de Luis XVI. Desde nuestra óptica, ¿se puede decir que fue terrorismo de estado?; 14) Hacer un repaso de cómo se sepultaron trece siglos de la realidad histórica; 15) Comparar la Revolución Francesa, las revoluciones burguesas y la Revolución Rusa: sus aportaciones y participantes; 16) Establecer comparaciones entre los siguientes grupos políticos: girondinos y montañeses; montañeses, jacobinos y ‘sans culottes’. Formula las contradicciones de la República del año II. Gobierno revolucionario y dictadura jacobina. Detención y decadencia del movimiento popular en 1794; 17) ¿Cómo valoras el año 1795? ¿Liberalismo o dictadura?; 18) ¿Por qué no fue posible la república igualitaria de Babeuf?; 19) ¿Por qué la Revolución Francesa muestra un modo de escribir la historia marcado por la ideología?; 20) Exponer las corrientes historiográficas: conservadora, liberal-burguesa e idealista; señala la interpretación socialista y la marxista-leninista; 21) ¿Cuáles son los aspectos polémicos en la investigación de la Revolución Francesa?: la revolución ¿mito o realidad?; el problema de la revolución atlántica; ¿se dio una reacción feudal?; ¿hubo una o tres revoluciones en 1789?; la dictadura jacobina: ¿es el punto culminante de la Revolución Francesa?; ¿fue la Revolución Francesa una revolución burguesa?; 22) Señala de forma breve los derechos e ideales fundamentales de la Revolución Francesa; 23) ¿Qué aspecto trataban los cuadernos de quejas?; 24) ¿Por qué se estableció la Ley Chapelier? ¿No parece una

contradicción?; 25) ¿Cómo eran los decretos relativos a los sospechosos en 1793? ¿Cómo se formaba el tribunal revolucionario?; 26) ¿Cómo era la libertad de prensa?; 27) ¿Cuáles eran los derechos del Hombre?; 28) ¿Cuáles eran las ideas religiosas y los principios revolucionarios respecto a las mismas?; 29) ¿Cuáles eran las instituciones revolucionarias?; 30) ¿Quiénes eran los ‘sans culottes’?; 31) ¿Qué decía el manifiesto de los plebeyos de Babeuf?; 32) ¿Qué objetivo educativo de instruir y formar perseguía la Revolución Francesa?; 33) ¿Qué incidencia tendrá la Revolución Francesa en el sistema educativo español?; 34) ¿Cómo eran los catecismos franceses de la revolución francesa? ¿Y los de la Guerra de Independencia española de 1808?; 35) ¿Cómo funcionaban los Estados Generales?: debate previo, condiciones de las quejas, campaña electoral, condiciones materiales de las deliberaciones; 36) Explica la presión señorial y fiscal en Francia antes de la Revolución y señala su presupuesto, concretamente en 1788; 37) Estudia en un documento iconográfico que aparece en el libro francés cómo eran representados los tres órdenes. Señala las principales desigualdades que los oponían; 38) ¿Cómo era el testimonio de los protagonistas sobre la noche del 4 de agosto de 1789?; 39) ¿Qué significaba la constitución civil del clero?; 40) Establece algunos rasgos de la personalidad de algunos líderes políticos de la revolución: Danton, Saint Just, Marat, Babeuf, Robespierre; 41) ¿Cómo funcionaba el gobierno revolucionario?.

### 3.6. Temporalización

Se prevé una duración de cuatro semanas, tanto para la confección de las respuestas como para una puesta en común.

**Tablas. Modelo de seguimiento diario de la actividad de los alumnos por parte del profesor**

ERROR	OPERACIÓN	REVISIÓN
Cosas no aclaradas	Añadir/sustituir	Añadir definiciones/explicaciones. Sustituir palabras
Ideas/detalles fuera de la finalidad del trabajo	Añadir/suprimir	Añadir explicaciones, razones, datos detalles
Escrito no adecuado	Añadir/sustituir	Añadir ejemplos, sustituir detalles
Insuficiente información	Añadir	Añadir detalles, hechos, ejemplos que completen el tema
Información que no pertenece al tema	Suprimir	Suprimir asuntos no relacionados con el tema

#### ORGANIZACIÓN

Idea central no formulada con claridad. Ideas secundarias aparecen desordenadas	Ordenar de nuevo	Comprobar ordenación de ideas. Reordenar las ideas secundarias para que aclaren la idea principal
No están debidamente conectadas las ideas dentro del párrafo	Añadir	Añadir referencias directas, información suplementaria

#### ESTILO DE APRENDIZAJE

Tono del escrito no está de acuerdo con la actitud	Sustituir	Sustituir palabras que no concuerdan con la actitud
Tono empleado no es aconsejable	Sustituir	Sustituir tono, expresiones coloquiales
Palabras utilizadas son inapropiadas	Sustituir	Buscar palabras precisas y específicas
Corregir errores gramaticales, ortográficos, de léxico	Sustituir	Colocar las formas gramaticales apropiadas

### 3.7. Consejos metodológicos

Proponemos a continuación una serie de recomendaciones de carácter metodológico para desarrollar esta Unidad:

Cuando los alumnos respondan a las preguntas deben mantener los márgenes, escribir con letra legible, numerar las páginas y establecer bien los párrafos con relación a las ideas principales y a las secundarias.

Es importante reseñarles que el tema de la Revolución Francesa constituye un patrimonio político y moral más que una curiosidad intelectual. En él se debate la idea de progreso que representa la propia Revolución y la reacción como contra-ideología del progreso, cuestión que aparece en 1796 y se desarrolla en el siglo XIX (Le Goff, 1991:195). Aunque 1789 supone el triunfo del progreso, también por esas fechas se inicia el nacimiento de la reacción.

También es relevante ver cómo el alumno elabora una historia conceptual de la Revolución Francesa y cómo descubre el acontecimiento nuevo y los matices que representan la continuidad, aunque se asuma bajo la apariencia de ruptura. En este sentido conviene que el discente explique y compare el presente y el pasado, subrayando las líneas que los ligan y separan.

Conviene observar cómo se comporta el alumno ante el hecho revolucionario o contra-revolucionario y si se interesa por la época cuestionada; ver si capta las luces y las sombras de los distintos momentos históricos transcendentales. El estudio de la historiografía, objeto de uno de los libros de lectura, le permitirá conocer las distintas tesis y los documentos que las avalan, observándose si el alumno ha actuado de forma conciliadora e imparcial.

Otra cuestión interesante a valorar es la de los factores resultantes de la década 1789-1799: el miedo, la violencia, la muerte, etc; junto con otras formas de vida que se desarrollan en el periodo, como las fiestas, la alegría, el amor... que van a canalizar la mutación de las mentalidades y la sensibilidad colectivas. Se analizará si estos aspectos son apreciados por el alumno.

Es preciso comprobar si el alumno percibe los cambios en las relaciones cotidianas durante el periodo y cómo va tomando cuerpo la idea de la participación colectiva e individual en la política, cultura, educación; cómo se va gestando y construyendo una sociedad que luchó por ser libre, igualitaria y fraterna.

Será necesario analizar cómo interpreta el alumno, en un marco de tolerancia, el espíritu de igualdad en la libertad, ideal este último que no se alcanzó pero siempre perseguido. Habrá que ver cómo emplea el vocabulario específico, cómo profundiza en el fondo de las cuestiones y cómo interpreta los hechos históricos.

A lo largo de la realización del trabajo, deben producirse diversos diálogos entre profesor y alumnos, así como también diálogo entre estos. Cuanto más se ahonde en la información que se les proporciona, mejor será la respuesta a los interrogantes formulados. La elaboración de la respuesta irá formando al alumno en su espíritu científico, obteniendo esa simbiosis del saber histórico que ha formulado la ciencia con la cultura. Sobre la base de su organización puede asimilarlos y determinar las relaciones causa-efecto. El saber del alumno habrá de valorarse como una acumulación de esfuerzos sucesivos.

Es conveniente que al alumno se le dé una guía práctica o guión y se le enseñe cómo deben tratarse las cuestiones. Debe responder al qué, al cuándo, al por qué y al cómo.

Las tres tablas de seguimiento que hemos señalado anteriormente, junto con el diario del profesor deben recoger del alumno: comportamientos, grado de participación, aprovechamiento del tiempo, relaciones con los demás alumnos y con el profesor, dificultades de entendimiento, conocimiento de las técnicas de trabajo intelectual, etc. En relación a la tarea encomendada, se observará: la organización y distribución del tiempo, las tareas que se están realizando en la clase, conducta de los alumnos en su trabajo personal, posibles puntos difíciles en el material suministrado, dificultades y facilidades al hacer la puesta en común...

Las preguntas que hemos propuesto anteriormente serán contestadas en grupos y expuestas en clase. Se abrirá un debate para cada una de las respuestas y se matizará la que debe ser correcta, con objeto de que todos los alumnos comprendan lo elaborado por los componentes de los distintos grupos conformados y entiendan la totalidad del tema. El profesor recogerá también la forma en que los alumnos descubren, explican y relacionan su aprendizaje para prever las necesidades en futuras experiencias.

### 3.8. Prueba final para la valoración de las competencias adquiridas

Al finalizar la Unidad Didáctica se realizará una prueba de control para valorar el nivel de adquisición de las competencias, que complementará a la evaluación continua indicada anteriormente. La prueba que planteemos debe ser una ocasión para probar no solamente los conocimientos históricos sino también la competencia reflexiva. Deben evitarse los olvidos, los desarrollos extraños y el error en la interpretación. Hay que ensayar las respuestas a las cuestiones, apoyadas siempre en una cronología exacta y sin olvidar los datos necesarios junto con los secundarios, siempre persiguiendo la objetividad como garantía de calidad en el trabajo del alumno.

¿Cómo evaluamos al alumno? La evaluación no se efectúa al final de las cuatro semanas sino que debe tener un carácter continuo, valorándose: si se desarrollan las competencias básicas, si se cumplen los objetivos, si se desarrollan las tareas de aprendizaje, si el alumno es receptivo al asesoramiento, etc. Al mismo tiempo el profesor autoevaluará su proceso de enseñanza.

Al calificar la prueba, el profesor habrá de tener en cuenta la precisión, claridad, profundidad, dominio del concepto, científicidad, manera de razonar, nivel de información y uso de la documentación, priorizando y seleccionando las informaciones. La calificación irá de 1 a 10 y el 5 marcará la línea entre apto y no apto.

A través de la prueba se pretende: saber si el alumno ha conseguido un conocimiento significativo de la unidad; si ha logrado la eficiencia en el trabajo; si ha conseguido prosperar en sus estudios; si se valora el mérito a nivel individual; si se pueden predecir rendimientos posteriores de cada alumno; si se pueden observar los procesos mentales en el estudio del alumno; si se detecta la situación de cada alumno en su aprendizaje.

En la prueba que se plantee, de aproximadamente dos horas de duración, el alumno respondería a cuestiones de este tipo: Explica y analiza los siguientes términos: Estados Generales, plusvalía, bancarrota, los ingresos del estado, planes para poder superar el déficit; Expón los rasgos del feudalismo y del capitalismo; Desarrolla la situación de las distintas clases sociales del antiguo régimen; ¿Cómo eran el gobierno y la administración antes de 1789?: el rey y el gobierno; la administración, la justicia, las finanzas, los impuestos, etc; ¿Qué abordaban los cuadernos de quejas o ‘cahiers de doléances’?; Señala las causas de la Revolución Francesa; Refleja las distintas fases de la Revolución Francesa; Recuerda los principales acontecimientos de la Revolución Francesa; Explica las consecuencias que tuvo la Revolución Francesa para la posteridad; Describe los principales personajes de la Revolución Francesa, así como el contenido de la constitución de 1791, 1793 y 1795; Comenta dos textos tomados del libro de Antonio Fernández (Historia del Mundo Contemporáneo, Ed. Vicens Vives, Barcelona 1991): Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano (26 de agosto 1789) y la voz de Marat: protesta social de la extrema izquierda.

## 4. CONCLUSIONES

En esta comunicación, hemos querido relacionar las competencias del docente con las que el profesor debe conseguir con sus alumnos. El modo de planteamiento de la actividad, los temas abordados, los recursos establecidos permitirán comprobar si el profesor está en la línea de la consecución de unas competencias imprescindibles.

El perfil del profesor de Historia debe aplicar técnicas adecuadas para conseguir el rendimiento e interés de los alumnos. A través de ello, se convierte en un agente activo de su profesionalidad, logrando un equilibrio entre teoría y práctica.

Debe lograr un autodesarrollo profesional, en base a la colaboración con los alumnos, orientando y suministrando informaciones complementarias.

Lo ideal sería, dentro de un marco amplio, procurar que quede a salvo la creatividad y la espontaneidad de la clase.

En su evaluación incidirá en que el alumno comprenda las principales cuestiones de la Revolución Francesa y se introduzca en la metodología histórica. Objetivo primario es que adquiera las técnicas de investigación; objetivo secundario, ahondar en el estudio de casos históricos concretos, actuando como auténticos historiadores. Hay que indicar que es una Historia abierta: los conflictos de la Revolución Francesa son siempre temas de interés. Por ello, se debe intentar que examinen los hechos, que juzguen con autonomía, que escojan el camino conscientemente, que reflexionen de forma crítica y a partir de esta investigación, que se abra el hábito de comunicarse y el esfuerzo por expresar los temas trabajados.

Hemos pretendido que la enseñanza de esta Unidad se base en propuestas abiertas, flexibles, creativas y globalizadas que respondan a las necesidades de los alumnos; la enseñanza propone un proceso de interacción para favorecer que la versión de cada individuo pueda ser contrastada con la de sus compañeros y con la del docente. La intervención de los docentes en este proceso va a estar siempre encaminada a motivar la actividad mental del alumno para que quiera pensar y, como resultado de su convencimiento, quiera asumir su libertad y su responsabilidad personal y social (Benejam *et al.*, 1997:39).

## REFERENCIAS

- ALTAMIRA, R. (1923): *Ideario pedagógico*. Madrid.
- BENEJAM, P., PAGÉS, J., COMES, P., QUINQUER, D. (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/HORSORI
- BOYER, A. (1992): *L'explication en Histoire*. Lille: Presses Universitaires de France.
- BRUNER, J. S. (1978): *El proceso mental del aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- CHEVALLARD, Y. (1991): *La transposición didáctica*. Grenoble: Le Pensé Sauvage.
- EGIDO LEÓN, A. (coord.) (1996): *La historia contemporánea en la práctica*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- FISAS ARMENGOL, V. (1987): *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*. Barcelona: Lerna.
- GARCÍA VIDAL, J., GONZÁLEZ MANJÓN, D. (1993): *Cómo enseñar en la Educación Secundaria*. Madrid: Eos.
- GOBLE, N. M., PORTER, J. F. (1980): *La cambiante función del profesor*. Madrid: Narcea.
- GONZÁLEZ, I., GUIMERA, C., QUINQUER, D. (1987): *Enseñar Historia, Geografía y Arte. De los Reyes Godos al Entorno Social*. Barcelona: Laia.
- JIMÉNEZ, M. (1996): "Ayuda pedagógica y materiales curriculares". *Conceptos de Educación*, nº 0.
- LADERO QUESADA, M. F. (2001): *Las Ciencias Sociales en Internet*. Mérida: Junta de Extremadura.
- LE GOFF, J. (1991): *Pensar la Historia. Modernidad, Presente, Progreso*. Buenos Aires: Paidós.
- LUIS GÓMEZ, A. (2000): *La enseñanza de la Historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Madrid: Diada Editora.
- MARADIELLOS, E. (2001): *Las caras de Clío. Una introducción a la Historia*. Madrid: Siglo XXI.
- MORAL RUIZ, J. del (1999): *Historia y Ciencias Humanas sobre metodología y didáctica*. Murcia: Huerga y Fierro.

- PAVIÉ NOVA, A. (2007): “La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias”. *Iber*, nº 52, pp. 7-17.
- PORTER HINTZ, J. (1968): *Los prejuicios sociales*. Madrid: Tecnos.
- SAITTA, A. (1989): *Guía crítica de la Historia y de la Historiografía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UBIETO ARTETA, A. (1987): *Los mapas históricos. Análisis y comentarios*. Zaragoza: Facultad de Ciencias de la Educación.
- VÁSQUEZ LARA, N. (2007): “Las competencias específicas de los profesores de Historia y Ciencias Sociales”. *Iber*, nº 52, pp. 7-17.



# LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESOR DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

CARLOS J. RIQUELME JIMÉNEZ  
IES "Maestre de Calatrava" (Ciudad Real)

## 1. INTRODUCCIÓN

La aplicación del denominado *enfoque de competencias*<sup>1</sup>, por un lado, a la gestión de los recursos humanos de una organización y, por otro, a la educación en sus distintos niveles ha constituido uno de los cambios definitorios del momento actual. Esta característica aparece asociada a otras, tales como la *globalización del mercado laboral*, el elevado nivel de *movilidad* de estudiantes y trabajadores, la *calidad* de los procesos y productos, así como la *competitividad* inherente a muchas organizaciones, que demanda un mayor nivel de cualificación de sus recursos humanos.

En el ámbito educativo<sup>2</sup>, el enfoque de competencias se considera un discurso pedagógico esencial

---

1 Este enfoque ha venido a sustituir al denominado *enfoque de rasgos*, característico del mundo empresarial. Ello se ha debido a varias circunstancias. Así, por un lado, el análisis por competencias, al centrarse en las conductas observadas, permite predecir mejor el desempeño profesional que el hasta entonces utilizado, basado en los *rasgos personales*. Por otra parte, la medida de las conductas es más objetiva que la de los rasgos que subyacen a ellas. A ello hay que unir que el enfoque de competencias, al basarse en las conductas requeridas para el buen desempeño profesional, permite acortar la distancia entre la formación y el empleo. Finalmente, el hecho de tener las conductas un carácter *per se* modificable hace que el enfoque por competencias posea un gran potencial educativo. Desde un análisis comparativo (García, 2000 y Guerrero, 1999) entre el enfoque de rasgos y el de competencias puede apreciarse la complejidad que presenta el concepto de *competencia*; este ha sido objeto de múltiples definiciones que, en su mayoría, coinciden en afirmar que es algo aprendido o susceptible de aprendizaje y desarrollo, e implica, necesariamente, la realización adecuada y observable de un determinado tipo de tareas o actividades.

2 Desde las primeras apariciones de este enfoque, han sido diversas las argumentaciones sobre su fundamentación. Así, de aquellas que ven en este paradigma la exigencia de alinear el sistema educativo formal a las necesidades del sector productivo, hasta las que entienden que sobre la base de este enfoque se contribuye a la formación de los individuos para cubrir un conjunto de necesidades fundamentales (identificadas por grupos de expertos y organismos internacionales), que permiten afrontar los retos de una sociedad en transformación permanente y rumbo incierto. Véase en este último sentido el proyecto de *Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo) (OCDE, 2005). Se ha

no sólo ya para el cambio de las instituciones escolares en la *sociedad del conocimiento*<sup>3</sup>, sino como un método de enseñanza que garantiza la formación integral, en equidad y para toda la vida<sup>4</sup>. Empezó a aplicarse cuando se definió la actual ordenación de los diferentes subsistemas que integran el sistema de Formación Profesional (Formación Profesional específica o inicial, ocupacional y continua)<sup>5</sup> y ha impregnado la configuración de las nuevas titulaciones universitarias adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)<sup>6</sup>. Ello es así porque la introducción de competencias, tanto en la formación profesional como en la educación superior, obedece a una necesidad común: crear una unidad de tiempo y logro que permita homologar y convalidar titulaciones de diferentes áreas profesionales y universidades, ya sean del mismo o de distinto país, así como acreditar la cualificación adquirida en el ejercicio profesional.

Ahora bien, ¿la definición de las competencias asociadas a la formación ha seguido el mismo proceso en el marco de la Formación profesional y en la enseñanza universitaria? Como vamos a poder apreciar, la respuesta va a ser negativa y esta circunstancia ha determinado la necesidad de ahondar en la búsqueda de un perfil profesional del docente, que permita definir con claridad el haz de competencias que lo integran. Si esta necesidad es genérica para todo el profesorado, en el ámbito específico del docente de Formación Profesional (y, más concretamente de Formación y Orientación Laboral), adquiere una dimensión especial, toda vez que va a desarrollar su actividad con futuros profesionales que tienen un perfil definido en el sector productivo.

Hacia una definición de la familia profesional docente en Formación Profesional

La identificación de las competencias asociadas al perfil profesional del docente en el ámbito uni-

apostado por este modelo, principalmente, por el hecho de que nos encontramos inmersos en un mundo cada vez más diverso e interconectado que produce continuamente información, entre otros factores, gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación. La complejidad de esta situación llevó al planteamiento del concepto de competencia, que involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluidas las destrezas y actitudes) en un contexto particular. Al manejo de herramientas, tanto físicas como socioculturales, se agrega su comprensión y adaptación a los propios fines de las personas y a su uso interactivo (OCDE, 2005). Además de interactuar con grupos heterogéneos, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situarlas en un contexto social más amplio y conducirse de manera autónoma. Se espera que puedan adaptarse a la variabilidad constante en los contextos que se ofrecen en la realidad y que den muestras de creatividad e innovación, así como de automotivación y valores, superando la mera reproducción del conocimiento acumulado. En resumen, "para que una persona demuestre competencia ante una determinada tarea, función o rol, no sólo necesita dominar una serie de conocimientos conceptuales (saber), procedimentales (saber hacer), y actitudinales (saber ser/estar), sino que, además, deberá, en primer lugar, estar motivada para actuar (querer hacer), y, en segundo lugar, deberá contar con unas características personales (capacidades cognitivas, inteligencia emocional, y rasgos de personalidad) y con unas características del contexto que sean mínimamente acordes o favorables para la actuación que se pretende llevar a cabo (poder hacer)" (Repetto y Pérez-González, 2007:98-100).

3 Así lo han puesto de relieve (García-Cabrero *et al.*, 2008:124-136 y Luengo *et al.*, 2008:1-10).

4 (Zabala, Arnau, 2008).

5 Así, el Catálogo de títulos y certificados de profesionalidad define la competencia general de cada perfil profesional y la configuración de los diferentes módulos profesionales que forman parte de su itinerario formativo asociado, sobre la base de las unidades de competencia que lo integran.

6 Los planes de estudio que se han diseñado para y desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han introducido, entre otras novedades, la definición de los logros conseguidos en términos de competencias adquiridas.

7 (Guerrero, 1999).

versitario ha presentado serias dificultades, en parte, porque este tipo de enseñanzas está más desligado del ámbito laboral<sup>7</sup>. Esta circunstancia se debe al hecho de que partimos de un término –docente- que aparece referido a toda persona que de una u otra forma tiene relación con la formación desde la óptica de la responsabilidad- gestión, de la concepción o desde su propia realización<sup>8</sup>.

En consecuencia, en el ámbito docente nos encontramos ante una pluralidad de profesionales que intervienen en distintos contextos, con diferentes referentes profesionales y personales, así como con desiguales recorridos formativos que es preciso clarificar de cara a formular una reflexión sobre su formación. A ello hay que añadir el hecho de que la creciente división del trabajo en el seno de la función del formador-profesor ha generado, junto a la emergencia de verdaderos profesionales, la presencia, cada vez más numerosa, de formadores ocasionales<sup>9</sup>.

Los docentes, considerados como el eje del proceso educativo, van a formar parte de las principales preocupaciones derivadas del modelo de competencias, que exige poner al día su formación inicial y continua<sup>10</sup>, actualizar su desempeño y desarrollar distintas estrategias y recursos para su evaluación. De hecho, el Programa de Trabajo *Educación y Formación 2010*<sup>11</sup>, propuesto por el Consejo Europeo y organizado en torno a tres objetivos estratégicos (que a su vez se desglosaban en 13 objetivos conexos y 42 cuestiones clave para alcanzarlos), apostaba en su Objetivo nº 1 por la mejora de la educación y la formación<sup>12</sup> de profesores y formadores. Las conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 han esta-

8 En este sentido, entendemos que está todavía vigente la descripción que realizaba Jiménez del término “formador” y que puede ser extrapolable al de docente: “comprende un grupo heterogéneo de personas, con profesiones muy distintas, difícil de discernir, de conceptualizar, de establecer responsabilidades y de asignación de funciones.

La distinta procedencia, su formación inicial, su concepción teórica y práctica de la vida y del trabajo, la diversidad de situaciones en las que tienen que operar, los niveles y modalidades de formación, las especialidades, los materiales que deben emplear o diseñar, la diversidad de los grupos destinatarios, no hacen sino añadir complejidad a una ‘profesión’ nueva y no perfilada en la mayor parte de sus competencias” (Jiménez, 1996:14-15). Es más, las propias *fichas técnicas de las propuestas de títulos universitarios de grado* (Real Decreto 55/2005, de 21 de enero) ya presentaban inicialmente cierta confusión. Así, en la *Propuesta de Título Universitario de Grado Superior* referida a las *Enseñanzas de Grado en Magisterio de Educación Infantil*, conducentes al *Título de Maestro en Educación Infantil*, bajo el epígrafe *Objetivos del Título* figuraban indistintamente destrezas, capacidades, y competencias generales. En el apartado en el que se desarrollaban los *contenidos formativos comunes*, junto a la denominación de la materia, aparecían los *conocimientos, aptitudes y destrezas* que deben adquirirse en ella para obtener los objetivos del título.

9 (Fernández *et al.*, 2000:125). Puede consultarse también (Fernández *et al.*, 1998:567-581).

10 La docencia, como cualquier profesión, requiere de unos saberes específicos que el futuro docente deberá poseer y que ratificará y reelaborará en el propio ejercicio de enseñar. Por ello, hay que concienciar al profesor de que es él, conforme a su capacidad de reflexión y crítica de la experiencia formativa vivida, el constructor de su conocimiento profesional práctico. Así, como señala P. Freire, “es preciso, sobre todo, que quién se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción... Es preciso... que desde los comienzos del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado... No hay docencia sin *discencia*” (Freire, 2003:24-25).

11 Puede consultarse una síntesis del mismo en [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11086\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11086_es.htm) (15 de marzo de 2011).

12 En esta línea y, al amparo de la progresiva armonización de los sistemas universitarios exigida por el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia, se aprueba en España el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la nueva la ordenación de las ense-

blecido un nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (*Educación y Formación 2020, ET 2020*), basado en su antecesor, que, además de ahondar en dicha formación apuesta en su Objetivo estratégico nº 1 por la movilidad del profesorado y de sus formadores<sup>13</sup>.

Atendiendo a la familia profesional de la educación podríamos identificar, siguiendo a J. Tejada<sup>14</sup>, diversos perfiles de acuerdo a la formación inicial necesaria que se requiere. Así, en principio, y dentro del marco de la Educación Secundaria se requeriría una formación de grado superior para los siguientes perfiles: Formador, Maestro, Educador social (a los que correspondería el nivel de cualificación<sup>15</sup> 4); y

ñanzas universitarias oficiales de grado y postgrado (modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio). A su vez, el Real Decreto 56/2005, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado, fue modificado por el Real Decreto 189/2007, de 9 de febrero. Sobre su base, y dando cumplimiento al art. 100.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, en relación a la formación pedagógica y didáctica exigible a los docentes se diseña por las distintas Universidades el título de Máster en Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de Idiomas y Enseñanzas de Régimen Especial, con la finalidad de ofrecer una formación psicopedagógica rigurosa, acorde con las necesidades del sistema educativo actual y con las características de un aprendizaje profesional de calidad. Con ello se pone fin al Curso de Aptitud Pedagógica (desarrollado en su día por la Ley General de Educación de 1970), que marginaba la formación pedagógica del profesorado de Formación Profesional.

13 La movilidad, señala este documento “constituye un elemento esencial del aprendizaje permanente y un medio importante de potenciar la empleabilidad y la adaptabilidad de las personas”. Es más, añade que “debería extenderse gradualmente para que los períodos de aprendizaje en el extranjero —tanto dentro de Europa como por todo el mundo— sean la norma y no la excepción”, aplicando al hacerlo los principios establecidos en la Carta Europea de Calidad para la Movilidad. El texto íntegro del nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y formación *Educación y Formación 2020, ET 2020* puede consultarse en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:ES:PDF> (15 de marzo de 2011). Una síntesis puede verse en [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/ef0016\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_es.htm) (15 de marzo de 2011). En relación a la Carta Europea de Calidad para la Movilidad, puede consultarse una síntesis de su contenido en [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11085\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11085_es.htm) (15 de marzo de 2011). Véase (Chacón y Lloret, 2011: 50-53).

14 Véase cuadro sinóptico y explicación de los distintos perfiles profesionales de la familia profesional de la Educación (Tejada, 2007).

15 Se entiende por cualificación profesional el conjunto de competencias (conocimientos y capacidades) válidas para el ejercicio de una actividad laboral que pueden adquirirse a través de la formación o de la experiencia en el trabajo. El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales fue regulado en España por el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, posteriormente modificado por el Real Decreto 1416/2005. Agrupa las cualificaciones que se han desarrollado hasta la fecha (un total de 454 aprobadas) en [http://www.educacion.es/educa/incual/ice\\_catalogoWeb.html](http://www.educacion.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html) (15 de marzo de 2011), en 26 familias profesionales y 5 niveles. Su elaboración es responsabilidad del Instituto Nacional de las Cualificaciones de España (INCUAL), órgano técnico de apoyo del Consejo General de Formación Profesional en la consecución de objetivos vinculados a la observación, identificación y acreditación de las cualificaciones, como responsable de la definición de las competencias profesionales para el conjunto de los sectores productivos y de los módulos asociados, para las ofertas formativas. El Catálogo se configuró a partir de las Bases aprobadas para su elaboración por el Consejo, en mayo de 2003. Son principios rectores del Catálogo su alcance nacional, es decir su vigencia en la totalidad de las comunidades autónomas, tal como fue previsto en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional; y, el carácter participativo y cooperativo de su diseño, con participación de expertos nacionales y sectoriales, tanto tecnológicos como formativos, propuestos por los agentes sociales, administraciones generales y autonómicas. Existe una correspondencia entre los niveles de cualificación establecidos en España y el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC), aproba-

Pedagogo, Psicopedagogo, Psicólogo que desempeña su actividad en Educación, Profesor de Secundaria y Profesor universitario (a los que se aplicaría el nivel de cualificación 5).

El sistema de Formación Profesional, comprensivo de los subsistemas de formación específica, ocupacional y continua, tiene, por su propia naturaleza, un perfil profesional del docente más amplio<sup>16</sup> que en la Educación Secundaria. Así, junto a los anteriores profesionales, comprendería a aquellos que poseen un nivel de formación de grado medio (nivel de cualificación 3), como puede ser el tutor de prácticas en empresa o centros de formación.

El profesorado de Formación y Orientación Laboral<sup>17</sup>, integrado en el Cuerpo de Profesores de

do por la Recomendación 2008/C 111/01/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008. Puede consultarse una síntesis del mismo en [http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_es.pdf) (15 de marzo de 2011). De igual modo, el número doble (42-43) de la *Revista Europea de Formación Profesional* (2007/3, 2008/1) del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) está dedicado al Marco Europeo de Cualificaciones. En este número, a través de diversos artículos de investigación, se describe el proceso que llevó a la creación de este Marco, así como la relación que presenta con los marcos nacionales de cualificaciones de diversos países. Puede consultarse en [http://www.oei.es/pdf2/revista\\_cedefop\\_42\\_43\\_es.pdf](http://www.oei.es/pdf2/revista_cedefop_42_43_es.pdf) (15 de marzo de 2011). Una síntesis muy interesante sobre el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, que incluye diversos esquemas que facilitan su comprensión, así como la relación que presenta con el Marco Europeo de Cualificaciones puede consultarse en (Arbizu, 2007).

16 “Bajo ‘profesión docente’ o ‘docente’ de Formación Profesional entenderemos básicamente aquellas personas (maestros, formadores de maestros, formadores en empresa, instructores prácticos, adjuntos, tutores, supervisores) que desempeñan una función de instrucción, tutoría, docencia, formación o supervisión en un proceso formativo” (Buck, 2005:25). Como ha puesto de relieve TEJADA, J., el INCUAL no incluyó en el Catálogo la familia profesional de Docencia e Investigación. Sin embargo, dentro de la de Servicios Socioculturales y a la Comunidad ha creado un área de *Formación, Asesoramiento y Apoyo para el Empleo*. Según señala este autor, este área apunta hacia ocupaciones tales como: Especialista en diseño y elaboración de medios didácticos, Formador de formadores, Técnico y/o coordinador de formación, Tutor de Formación abierta y a distancia, Formador-tutor de empresa, Formador de formación no reglada, Formador de formación profesional para el empleo, Consultor de formación, Agente de desarrollo, Agente de igualdad de oportunidades, Promotor para la igualdad de oportunidades, Orientador laboral para la inserción, etc. Todos ellos tendrían un nivel de cualificación profesional 3, con la excepción del promotor de igualdad de oportunidades que estaría considerado de nivel 2. Podrían llegar a considerarse otros tantos perfiles de nivel 4 y 5, en función de la formación recibida; como menciona J. Tejada nos estaríamos refiriendo al Formador de Formadores, al Consultor de Formación, al Asesor de Formación o al Responsable/Coordinador de Formación. A ello se le añadirían los nuevos roles profesionales que están emergiendo como consecuencia de la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), tales como el tutor presencial, tutor a distancia, dinamizador de redes, teleformador, tutor de contenido, tutor metodológico, etc (Tejada, 2009:3-4).

17 La especialidad Formación y Orientación Laboral nace consecuencia de la reforma educativa promovida por la LOGSE que estableció un nuevo modelo de Formación Profesional. El Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre, definió las especialidades del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, siguiendo vigentes las especialidades del antiguo Cuerpo de Profesores Numerarios de Maestría Industrial (D. Transitoria 3ª) entre las que se encontraba la de Formación Empresarial. La Disp Adic 2ª del RD 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecieron las directrices generales sobre títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de Formación Profesional, señaló que la competencia docente del profesorado perteneciente a los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Técnicos de Formación Profesional quedaría definida por su pertenencia a una especialidad.

El Real Decreto 1635/1995, de 6 de octubre, adscribe al profesorado del Cuerpo de Enseñanza Secundaria a las especialidades propias de la Formación Profesional específica, estableciendo en el Anexo II a) la especialidad de

Enseñanza Secundaria, se incardina en los niveles 4 y 5 de cualificación profesional, ya que como requisitos de acceso en las distintas convocatorias estatales y autonómicas de Concursos-Oposición para la provisión de plazas docentes de esta especialidad se exige estar en posesión de titulaciones equivalentes a Diplomado Universitario, Licenciado (lo que hoy equivaldría al Grado) o superior.

### 3. COMPETENCIAS DEL PROFESORADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL. ESPECIAL REFERENCIA AL PROFESOR DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL.

El profesor de Formación Profesional en la actualidad debe poseer un perfil complejo que permita responder a las demandas de las nuevas generaciones, capaces de adaptarse a un cambio acelerado y a la sociedad de la información<sup>18</sup>. Podríamos agrupar las competencias básicas que requiere en torno a los siguientes ámbitos:

#### a) Competencias técnicas

Implican que el docente es capaz de transformar el contenido de la disciplina que enseña en unidades de significados comprensibles para los distintos grupos de alumnos. Este tipo de competencias exigen que el docente posea, por un lado, un conjunto de saberes vinculados a su quehacer pedagógico. En este sentido, y como señala Shulman<sup>19</sup>, el contenido de carácter pedagógico incluye “las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás y, una comprensión de aquello que facilita o dificulta el aprendizaje de temas específicos: las concepciones e ideas previas que los estudiantes que provienen de distintos contextos traen consigo a la hora de aprender los temas y las lecciones que más frecuentemente se imparten”. Esto supone que el profesor no sólo ha de tener un conocimiento teórico de su disciplina, sino que debe reconocer la importancia de los distintos factores socio-culturales<sup>20</sup> que condicionan el aprendizaje de sus alumnos, contar con recursos adecuados

---

Formación y Orientación Laboral; en el Anexo II d) la correspondencia con la especialidad de Formación Empresarial; y en el Anexo II b) los módulos profesionales atribuidos a cada una de las especialidades (y en concreto la de Formación y Orientación Laboral) en los distintos ciclos formativos. Dicha lista se complementa con los posteriores reales decretos que establecen los títulos de Formación Profesional. Igualmente es preciso consultar la Orden de 23 de febrero de 1998 por la que se regulan las titulaciones mínimas y condiciones que deben poseer los profesores para impartir formación profesional específica en los centros privados y en determinados centros educativos de titularidad pública. En la actualidad y, como consecuencia del desarrollo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia, entre otros niveles, en formación profesional establece las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria, entre las que se encuentra la de Formación y Orientación Laboral.

18 En este sentido y, como señala Benavente, ha de tenerse en cuenta un doble registro a la hora de valorar su función: de ciudadanía, en el sentido de ser una persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad, garante de la ley y organizador de la vida democrática e intelectual; y, de construcción de competencias, en el sentido de que desarrolla una pedagogía constructivista, crea situaciones de aprendizaje, gestiona la heterogeneidad, regula los procesos y es precursor de la formación, de la práctica reflexiva y de la implicación crítica (Benavente, 2010:12-13). 19 (Shulman, 1989:9).

20 “Los saberes que sirven de base para la enseñanza, no se reducen a un sistema cognitivo, que como un ordenador, procese las informaciones a partir de un programa definido de antemano e independiente, tanto del contexto

para atender a la diversidad en el aula<sup>21</sup> y tener presente la “funcionalidad” operativa de los contenidos formativos<sup>22</sup>. Por otra parte, el profesor ha de ser capaz de gestionar convenientemente la diferenciación en el aula. En este sentido, y como dice Perrenoud, “para que cada alumno progrese hacia los objetivos previstos, conviene ponerlo muy a menudo en una situación de aprendizaje óptima para él. No basta con que esta tenga sentido, le concierne y lo movilice. Además tiene que requerirlo en su zona de desarrollo próximo”. Ello implica, “organizar el trabajo en clase de forma distinta... facilitar la comunicación, crear nuevos espacios/tiempos de formación...”<sup>23</sup>. El desarrollo de este aspecto pone

---

de la acción en el que se inserta como de su historia anterior” (Tardif, 2004:75). Ello implica dotar a la enseñanza de una orientación social, como propone el denominado *modelo ecológico* (Bronfenbrenner, 1987; Doyle, 1977). Su objetivo “es describir con riqueza de detalle y rigor analítico los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el contexto sociocultural del aula, teniendo en cuenta el significado de los acontecimientos desde la perspectiva de quienes participan en ellos” (Pérez, 1994: 89). La clase aparece como un sistema social, abierto, de comunicación y de intercambio donde los comportamientos de los alumnos y del profesor son una respuesta a las demandas del medio. Este enfoque se incardina en los denominados *modelos cognitivos socializados*, que defienden la intervención, además del profesor, de otros elementos (incluso del conflicto social), para generar el conocimiento individual. Dos autores (Vigotsky, 1979 y Feurstein, 1980) acuñaron el término *aprendizaje mediado*, que según este último, se caracteriza entre otras cosas por las siguientes: la intención del mediador consiste en implicar al sujeto en la experiencia del aprendizaje; la mediación irá más allá de la necesidad inmediata que suscitó la actividad; las situaciones se presentarán de modo que el sujeto se interese en implicarse activamente; ha de existir una participación activa del sujeto y del mediador; se ha de establecer una regulación de la conducta del sujeto desde sus conocimientos previos; el mediador tendrá presente que cada persona representa un modelo de aprendizaje distinto según su estilo individual; y, se tratará de potenciar al máximo la capacidad de aprendizaje del sujeto.

21 En el marco de la Formación Profesional, el Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, prevé en su Disposición Adicional Primera que “las Administraciones educativas, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 12 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, podrán realizar ofertas formativas adaptadas a las necesidades específicas de los jóvenes con fracaso escolar, personas con discapacidad, minorías étnicas, parados de larga duración y, en general, personas con riesgo de exclusión social. Dichas ofertas, además de incluir módulos asociados al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales podrán incorporar módulos apropiados para la adaptación a las necesidades específicas del colectivo beneficiario”.

22 Como tendremos ocasión de comprobar, es esta una de las principales notas que caracterizan las competencias metodológicas del profesorado de Formación Profesional.

23 (Perrenoud, 2005). La zona de desarrollo próximo es “la región dinámica de la sensibilidad en la que puede realizarse la transición desde el funcionamiento interpsicológico al funcionamiento intrapsicológico”. La instrucción en la zona de desarrollo próximo “aviva la actividad del discente, despierta y pone en funcionamiento una serie de procesos de desarrollo... solamente posibles en la esfera de la interacción con las personas que le rodean y en colaboración con sus compañeros, pero en el curso interno del desarrollo se convierten, finalmente, en propiedades internas”. (Wertsch, 1988:84-87). En definitiva, en la zona de desarrollo próximo el discente se hace colaborador en la construcción del conocimiento y receptor de la transmisión de conocimientos (Moll, 1990:157-168). Véase también (Vigotsky, 1988), y la siguiente web sobre esta teoría: [http://www.vigotsky.org/articles/la\\_relacion\\_entre\\_el\\_aprendizaje\\_y\\_el\\_desarrollo\\_humano.asp](http://www.vigotsky.org/articles/la_relacion_entre_el_aprendizaje_y_el_desarrollo_humano.asp) (15 de marzo de 2011). Potenciando la zona de desarrollo próximo favorecemos el *aprendizaje significativo* (Ausubel *et al.*, 1983; Novak, 1988) que se produce cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los contenidos a aprender y les da un sentido a partir de la

de manifiesto que el profesor sabe afrontar la heterogeneidad del grupo- aula, motiva<sup>24</sup> su aprendizaje, reflexiona sobre el propio acto didáctico<sup>25</sup> y muestra una actitud crítica hacia los conocimientos<sup>26</sup> que transmite.

Las competencias técnicas que desarrolle el profesor de Formación Profesional no se circunscribirán a las materias propias de su disciplina sino que han de incluir un dominio de los idiomas<sup>27</sup> más utilizados en su sector profesional. Esta circunstancia es más exigible, si cabe, en el profesorado de Formación y Orientación Laboral, ya que que imparte docencia en todos los ciclos formativos (al ser comunes a todos ellos los módulos formativos de Formación y Orientación Laboral y Empresa e Iniciativa Emprendedora) y las materias que desarrolla (relaciones laborales, inserción en el mercado de trabajo, prevención de riesgos laborales, negociación de conflictos, trabajo en equipo, creación de una pequeña empresa, la figura del emprendedor...) tienen una proyección que trasciende nuestras propias fronteras.

#### **b) Competencias metodológicas**

Suponen que el profesor es capaz de aplicar los conocimientos que posee a las distintas situaciones que se plantean en la vida real. Estas competencias, comunes a otros niveles educativos, adquieren en el marco de la Formación Profesional un carácter preeminente ya que una de las características básicas

estructura conceptual que ya posee. De este modo, construye nuevos conocimientos a partir de los ya adquiridos anteriormente. En este proceso intervienen tres elementos básicos: el alumno (que contribuye con su conocimiento previo); los contenidos (que están dotados de una estructura interna); y, el profesor, que con su intervención ayuda y facilita el establecimiento de relaciones lógicas y coherentes entre el conocimiento previo y los nuevos contenidos. En este sentido (Bruner, 1978) se utiliza significativamente la expresión "andamiar el aprendizaje", pues, el profesor presta su apoyo (andamiaje, "scaffolding", en inglés), mientras el alumno "construye" su conocimiento. El "aprendizaje significativo" pertenece a la corriente metodológica del *constructivismo*, que se asienta en el principio *aprender a aprender* (Nisbet et al., 1987). Ambos constituyen *modelos cognitivos individualizados* que, frente a los conductistas (véanse, entre otros, Skinner, 1974; Gagné, 1985; o, Case, *et al.*, 1984), centrados en la estructuración del *objeto* de conocimiento y en la utilización del ambiente como refuerzo, van a atender al *sujeto* en sus estructuras y estrategias cognitivas. Para el cognitivismo, la conducta no es lo que se aprende sino el resultado del aprendizaje. Como hemos visto, estos modelos se han transformado en los denominados *cognitivos socializados*, en los que resalta en especial el papel mediador atribuido al docente.

25 En la construcción de saberes y competencias (Perrenoud, 2001:503-523), la reflexión sobre las propias experiencias resulta esencial. Además, esta actitud favorecerá la capacidad de innovar, de negociar y, en definitiva, de regular la propia práctica docente.

26 Estos deben estar sometidos a una permanente actualización toda vez que la constante recualificación profesional forma parte del denominado *Aprendizaje a lo largo de toda la vida (Long Life Learning)*. Véase la página temática de la UNESCO sobre esta materia <http://uil.unesco.org/es/content/portal/areas-de-negocio/aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida/> (15 de marzo de 2011) y la de la Comisión Europea [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm) (15 de marzo de 2011).

27 En este sentido, es recomendable que el profesorado tenga, como mínimo, el nivel B1 de, al menos, un idioma de la Unión Europea (inglés) del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL). Este nivel define a un usuario independiente que "es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes" (MCERL, 2002:40).

de estas enseñanzas es su funcionalidad, es decir, su operatividad de cara a la resolución de las distintas situaciones que se plantean en un entorno profesional determinado<sup>28</sup>.

Si estas competencias son predicables de todo docente de Formación Profesional, presentan si cabe, connotaciones más específicas en el ámbito de actuación del profesorado de Formación y Orientación Laboral. Ello se debe, fundamentalmente, a que los módulos formativos sobre los que tiene atribución docente tienen carácter transversal, es decir, contribuyen de forma más o menos directa a la consecución de las competencias profesionales características de varias unidades de competencia. En este sentido, el docente de esta especialidad debe tener presente la competencia general de cada uno de los títulos de Formación Profesional específica y una visión global de los aspectos comunes a distintas unidades de competencia que van a ser objeto de tratamiento autónomo en los módulos que tiene atribuidos (Formación y Orientación Laboral y Empresa e Iniciativa Emprendedora), sin perder de vista en momento alguno el perfil profesional al que figuran referidos.

Puede apreciarse la existencia de dos dimensiones básicas en el marco de estas competencias: la vinculación de los contenidos teóricos con la realidad del alumno; y, la capacidad de intercalar una actitud reflexiva en el propio acto didáctico. En relación a la primera, esa vinculación exige que el profesor tenga asumida internamente<sup>29</sup> la relación que existe entre la teoría y práctica de su disciplina, circunstancia que no siempre resulta tan obvia<sup>30</sup>. Además, el docente ha de ser consciente de las distintas formas de aprendizaje que presentan sus alumnos; debe ser capaz de implementar estrategias que fomenten su participación individual y colectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, ha de valorar la utilización

28 Por ello, la formación, estructurada de forma modular, va indisolublemente unida a las distintas unidades de competencia que conforman el perfil profesional; es decir, solo tiene sentido en la medida en que contribuya a la consecución por parte del alumnado de las realizaciones profesionales y criterios de realización que caracterizan a cada una de las unidades de competencia.

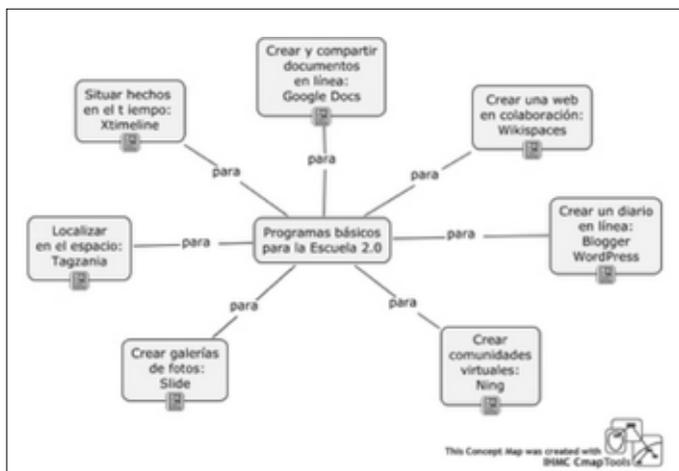
29 "Si asumimos el postulado de que los docentes son actores competentes, sujetos activos, deberemos admitir que su práctica no es sólo un espacio de aplicación de saberes provenientes de la teoría, sino también un espacio de producción de saberes específicos que proceden de esa misma práctica" (Tardif, 2004:172).

30 "La formación de los candidatos a la docencia profesional (cuando existe) es bastante fragmentaria y no se encuentra centrada en la práctica. Estudian durante años conocimientos especializados en disciplinas como ingeniería mecánica, ingeniería eléctrica o administración de empresas, pero la atención prestada a la tarea de un docente –enseñar– es claramente insuficiente. Por ejemplo, ningún centro formativo imparte materias básicas como didáctica por grupos o por proyectos, evaluación de alumnos, informes de progreso formativo o análisis del comportamiento cotidiano del docente... Se observa una flagrante discrepancia entre los contenidos de la formación de un docente y los auténticos requisitos de un formador en un centro profesional". Y es que, "no existen combinaciones idóneas de formación teórica especializada y de prácticas formativas, que apoyen decisivamente la formación práctica en la escuela y desarrollen una cooperación entre la universidad y el centro profesional". Entre los motivos que se aducen se encuentra el hecho de que la formación docente se organiza en facultades orientadas tradicionalmente a disciplinas específicas; y, a que los docentes universitarios que forman a los futuros docentes profesionales no han sido, por lo general, docentes profesionales ni han tenido que ver nada con el trabajo al que aspiran los futuros docentes de un centro profesional (Buck, 2005:25; véase también Bunk, 2005: 8-14). Aunque B. Buck está describiendo la situación en Alemania, muchas de las ideas que sugiere son extrapolables a nuestro pasado reciente. Hoy en día, como consecuencia de la implantación generalizada en todas las Universidades de los estudios de Master en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas de Régimen Especial, de conformidad a los requisitos establecidos por el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se articulan las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en dichos niveles, las carencias existentes en la formación del profesorado van a encontrar una adecuada cobertura.

de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), como medio para favorecer tanto el proceso formativo del alumno como el suyo propio, a través de la denominada *Escuela 2.0*<sup>31</sup>.

Respecto a la implementación de una acción reflexiva en el marco de la acción educativa, Yániz y Villardón afirman que “promover la reflexión en los alumnos es fundamental para que mejoren como aprendices, ya que les hace conscientes de sus estrategias... de esta forma, reconocen elementos que ayudan en su aprendizaje y aspectos que lo dificultan”<sup>32</sup>. Este proceso inculca un mayor grado de autonomía en el aprendizaje, pues sobre la base del análisis de la realidad, el alumno es capaz de reconocer sus limitaciones y tomar decisiones realistas. Para su logro, el profesor ha de transformar el aula en un espacio de debate<sup>33</sup>, buscando alternativas a las dificultades que los alumnos presentan en su proceso de aprendizaje y empleando herramientas<sup>34</sup> adecuadas que permitan su evaluación.

31 Un esquema de las principales herramientas de la Escuela 2.0 podría ser el que presentamos a continuación (<http://www.paraprin.com/herramientas-bsicas-para-la-escuela-2-0.html> (15 de marzo de 2011):



Véanse (Argote *et al.*, 2007; Argote, 2008; Cabero *et al.*, 2007:13-28; Castaño *et al.*, 2008; Coll *et al.*, 2008); Valero *et al.*, 2007; De la Torre, 2009; Peña *et al.*, 2006; y Santamaría, 2005).

32 (Yániz y Villardón, 2006:101).

33 “El profesor está llamado a promover en el aula situaciones y técnicas que favorezcan la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. De esta forma el alumnado desarrolla, a través de la práctica, una habilidad fundamental en el desarrollo competencial” (Yániz y Villardón, 2006:101).

34 Las técnicas o procedimientos a utilizar para obtener la información en el proceso de evaluación son variados: la observación (que de forma sistemática selecciona informaciones relevantes según unos indicadores previos); la interrogación (que supone preguntar de forma directa lo que se desea); el análisis de las producciones de los alumnos o análisis de tareas (que además de ser una útil fuente de información constituye un importante elemento motivador); y, las pruebas, en sus distintas modalidades. Junto a ello, aparecen múltiples instrumentos relacionados con esas distintas técnicas o procedimientos. Véanse (Angulo, 1995:194-219; Camilloni *et al.*, 1998; Cano, 1998, en especial capítulo IV “La evaluación de la calidad de los sistemas educativos”; Celman, 1998:35-66; De Ketele, 1984; Foucault, 1993:62-71; Hoffman, 1999. Capítulo 1: “Evaluación y construcción del conocimiento”; Imbernón, 1993; y Rottemberg *et al.*, 2005. “Cap. 4 La evaluación”). La evaluación de calidad (McDonald *et al.*, 1995:41-72) habrá de ser, en todo caso, válida, fiable, flexible e imparcial, lo que exigirá una depuración de la información que sea objeto de tratamiento.

### c) Competencias de carácter social

Suponen atender a las exigencias del contexto, mostrando una actitud dialogante y cooperadora con el resto de integrantes de la comunidad escolar. Implican dos dimensiones básicas, a saber: el trabajo en equipo y una sólida tendencia hacia el aprendizaje colaborativo.

La disposición para el trabajo en equipo<sup>35</sup> es esencial en el profesorado de Formación y Orientación Laboral ya que éste lleva a cabo, en colaboración directa con el Departamento de Orientación de los Institutos de Enseñanza Secundaria, la orientación profesional<sup>36</sup> del alumnado de los Ciclos Formativos de Formación Profesional.

---

35 El trabajo colaborativo entre los profesores es esencial ya que “construyen sus conocimientos mediante el diálogo, aprenden cuando integran informaciones nuevas en conocimientos y creencias anteriores, aplican ideas a la práctica, valoran los resultados y reflexionan sobre ellos” (Blumenfeld et al., 2000: 165).

36 En el ámbito territorial de Castilla-La Mancha, la Orden de 26 de junio de 2002, por la que se desarrollan determinadas medidas contempladas en el Plan para la Mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en esta Comunidad, creaba como órgano específico de apoyo a los Equipos Directivos el Órgano de Coordinación Didáctica de Formación y Orientación Laboral (junto con el de Economía), en los Centros que contasen con profesorado de esta especialidad (art. 9). En todo lo relativo a su composición, jefatura y competencias, les resultaba de aplicación lo establecido en el Capítulo III del Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria (art. 9.2). Se especifica que el profesorado de Formación y Orientación Laboral tendrá a su cargo, “además de las funciones establecidas con carácter general para los Departamentos, la orientación profesional para el alumnado de los ciclos formativos” (art. 9.3). En este sentido, se sigue señalando que “para el mejor desarrollo de las tareas asociadas a esta función el equipo directivo asegurará la coordinación de actuaciones entre este nuevo órgano de coordinación didáctica y el Departamento de Orientación, así como con los Departamentos de Familia Profesional que existan en el Centro”. Las Instrucciones de inicio del Curso 2004/05, relativas a la Formación Profesional Específica en los centros de Castilla-La Mancha (no derogadas en este aspecto), preveían (instrucción 3.8) que el profesorado de Formación y Orientación Laboral, además de las funciones reconocidas en los artículos 49 y 51 del Real Decreto 83/1996 antes citado, debe, en el marco de la orientación profesional: colaborar con el Departamento de Orientación en la elaboración, de acuerdo con las directrices establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica, de la propuesta de organización de la orientación profesional, para su elevación a esta para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa; contribuir al desarrollo de la orientación profesional de los alumnos en colaboración con el Departamento de Orientación, especialmente en los cambios de ciclo o etapa; colaborar con el Departamento de Orientación en el desarrollo del Plan de orientación académica y profesional (confeccionando el ámbito profesional de dicho Plan, cuya atribución corresponde al Departamento de Orientación tal y como se desprende del art. 42. d) del Real Decreto 83/1996), y en la elaboración de una memoria final de curso para su elevación al Consejo Escolar; coordinar, junto con el Departamento de Orientación, la orientación laboral y profesional con aquellas otras administraciones o instituciones competentes en la materia; informar y asesorar sobre las diversas ofertas formativas de Formación Profesional, a alumnos, familias, empresas y a la sociedad en general; y, establecer el Plan de orientación Profesional para alumnos de Ciclos Formativos, considerando la participación de los Departamentos de Familia Profesional y los tutores responsables del Módulo Formativo de Formación en Centros de Trabajo. La instrucción 4ª describe el contenido del Plan de Orientación Profesional. Finalmente, la Circular de 1 de Septiembre de 2010 de la Dirección General de Formación Profesional de esta Comunidad Autónoma, relativa a la puesta en marcha y desarrollo de los módulos profesionales de formación en centros de trabajo para todas las enseñanzas de formación profesional, así como de Proyecto para los Ciclos Formativos de Grado Superior, prevé en lo relativo a la gestión del módulo de FCT (instrucción 5ª), que el profesor-tutor responsable del módulo orientará al alumno, “conjuntamente con el profesor de la especialidad de Formación y Orientación Laboral (F.O.L.)”, con carácter previo a su inicio, sobre los aspectos generales del módulo en cuestión

Por otra parte, ha de adoptar una marcada predisposición hacia el aprendizaje colaborativo de sus alumnos, teniendo presente que este va a depender tanto de las características que presenten como de los contextos en los que se produzca el aprendizaje. Por eso será consciente de las habilidades y destrezas de los discentes, de su capacidad para autorregular el proceso de aprendizaje, del diálogo permanente que debe caracterizarlo y de las dificultades que pueden surgir en su desarrollo<sup>37</sup>. Significativamente, uno de los contenidos temáticos del nuevo módulo de Formación y Orientación y Laboral introducido tras la configuración curricular de los ciclos formativos desarrollados conforme a la LOE, es precisamente “Gestión del Conflicto y Equipos de Trabajo” y no debemos olvidar que el trabajo en equipo constituye una de las áreas prioritarias<sup>38</sup> de las ofertas formativas en formación profesional.

---

(finalidades, características, documentación a cumplimentar...), así como sobre las condiciones concretas que se hubieran convenido con el Centro de Trabajo (véase instrucción 5ª. 4. d). En esta misma instrucción (5ª.5) se describen las funciones y competencias de profesor de FOL en relación al módulo profesional de FCT. Incluso, podría corresponder al profesorado de FOL la tutoría del módulo profesional de Proyecto (en los Ciclos Formativos de Grado Superior), pues la normativa exige genéricamente que el profesor tenga atribución docente en el mismo, así como horario disponible durante la realización de la FCT (Instrucciones 5ª.6 y 14ª.4 y 7 de la Circular mencionada). Puede consultarse esta Circular en [http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa\\_jccm/tkContent?idContent=28850&locale=es\\_ES&textOnly=false](http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=28850&locale=es_ES&textOnly=false) (15 de marzo de 2011).

37 Surge de este modo el aprendizaje compartido, socializado y entre iguales (Echeita, 1995; Díaz-Aguado, 1996 y 2003; Durán et al., 2003). Pueden visitarse las siguientes web: <http://www.iasce.net> (15 de marzo de 2011), de la *Asociación Internacional para el Estudio de la Cooperación en Educación (IASCE)*, que edita una revista monográfica sobre aprendizaje cooperativo; <http://www.co-operation.org/> (15 de marzo de 2011) del *Centro de Estudios sobre Aprendizaje Cooperativo* de la Universidad de Minnesota, dirigido por los profesores D. W. Johnson, R. T. Jonson, L. M. Johnson; y, <http://www.ndparking.com/kagancooplearn.com> (15 de marzo de 2011), del *Centro de aprendizaje cooperativo* del profesor J. Kagan.

38 Como establece la Disposición adicional 3ª de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, junto al trabajo en equipo se contemplan las tecnologías de la información y comunicación, los idiomas de los países de la Unión Europea y la prevención de riesgos laborales. Es significativo que dos de las cuatro áreas prioritarias (trabajo en equipo y prevención de riesgos laborales) sean competencia del profesorado de Formación y Orientación Laboral. Por ello, no resulta extraño que la propia LOE, al establecer los objetivos que persigue la Formación profesional en el sistema educativo, destaque que al menos cinco de los seis que prevé sean competencia directa del profesorado de FOL. En este sentido, su artículo 40 establece: “La formación profesional en el sistema educativo contribuirá a que los alumnos y las alumnas adquieran las capacidades que les permitan:.. b) Comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional; conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales; c) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas; d) Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo; e) Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social; y, f) Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales”. El apartado b) hace clara referencia a los contenidos relativos a orientación e inserción socioprofesional y legislación y relaciones laborales que se imparten en el módulo de Formación y Orientación Laboral. Por su parte, el apartado c) es desarrollado también en este módulo, pues, como hemos visto, el trabajo en equipo (tratado anteriormente en los ciclos formativos desarrollados conforme a la LOGSE en los módulos de Relaciones en el Entorno/Equipo de Trabajo) forma parte de sus

#### d) Competencias personales

Suponen mostrar una conciencia profesional, reveladora de una actuación responsable y comprometida con cada uno de los alumnos que le son confiados, en el marco de su misión de acompañamiento profesional. Esta competencia se articula fundamentalmente a través de dos dimensiones básicas: un marco ético de actuación y la presencia de responsabilidades en su ejercicio. Así, por un lado, todo profesor tiene un compromiso ético ligado a su profesión: “educar bien y globalmente la personalidad de sus alumnos”<sup>39</sup>. Ello implica asumir que estos se encuentran aprendiendo permanentemente y, al actuar de modo autónomo, construyen sus propias interpretaciones. Para evitar que se produzcan desviaciones no deseables en el proceso de aprendizaje debe aceptar el reto de ser un “modelo” de aquello que les exige y evitará introducir cualquier tipo de discriminación, ya sea en las relaciones interpersonales que tenga con otros profesores, como con los propios alumnos. Por otra parte, la responsabilidad en el ejercicio de su profesión implica asumir los posibles fracasos que tengan los alumnos como desafíos que contribuyen a su propia formación continua. Ello exige la elaboración de un proyecto personal y colectivo de formación continua que evite todo tipo de condicionamiento en base a planes predefinidos y abogue por una crítica constructiva que permita mejorar los modelos de aprendizaje<sup>40</sup>.

Este tipo de competencias son especialmente relevantes en el profesorado de Formación y Orientación Laboral, toda vez que este ha de tratar de transmitir al alumno el rol de un profesional responsable, consciente de sus derechos y obligaciones como trabajador y conocedor de los mecanismos que permitan su recualificación permanente.

Las competencias sociales y las personales resultan especialmente relevantes en Formación Profesional ya que contribuyen a aumentar la empleabilidad<sup>41</sup> de los individuos. Ello es así porque la mayoría de los trabajos, además de conocimientos y competencias técnicas, exigen un cierto nivel de competencias sociales y emocionales que permitan al trabajador realizar una actividad en equipo, motivarse ante las dificultades, resolver conflictos interpersonales o tolerar elevados niveles de estrés. Por ello, suelen describirse de forma conjunta como competencias socioemocionales<sup>42</sup> y han sido objeto de múltiples clasificaciones<sup>43</sup>.

contenidos. El apartado d) hace referencia a los contenidos relativos a prevención de riesgos laborales que son objeto de tratamiento en el módulo de Formación y Orientación Laboral. El apartado e), hace referencia directa a la orientación y recualificación profesional que son objeto de estudio también dentro de dicho módulo. Finalmente, el apartado f) se refiere a contenidos que son objeto de análisis dentro del nuevo módulo de Empresa e Iniciativa Emprendedora, sobre el que tiene atribución docente el profesorado de Formación y Orientación Laboral y que viene a sustituir al antiguamente denominado Administración, Gestión y Comercialización de la Pequeña Empresa.

39 (Jordán, 1998:127).

40 “Partir de las prácticas y de las representaciones de los enseñantes formados debilita cualquier planificación e incluso cualquier preparación a fondo... hay que improvisar... para construir una formación a medida” (Perrenoud, 2005:76). Y es que “la docencia es un oficio interactivo, es decir, un trabajo que no se practica con objetos inanimados sino con muchas personas. Por consiguiente, la existencia misma de un colectivo de alumnos en una clase modifica la naturaleza de los saberes que debe poseer el docente” (Gauthier, 2006:168).

41 Podemos definir este término como “la capacidad de un candidato para conseguir y mantener un empleo o sucesivos empleos a lo largo de toda la vida profesional” (Sánchez, 2003:274). La empleabilidad implica predisposición a la movilidad; conocimientos, habilidades y competencias aplicables a diferentes contextos laborales; y, conocimientos actualizados del mercado laboral.

42 El *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, <http://www.casel.org/>), organismo especializado a nivel internacional en investigación sobre programas escolares de “educación socioemocional”, ha elaborado un listado de competencias y habilidades socioemocionales que pueden agruparse en torno a las siguientes categorías: conocerse a uno/a mismo/a y a los demás (por ejemplo, la competencia para reconocer y etiquetar los propios sentimientos); tomar decisiones responsables (para lo que se requiere una adecuada regulación emocional); cuidar

## 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

El nuevo sistema de Formación Profesional implantado tras la LOE, basado en el concepto de competencia profesional, además de exigir una reactualización permanente de la formación científica del docente, va a demandar un conjunto de competencias de carácter técnico, metodológico, personal y social (respecto de las cuales, hasta la actualidad, no se había exigido formalmente formación), que van a permitirle afrontar las cambiantes demandas del sector productivo, a la vez que contribuyen a conformar su propio perfil profesional. Este, palmariamente dinámico, exige una sólida formación en determinadas áreas consideradas prioritarias en la oferta formativa, tales como las tecnologías de la información y comunicación, idiomas de los países de la Unión Europea especialmente utilizados en el sector profesional correspondiente, trabajo en equipo y prevención de riesgos laborales. Se abre así un nuevo marco de actuación en el cual, el profesorado de Formación y Orientación Laboral (por la propia temática de los módulos formativos sobre los que tiene competencia y el hecho de que imparta docencia en todos los ciclos formativos), va a jugar un papel primordial, máxime, cuando la propia normativa le está reconociendo, explícitamente, el papel de orientador profesional.

## REFERENCIAS

- ANGULO RASCO, F. (1995): “La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo”. En: VV. AA. (1995): *Volver a pensar la educación* (II). Madrid: Morata/Paideia, pp. 194-219.
- ARBIZU ECHAVÁRRI, F. M<sup>a</sup> (2007): “Cualificaciones profesionales: bisagra entre el empleo y la formación”. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº 7, en [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=218&Itemid=49#\\_ftn5](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=218&Itemid=49#_ftn5) (15 de marzo de 2011).
- ARGOTE MARTÍN, J. A., PALOMO LÓPEZ, R. (2007): “La escuela 2.0: posibilidades de las nuevas herramientas online que ofrece Internet”. En: **I Congreso Internacional Escuela y TIC**, en [http://www.dgde.ua.es/congresotic/public\\_doc/pdf/8857.pdf](http://www.dgde.ua.es/congresotic/public_doc/pdf/8857.pdf) (15 de marzo de 2011).
- ARGOTE VEA-MURGUÍA, J. I. (2008): “Web 2.0 educativa”, en <http://madridexperiencia.blogspot.com/2008/12/web-20-educativa.html> (15 de marzo de 2011).
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. (1983): *Psicología de la Educación*. Méjico: Trillas.
- BENAVENTE, A. (2010): “Perfil de los profesores para la sociedad del conocimiento”, Conferencia Magistral presentada en el Encuentro Iberoamericano *Formación de profesores en la sociedad del conocimiento*, citado por MEDRANO RODRÍGUEZ, H., MOLINA GRANADOS, S. A. (2010): *Docentes. Desempeño profesional de docentes del Siglo XXI*, en [http://www.adepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE2592\\_Medrano.pdf](http://www.adepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE2592_Medrano.pdf) (15 de marzo de 2011).

---

de los demás (entre las que destaca la empatía); y, saber cómo actuar (comunicación verbal y no verbal, manejo de relaciones interpersonales, negociación...). Muchas de estas habilidades son objeto de desarrollo, contextualizadas en un ámbito profesional concreto, en los módulos formativos que son atribución docente del profesorado de Formación y Orientación Laboral.

43 Pueden consultarse una interesante síntesis de las distintas tipologías existentes en (Repetto y Pérez-González, 2007:98-100).

- BLUMENFELD, P., MARX, R., PATRICK, H., KRAHCIK, J., SOLOWAY, E. (2000): “La enseñanza para la comprensión”. En: BIDDLE, B., GOOD, Th., GOODSON, I. (2000): *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contexto*. Barcelona: Paidós.
- BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. S. (1978): *El proceso mental del aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- BUCK, B. (2005): “Reformar la FP hacia la formación permanente: retos para la docencia”. *Revista Europea de Formación Profesional*, nº 36, pp. 25, en [http://www.oei.es/etp/reformar\\_FP\\_hacia\\_formacion\\_permanente\\_retos\\_docencia.pdf](http://www.oei.es/etp/reformar_FP_hacia_formacion_permanente_retos_docencia.pdf) (15 de marzo de 2011).
- BUGELSKI, B. R. (1974): *Psicología del aprendizaje aplicada a la enseñanza*. Madrid: Taller Ediciones JB.
- BUNK, G. P. (1994): “La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en Alemania”. *Revista Europea de Formación Profesional*, nº 1, pp. 8-14, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116> (15 de marzo de 2011).
- CABERO ALMENARA, J., CASTAÑO GARRIDO, C., ROMERO TENA, R. (2007): “Las TIC en los procesos de formación. Nuevos medios, nuevos escenarios para la formación”. En: *TIC para la formación. Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación*. Barcelona: UOC.
- CAMILLONI, A., et al. (1998): “La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran”. En: CAMILLONI, A., et al. (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- CANO GARCÍA, E. (1998): *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- CASE, R., BEREITER, C. (1984): “From behaviourism to cognitive behaviourism to cognitive development: Steps in the evolution of instructional design”. *Instructional Science*, nº 13 (2), pp. 141-158.
- CASTAÑO, C., MAÍZ, I., PALACIO, G., VILLARROEL, J. D. (2008): *Prácticas educativas en entornos Web 2.0*. Madrid: Síntesis.
- CELMAN, S. (1998): “Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?” En: CAMILLONI, A., et al. (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós, pp. 35-66.
- COLL, C., MAURI, T., ONRUBIA, J. (2008): “La utilización de las tecnologías de la información y comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso”. En: COLL, C., MONEREO, C. (eds.) (2008): *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Morata.
- CHACÓN DELGADO, M., LLORET GRAU, T. (coords.) (2011): “Nuevos aires en la Formación Profesional”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 410, pp. 50-53.
- DÍAZ-AGUADO, Mª J. (1996): “Aprendizajes cooperativos y experiencias de responsabilidad”. En: *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Vol. 1. Fundamentación Psicopedagógica*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud.
- DÍAZ-AGUADO, Mª J. (2003): *Aprendizaje cooperativo y educación multicultural*. Madrid: Pirámide.
- DOYLE, W. (1977): “Learning the classroom environment: an ecological análisis”. *Journal of Teacher Education*, nº 6, (28).
- DURAN, D., TORRÓ, J., VILA, J. (2003): *Tutoría entre iguales*. Barcelona: ICE de la UAB.
- ECHETA, G. (1995): “El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje”. En: FERNÁNDEZ, P., MELERO, M. A. (1995): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ, A., TEJADA, J. (1998): “Análisis del modelo contextual crítico de formación de formadores: nuevas consideraciones”. En: FERNÁNDEZ CRUZ, M., MORAL, D. (eds.) (1998):

- Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa.* Granada: FORCE-Universidad de Granada, pp.567-581.
- FERNÁNDEZ, A., TEJADA, J., JURADO, P., NAVÍO, A., RUIZ, C. (2000): *El formador de Formación Profesional y Ocupacional.* Barcelona: Octaedro.
- FEURSTEIN, R. (1980): *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability.* Baltimore: University Park Press.
- FOUCAULT, M. (1993): “El examen”. En: DÍAZ BARRIGA, A. (comp.) (1993): *El examen, textos para su historia y debate.* México: UNAM, pp. 62-71.
- GAGNÉ, E. D. (1985): *The cognitive psychology of school learning,* Glenview: Scott and Foresman. Madrid: Visor.
- GARCÍA-CABRERO, B., LOREDO, J., LUNA, E., RUEDA, M. (2008): “Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,* nº 1 (3), pp. 124-136.
- GARCÍA SAIZ, M. (2000): *El enfoque de competencias en la Gestión de RR. HH.,* en [http://www.capitalemonocional.com/articulos/gestion\\_por\\_competencias.htm](http://www.capitalemonocional.com/articulos/gestion_por_competencias.htm) (15 marzo de 2011).
- GAUTHIER, C. (2006): “La política sobre formación inicial de docentes en Québec”. *Revista de Educación,* nº 340, pp. 165-185.
- GUERRERO SERÓN, A. (1999): “El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo”. *Revista Complutense de Educación,* nº 1, pp. 335-360.
- HOFFMAN, J. (1999): *La evaluación: mito y desafío. Una perspectiva constructivista.* Porto Alegre: Mediação.
- IMBERNÓN, F. (1993): “Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la medida a la evaluación”. *Revista Aula de Innovación Educativa,* nº 20.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (1996): “Los formadores”. *Revista Educar,* nº 20, pp. 13-27.
- JORDÁN, J. A. (1998): “Códigos deontológicos y compromiso moral del profesorado”. En: ALTAREJOS, F., IBAÑEZ-MARTÍN, J., JORDÁN, J. A., JOVER, G. (1998): *Ética docente.* Barcelona: Ariel.
- KETELE, J. M. de (1984): *Observar para educar.* Madrid: Visor.
- LUENGO, J., LUZÓN, A., TORRES, M. (2008): “Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* nº 12 (3), pp. 1-10.
- MCDONALD, R., BOUD, D., FRANCIS, J., GONCZI, A. (1995): “Nuevas perspectivas sobre la evaluación”. En: CINTERFOR (1995): *Competencias laborales en la formación profesional.* París: UNESCO, Sección para la Educación Técnica y Profesional. nº149. pp. 41-72, en <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/149/pdf/rodajog.pdf> (15 de marzo de 2011).
- MCERL (2002) (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*), en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) (15 de marzo de 2011).
- MOLL, L. (1990): “Vigotsky’s zone of proximal development: Rethinking its instructional implications”. *Infancia y Aprendizaje,* nº 51-52, pp. 157-168.
- NOVAK, J. D. (1988): *Aprendiendo a aprender.* Barcelona: Martínez Roca.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (2005): “La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo”, en <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf> (15 de marzo de 2011).

- PEÑA, I., CÓRCOLES, C. P., CASADO, C. (2006): “El profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red”. *UOC Papers. Revista de la Sociedad del Conocimiento*, nº 3, en [http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena\\_corcoles\\_casado.pdf](http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena_corcoles_casado.pdf) (15 de marzo de 2011).
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1994): “Enseñanza para la comprensión”. En: GIMENO SACRISTÁN, J. PÉREZ GÓMEZ, A. (1994): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- PERRENOUD, Ph. (2001): “La formación de los docentes en el siglo XXI”. *Revista de Tecnología Educativa*, nº XIV (3) pp. 503-523, en [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html) (15 de marzo de 2011).
- PERRENOUD, Ph. (2005): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- REPETTO TALAVERA, E., PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C. (2007): “Formación en competencias socio-emocionales a través de las prácticas en empresas”. *Revista Europea de Formación Profesional*, nº 40 (1), pp. 92-112.
- ROTTEMBERG, R., ANIJOVICH, R. (2005): “Estrategia de Enseñanza y Diseño de Unidades de Aprendizaje”. Carpeta de Trabajo. Universidad Nacional de Quilmes, en [www.uvq.edu.ar](http://www.uvq.edu.ar) (15 de marzo de 2011).
- SÁNCHEZ, M. F. (2003): “Trabajo, profesiones y competencias profesionales”. En: SEBASTIÁN, A., RODRÍGUEZ, M. L., SÁNCHEZ, M. F. (2003): *Orientación Profesional: Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson.
- SANTAMARÍA GONZÁLEZ, F. (2005): “**Herramientas colaborativas para la enseñanza usando tecnologías web: weblogs, redes sociales, wikis, Web 2.0**”, en [http://fernandosantamaria.com/descargas/herramientas\\_colaborativas2.pdf](http://fernandosantamaria.com/descargas/herramientas_colaborativas2.pdf) (15 de marzo de 2011).
- SCHULMAN, L. (1989): “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”. En: WITTROCK, M. (1989): *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós/MEC, pp. 9-91
- SKINNER, B. F. (1974): *About Behaviorism*. Nueva York: Alfred A. Knopf. (1994).
- TARDIF, M. (2004): *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2007): “Profesionalización docente en el escenario de la Europa 2010”. En: III Congreso de Formación del Profesorado: *Innovación, Formación y Profesionalización en Europa*. Granada.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2009): “Competencias docentes”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, nº 2, pp. 1-15, en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf> (15 de marzo de 2011).
- TORRE ESPEJO, A. de la (2009): “Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios”. *RUSC. Revista de Universidad Y Sociedad del Conocimiento*, nº 6(1), pp. 7-14, en <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/eusc/article/view/24/17> (15 de marzo de 2011).
- VALERO, A., et al. (2007): “Blogs en la educación. La nueva Web social: blogs, wikis, RSS y marcadores sociales”, en <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/internet/recursos-online/528-monografico-blogs-en-la-educacion?start=6> (15 de marzo de 2011).
- WERTSCH, J. V. (1988): *Vitgotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- VITGOTSKY, L. S. (1979): *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- VITGOTSKY, L. S. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- YÁNIZ, C., VILLARDÓN, L. (2006): *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Cuadernos Monográficos del ICE. Universidad de Deusto.
- ZABALA, A., ARNAU, L. (2008): *Cómo aprender y enseñar competencias*. México: Colofón-Graó.



# LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES ESPECÍFICAS DEL DOCENTE DE MÚSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN NUEVO ENFOQUE

VICENTE GIL ASENSIO  
*IES Josep Font i Trias  
 Esporles, Mallorca*

## 1. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica de Educación (2/2006) establece el desarrollo de las competencias básicas del estudiante como el fin al que deben contribuir las diferentes materias del currículo:

*“Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes.” (BOE 106, p. 17162)*

Un lustro después de la publicación de la citada norma, pretendemos realizar una reflexión sobre lo que, a nuestro juicio, ha supuesto para el docente la inclusión de las competencias básicas en el aula de Música de la educación secundaria. Partimos de una serie de intuiciones, a menudo constatadas por la práctica docente, y pretendemos verificar su validez y/o vigencia a través de una revisión bibliográfica de literatura relevante en este área. Nuestras intuiciones de partida son:

- La incorporación de las competencias básicas al currículo supone una multiplicación exponencial de los ítems que el profesor debe considerar a la hora de programar y evaluar su asignatura, en este caso, Música en educación secundaria. Renunciar al protagonismo que supone esta tarea compromete la cuota de autonomía que el sistema educativo adjudica al docente.
- Partiendo de la premisa de que gran parte de los docentes de Música en educación secundaria en España son titulados superiores en alguna especialidad instrumental de conservatorio, parece ser que las competencias profesionales adquiridas en el decurso de su formación son insuficientes para el desempeño de su función en el nuevo escenario educativo.

En el ejercicio de la docencia hemos oído en ocasiones pensamientos similares, expresados en reuniones, cursos de formación, etc. A primera vista, parecería que la Administración educativa pretende entorpecer la tarea de educar con normativas cada vez más exigentes. En palabras de Meirieu (2008:39):

*“Acabamos [...] preguntándonos si los que se ocupan de la administración de nuestra institución no tienen como objetivo principal impedir que enseñemos.”*

Efectivamente, la expresión de un pensamiento tal —¡cuántas veces escuchado!— puede llevar a la desmotivación y a la apatía del profesorado, en función del autoconcepto y de la percepción de

autoeficacia de cada cuál. En este sentido, la presente comunicación pretende poner en diálogo algunas aportaciones teóricas de nuestro área con el fin de definir un perfil de docente de Música de educación secundaria adecuado a nuestra realidad educativa.

## 2. MATERIAL Y MÉTODOS

Hemos efectuado una revisión bibliográfica de literatura relevante sobre competencias básicas y profesionales en educación musical en los últimos diez años en España, con una atención especial a los estudios realizados en países europeos de nuestro entorno. El proceso de búsqueda consistió en el vaciado de dos revistas electrónicas indexadas:

- Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical (RECIEM), en <http://www.ucm.es/info/reciem/>.
- Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación), en <http://musica.rediris.es/leeme/>.

Esta fase se completó con una búsqueda en Dialnet (<http://dialnet.unirioja.es/>), lo que nos permitió aumentar el número de artículos recuperados. Los términos de búsqueda fueron “competencias profesionales música” y “competencias básicas secundaria”. Cada artículo fue evaluado para ser incluido o excluido en este trabajo en tres etapas diferenciadas: en primer lugar se evaluó la relevancia del título, posteriormente el resumen y finalmente el artículo completo. Aquellos que superaron las etapas primera y segunda fueron aceptados a examen, y ordenados en función de su relevancia de acuerdo con un criterio de calidad elegido arbitrariamente.

## 3. RESULTADOS

En una de nuestras intuiciones de partida apuntamos que un elevado porcentaje de docentes de Música en educación secundaria en España son egresados de conservatorios superiores, ya sean instrumentistas o titulados en especialidades no instrumentales. Esta situación no es habitual en otros países de nuestro entorno. Es el caso de Alemania y Austria, como apunta Rodríguez-Quiles (2004:9):

*“En países de una muy amplia y consolidada tradición musical como Alemania y Austria, sólo un licenciado en Pedagogía Musical en sus diversas especialidades de Educación Primaria (Grundschule), Educación Secundaria (Sekundarstufe I) o Bachillerato (Sekundarstufe II) está legalmente reconocido para impartir clases como profesor de Música tanto en centros públicos como privados. Ni musicólogos (Musikwissenschaftler) ni profesores de instrumento (Instrumentalisten) están autorizados para trabajar como docentes ni en Educación Obligatoria ni en Bachillerato, al no contemplarse en sus respectivos planes de estudios la imprescindible formación didáctica y pedagógica que este trabajo requiere”.*

En el caso de Inglaterra, Alsina (2006:2) cita un artículo de Cain (2005) en el que se reflexiona sobre la formación de los alumnos del curso de capacitación pedagógica de la especialidad de Música en ese país:

*“En su trabajo pone de manifiesto la existencia de lagunas entre la formación musical previa al postgrado de los alumnos y las áreas de la materia en las que el especialista debe mostrar ser competente. También incide en la distancia entre lo que supone la adquisición de conocimientos propios de la especialidad y las competencias pedagógicas para enseñarlos, así como las estrategias de formación y evaluación a desarrollar por parte de los formadores del curso.”*

A la vista de estos ejemplos, la actual situación en España se asemeja más a la de Inglaterra, puesto que en ambos países existe un curso de postgrado destinado a dotar de competencias profesionales a los futuros docentes de Música. No es el caso de Alemania y Austria, donde la formación se realiza a lo largo de todo un grado y no se contempla el acceso a la docencia de los especialistas en Música que no posean un determinado perfil.

En el contexto de la enseñanza secundaria actual en España, Tribó (2008:185) aboga por una sólida formación para los futuros docentes:

*“Que conozcan cómo aprenden los alumnos (psicología de la educación), que sepan con qué métodos enseñar (pedagogía), que lo hagan contextualizando el acto educativo (sociología de la educación) y que sean capaces de tomar decisiones sobre cómo transferir el conocimiento disciplinar a la dinámica de aula (didáctica específica)”.*

La autora concreta su propuesta en cuatro competencias profesionales genéricas, necesarias para el ejercicio de la docencia en educación secundaria, al margen de la especialidad impartida (Tribó, 2008:201-204):

- Competencias científicas/aprender permanentemente (saber)
- Competencias metodológicas/técnicas (saber hacer)
- Competencias sociales/participativas (saber estar)
- Competencias personales/interpersonales/intrapersonales (saber ser)

De estos cuatro ámbitos competenciales, el primero ha sido tradicionalmente objeto de mayor atención, puesto que constituye el cuerpo teórico de la especialidad. No así los otros tres, que cobran mayor relevancia en el contexto educativo actual. En palabras de Tribó (2008:205):

*“Un profesor de secundaria es competente y podemos afirmar que ha adquirido las competencias específicas de su profesión cuando sabe interrelacionar y coordinar de manera simultánea conocimientos de los cuatro ámbitos competenciales específicos para aplicarlos de manera integrada a una situación profesional concreta, de aula o de centro, y lo hace de manera habitual, habiendo adquirido la habilidad de saber transferir este conocimiento competencial a nuevas situaciones profesionales”.*

En el ámbito de las competencias metodológicas, parece hoy en día inexcusable el deber del profesorado de formarse permanentemente a lo largo de su carrera docente a fin de dar respuesta a los retos que nuestra sociedad cambiante exige. No en vano, la creatividad debería ser una constante en el planteamiento metodológico de la enseñanza musical en la educación secundaria. En palabras de Cremades (2008:4):

*“La creatividad juega un papel fundamental, ya que las situaciones problemáticas prácticamente nunca serán iguales, siempre están sujetas al cambio y a la contingencia”.*

El docente de educación secundaria como creador e implementador de la innovación se acerca al perfil de docente-investigador propio del ámbito universitario, aspecto que ya advierte Merieu (2008:59):

*“No solamente los profesores de enseñanza superior son “docentes-investigadores”: todo profesor de primaria y de secundaria puede ser —y debe ser— un investigador de su propia enseñanza”.*

Finalmente, no debería privarse a la innovación de la necesaria fase de reflexión, como indica Tribó (2008:188):

*“Es un equívoco pensar que un buen profesor es siempre y de manera constante un profesor innovador. Para lograr eficiencia en su tarea un profesor no puede estar permanentemente creando; un esfuerzo de este tipo le dificultaría interactuar de manera relajada y tranquila con los alumnos. Para que un docente sea eficiente en la aplicación de metodologías innovadoras debe disponer al mismo tiempo de ciertas rutinas que le faciliten la estabilidad y le den seguridad”.*

## 4. CONCLUSIONES

Los resultados dibujan un escenario europeo heterogéneo en cuanto a la formación de los docentes de Música en educación secundaria. Las experiencias en otros países demuestran la existencia de una brecha entre las competencias adquiridas por los futuros profesores durante su formación, y las competencias requeridas para el ejercicio de la docencia en educación secundaria hoy en día. Más concretamente, las competencias científicas de la propia especialidad deben ser actualizadas a lo largo de la vida para dar respuesta a los nuevos escenarios educativos. Por otra parte, parece necesario un mayor desarrollo en las competencias metodológicas, sociales y personales, pues son éstas las que permiten afrontar con garantías la tarea de educar en competencias básicas.

## REFERENCIAS

- ALSINA TARRÉS, M. (2006): “Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de Música de Secundaria: un estudio a partir del contexto universitario inglés”. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, nº 3, en <http://revistas.ucm.es/edu/16987454/articulos/RECI0606110002A.PDF> (15 de marzo de 2011).
- CREMADES BEGINES, A. (2008): “El pragmatismo y las competencias en educación musical”. Revista Electrónica de LEEME, nº 21, en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/cremades08.pdf> (15 de marzo de 2011).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- MERIEU, P. (2008): Carta a un joven profesor. Barcelona: Graó.
- RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. (2004): “Competencias del Profesor y Experiencias previas del alumno. Puntos de Encuentro para el Cambio en el Aula”. Revista Electrónica de LEEME, nº 13, en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezja04.pdf> (15 de marzo de 2011).
- TRIBÓ TRAVERÍA, G. (2008): “El nuevo perfil profesional de los profesores de Secundaria”. Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación, nº 11, pp. 183-209, en <http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/11-07.pdf> (15 de marzo de 2011).

# LOS CENTROS EDUCATIVOS, NUEVO ÁMBITO EMERGENTE DE INTERVENCIÓN DE LOS EDUCADORES SOCIALES

MARGARITA GONZÁLEZ SÁNCHEZ  
 SUSANA OLMOS MIGUELÁÑEZ  
 SARA SERRATE GONZÁLEZ  
*Universidad de Salamanca*

## 1. INTRODUCCIÓN

La escuela vive hoy procesos de cambio significativos producidos por el dinamismo de la *sociedad del conocimiento y la información* en la que nos encontramos inmersos. Se hace necesario realizar adaptaciones en su organización si quiere adaptarse a los nuevos contextos sociales y educativos con los que se encuentra, debe facilitar la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa si quiere seguir siendo el principal agente socializador y educativo de niños y jóvenes. Debe dar respuesta a problemas escolares derivados de la violencia en las aulas, atender conflictos provocados entre alumnos y familiares o alumnos con el entorno; en definitiva, debe fomentar la integración del alumnado en una sociedad especialmente compleja, en transformación continua por la fuerza de la globalización.

La actual situación demanda, junto a los docentes y profesionales que trabajan en Equipos Psicopedagógicos o Departamentos de Orientación, perfiles profesionales emergentes, que pueden aportar nuevas formas de intervención a los problemas actuales de la escuela, como son los educadores sociales cuyo campo de responsabilidad es atender “al conjunto de acciones desarrolladas para enriquecer los procesos educativos individuales o colectivos, a partir de acompañamientos, orientaciones y derivaciones, que propicien nuevos encuentros con elementos culturales, con otras personas o grupos y con otros lugares” (Pérez, 2009:9).

En este ámbito de intervención, el papel del educador social debe ser una figura mediadora que facilite la integración de distintos entornos educativos aproximando sus respectivos proyectos formativos y las influencias pedagógicas que provienen de diferentes ambientes. El educador social puede convertirse en un elemento integrador, mediador y facilitador (Laorden, Prado Nóoa, Royo, 2006:79) en la difícil tarea de educar dentro del tiempo y el espacio escolar.

La premisa básica del trabajo del educador social en este ámbito de intervención es la colaboración con el profesorado y resto de profesionales que trabajan en la escuela; debe trabajar en equipo y “responsabilizarse de optimizar los recursos socioeducativos de la comunidad [...] para lograr el mayor bienestar infantil y juvenil y el reequilibrio de los contextos en los que niños y jóvenes se desarrollan” (Ortega, 2005:125) así como asumir las situaciones de conflicto, porque aunque los maestros y los educadores sociales tengan en un principio objetivos diferentes de trabajo, el trabajo colaborativo conducirá al logro de objetivos educativos comunes.

## 2. LOS EDUCADORES SOCIALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

### 2.1. En Centros Educativos de Extremadura

Encontramos en nuestra sociedad más próxima, comunidades autónomas donde se han incorporado educadores sociales a los centros educativos de Educación Secundaria. Se considera la pionera, en impulso y apoyo normativo, a Extremadura ya que desde septiembre de 2002 agrega un educador social a cada centro educativo. Varios documentos de carácter normativo regulan su incorporación y las funciones a desarrollar por estos profesionales.

De una parte, el *V Convenio Colectivo para el personal laboral al servicio de la Junta de Extremadura* (DOE 85, de 23 de julio de 2005); (DOE 111, de 24 de septiembre de 2005), donde queda recogido que el educador social se integra funcionalmente en el Departamento de Orientación ocupándose, en coordinación con éste y con los tutores, de la detección de factores de riesgo que puedan derivar en situaciones socioeducativas desfavorables, media en conflictos escolares, colabora en la prevención y control del absentismo escolar y en el cumplimiento de las normas de permanencia del alumnado de ESO en el centro durante la jornada escolar, participa junto al tutor en el desarrollo de habilidades sociales, se encarga de la recepción del alumnado de transporte escolar y de informar al equipo directivo de las incidencias ocurridas en dicho transporte escolar y diseña y vela por la ejecución de actuaciones encaminadas a favorecer la conciencia escolar, implicando a los distintos sectores de la comunidad educativa y a ésta con el entorno social en que está inmersa”.

Como puede apreciarse, el educador social soporta un peso importante en los centros escolares, sin embargo, nada más lejos de la realidad, el educador social, siempre a instancias del Director, podrá participar **con voz pero sin voto**, en las sesiones de los órganos colegiados de gobierno de los centros y en las comisiones que se formen en el seno de éstos cuando se traten asuntos relacionados con sus funciones o así lo estime el Director, como viene recogido en el *Decreto 50/2007*, de 20 de marzo, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos (DOE de 27 de marzo de 2007), sin embargo, sí formará parte como miembro de todo derecho en la comisión de convivencia del Consejo Escolar a la que se refiere el art. 8 del R. D. 732/1995 de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos.

De otra parte, encontramos que el trabajo del educador social también está regulado por las “*Instrucciones de la Dirección General de Política Educativa de 27 de Junio de 2006, donde se concretan las normas de carácter general a las que adecuar su organización y funcionamiento los IES y los IESO de Extremadura*”, la *Orden de 19 de diciembre de 2005 por la que se regulan las actuaciones de la Consejería de Educación para la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar* (DOE del 5 de enero de 2006) y la *Orden de 15 de junio de 2007 por la que se aprueba el Plan Regional para la Prevención, control y seguimiento del Absentismo Escolar* (DOE de 10 julio de 2007).

El educador social en Extremadura pertenece al personal de Administración y Servicios y está adscrito y vinculado al centro por relación jurídico-administrativa o laboral, dependiendo organizativamente del Secretario del Centro que es quien ejerce por delegación del Director y bajo su autoridad la jefatura de este personal.

En las *Instrucciones de la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros* se establecen las funciones y ámbitos de actuación de los educadores sociales en centros de educación secundaria de la red pública dependiente de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura (25 de octubre de 2002):

- Elabora propuestas de programas sobre Convivencia.
- Realiza propuestas para fomentar las relaciones del centro con el entorno social.
- Realiza y evalúa los programas de convivencia.
- Colabora en el cumplimiento de las normas que aseguren la permanencia del alumnado de ESO en el centro.
- Colabora desarrollando programas de salud escolar y educación para la salud.

- Seguimiento de las situaciones de absentismo escolar colaborando con el Departamento de Orientación y tutores.
- Junto con el Departamento de Orientación ofrece respuestas educativas a alumnos con comportamientos problemáticos.
- Colabora con el Departamento de actividades complementarias y extraescolares programando y desarrollando actividades culturales y deportivas y organizando la biblioteca del centro desarrollando programas de animación a la lectura.
- Colabora con el Departamento de Orientación y el Equipo Directivo en programar y ejecutar actuaciones que garanticen la información puntual a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos.
- Participa en proyectos de formación de padres y madres.
- En los centros en los que se oferta servicio de transporte escolar, recibe diariamente al alumnado, lo acompaña hasta el interior del centro y a la salida acompaña a los alumnos de nuevo al transporte escolar. Informa al equipo Directivo y a las familias de cualquier incidencia.

## 2.2. En Centros Educativos de Castilla-La Mancha

El educador social en Castilla-La Mancha se integra en los Institutos de Enseñanza Secundaria como consecuencia de las dificultades de la escuela para dar respuesta a la diversidad de alumnos que se incorporan en el sistema educativo teniendo como pretensión, y así puede verse reflejado en la legislación, lograr una escuela inclusiva, intercultural y participativa. Para ello, se regula su actuación con diferente normativa autonómica.

A partir de la *Orden de 26 de Junio de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se desarrollan determinadas medidas contempladas en el Plan para la Mejora de la ESO*, se establece que “la Consejería de Educación y Cultura, a propuesta de la Delegación Provincial, previa demanda del centro e informe favorable de la Inspección educativa, dotará a los centros que justifiquen suficientemente la necesidad de atender a situaciones especialmente problemáticas de convivencia social de un educador social para que, actuando bajo la dependencia directa del equipo directivo y de manera coordinada con el tutor y el orientador, desarrolle tareas de mediación y control en colaboración con las familias y con otras instituciones”

La Orden aporta una serie de criterios por los cuales un centro puede justificar dicha dotación de un educador social como es:

- La existencia en el centro de un porcentaje significativo de población inmigrante o de minorías étnicas.
- La ubicación del centro en alguna zona especialmente conflictiva por su nivel económico, social o cultural.
- La existencia de situaciones significativas de absentismo escolar.
- La existencia de situaciones de conflicto en el centro.

Entre las funciones que ejerce el educador social encontramos que desarrolla medidas de coordinación necesarias para asegurar la asistencia regular del alumnado a las clases, y en aquellas situaciones de riesgo, actúa con acciones positivas de control y prevención del absentismo escolar. En estos casos, son los tutores junto con el equipo directivo los responsables de identificar las situaciones de riesgo y mantener un contacto inmediato con las familias. El equipo directivo es quien ejerce los contactos pertinentes con otras administraciones responsables de la vigilancia y control.

Existe en Castilla-La Mancha otra normativa que regula la función de los educadores sociales en los centros escolares como:

- Orden de 15 de julio de 2002 por la que se desarrollan medidas contempladas en el Plan de Mejora de la ESO, donde se establece que “a los centros que presentan una problemática significativa asociada a los factores de tipo social o personal que derivan en la existencia de absentismo y de alteración de la convivencia, se les dotará de la figura del educador social para que

- desarrolle tareas de mediación y control, en colaboración con las familias y otras instituciones.
- Instrucciones de 1 de septiembre de 2003 de la Dirección General de Coordinación y Enseñanzas Universitarias por las que se define el Plan de Actuación de Educadores Sociales en los IES. Concretamente las tareas a desarrollar de forma directa y en colaboración con otros departamentos e instituciones por parte de los educadores sociales.
- En Octubre de 2006 se desarrolla el Modelo de Educación Intercultural y Cohesión social. Se expresa entre los objetivos de este modelo, elaborado por la Consejería de Educación y Ciencia, la creación de una red estable de recursos socioeducativos, compuesta por Profesores Técnicos de servicios a la comunidad y por Educadores sociales, que colaboren con los centros, las familias y los profesionales de otras administraciones.
- Orden de 9 de marzo de 2007, de las Consejerías de Educación y Ciencia y Bienestar Social por la que se establecen los criterios y procedimientos para la prevención, intervención y seguimiento sobre absentismo escolar. En el apartado quinto de esta Orden encontramos referencia a la figura del educador social como profesional de la intervención social que asesorará junto al Departamento de Orientación, al Equipo Directivo, para que ponga en marcha las actuaciones pertinentes una vez conocida la situación de absentismo escolar.
- Decreto 3/2008, de Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha, en el que se desarrollan los principios generales, las medidas y actuaciones para mejorar la convivencia escolar y donde se regula la mediación escolar.

### 2.3. En Centros Educativos de Andalucía

En Andalucía, los educadores sociales trabajan en los centros educativos desde el curso 2006-07, a través de *Resolución de 16 de octubre, de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos que regula* dotar a los centros de un educador social para realizar funciones que favorezcan la promoción de la cultura de la paz y no violencia y la mejora de la convivencia. Las funciones que se le asignan son las siguientes:

- Intervención en la aplicación de medidas dirigidas al alumnado para la mejora de la convivencia y colaboración con el profesorado en la consecución de tal fin.
- Seguimiento del alumnado absentista.
- Mediación en conflictos: alumnado-centro-familia.
- Desarrollo de programas para la educación de valores y la integración multicultural.

Posteriormente se publica el *Decreto 19/2007*, de 23 de enero, en el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. En dicho decreto se especifica, que incorporarán “personal funcionario” con la titulación de educador social, aquellos equipos de orientación o institutos de educación secundaria (integrándose en el Departamento de Orientación) que escolaricen alumnos con especiales problemáticas de convivencia escolar con las siguientes funciones a desarrollar:

- De relación entre el centro educativo y las familias del alumnado.
- Funciones de interrelación educativa entre el centro y el resto de la comunidad educativa.
- Colaborará con el profesorado en la atención educativa de este alumnado en el aula de convivencia y desarrollando programas para la educación en valores y la mejora de la convivencia escolar.

Los educadores sociales son funcionarios de la Consejería de Justicia y Administración Pública pero están adscritos a la Consejería de Educación como Personal de Administración y Servicios.

### 2.4. En Centros Educativos de Castilla y Castilla León

Un tanto diferente es la situación de materialización de la figura del educador social en los centros educativos y la normativa reguladora al respecto en la Comunidad de Castilla y León en la que nos situamos.

En la comunidad castellano-leonesa, aún no se contempla regulada y legislada la figura del educador social en el marco del sistema educativo, pero, como sucede en otras Comunidades Autónomas, el educador social interviene en la escuela a través de la consideración como Profesional Técnico de Servicios a la Comunidad. Esta reciente figura, nace con el objetivo de prevenir el absentismo escolar, y toma su sentido en el marco de la compensación educativa para integrar en el ámbito escolar a los alumnos con problemas de adaptación por motivos sociales (Sánchez, 2008).

Si comparamos la finalidad con la que se crean estas plazas y el trabajo que realizan los educadores sociales en otras Comunidades Autónomas, vemos que es muy similar. El perfil del educador social es el que mejor se adapta a la plazas de los profesionales Técnicos de Servicios a la Comunidad, sin embargo, vemos cómo desde otras titulaciones afines se puede acceder.

Si analizamos la situación de nuestra comunidad, con la expuesta en otras comunidades antes examinadas como Andalucía, Extremadura o Castilla-La Mancha, vemos que existen grandes diferencias respecto a la incorporación de los educadores sociales a los centros educativos.

En primer lugar, vemos cómo en otras comunidades existen plazas específicas creadas para ser cubiertas por profesionales de la educación social. También es posible comprobar, cómo en otras comunidades, existe también la figura profesional del Técnico de Servicios a la Comunidad, sin embargo vemos que existen más profesionales de servicios a la comunidad en los Equipos de Orientación y más educadores sociales en los IES.

Podemos observar como las funciones que debe realizar el personal de servicios a la comunidad especialmente en los Departamentos de Orientación en la comunidad castellanoleonesa, es muy similar en algunos aspectos a las que realizan los educadores sociales en otras comunidades: detección de necesidades sociales y necesidades de escolarización, colaboración en la detección, control y seguimiento del absentismo escolar, actuación como mediador entre las familias, el alumnado y el centro, etc.

### 3. EL TRABAJO DE LOS EDUCADORES SOCIALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

En esta breve revisión de la reglamentación y de la intervención podemos comprobar que la situación de los educadores sociales en los centros educativos es muy diferente puesto que no todas las Comunidades Autónomas han secundado la opción de su incorporación. Desde la Universidad de Salamanca, con la intención de analizar la viabilidad de incorporar educadores sociales en los centros de nuestra comunidad, se ha finalizado un estudio titulado “*Situación, praxis y demandas profesionales de intervención socio-educativa en el sistema escolar de Castilla y León*”, bajo la dirección del profesor José Ortega Esteban, en el que se analizaron las necesidades de intervención socioeducativa en nuestra comunidad a partir de los profesionales del ámbito socio-educativo que se encontraban realizando competencias propias del educador social. Esta situación se comparó con la que se daba en otras comunidades donde ya contaban con la figura del educador social trabajando en centros educativos.

Es importante para la finalidad de esta comunicación, rescatar los resultados de la investigación en relación al trabajo que ejercen los educadores sociales que se encuentran trabajando en las Comunidades Autónomas de Extremadura y Castilla-La Mancha<sup>1</sup>.

---

1 Se seleccionaron estas dos Comunidades Autónomas -Extremadura y Castilla-La Mancha- por dos razones. La primera por ser las pioneras en la incorporación de Educadores Sociales a los Centros Educativos y la segunda por cercanía y proximidad a nuestra Comunidad.

La metodología empleada para la realización del estudio fue pre-experimental, descriptivo-correlacional, en el que se encuestaron a 108 educadores sociales de Extremadura y Castilla-La Mancha que se encontraban en activo durante el curso 2009-10.

El objetivo principal de esta parte de la investigación fue conocer la situación, funciones, actuaciones y/o actividades que realizan los educadores sociales en el sistema escolar de Extremadura y Castilla-La Mancha, a través de un instrumento válido y fiable que permitiera alcanzar conclusiones consistentes sobre este tema.

Para ello la encuesta se estructuró en dos bloques de contenido; un primer bloque que hacía referencia a los datos sobre el *perfil profesional* y un segundo bloque referente a la *valoración de la actividad profesional*.

Con el bloque relativo al *perfil profesional* se buscaba conocer aspectos como la titulación con la que accedieron al puesto de trabajo, la población con la que trabajaban, el ámbito socioeducativo profesional o laboral en el que ejercían su actividad o el lugar o sede habitual y preferente del puesto de trabajo de los educadores sociales.

Con el segundo bloque relativo a la *valoración de la actividad profesional*, se buscó conocer cuáles eran las tareas o funciones que realizan los educadores sociales en los centros educativos valoradas según la frecuencia y la importancia que estos mismos profesionales les otorgan, los aspectos positivos del trabajo socioeducativo en el sistema escolar, los problemas o dificultades con las que se han encontrado en el desarrollo de su labor socioeducativa y las sugerencias de mejora para el desarrollo de su trabajo.

En cuanto a las funciones y tareas que desarrollan en su trabajo diario, puede apreciarse en las gráficas siguientes la valoración que otorgan los educadores sociales a las mismas:

Figura 1. Media global de funciones, en importancia que le conceden y nivel en que se desarrolla su trabajo en Extremadura

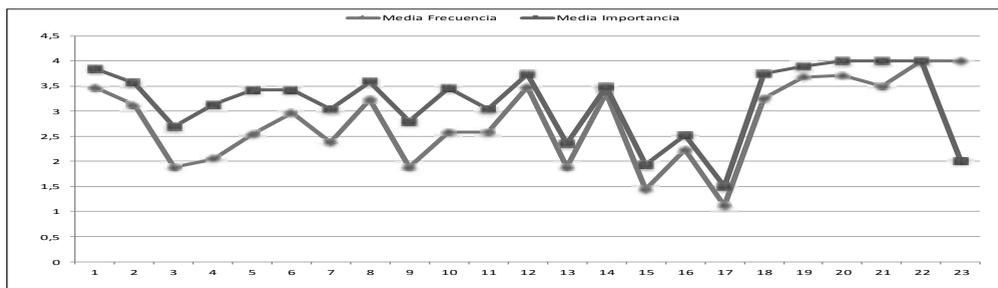
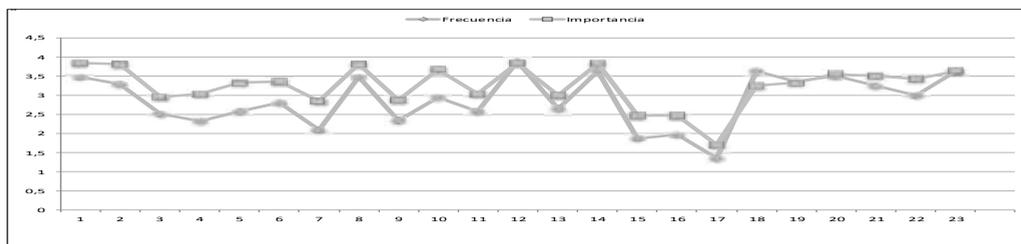


Figura 2. Media global de funciones, en importancia que le conceden y nivel en que se desarrolla su trabajo en Castilla La Mancha



**Tabla 1. Funciones y/o tareas propuestas en la encuesta a los educadores sociales**

1. Detección y prevención de factores de riesgo.	2 Mediación en conflictos de convivencia y su resolución.
3 Organización y gestión de servicios culturales, de ocio, etc.	4 Diseño y desarrollo de programas de intervención intercultural.
5 Diseño y desarrollo de programas de acogida	6 Diseño y desarrollo de programas de atención a la diversidad.
7 Diseño y desarrollo de programas de cooperación educativa.	8 Diseño y desarrollo de programas de comunicación interpersonal.
9 Desarrollo de programas de animación y participación	10 Organización y desarrollo de escuela de padres, etc.
11 Desarrollo de programas de orientación.	12 Desarrollo de programas contra el absentismo escolar.
13 Organización de actividades extraescolares.	14 Participación en el desarrollo de habilidades sociales.
15 Actividad docente.	16 Función tutorial en un grupo docente.
17 Función tutorial profesional, prácticas.	

Una vez analizadas las encuestas, comprobamos que, tanto en una como en otra comunidad, los educadores sociales coincidían en valorar de forma positiva la frecuencia y la importancia en la realización de funciones del tipo:

- Detección y prevención de factores de riesgo.
- Mediación en conflictos de convivencia y su resolución.
- Diseño y desarrollo de programas de comunicación interpersonal.
- Desarrollo de programas contra el absentismo escolar.
- Participación en el desarrollo de habilidades sociales.

Como aspectos positivos del trabajo socioeducativo en el sistema escolar, nuevamente coinciden los educadores sociales de ambas comunidades a la hora de valorar positivamente el *estar contribuyendo a la solución de conflictos en el aula*. Sin embargo, en torno a los problemas o dificultades que encuentran en el desarrollo de su labor socioeducativa, hallamos alguna diferencia como puede apreciarse en los cuadros siguientes:

**Tabla 2. Media global de aspectos positivos del trabajo socioeducativo de los educadores sociales**

ASPECTOS POSITIVOS	Extremadura N=81		Castilla La Mancha N=27	
	$\bar{X}$	Sx	$\bar{X}$	Sx
Comprobar la aceptación / reconocimiento de esta tarea por el resto de miembros de la comunidad escolar.	3,30	0,802	3,24	0,879
Estar contribuyendo a la solución de conflictos en el marco escolar	3,77	0,507	3,74	0,526
Favorecer la colaboración y coordinación de servicios y entidades que complementan el trabajo educativo	3,63	0,535	3,63	0,688
Desarrollo personal.	3,62	0,538	3,41	0,747
Contribuir al bienestar de la comunidad.	3,58	0,522	3,59	0,747

Tabla 3. Media global de problemas detectados en el desarrollo de su labor los educadores sociales

PROBLEMAS O DIFICULTADES	Extremadura N=81		Castilla La Mancha N=27	
	$\bar{X}$	Sx	$\bar{X}$	Sx
Falta de reconocimiento profesional.	2,77	1,064	2,88	1,166
Indefinición de mis tareas profesionales (falta de directrices desde la administración educativa)	3,01	0,901	3,41	0,931
Incomprensión de los compañeros docentes.	2,19	1,001	2,52	1,014
Falta de estructura e infraestructura (espacios) donde desarrollar los programas y actividades.	2,32	1,105	2,67	1,209
Falta de conocimiento de lenguas y culturas de los alumnos inmigrantes.	2,18	1,116	2,29	1,083
Falta de recursos económicos para llevar a cabo las actividades.	1,91	0,874	2,46	1,140
Exceso de número de centros para tender (indique cuántos atiende).	1,22	0,510	1,42	0,881
Hay tendencia a asignarnos tareas docentes, como evaluaciones, tutorías, etc.	1,73	0,927	1,62	0,983
Somos una especie de chico/a para todo no asignado o residual.	2,65	0,982	2,27	1,151

En relación a las sugerencias de mejora para el desarrollo de su trabajo, los educadores sociales valoran los siguientes aspectos:

Tabla 4. Media global de sugerencias o propuestas de mejora

SUGERENCIAS DE MEJORA	Extremadura N=81				Castilla-La Mancha N=27			
	SÍ		NO		SÍ		NO	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Fomentar la colaboración y coordinación de los servicios municipales, organizaciones cívicas, culturales, etc.	59	72,8	22	27,2	22	81,5	5	18,5
Facilitar espacios y tiempos de comunicación con padres, fomentar escuelas de padres, actividades culturales.	67	82,4	14	17,3	20	74,1	7	25,9
Información y derivación a los servicios sociales y servicios especializados de los problemas familiares.	54	66,7	26	32,1	23	85,2	4	14,8
Coordinar y fomentar las actividades extraescolares.	34	42,0	47	58,0	9	33,3	18	66,7
Mantener abiertos los centros escolares, finalizada la jornada escolar, a cargo del educador social para ampliar y potenciar la oferta de actividades extraescolares de todo tipo.	14	17,3	67	82,7	9	33,3	18	66,7
Incluir la figura del Educador Social de una forma estable y oficial en los centros docentes.	63	77,8	18	22,2	26	96,3	1	3,7

Si atendemos a todos los aspectos que se evaluaron y analizaron en la encuesta, podemos decir que la visión global de los educadores sociales de Castilla-La Mancha es que aún les queda mucho camino por recorrer para incorporar de una forma masiva la figura del educador social en los centros escolares, sin embargo, los educadores sociales de Extremadura, reclaman mayor reconocimiento a su figura profesional, equiparación a la categoría profesional docente y reclaman que se les exima de realizar ciertas actuaciones que ralentizan su trabajo y aquellas que nada tienen que ver con las funciones educativas o sociales propias del educador social como es el caso del transporte escolar del que se hacen cargo.

A través de las observaciones aportadas por los encuestados llegamos a la conclusión y por lo tanto afirmamos, que el educador social es un profesional cercano a los adolescentes y jóvenes cuya figura se contempla distinta a la de los maestros por el simple hecho de no impartir docencia, y esto provoca mayor relación positiva entre el educador y los alumnos, aunque por otro lado, son los propios educadores los que reclaman un espacio y tiempo asignado para trabajar con los alumnos a través de la realización de dinámicas, talleres, etc.

#### 4. CONCLUSIONES

En vista de los resultados obtenidos en el análisis del trabajo socioeducativo de los educadores sociales en centros escolares, y, teniendo en cuenta que la escuela necesita y está demandando nuevos perfiles profesionales que proporcionen respuestas adecuadas a las nuevas problemáticas infanto-juveniles presentes, creemos que debe valorarse positivamente la idoneidad del perfil profesional de los educadores sociales como perfil propio y profesional capacitado para trabajar en la escuela con todos los otros agentes que la integran.

Es importante destacar que el estudio está realizado con personas egresadas, de nuestras universidades analizadas, que han estudiado la Diplomatura de Educación Social y que en un 59,3% en Castilla-La Mancha y 78,8% en Extremadura les han dado el acceso al puesto laboral en el que se encuentran en la actualidad, y por tanto, poseen las competencias básicas necesarias para trabajar en los centros educativos. A través del análisis elaborado de las funciones que los educadores sociales desarrollan en este ámbito, así como aquellas que aún no les han sido asignadas, queda evidenciado el “saber hacer” (competencia profesional) de los educadores sociales en este espacio.

En un campo profesional como la educación social, donde la práctica en muchas ocasiones va por delante de la teoría y es la misma práctica la que nos ayuda a componer las formas y modelos de actuación, es interesante demostrar la importancia del “saber hacer” analizando la misma práctica y realidad profesional, verificando si es eficaz el trabajo del educador social en un ámbito donde, hasta el momento, no había tenido cabida.

Al tratarse de un profesional formado y competente, el trabajo socioeducativo que desempeña resulta eficaz tanto con alumnos, como con familias y/o su entorno. Es un profesional que trabaja de forma coordinada y colaborativa con el resto de personal del centro y atiende necesidades que desde otros campos profesionales no pueden ser satisfechas hoy en día.

#### REFERENCIAS

- GALÁN CARRETERO, D. (2008): “Los educadores sociales en los Centros de Educación Secundaria de Extremadura”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, nº 15, pp. 57-71.
- JUNTA DE CASTILLA-LA MANCHA (2002): Orden de 26 de junio de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se desarrollan determinadas medidas contempladas en el Plan de

- Mejora de la ESO en Castilla-La Mancha, en [http://edu.jccm.es/ies/fmena/docs/lex/gen/Plan\\_Mejora\\_ESO.pdf](http://edu.jccm.es/ies/fmena/docs/lex/gen/Plan_Mejora_ESO.pdf) (15 de marzo de 2010).
- (2005): Resolución de 13 de julio de 2005, de la Dirección General de Trabajo, por la que se acuerda la inscripción en el registro y publicación del V Convenio Colectivo para el Personal Laboral al servicio de la Junta de Extremadura. DOE 85, de 23 de julio de 2005.
- (2007): Orden de 15 de junio de 2007, de las Consejerías de Educación y Bienestar Social, por la que se aprueba el Plan Regional para la Prevención, Control y Seguimiento del Absentismo Escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura. DOE 79, de 10 de julio de 2007.
- (2007): “Instrucciones de la Dirección General de Política Educativa, de 27 de junio de 2006, por la que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento los Institutos de Educación Secundaria y los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de Extremadura”, en [www.juntaex.es/consejerias/educacion/dg-politica-educativa/cammon/dgpe/In\\_Sec\\_final.pdf](http://www.juntaex.es/consejerias/educacion/dg-politica-educativa/cammon/dgpe/In_Sec_final.pdf) (21 de junio de 2010).
- JUNTA DE EXTREMADURA (2005): Decreto 142/2005, de 7 de junio, por el que se regula la Prevención, Control y Seguimiento del Absentismo Escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura. DOE 68, de 14 de junio de 2005.
- (2005): Orden de 19 de diciembre de 2005, por la que se regulan las actuaciones de la Consejería de Educación para la Prevención, Control y Seguimiento del Absentismo Escolar. DOE 209, de 5 de enero de 2006.
- (2007): Decreto 50/2007, de 20 de marzo, por el que se establecen los Derechos y Deberes del Alumnado y Normas de Convivencia en los Centros Docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. DOE 36, de 27 de marzo de 2007.
- LAORDEN GUTIÉRREZ, C., PRADO NÓVOA, C., ROYO GARCÍA, P. (2006): “Hacia una educación inclusiva. El papel del educador social en los centros educativos”. *Puls*, nº 29, pp. 77-93.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (2000): “Educación social y escuela”. *Educación y Futuro* nº 3, pp. 7-23.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (2005b): “La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua...Todas son educaciones formales”. *Revista de Educación*, nº 338, pp. 167-175.
- PÉREZ SERRANO, G. (2009): *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, J. (2008): “Servicios a la Comunidad: un referente para la concreción del perfil socioeducativo de los educadores sociales en la escuela”. *Bordón*, nº 4, pp. 41-50.

Capítulo 3  
**COMPETENCIAS PROFESIONALES  
EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA**



# ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES A TRAVÉS DE ESTUDIO DE CASOS

JESÚS CONDE JIMÉNEZ  
 ÁNGELA MARTÍN GUTIÉRREZ  
 CRISTÓBAL TORRES FERNÁNDEZ  
*Facultad de Ciencias de la Educación  
 Universidad de Sevilla*

## 1. EL ESTUDIO DE CASOS

El estudio de casos es una técnica que constituye un medio idóneo para superar algunas de las deficiencias de la enseñanza convencional, ya que: permite hacer objetivas muchas situaciones así como vincular la teoría con la práctica; exige la participación activa, la toma de decisiones y el uso de la imaginación por parte de los miembros del grupo; estimula el interés de los alumnos, y facilita la interacción profesor-alumnos y la aplicación de los conocimientos adquiridos.

Por tanto, el estudio de casos exige que los alumnos sean constructores de su propio conocimiento, relacionen sus experiencias previas con la problemática que enfrentan y logren una nueva estructura cognitiva que integra los saberes anteriores con los recién adquiridos. Con ellos se estimula la práctica de la creatividad.

### 1.1. El estudio de casos como estrategia para la formación del profesorado

El origen de la utilización del estudio de casos como estrategia para la formación de profesionales se remonta a 1870, año en que Christopher Laudell la introdujo en el “School of Law” de la Universidad de Harvard. Desde entonces, diferentes Facultades y Escuelas de otras tantas Universidades (Chicago, Pennsylvania)... han incorporado la estrategia de casos para formar a ejecutivos, gestores de empresa, abogados, etc. (Clark, 1986).

En educación y más concretamente en didáctica, existe un amplio cuerpo de conocimientos que, según algunos autores (Doyle, 1986), pueden ser sistematizados mediante casos que presenten principios didácticos “en acción”.

Sin embargo, esos principios que la investigación ha identificado (aspectos de la enseñanza eficaz, instrucción directa (Rosenshine y Stevens, 1990) no pueden tomarse como leyes generales y válidas en cualquier situación didáctica.

LaBoskey y Wilson (1987) establecen a través de una investigación tres tipos de casos:

- **Descriptivos:** los autores discuten una perspectiva o una situación en el aquí y ahora. Se describe lo que fue y no lo que debería haber sido, ausencia de crítica.
- **Establecimiento de problema:** los autores utilizan el caso como una oportunidad de identificar, indagar, clarificar un problema que encuentran al aprender a enseñar.

- **Resolución de problemas.** los autores no sólo identifican un problema, sino que lo examinan y generan soluciones potenciales. Tienen lo que Schön denomina “*una conversación reflexiva con la situación*” (Schön, 1991).

Shulman (1986) nos ofrece una estructuración de diferentes tipos de conocimiento que los profesores deben llegar a poseer. Es interesante esta aportación en la medida en que permite cuestionar qué tipo de conocimiento es el que se está transmitiendo en las instituciones de formación del profesorado, en contraste con el que podría ofrecerse. Los **tipos de conocimiento** a que se refiere Shulman son:

a) **Conocimiento Proposicional:** es el conocimiento que en mayor medida se transmite a los profesores en las instituciones de formación del profesorado. Es el conocimiento que pretende ofrecer la investigación didáctica en base a declaraciones que tienen entre sí unas relaciones causales u otras. Establece tres tipos de proposiciones:

- Principios: derivan de la investigación empírica, fundamentalmente la investigación sobre eficacia docente. Por ejemplo: cuando el profesor pregunta de forma ordenada, el rendimiento de los alumnos es mayor.
- Máximas: representan el conocimiento adquirido en la práctica, “*sabiduría de la práctica*”, que pueden ser tan importantes como los primeros: “*es mejor que los primeros días de clase te muestres serio y riguroso*” (Recomendación para profesores principiantes).
- Normas: tiene que ver con los valores, principios ideológicos, filosóficos, de justicia, equidad. Son principios normativos. Por ejemplo: la igualdad de oportunidades es un derecho de cada alumno.

b) **Conocimiento de casos:** en palabras de Shulman “*el conocimiento de casos es un conocimiento de sucesos específicos, bien documentados y bien descritos. Mientras que los casos por sí mismos son informes de sucesos o secuencias, el conocimiento que representan es lo que los convierte en casos. Los casos pueden ser ejemplos de aspectos concretos de la práctica (descripciones detalladas de cómo ocurrió un suceso) completado con información sobre el contexto, pensamientos y sentimientos*” (Shulman, 1986:11). Este tipo de conocimiento proviene del contacto con la práctica, de la experiencia concreta y particular de cada profesor y, por tanto, está muy ligado a la experiencia personal.

Podemos hablar de tres tipos de casos, teniendo en cuenta los tres tipos de conocimiento proposicional:

- **Prototipos:** serían casos que presentan en la práctica la aplicación de principios teóricos o resultados de investigación. Este tipo de casos representa una concepción normativa, modélica del caso en tanto que procede de una investigación.
- **Precedentes:** son casos en los que se presentan situaciones prácticas “*cómo un profesor concreto enseñó una lección concreta, o la forma como un profesor consiguió controlar una clase de jóvenes con mal comportamiento*” (Shulman, 1986:11). Son casos basados en la práctica.
- **Parábolas:** “*una parábola es un caso cuyo valor indica en que comunica valores y normas, proposiciones que ocupan el corazón de la enseñanza como profesión y como oficio*” (Shulman, 1986:12). Las parábolas pueden referirse a sujetos o a organizaciones, mostrando mitos de la profesión (espíritu de sacrificio, abnegación...).

Podemos comprender ya la importancia que tiene el estudio de casos para el desarrollo de un nivel de conocimientos por parte de los profesores que tradicionalmente ha sido desconsiderado. Más adelante profundizaremos en esta idea.

c) **Conocimiento estratégico:** tiene que ver con el tipo de conocimiento que el profesor desarrolla cuando se encuentra en situaciones dilemáticas en las cuales dos principios teóricos o prácticos pueden ser contradictorios (sea el ejemplo de un profesor en prácticas que desea “*ser amigo de los niños*”, pero que a la vez desea mantener la autoridad, el orden en clase). La capacidad de tomar decisiones y de justificar porqué se han tomado es lo que distingue a la enseñanza como profesión.

*“El profesor es capaz de llevar a cabo una reflexión, dirigida al autoconocimiento, la consciencia metacognitiva que distingue al delineante del arquitecto, al contable del auditor. Un profesional es capaz, no sólo de practicar y comprender su oficio, sino de comunicar a otros las razones de sus decisiones y acciones profesionales” (Shulman, 1986:13).*

La utilización de la estrategia de estudio de casos ofrece ventajas evidentes en el desarrollo del conocimiento pedagógico por parte de los profesores (Lampert y Clark, 1990).

En primer lugar, como ha señalado recientemente Merseth (1990), los casos ayudan a los profesores a desarrollar destrezas de análisis crítico y resolución de problemas. Esta es una de las ventajas más destacadas del estudio de caso, su contribución al desarrollo del pensamiento estratégico, del análisis crítico o de resolución de problemas.

*“Casos bien diseñados pueden ayudar a los estudiantes de formación de profesorado a observar de forma más focalizada, a realizar inferencias, identificar relaciones y formular principios organizadores... Los casos envían un poderoso mensaje de que la enseñanza es compleja, contextual y reflexiva” (Merseth, 1990:14).*

En según lugar, la enseñanza basada en casos puede provocar una práctica reflexiva y una acción deliberativa. La posibilidad de analizar situaciones, pero también de estudiar diferentes alternativas y planes de acción es otra de las ventajas del método de casos a favor de una orientación de la formación del profesorado hacia la reflexión.

En tercer lugar, los casos ayudan a familiarizarse con el análisis y la acción en situaciones complejas. Los casos ofrecen situaciones que superan la tradicional simplificación de la actividad docente en las clases teóricas. Asimismo, los casos pueden favorecer el desarrollo de una consciencia más sensible al contexto y a las diferencias individuales.

En cuarto lugar, se observa y constata claramente que la enseñanza basada en casos implica a los estudiantes en su propio aprendizaje: *“en una clase en que se emplean casos, los estudiantes dejan de ser pasivos, receptores de información (a menudo desarrollada mediante exposiciones) y pasan a convertirse en participantes activos y responsables en el aprendizaje” (Merseth, 1990:15).* Además, al discutir un caso, el estudiante aporta, no sólo sus conocimientos académicos, sino también sus experiencias previas, sus sentimientos, disposiciones y valores personales. Los casos permiten una oportunidad para hacer explícitas las propias creencias y conocimientos.

Por último, la utilización del método de casos promueve la creación de un ambiente de trabajo en grupo y colaboración entre los estudiantes. Ello es importante en la medida en que la legislación destaca la necesidad de desarrollar hábitos colaborativos en los profesores. En este sentido, el método de casos hace hincapié en la resolución de problemas de forma compartida, en donde los individuos se acostumbren a compartir sus conocimientos y a desarrollar estrategias de análisis compartido de situaciones.

## 2. LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE

El estudio de casos es, por tanto, una estrategia para la formación del profesorado. Este profesorado ha de adquirir una serie de competencias básicas que detallaremos a continuación.

Cano (2007) señala que las competencias han estado presentes en nuestras vidas desde hace siglos, si bien es cierto que en la actualidad han resurgido y reaparecido con mucha fuerza, y prueba de ello es que este concepto, el de competencia, viene recogido en la actual Ley Orgánica de Educación (LOE) y en el Decreto de Currículum.

Pero, ¿por qué y para qué la adquisición de esas competencias? En la actualidad el discurso recogería las siguientes ideas:

- La sociedad del conocimiento y los cambios rápidos y constantes en la tecnología y los conocimientos hacen que los conceptos aprendidos en una etapa determinada queden obsoletos. Más que acumular conocimientos, necesitamos saber manejar herramientas.
- El enfoque de competencias se basa en la integración disciplinar. La idea de la fragmentación disciplinar ha quedado anquilosada y ha de ser desechada.
- Desde hace tiempo se apuesta por una formación global e integral, indispensable para sortear los problemas y dificultades del mundo en el que vivimos. Las competencias integran los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales combinándolos con las conocidas inteligencias múltiples (Cano, 2007).

Antes de hacer una clasificación y explicación de cuáles son las competencias básicas, señalemos primero la concepción teórica de competencia desde diferentes autores y perspectivas.

Desde el punto de vista normativo y orgánico, “las competencias básicas son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Anexo I).

El Diccionario Larousse 1930 señala que *“la competencia es el conjunto de conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir lo que concierne al trabajo”* (Diccionario Larousse, en Cano, 2007:35)

Gallart y Jacinto (1995:1, en Cano, 2007:35) indican que la competencia *“supone conocimientos razonados, ya que se considera que no existe competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere”*.

Otros autores han reproducido este concepto, modificándolo ligeramente y considerando que la competencia es *“un conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particulares, es decir, es un saber hacer complejo, resultado de la integración, utilización y adecuación de capacidades, habilidades y conocimientos, utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común”*. (Lasnier, 2000; AQU, 2002 y Scallon, 2004, en Cano, 207:35)

Otros autores como Le Boterf *“ponen el énfasis en la secuencia de acciones (secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones)”*. (Le Boterf, 2000:87, en Cano, 2007:35)

Después de esta conceptualización teórica, conozcamos cuáles son las competencias docentes y su tipología. Antes de proceder a su nombramiento y desarrollo, debemos ser conscientes de que puede haber tantas clasificaciones de competencias como autores que las estudian.

La ANECA ha diseñado el “libro blanco” de competencias para los títulos de maestro, en el que se fijan competencias instrumentales, personales y sistémicas. Véase la siguiente imagen:

Figura 1.



Fuente: RD 55/2005, de 21 de enero, que establece la estructura de los títulos universitarios, en Cano (2006, 43-44).

Perrenoud (2004, en Cano, 2007:42) formuló diez competencias docentes que han de ser tenidas en cuenta por su amplitud y riqueza:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Gestionar la propia formación continua.

Centrándonos de forma más específica en las **competencias del docente universitario**, podemos decir que las más importantes son las siguientes:

Tabla 1

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE	
Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje	Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares
Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas	Manejo de las nuevas tecnologías
Diseñar las metodologías y organizar las actividades	Comunicarse-relacionarse con los alumnos
Tutorizar	Evaluar
Reflexionar e investigar sobre la enseñanza	Identificarse con la institución y trabajar en equipo

Fuente: Zabalza (2006:70-167)

Conozcamos más detalladamente cada una de las competencias:

- a) Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La planificación es una acción que implica convertir una idea o un propósito en un proyecto de acción, partiendo de las concepciones que cada docente tiene de su asignatura y trasladando esa idea a una serie de acciones y propuestas que serán trabajadas en el aula (Zabalza, 2006).
- b) Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares. Seleccionar los contenidos implica escoger aquellos más relevantes y adecuarlos a las necesidades del contexto, del educando, del tiempo y el espacio (Zabalza, 2006).
- c) Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas. Se trata de la competencia comunicativa, fundamental (la más importante, según nuestra concepción) para la transmisión del mensaje didáctico que el docente pretende hacer llegar a sus alumnos. Por comunicación, no sólo entendemos la producción oral, sino también los gestos y movimientos del docente.
- d) Manejo de las nuevas tecnologías. La presencia de las denominadas TIC o NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación) hacen que un docente deba saber cómo se emplean y sacarle el máximo partido en sus clases.
- e) Diseñar las metodologías y organizar las actividades. Esta competencia integra una serie de acciones tales como la toma de decisiones para gestionar el desarrollo de las actividades docentes, organizar los espacios de configuración de la clase, seleccionar el método (magistral, trabajo autónomo de los estudiantes, trabajo en grupo) y seleccionar las tareas (Zabalza, 2006).
- f) Comunicarse-relacionarse con los alumnos. Las relaciones interpersonales entre el profesor y el alumno constituyen una competencia fundamental. El comunicador “*pretende actuar sobre el receptor de la comunicación con el propósito de provocar en él cambios de conocimientos, de conductas, de sentimientos. [...] Esa influencia tiene un sentido formativo que va implícito en su intención*” (Zabalza, 2006:115).
- g) Tutorizar. Las tutorías son reuniones entre el profesor y el alumno en la que se plantean temas que el alumno demanda a su profesor de ser respondidos y clarificados. Conviene destacar que las tutorías, a pesar de estar establecidas a lo largo de todo el periodo académico, sólo son empleadas por los alumnos en determinadas ocasiones tales como la proximidad de los exámenes o clarificación de dudas.
- h) Evaluar. La evaluación es una de las competencias más importantes de los docentes y para los alumnos. Es uno de los mecanismos de los cuales disponen los docentes para controlar la

asistencia, progreso y seguimiento de la acción formativa de los alumnos y juega un rol de “*autoafirmación y de arma profesional*” (Zabalza, 2006:145).

- i) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. Muchos docentes muestran cierto recelo a la simultaneidad entre docencia e investigación en la enseñanza universitaria. No obstante, conviene integrar estas dos acciones para posibilitar la aparición de una multitud de actuaciones que se pueden llevar a cabo (Zabalza, 2006).
- j) Identificarse con la institución y trabajar en equipo. Finalmente, destacamos esta competencia de carácter transversal cuyo objetivo fundamental y prioritario es el de “*saber y querer trabajar juntos en un contexto institucional determinado*” (Zabalza, 2006:162).

### 3. EXPERIENCIA PRÁCTICA: EVALUACIÓN DE ESTUDIOS DE CASOS PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS

Con el fin de ver el potencial del estudio de caso como estrategia para la adquisición de competencias, se planteó una investigación que nos permitiera recoger datos que corroboran dicha realidad, así como de ver cuáles eran las competencias que más se ejercitaban en un caso determinado. Así, durante enero de 2011, en un programa de Master Oficial de la Universidad de Sevilla, denominado “*Dirección, Evaluación y Calidad de Instituciones de Formación*”, impartido en la Facultad de Ciencias de la Educación, y en concreto, durante la asignatura de *Evaluación de Políticas y Sistemas Educativos*, pusimos en pie una investigación que nos permitiera llegar a ver la consecución o no de un listado de competencias que puede llegar a adquirir los docentes a través de los estudios de caso. Así, se vería el potencial que tiene el caso en concreto en la dotación de competencias a los futuros docentes.

Como población de estudio, se tomó a la totalidad de participantes en dicho Master, en concreto 16 personas, todas ellas dedicadas y vinculadas al mundo educativo, entre los que habían maestros (de distintas especialidades: inglés, primaria, musical...), profesores de secundaria, pedagogos, psicopedagogos y educadores sociales. A todos ellos se les pidió elaborar y evaluar distintos estudios de casos sobre algún problemática escolar. Este estudio se centra en concreto en la evaluación de un estudio de caso que elaboramos sobre la Igualdad de Género. Para la evaluación de los casos en general, y en particular para el que estudiamos aquí, se creó un instrumento, que consistía en una escala de valoración, en la que los sujetos debían de valorar con una puntuación de 1 a 5 un listado de objetivos presentados un total de 9 ítems, sabiendo que 1: No se alcanza el objetivo; 2: Escaso logro del objetivo planteado; 3: Nivel medio de logro del objetivo; 4: Buen nivel de logro y 5: Excelente nivel de logro.

A continuación se presenta el instrumento:

Tabla 2

Nombre y apellidos:				
Listado de Objetivos:	Valoración			
	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso X ...
Identificar una problemática a través de la lectura y visualización de un caso.				
Interpretar y reflexionar críticamente acerca de la realidad plasmada en dicho caso.				
Fomentar destrezas cognitivas, análisis, síntesis y evaluación.				

Tabla 2 (cont.)

Listado de Objetivos:	Valoración			
	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso X ...
Poner en práctica los conocimientos aprendidos o conocidos en los módulos cursados en el máster.				
Potenciar habilidades de comunicación así como el trabajo en equipo.				
Promover la toma de decisiones.				
Estimular la curiosidad y la participación.				
Provocar la discusión y debate desde diferentes puntos de vista.				
Sensibilizar acerca de una situación problemática existente en los centros educativos.				
Entrenar en la solución de problemas educativos.				
Valora con una puntuación de 1 a 5 cada uno de los objetivos teniendo en cuenta cada caso presentado. 1.- No se alcanza el objetivo; 2.- Escaso logro del objetivo planteado; 3.- Nivel medio de logro del objetivo; 4.- Buen nivel de logro y 5.- Excelente nivel de logro.				

Así, cada persona le daba la puntuación que considerara al caso tras la lectura y análisis del caso. Entendiéndose que cada objetivo ponía en juego la consecución de una determinada competencia, por ejemplo, el objetivo *Entrenar en la solución de problemas educativos*, se entiende que permite la adquisición y/o entrenamiento de la competencia de *Solución de distintos problemas educativos*.

El análisis de datos se hizo haciendo uso del software de análisis cuantitativo SPSS, realizándose un análisis Estadístico Descriptivo, observando los distintos niveles de frecuencia de respuesta de los distintos sujetos a cada uno de los ítems de la escala. Y entre los resultados obtenidos destacan que todos los objetivos se logran, aunque sea de forma escasa. Sólo un objetivo (*Potenciar habilidades de comunicación así como el trabajo en equipo*), con un 6,3 de porcentaje, es contestado como que no se pone en marcha a través del caso (figura 2). Ningún objetivo adquiere un nivel excelente de logro en la adquisición de la competencia al completo, alcanzándose el porcentaje más alto con un valor del 31,3% en el objetivo de *Interpretar y reflexionar críticamente acerca de la realidad plasmada en dicho caso* (gráfica 2). Así podemos generalizar, en que la mayoría se reparte entre los valores de nivel medio y bueno en el logro de objetivos, obteniéndose un escaso logro siempre en muy ligera proporción (figura 2, 3 y 4).

Gráficas referenciadas:

Figura 2

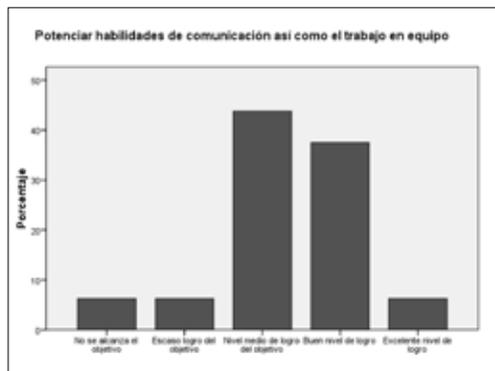
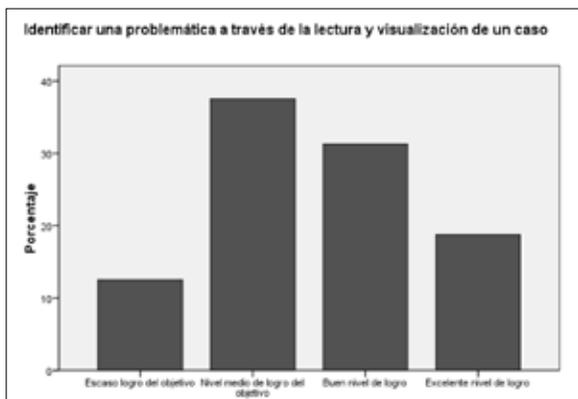


Figura 3



Figura 4



Entre las conclusiones que podemos extraer, comenzamos diciendo que el estudio de caso se puede presentar como estrategia de adquisición de competencias en la formación de futuros docentes, como han demostrado los datos. En nuestra pequeña investigación hemos iniciado un estudio que consideramos que se podría seguir haciendo y quizás hacer un banco de distintos estudios de casos educativos para potenciar la adquisición de unas competencias u otras. Así, como propuestas de mejora y continuación proponemos llevar a cabo un estudio con más casos y con una muestra más significativa. Además, hay que entender estos resultados enmarcados dentro del estudio de caso modelo que propusimos a evaluar por parte de los sujetos, por lo que entendemos que todos los casos no tienen el mismo potencial.

## REFERENCIAS

- ANECA (2004): "La adecuación de las titulaciones de maestro al EEES", en <http://www.aneca.es> y [http://www.ua.es/centros/educación/BORRADOR\\_DEL\\_INFORME\\_FINAL.pdf](http://www.ua.es/centros/educación/BORRADOR_DEL_INFORME_FINAL.pdf) (20 de febrero de 2011).
- CANO, E. (1998): *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- CANO, E. (2005): *Cómo evaluar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- CANO, E. (2006): "Las competencias de los docentes en NTIC". *Ponencia en el V Congreso Regional de TIC*. Ávila: Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.
- CLARK, C. (1986): *Cases of Teaching and Learning*. East Lansing. Michigan State University.
- DOYLE, W. (1986): "The World is everything that is the case: Developing case method for teacher education". *Paper presented at the A.E.R.A. annual meeting*.
- GALLART, M<sup>a</sup> A., JACINTO, C. (1995): "Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo". *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, CIID-CENEP, n<sup>o</sup> 2, en <http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad2a04.html>. (20 de febrero de 2011).
- LABOSKEY, V., WILSON, S. (1987): "The Gift a Case Study Pickle: Case Writing in the Education of Reflective Teachers". *Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.*
- LAMPERT, L., CLARK, C. (1990): "Expert Knowledge and Expert Thinking in Teaching: A Response to Floden and Klinzng". *Educational Researcher*, n<sup>o</sup> 5, pp. 21-23.

- LE BOTERF, G. (2000): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE..
- MERSETH, K. (1990): *The case for cases in Teacher Education, paper presented at the Conference on Case Method*. Charlott.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007): *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Secretaría General de Educación. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PIGORS, P. (1981): "El método de casos". En: CRAIG, R. L., BITTEL, L. R. (comps.) (2004): *Manual de entrenamiento y desarrollo de personal*. México: Diana.
- REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, que establece la estructura de los Títulos Universitarios.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- ROSENSHINE, B., STEVENS, R. (1990): *Funciones docentes*. En: WITTRICK, M. (ed.) (1990): *La investigación en la Enseñanza (III)*. Madrid: Paidós, pp. 587-626.
- SCHÖN, D. (En prensa) (1991): *Case studies in reflective practice*. New York: Teacher College Press.
- SHULMAN, L. (1986): "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching". *Educational Researcher*, nº 2, pp. 4-14.
- ZABALZA, M. A. (2006): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZORRILLA ARENA, S. (1986): *Introducción a la metodología de la investigación. Casos aplicados a la administración*. México: Océano.

# APORTACIONES A LAS COMPETENCIAS DOCENTES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA NEUROCIENCIA. APRENDER A PENSAR DESDE EL CUERPO

JOSÉ L. LÓPEZ LÓPEZ-MENCHERO  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. LA FORMACIÓN DEL DOCENTE EN COMPETENCIAS

En innumerables ocasiones en el desarrollo de nuestra labor docente hemos tenido la impresión, confirmada en ocasiones por los propios afectados, de la incomodidad en que se encontraban muchos compañeros ante la incomprensión personal de su labor específica como docentes. Profesores jóvenes y menos jóvenes, tienen la percepción de que su responsabilidad es, inicialmente, la de facilitar el acceso al conocimiento de una materia (matemáticas, lengua...), pero el contraste con la realidad les hace constatar que existe algo más que condiciona su labor, a veces la entorpece, y ante todo se sienten inseguros para solucionar problemas colaterales a su área específica y lógicamente imprevistos en su formación docente competencial.

La práctica educativa en los centros a su vez va a estar presidida por una serie de condicionantes que no deben ser ignorados por el profesional y de los que seleccionamos aquellos que consideramos más significativos como son:

- Las características propias de la organización escolar en todos los niveles educativos.
- Los estilos de gestión concretados en: la planificación, los modelos de comunicación e información, el mantenimiento, de la gestión de los recursos, la dirección, la evaluación...
- Y lo que denominamos el microcosmos escolar, donde nos encontramos: los juegos de poder, la influencia y participación de los diversos actores, el diseño del trabajo diario, los alumnos del centro...

Entendemos que la formación docente debe tratar estos aspectos competenciales, preparando al profesor para:

- Posibilitar el desarrollo y la adquisición de los elementos cognitivos básicos (percepción, memoria, lenguaje, conocimiento...)
- Facilitar el control de las emociones.
- Proporcionar que pueda poseer opiniones, creencias y convicciones propias en el ámbito educativo.
- Desarrollar las competencias docentes para coordinar la formación recibida con experiencias anteriores y adaptarlas a las nuevas vivencias.
- Pero el contexto de formación y trabajo, según nuestra experiencia, no ofrece las necesarias garantías, generando a su vez graves deficiencias entre las que hemos detectado:

- Ausencia de una perspectiva y síntesis de la evolución histórica de la problemática educativa que posibilite un cambio eficaz.
- Una débil integración de los aspectos sociales, organizativos e individuales en el análisis de la acción escolar (en esencia, cada uno va por su lado).
- Ausencia de rigor técnico desde el punto de vista de la gestión y el conocimiento práctico de la misma.
- Escaso conocimiento de las novedades educativas y nuevas investigaciones que puedan ser una aportación a la práctica docente, detectándose resistencias y rigideces a la posibilidad de cambio.
- Escasez de recursos sobre el control de la organización escolar, las prácticas pedagógicas y los aprendizajes y competencias de los alumnos.

La figura del profesor es y debe ser clave en el proceso educativo. Pero, para el ejercicio de su profesión, debe reunir una preparación en competencias adecuada, que a nivel de educación se hace cada día más exigente basada en fundamentaciones científicas procedentes, a veces, de otros campos científicos que no podemos ignorar.

## 2. ENSEÑANZA PARA LA VIDA

Vale la pena que nos acerquemos a dos enfoques posibles sobre la educación, uno antiguo y otro moderno. Uno es aprender a vivir; el otro es aprender viviendo.

### 2.1. La enseñanza para la vida. Aprender a vivir

La vida es una meta: un mensaje que hay que transmitir. La enseñanza para la vida tiene objetivos y metodologías que juegan un papel protagonista sobre el alumno, que no es más que el decorado. Todo se hace para el alumno, pero el alumno no es más que un telón de fondo sobre otro telón de fondo que es el contexto. Todo se hace para él, pero sin él, como decía el lema famoso de la Ilustración. Paralelamente, todo en la educación se hace para la vida: pero sin la vida. El profesor está en un pedestal al que se encarama escapando del fluir temporal de las vivencias del alumno, como si no debiera formar parte de él; como si tuviera que evitar vivir con él (como evitan algunos psicólogos la identificación personal con el paciente), como si la educación no fuera un continuo vaivén de análisis y síntesis: meterse en la realidad para vivir sus palpitaciones y alejarse de ella para verla de lejos; y acto seguido volverse a meter.

### 2.2. La enseñanza es vida. Aprender viviendo

La vida es el camino; una experiencia que hay que compartir. Los objetivos y metodologías son el telón de fondo sobre el que se juega la vida; ese trozo de vida que es la enseñanza, y que no puede ser un paréntesis para aprender a vivir, sino que aprender a vivir es vivir ya lo que se aprende, y se aprende lo que se vive; la enseñanza se juega dentro de la vida y eso le confiere una naturaleza paradójica: el medio es el mensaje. O, como decía Gandhi, la paz no es la meta, sino el camino; y porque el fin no justifica los medios, enseñar a vivir es ya vivir lo que se enseña; no podemos decirles a los alumnos que hagan lo que les decimos y no lo que nos ven hacer, porque ellos harán, sobre todo, lo que viven y les hacemos vivir; porque las palabras convencen, pero el ejemplo arrastra.

La vida es la experiencia, que se construye en vivencias. Y la vida es *pathos*, sensibilidad, pero la sensibilidad se construye sobre el movimiento; uno siente cuando se mueve, y aprender a sentir es aprender a moverse, pero sobre todo dejarse llevar por nuestros movimientos internos. Ese *pathos* es objeto de estudio: patología. Hay una zona de patología pedagógica y otra de patología terapéutica: entre ambas se

mueve la enseñanza, en una extraña tierra de nadie. La patología terapéutica es objeto de la psicología clínica, y de la psiquiatría. Y la patología pedagógica afecta a toda la enseñanza, pero especialmente, como sus puntos más sensibles, a la Educación Física, la Filosofía, la Ética y la Orientación Educativa, plasmada en programaciones; pues bien, hay muchas veces en las que el educador no sabe bien si está haciendo pedagogía o terapia, pues hay unas fronteras borrosas entre los dos territorios; es delicado, pues, educar cuando el alumno y el contexto se mueven al límite.

La patología pedagógica se mueve entre el sentir y el hacer. El sentir es motricidad, sensibilidad, espontaneidad, intuición. El hacer es rutinario o consciente, según los casos, y puede ser corporal o mental; el movimiento aquí no es espontaneidad, sino esfuerzo; ahora se trata de espontaneidades aprendidas, de destrezas.

La educación se ha interesado siempre más por el hacer que por el sentir, pero quizá convenga cambiar ahora la perspectiva; acostumbrarse a sentir es empezar a sentirse, y al verbalizar lo que sentimos se produce el conocimiento; pero conocerse es vivir, y por eso decimos que, ante todo, aprender es aprender a pensar desde el cuerpo. El propio pensamiento abstracto tiene su sede en la forma como vivimos nuestros movimientos.

### 3. EL ENTORNO. LA VIVENCIA QUE GENERA EXPERIENCIA

A lo largo de nuestra experiencia tanto con alumnos como en la formación de profesores, hemos podido comprobar como pequeñas situaciones, a veces accidentales, tomaban una importante relevancia, generando incluso cambios sustanciales en la persona.

La aparición de una serie de teorías que pretenden dar un concepto integrador del cuerpo (psicoanálisis, existencialismo, perspectiva sociológica del cuerpo... e incluso la existencia de una hermenéutica corporal) posibilitan un referente teórico que nos permiten generar un constructo educativo tomando como referente al cuerpo y sus vivencias que a su vez genera la experiencia personal. Se aprende lo que se vive. Y este concepto tiene validez tanto para el profesor como para el alumno.

Recordando a X. Zubiri (2004), *“el sentir humano y el inteligir no solo no se oponen sino que constituyen en su intrínseca y formal unidad un solo y único acto de aprehensión. Este acto en cuanto sentiente es impresión; en cuanto intelectual es aprehensión de realidad. Por tanto el acto único y unitario de intelección sentiente es impresión de realidad. Inteligir es un modo de sentir, y sentir en el hombre es un modo de inteligir”*. Nosotros defendemos la vivencia como elemento fundamental educativo.

Óscar Vilarroya (2002) en su ensayo “La disolución de la mente” ha realizado una interesante exposición sobre la vivencia. Para él la vida es una *“concatenación continuada e interrumpida de vivencias, correspondiendo cada una a un episodio espaciotemporal particular”*.

Pero estas vivencias dejan “huella” en el individuo, pasando a ser componente de la memoria y fundamento de los siguientes aprendizajes.

Engloban tanto elementos conscientes como inconscientes, donde el propio individuo puede llegar a no identificarlos. Es un hecho relevante que se da en los grupos de trabajo, cuando se realiza la reunión de grupo, y se escucha la expresión: *“...pues es verdad, yo también lo he sentido y sin embargo no me daba cuenta”*. Donde la propia reflexión es una forma de experiencia en sí misma, y su verbalización pasa a ser un componente del conocimiento.

Toda vivencia implica una “acción” que activa los procesos motores, sensoriales, perceptivos y de movimiento.

El contenido de las vivencias va a estar condicionado por el objeto, el entorno y la situación. Se crea a través del sistema cognitivo, quien procesa la información proveniente de los sentidos y los com-

bina con los datos registrados en la memoria. Dependiendo, también, de la discriminación que el sistema cognitivo puede realizar de una vivencia, estableciendo su correlación de forma individualizada con respecto a otras vivencias ya vividas estableciendo parecidos, similitudes, conexiones...

En la práctica educativa, de una u otra forma, estamos proponiendo vivencias al individuo. Pero lo que tenemos que tener en cuenta es que *“lo que significa cada vivencia es su carácter único, al presentársela a un individuo con su historia personal y situación determinada”*. Lo que puede generar incertidumbre en el docente que no ha percibido o no ha recibido una formación que pueda facilitar la comprensión sobre en qué situación se encuentra el alumno.

Los deseos de los alumnos, apetencias, estados de ánimo... suelen tener una justificación; para la cual el profesor debe estar en disposición personal y técnica de poder atender. Y esta situación viene a ser la mayor problemática que ofrece la enseñanza desde la perspectiva docente.

## 4. APORTES NEUROCIÉNTIFICOS

Las modernas teorías neurocientíficas parecen demostrar que es en el cerebro donde se ordena el cuerpo que actúa. Controla el cuerpo, organiza sus resultados, almacena la información, influye emocionalmente, experimenta y se construye en su relación con el exterior. **La neurociencia<sup>1</sup> constituye un nuevo paradigma que permite analizar y explicar el comportamiento humano inteligente mediante modernas técnicas de inspección e investigación** como, por ejemplo, la desarrollada por la neuroimagen.

Entre las distintas aportaciones manifestadas por los recientes descubrimientos nos encontramos que el cerebro se desarrolla, al igual que el corazón o los músculos, mediante la actividad y la experiencia, y en las distintas edades. Mediante la actividad se estimulan los circuitos bioquímicos y neuronales. A un nivel de microescala las conexiones neuronales (sinapsis) se ven modificadas por nuestra actividad activando la generación de los neurotransmisores (serotonina, dopamina,...), las hormonas y los moduladores. En el nivel de macroescala, la importancia de las distintas zonas cerebrales en su activación y función específica (lenguaje, sensación, pensamiento, recuerdo, comportamiento...).

Esta condición se fundamenta en el mecanismo de funcionamiento del cerebro en el cual relaciona las partes con el todo; es decir, existen hemisferios o áreas que cumplen funciones específicas, que caracterizan el comportamiento humano, pero éste, a su vez, requiere de todo el cerebro, para operar de manera óptima. Por otra parte, la plasticidad cerebral está condicionada por las experiencias del individuo. Sin olvidar que no existen dos cerebros iguales.

Los hallazgos de la neurociencia aportan implicaciones para la teoría y la práctica educativa. Ofrecen explicaciones novedosas que permiten profundizar en el conocimiento acerca de las condiciones bajo las cuales el aprendizaje puede ser más efectivo.

Para Damasio (2010) *“Cuando el cuerpo interactúa con su entorno, el intercambio hace que se produzcan cambios en los órganos sensoriales del cuerpo como, por ejemplo, en los ojos, en los oídos y en la piel; a su vez, el cerebro acota esos campos en mapas y así, de manera indirecta, el mundo que se halla fuera del cuerpo adquiere cierta forma de representación en el interior del cerebro”*.

---

<sup>1</sup> La Neurociencia estudia la estructura y la función química, farmacología, y patología del sistema nervioso y de cómo los diferentes elementos del sistema nervioso interactúan y dan origen a la conducta. La tarea de la Neurociencia es aportar explicaciones de la conducta en términos de actividades del encéfalo, explicar cómo actúan millones de células nerviosas para producir la conducta y cómo estas células están influidas por el medio ambiente.

Desde el punto de vista práctico tenemos el ejemplo, entre otros, de la doctora Sally Goddard (2005), que basándose en la plasticidad neuronal está desarrollando un programa de educación y técnicas educativas dirigidas a los centros superiores del cerebro. Para ella *“todo aprendizaje sucede en el cerebro; el cuerpo actúa como un receptor de información y entonces se convierte en el vehículo a través del cual se expresa el conocimiento. En lo que a esto se refiere, el movimiento está en la raíz del aprendizaje. Aprendizaje, lenguaje y comportamiento están unidos de alguna forma a la función del sistema motor y el control del movimiento”*.

## 5. TOMA DE CONCIENCIA. Vivir. Conocerse. Sentirse. Verbalizar

El cuerpo podemos concebirlo como el referente fundamental de la cultura. Es a la vez un instrumento de liberalización de la espontaneidad individual que establece la necesaria condición para lograr el equilibrio psicológico y moral.

Desde una perspectiva técnica, basada tanto en los estudios de la neurofisiología como en la moderna perspectiva de la neurociencia, se acepta que no puede haber un pensamiento o sentimiento que no esté apoyado en una estructura física. De hecho, tanto el cerebro sensorial como el cerebro motor, se hacen y se transforman con la experiencia a lo largo de toda nuestra vida. Nuestra salud mental, el ser capaces de interpretar el mundo de las cosas y a los demás correctamente, está condicionado a un constante contacto con la realidad perceptiva del mundo y de los otros. Como dice el científico F. Mora (2002) *“mi cerebro interactúa con el mundo a través de mi cuerpo”*.

La representación de nuestro cuerpo, necesaria para la relación con el entorno está basada en tres sistemas independientes: La conciencia de nuestro cuerpo (límites y disposición del mismo); el conocimiento general de nuestro cuerpo y sus partes (léxico, semántico, distribución espacial...); la información que poseemos sobre su configuración (espacio corporal, espacio de apreciamiento y de acción).

La relación cuerpo-cerebro-mente- medio ambiente, representa un flujo de información constante. Los cambios en el mundo sensorial que nos rodea, así como en nuestro cuerpo, son la base del aprendizaje y de la memoria.

Dentro del contenido de esta exposición, entendemos que la educación como lenguaje corporal, se encarga de las manifestaciones verbales y no verbales como instrumentos simbólicos cargados de sentidos y significados.

A través de la actividad motriz, mediante las distintas vivencias, los alumnos adquieren competencias como: aprender a vivir; a conocerse a sí mismo y a su entorno; a respetarse; aprender a sentir y verbalizar sus experiencias; a organizar y estructurar sus conocimientos; aprender a tener un espíritu emprendedor; y todo ello dentro de un contexto de progresiva autonomía del alumno en un clima de libertad, que facilite su maduración corporal, neuronal y mental.

En una necesaria abstracción nos ocuparíamos de los signos corporales, los gestos, las relaciones intergrupales, las actitudes, las relaciones temporales y espaciales, de los roles de cada sujeto, de la adecuación del entorno...

Estamos en una acción educativa en perspectiva abierta, basada en la libertad y la autonomía. Debemos pretender que toda situación vivida, nos preguntemos como explotarla con una perspectiva educativa y buscar sistemáticamente las situaciones que permitan descubrir a partir de esas vivencias las nociones que esperamos hacer adquirir a los alumnos, potenciando la manifestación de los distintos lenguajes que faciliten la expresividad del individuo.

**Aprender es aumentar nuestra capacidad, nuestra competencia, mediante la experiencia obtenida.** El aprendizaje siempre ocurre en el tiempo y en la vida real, no solo en la clase ni en sesiones de entrenamiento. Este tipo de aprendizaje; que debemos tener en cuenta; puede ser difícil de controlar;

*“carecemos de instrumentos teóricos y técnicos necesarios para identificar los elementos de las vivencias de una manera objetiva, unívoca y convenida”* dice Vilarroya (2005); pero genera un conocimiento que dura, y que viene a traducirse en una mayor capacidad para actuar con eficacia en situaciones que tienen importancia para el individuo.

## 6. LA INTERVENCIÓN DEL PROFESOR: COMPETENCIAS DOCENTES

El profesor, entendido como educador, necesita unas competencias determinadas para llevar a cabo su labor:

### 6.1. Competencias comunicativas y emocionales

- a) A nivel cognitivo: Identificación de las situaciones, interpretación, comprensión...
- b) A nivel comunicativo: Conocimiento y dominio de los distintos lenguajes (corporales, matemáticos, lingüísticos, icónicos,...), así como de las técnicas de relación.
- c) A nivel emocional: Conciencia de sí mismo, del equilibrio en la relación con los demás y el entorno, de la autonomía personal, de la gestión de sus relaciones y responsabilidades.

### 6.2. Competencias creativas

- a) En la organización de su trabajo
- b) En la construcción de mapas mentales
- c) En la articulación de sus planteamientos.

### 6.3. Competencias emprendedoras

- a) Capacidad de diseñar su acción educativa, tanto con los alumnos como en su integración en el centro... y sus propias inquietudes y ambiciones.
- b) Conocimiento de las técnicas básicas de gestión.
- c) Estableciendo redes y bases de información, renovación e investigación educativa.

Ante todo debe ser un pensador abierto, tanto para hacer, como para recibir nuevas propuestas. Debe ser receptivo a los planteamientos que surjan y saber enfocar el tipo de actuación para que sea lo más constructiva posible. Ser capaz de integrar vivencias más o menos complejas y abstractas y facilitar su transmisión. De vivenciar y experimentar. Debe ser capaz igualmente de vivir la libertad, la libertad de los otros y potenciar la relación y el diálogo. Ser estratega, saber esperar y diseñar la acción de un futuro tanto próximo como lejano. En el fondo, ser un líder que genera energía al alumno y al grupo, posibilitando una tensión creativa.

## 7. ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS

### 7.1. Competencias comunicativas

Partimos del concepto de que toda comunicación es un proceso de interacción con el entorno con el que nos rodea o con nosotros mismos. Toda conducta es comunicación y por ende toda comunicación afecta a la conducta, viéndose afectada por el contexto en que se desarrolla.

Toda comunicación puede ser verbal o no verbal siendo el lenguaje corporal el componente más importante, afectando en un proceso de comunicación directa al ochenta por ciento de la interpretación del mensaje.

El lenguaje surge siempre relacionado con la vivencia corporal del alumno. El lenguaje del cuerpo abarca desde la experiencia física de la propia realidad del alumno y lo que le rodea, hasta la dimensión estética del símbolo poético, cargado de significaciones.

El cerebro evolutivamente es receptivo a cualquier tipo de adquisición del lenguaje, de ahí la importancia de fundamentar el trabajo de competencias expresivas corporales, lingüísticas (con aportación de otros idiomas), plásticas, icónicas, matemáticas, de lenguajes informáticos, etc.

## 7.2. Competencias emocionales

Las empresas, recientemente en su selección de personal, comienzan cada día a dar más importancia a la competencia emocional de sus empleados. El equilibrio emocional de uno mismo, su autoconfianza, empatía, adaptabilidad, capacidad de comunicación, facilidad para gestionar los conflictos, de trabajar en equipo y el espíritu colaborativo, la capacidad de liderazgo,... son aspectos importantes que se tienen en cuenta.

Desde una perspectiva neurocientífica cuando el cuerpo funciona de manera fluida se facilita el acercamiento al entorno. Hay relajación y apertura corporal, facilitando la producción de sustancias químicas favorecedoras de un estado de bienestar. Las emociones implican un conjunto de respuestas químicas y neuronales que determinan distintos patrones. Su respuesta es situar al organismo en las adecuadas situaciones para la supervivencia y el bienestar.

Existen emociones personales, que están en relación con los estímulos que las causan y los organismos que las perciben; y sociales, que intervienen en la vidas de los grupos sociales.

Ser capaz de tomar conciencia de las propias emociones, de las emociones de los demás, manejar las emociones adecuadamente, generar autoestima, ser asertivo, facilitar la comunicación... son competencias básicas en la formación del profesor.

## 7.3. Competencias creativas

Un proceso mental que esté relacionado con el razonamiento y el pensamiento creativo se desarrolla cuando tomamos conciencia de su existencia. Son imágenes que se basan en los cambios que se producen en el cuerpo y en el cerebro. La gestión y control de esta información es esencial para el cerebro que necesita “informarse a sí mismo”. Esta información se configura en mapas que pueden utilizarse de forma consciente o inconsciente. Estos mapas se configuran cuando interactuamos con el entorno. Son mutables reflejando los cambios que se producen en el interior de nuestro cuerpo.

Movilizan las habilidades corticales (palabra, imagen, numero...), lo que permite una infinita extensión de las capacidades del cerebro.

Partiendo de conceptos claves, mediante la jerarquía y la categorización, organizan otros conceptos, estructurando el pensamiento y generando el mapa mental. Se basa, según Buzan (2002), en la lógica de la asociación y no en la lógica del tiempo. Permitiendo el pensamiento en cualquier dimensión (“*Pensamiento lateral*” para De Bono, 2004).

## 7.4. Competencias emprendedoras

El control y dominio personal nos permite la reflexión sobre nuestra visión sobre la situación en la que nos encontramos y facilita un análisis objetivo del contexto en el que nos encontramos.

Intervenir sobre este contexto es una decisión que exige importantes requerimientos personales a los cuales debemos enfrentarnos lo más conscientemente posible. Adaptación, crecimiento o cambio

exigen una actitud personal y un aprendizaje institucional. Cualquier cambio, por ínfimo que sea, va a exigir una transformación en nuestra perspectiva mental, requiere una modificación en nuestra manera de pensar.

Asumir esta responsabilidad y pretender intervenir en nuestro entorno nos hace confluír en una perspectiva de cambio profundo en nuestra persona que nos plantea el reto de establecer una estructura de planificación, organización, concreción de estrategias, modulación de recursos, definir modelos de control...; así como, ser capaces de enfrentarse a situaciones de superación de temores, ansiedades, incertidumbres, contrariedades... que nos permita alcanzar nuestro objetivo y facilitar la construcción y fortalecimiento personal.

Dotar a los profesores de esta competencia gestora es una tarea prioritaria y fundamental que se complementa en el aprendizaje en equipo, para facilitar actitudes abiertas a nuevas perspectivas.

## 8. CONCLUSIÓN. FORMACIÓN DEL DOCENTE EN COMPETENCIAS

La actividad en la formación del docente en competencias que sugerimos, en formato de curso, es el desarrollo práctico de todo lo expuesto con anterioridad. Entendemos que ante todo, el docente debe de experimentar de forma personal aquellos elementos fundamentales o claves que están presentes en una vivencia.

La actividad pretende ser una reflexión personal sobre sí mismo, sus planteamientos y su actuación en la labor educativa, mediante las vivencias que la expresión corporal nos puede aportar. Para ello nos planteamos los siguientes objetivos programáticos:

- Descubrir, explorar y analizar las posibilidades y recursos expresivos y sensitivos del propio cuerpo; de los distintos objetos y de los otros.
- Sensibilizar al docente hacia la necesidad de conocer y servirse de la expresión corporal para facilitar y desarrollar los procesos de comunicación.
- Integrar estos conocimientos en el proceso metodológico facilitando nuevos aprendizajes, la integración en el contexto cultural; socialización del grupo de clase; la flexibilidad psicofísica y la creatividad.

Este programa se desarrolla de forma progresiva para ir solucionando los problemas que surgen a niveles personales sobre la inhibición; la timidez; la vergüenza; bloqueos; la ruptura de hábitos, conductas e incluso valores; procurando facilitar la integración no traumática y posibilitando siempre una postura abierta y receptiva a las novedades surgidas.

El apoyo de recursos como la música y sus componentes (ritmo, silencio, tono...) y los objetos como medio de relación y “pretextos” de comunicación son de singular relevancia.

La propuesta práctica la desarrollamos con una programación diseñada pero abierta a su modificación, de acuerdo con los niveles del grupo y su proceso de evolución:

- El conocimiento del grupo, lugar, espacio... Desplazamientos básicos. La respiración. El ritmo. El estatismo y la relajación como experiencia.
- El espacio. Investigación del espacio: próximo, lejano, individual, grupal, por parejas...
- El cuerpo personal. Conocimiento del propio cuerpo. Zona de equilibrio. Posiciones: estática, dinámica... Los sentidos. La mirada. El oído. La voz. El grito...
- La estructura del movimiento. Movimiento quebrado, ondulado, rápido, lento. Movimiento en cadena...
- El lenguaje del cuerpo. Cabeza y rostro. Las manos. Piernas y pies. La presencia del otro. Reconocimiento de otros cuerpos. Vivencia simbólica del cuerpo.
- Estructuración simbólica del espacio. Movimiento expresivo. Movimiento imaginario. La energía.

- La relación con los objetos: la pelota, el papel, la cuerda...
- La privación de los sentidos: la vista.
- El tacto. Relación con los otros, con el otro. El diálogo corporal. La relajación en contacto con otros cuerpos.
- Estructuras y valores. La repetición. Dominio-sumisión...
- El trabajo en grupo. Acciones y composiciones en grupo. Actividades y propuestas. El grupo elabora...
- Improvisación y creatividad. La narración, el cuento...

Los cursos de formación en competencias docentes se realizan en la práctica en un clima de libertad donde se van “sugiriendo” los planteamientos a experimentar y que pueden ser voluntariamente rechazados por el practicante, teniendo en cuenta la importancia de generar situaciones (“vivencias”) y no plantearlos como ejercicios, respetando, acentuadamente, la relevancia del tiempo de realización de la actividad para vivenciar con profundidad la actividad propuesta. En la verbalización de las experiencias es importante facilitar que la persona exprese y comparta sensaciones, sentimientos, emociones y pensamientos que ha experimentado. A los que no entraremos a juzgar o valorar. ¡Así lo ha vivido!, y así lo respetamos.

## REFERENCIAS

- BOLIVAR, A., MOYA, J. (2007): *Proyecto Atlántida. Las Competencias Básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía*. MEC: Gobierno de Canarias.
- BONO, E. de (1997): *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Granica.
- BONO, E. de (2004): *Las seis medallas del valor*. Barcelona: Urano.
- BUZAN, T. (2002): *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Urano.
- CRAVEN NUSSMANN, M. (2008): *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- DAMASIO, A. (2001): *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Debate.
- DAMASIO, A. (2005): *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- DAMASIO, A. (2010): *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- EVANO, C. (2006): *La gestión mental. Otra forma de ver y escuchar en Pedagogía*. Barcelona: Graó.
- GODDARD, S. (2005): *Reflejos, aprendizaje y comportamiento: una ventana abierta para entender la mente y el comportamiento de niños y adultos*. Barcelona: Vida Kinesiológica.
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- KANDEL, E., SCHWARTZ, J. H.; JESSELL, T. M. (2000): *Principios de Neurociencia*. Madrid: McGraw.
- LE BRETON, D. (2002): *La sociología del cuerpo*. Buena Visión
- MARTÍN VICENTE, G. (2008): “*Aprender a pensar desde el cuerpo*”, en <http://www.educaweb.com/noticia/2008/03/10/aprender-pensar-cuerpo-12854.html> (13 de marzo de 2011).
- MORA, F. (2000): *El cerebro sintiente*. Barcelona: Ariel.
- MORA, F. (2001): *El reloj de la sabiduría*. Madrid: Alianza.
- MORA, F. (2002): *Cómo funciona el cerebro*. Madrid: Alianza.
- NIETO LÓPEZ, E., CALLEJAS ALBIÑANA, A. I. (coords.) (2009): *Las competencias básicas. Reflexiones y experiencias*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.

- ORTIZ, T. (2009): *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza.
- PLANELLA, J. (2006): *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- SENGE, P. (2000): *La danza del cambio. Cómo crear organizaciones abiertas al aprendizaje*. Barcelona: Gestión 2000.
- VELASCO MAILLO, H. (2010): *Cuerpo y Espacio. Símbolos y metáforas, representación y expresividad en las culturas*. Madrid: Edición Universitaria Ramón Areces.
- VICENT, J. D. (2009): *Viaje extraordinario al centro del cerebro*. Barcelona: Anagrama.
- VILARROYA, O. (2002): *La disolución de la mente*. Barcelona: Tusquets.
- WATZLAWICK, P. (2002): *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.
- ZUBIRI, X. (2004): *Inteligencia sintiente*. Madrid: Tecnos.

# ELEMENTOS QUE CONFIGURAN LA COMPETENCIA EVALUADORA DEL DOCENTE

JONATHAN CASTAÑEDA FERNÁNDEZ  
*Departamento de Ciencias de la Educación  
Universidad de Oviedo*

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza universitaria actualmente se encuentra en un punto de inflexión crítico derivado de los numerosos y variados cambios que ha supuesto la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Este nuevo contexto educativo se exige que la formación se diseñe en base y por competencias, esto implica que la consecución de los objetivos de aprendizaje de dicha formación deben poder reflejarse a través de conductas operativas por parte del alumnado en las que pongan en juego integralmente los conocimientos, procedimientos, destrezas, habilidades, actitudes,... adquiridos gracias al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta nueva orientación formativa tiene lógicamente su reflejo en cambios significativos dentro del sistema de evaluación de los aprendizajes, implicando de esta forma un cambio importante respecto al paradigma tradicional con que habitualmente se planteaba la evaluación, ya que actualmente el papel de la evaluación está siendo reubicado para otorgarle una mayor importancia como instrumento que permite gestionar y tomar decisiones en la mejora continua de los procesos educativos.

Ante todos estos cambios que el docente universitario debe interiorizar, asumir y, en última instancia, implementar nos podemos realizar la siguiente pregunta que va a ser el tema central de esta comunicación: ¿Si nos planteamos qué competencias deben desarrollar los estudiantes universitarios no resulta igualmente (e incluso más) importante determinar también qué competencias necesita el profesorado encargado de formar a dichos estudiantes? Y lo que desde nuestra perspectiva es más interesante: ¿Cuáles son las competencias y subcompetencias que necesitan los docentes para evaluar el nivel de adquisición y desarrollo de las competencias aprendidas como consecuencia del proceso enseñanza-aprendizaje?

A lo largo de esta comunicación trataremos de dar respuesta a estas cuestiones. Para ello indicaremos, en primer lugar, el marco teórico que hemos adoptado como referencia para abordar esta compleja temática. En un segundo punto analizaremos la información proporcionada por diversos autores que defienden que entre las competencias que todo docente debe poseer se encuentra la capacidad para evaluar los resultados de aprendizaje. Nos centramos específicamente en las perspectivas que defienden tres au-

tores: Antonio Navío (2005), Philippe Perrenaud (2004) y Miguel Zabalza (2003). En el tercer apartado de esta comunicación expondremos las competencias, subcompetencias e indicadores de la competencia que, desde nuestra perspectiva, debería configurar la capacidad docente de evaluar las competencias aprendidas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antes de empezar a desarrollar el contenido de la comunicación es necesario realizar una aclaración para evitar posibles confusiones. Nuestro estudio se limita a analizar la competencia evaluadora del profesorado como capacidad para evaluar los aprendizajes de los alumnos, al margen de que en otras ocasiones se le puedan reclamar al docente otras funciones evaluadoras (evaluación de la propia práctica, evaluación de programas de formación, evaluación de instituciones educativas, ...).

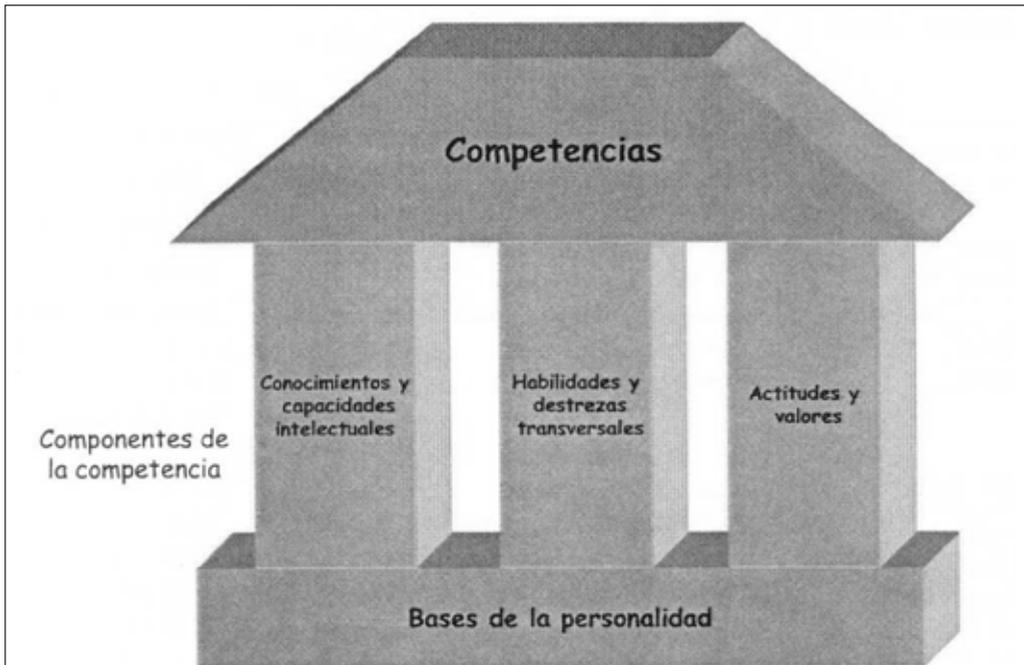
## 2. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA PARA LA FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

La necesidad de conceptualizar el término “competencia” ha provocado la aparición de diversas definiciones de este concepto. Dentro de esta gran diversidad de definiciones, perspectivas, interpretaciones, ... en nuestro caso tomaremos como referencia la definición realizada por Perrenoud (2004:11) para el cual una competencia es: “*la capacidad de movilizar los recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.*”. Es decir, según este autor una competencia debe entenderse como una manifestación, en continuo desarrollo y mejora, de la aplicación práctica ante un problema utilizando e integrando los conocimientos, procedimientos y actitudes que posee el sujeto. De ahí que para poder evaluar o contrastar competencias sea fundamental centrarse en la dimensión práctica. La línea argumental seguida por este autor es relativamente constante en todas las definiciones de competencia, puesto que todas ellas mantienen tres aspectos básicos: las competencias tienen como objetivo final la realización de tareas eficaces, las tareas están relacionadas con un desempeño profesional concreto y las competencias implican una puesta en práctica de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes determinadas.

Al igual que definiciones también existen numerosas tipologías de competencias, a pesar de ello la mayoría de los autores están de acuerdo en diferenciar entre dos tipos: competencias genéricas o generales y competencias profesionales o específicas. Las primeras serán aquellas en las que se sustenta el aprendizaje a lo largo de toda la vida y que recoge habilidades necesarias tanto para el empleo como para la vida; mientras que las segundas abarcarán las capacidades necesarias para el desempeño de un puesto de trabajo concreto caracterizándose por su fundamento científico académico y su orientación profesionalizadora.

Vista la competencia desde un plano exclusivamente formativo cabe señalar que cada persona construye una competencia mediante la integración de tres componentes: conocimientos, habilidades y actitudes (tal como se refleja en el siguiente gráfico). Esta construcción debe entenderse como un proceso dinámico y en continuo desarrollo, por eso cada sujeto puede mejorar sus competencias tanto personales como profesionales.

Figura 1. Componentes de la Competencia



Fuente: De Miguel (2005:39)

Con la implantación de una educación superior basada en competencias es necesario introducir un cambio importante respecto a la tradicional visión analítica, diferenciadora y eminentemente lineal con que habitualmente los docentes planteaban la evaluación de los aprendizajes; en la que la planificación de la educación constituía la primera fase para posteriormente proceder a su ejecución y finalizar con la evaluación de los resultados obtenidos. Asimismo tampoco puede persistir una evaluación tradicional del alumnado centrada únicamente en calificar los conocimientos conceptuales y teóricos adquiridos con la formación, sino que es necesario incorporar como objeto de evaluación otros contenidos de aprendizaje que tradicionalmente se han venido obviando como son las habilidades, procedimientos, actitudes,... a los que el nuevo marco europeo otorga un papel esencial.

Por todo ello, actualmente el papel de la evaluación deberá ser reubicado para otorgarle una mayor importancia como instrumento que permite gestionar y tomar decisiones en la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto implica para el docente poner en juego capacidades y procedimientos que no se limiten solamente a analizar independientemente los conocimientos (contenido principal y prácticamente exclusivo de la evaluación en la mayor parte de los casos), procedimientos (evaluados en mucha menor medida) y actitudes (en gran parte olvidadas en la evaluación) adquiridos por el alumnado sino la utilización de estrategias de evaluación mediante ejecuciones prácticas en las que se obligue al alumno a demostrar integralmente todos estos aspectos.

### 3. LA COMPETENCIA EVALUADORA COMO UNA CAPACIDAD BÁSICA Y FUNDAMENTAL EN LA LABOR DOCENTE

Existe una amplia bibliografía en la que se abordan las competencias que debe poseer todo docente. En los listados de competencias que elaboran los autores expertos en esta temática existe un alto grado de consenso respecto a la necesidad de que el profesor tenga la capacidad de valorar la evolución que presenta su alumnado. Como muestra representativa de toda esta bibliografía tomaremos como referencia la información proporcionada por tres autores: Antonio Navío (*“Las competencias profesionales del formador”*), Phillippe Perrenoud (*“Diez nuevas competencias para enseñar”*) y Miguel Zabalza (*“Competencias docentes del profesorado universitario”*).

Analizando lo que cada uno de estos autores expone respecto a la competencia docente de evaluar la progresión de los aprendizajes del alumnado se pueden percibir tanto similitudes como diferencias. Entre las similitudes destaca, por encima de todas, el hecho de que los tres autores indican que la competencia evaluadora es fundamental entre las capacidades que debe tener todo docente. Entre las diferencias se puede destacar, sobre todo, la diferente forma de abordar el contenido relativo a esta competencia, mientras que unos autores (Perrenoud) se dedican a describirla a través de las subcompetencias que la configuran otros (como Navío y Zabalza) exponen los errores que presenta la evaluación realizada por el profesorado e indican los aspectos definitorios y características que debería presentar. Lo que se percibe a través del análisis de contenido expuesto por estos autores es que en ningún caso se indica claramente y con profundidad en qué consiste realmente la competencia evaluadora, solamente se limitan a realizar propuestas sobre cómo llevar a cabo una evaluación pero sin indicar los conocimientos, procedimientos y actitudes que el docente debe poner en juego para abordar una evaluación del aprendizaje.

Para argumentar la similitud anteriormente mencionada podemos recurrir a Zabalza, que defiende que *“la presencia de la evaluación en los sistemas formativos universitarios es imprescindible; de hecho, en no pocas ocasiones, toda la estructura curricular pivota sobre el eje de la evaluación. Y no es de extrañar, porque aunque queramos conceder más importancia a otros componentes del proceso, al final, lo que acaba teniendo una incidencia radical es la evaluación”* (Zabalza, 2003:144). En este contexto, la evaluación es, posiblemente, la actividad docente que mayor repercusión tiene sobre el alumnado tanto de forma directa (calificación del aprendizaje como aprobado o suspenso) como indirecta (repercusiones en la moral, autoestima, motivación,... del alumno).

La evaluación conforma una parte esencial del currículum universitario, ya que la formación que la Universidad ofrece se define principalmente por su carácter netamente profesionalizador y de acreditación. Y solamente se puede garantizar que los alumnos que superan sus estudios están realmente capacitados para el desempeño de una profesión si previamente se les han evaluado los conocimientos, procedimientos, actitudes,... que han ido adquiriendo a lo largo de toda su carrera universitaria. La evaluación como parte del proceso de acreditación constituye *“un mecanismo necesario para constatar que los estudiantes poseen las competencias básicas precisas para el correcto ejercicio de la profesión a la que aspiran a ejercer”* (Zabalza, 2003:148), es decir, gracias a la evaluación la Universidad puede garantizar que los alumnos egresados poseen las competencias mínimas requeridas para el desarrollo de su profesión, aunque lógicamente estas competencias deberán continuar desarrollándose a lo largo de toda la vida profesional por medio de la formación y/o la experiencia laboral.

A pesar de la importancia que actualmente se le otorga a la evaluación es *“uno de los puntos débiles más importantes del actual sistema de enseñanza universitaria porque se trata de una competencia profesional notablemente deficitaria en el profesorado universitario”* (Zabalza, 2003:146). Según este autor los problemas que actualmente presenta la evaluación de la formación universitaria no se derivan específicamente de la incompetencia del profesorado sino que se centran en una *“cultura de evaluación”* que se

ha ido implantando a lo largo de los años y que ha impuesto toda una serie de hábitos (la mayor parte de ellos) perniciosos y difícilmente modificables por su fuerte implantación tanto directa como subrepticia.

Ante esta situación deficitaria Zabalza (2003:149) defiende la aplicación de un proceso sistemático de conocimiento que implique tres fases:

- a) *Recogida de información*: dirigida a recopilar información relevante y representativa de los aprendizajes producidos en el alumnado.
- b) *Valoración de la información*: consiste en la aplicación de una serie de criterios de valoración previamente establecidos que nos permitirán juzgar la información recogida.
- c) *Toma de decisiones*: en base a la fase anterior se emitirán las valoraciones del aprendizaje adquirido, normalmente estas valoraciones se traducen en calificaciones, ya sean cualitativas, numéricas o ambas

Como se puede derivar de esta idea de partida evaluar el aprendizaje no consiste solamente en efectuar valoraciones basadas en opiniones derivadas de una visión parcial de cómo se ha desarrollado el proceso de enseñanza y un aprendizaje, sino que por el contrario debe ser un proceso muy reflexionado.

Complementariamente a lo expuesto por Zabalza, Antonio Navío (2005:211-216) indica que son varias las decisiones que deben adoptarse a la hora de proceder con la evaluación de los aprendizajes en relación con:

**Objeto de la evaluación** ⇨ según este autor la evaluación debe centrarse en los conocimientos (haciendo hincapié en su triple variedad: conceptos, procedimientos y actitudes), ya que éste será el paso inicial en la evaluación de las competencias profesionales.

**Momento de la evaluación** ⇨ para evaluar el aprendizaje de competencias es importante realizar la evaluación en tres momentos: inicial, continua y final.

**Finalidad de la evaluación** ⇨ la finalidad vendrá determinada por la dimensión temporal de la evaluación, así se pueden distinguir: a) Finalidad diagnóstica (centrada en los conocimientos o aprendizajes previos que los participantes aportan a los procesos de formación); b) Finalidad formativa (centrada en el proceso de construcción de los aprendizajes); c) Finalidad sumativa (centrada en los resultados obtenidos una vez finalizado el proceso formativo); o, d) Finalidad de impacto (entrada en verificar si los aprendizajes adquiridos han sido verdaderamente aplicados en un contexto profesional real).

**Instrumentos de evaluación** ⇨ los instrumentos de evaluación a utilizar vendrán definidos por aquello que se pretenda evaluar (conceptos, procedimientos, actitudes,...). Existe una amplia variedad de instrumentos para la evaluación de aprendizajes, cada uno de ellos con sus ventajas e inconvenientes; de ahí que lo más oportuno sea combinarlos para que los resultados obtenidos sean lo más válidos y fiables posibles.

**Evaluador** ⇨ aunque tradicionalmente cada docente es el responsable de evaluar a los alumnos que tiene en su asignatura resultaría oportuno completar esta perspectiva con la de otros de los implicados en la formación (otros docentes de temáticas afines, los propios alumnos, los responsables de la formación en la institución,...).

**Modelo de evaluación** ⇨ se defiende la utilización de un modelo de evaluación mixto en el que se combinen enfoques cuantitativos y cualitativos.

**Criterios de evaluación** ⇨ existen diferentes referentes a la hora de proceder a la evaluación, de esta forma se puede llevar a cabo una evaluación normativa, una evaluación criterial o una evaluación personalizada.

Como se puede observar lo expuesto por este autor son decisiones relativas a la evaluación a realizar, pero no las competencias, subcompetencias o indicadores de la competencia que debe presentar el docente para poder llevarla a cabo.

En esta línea sí que se encuentra Phillippe Perrenoud, ya que este autor indica que una de las diez competencias que los nuevos docentes deben poseer es la de “gestionar la progresión de los aprendizajes”. Perrenoud (2004:33-45) indica que esta competencia se compondría de las siguientes cinco sub-competencias:

**Concebir y controlar las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos** ⇒ en este caso el docente deberá ser capaz de organizar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje basándose en situaciones problema, entendiendo éstas como “una serie de obstáculos que el alumnado debe ser capaz de superar”. Para poder utilizar este recurso de las situaciones problema el docente debe ser capaz de concebir adecuadamente las situaciones problema ajustándolas al nivel y posibilidades de sus alumnos al mismo tiempo que es capaz de guiar una improvisación didáctica y las acciones de regulación que se exijan.

**Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza** ⇒ actualmente las planificaciones de la formación se organizan en torno a la enseñanza de grupos (más o menos homogéneos) que en un mismo año escolar abordan los mismos contenidos que les prepararán para el programa formativo del año siguiente. En la enseñanza universitaria esta especialización es todavía mayor que en los niveles educativos precedentes, lo que conlleva que muchos profesores tengan solamente una visión limitada del conjunto de los estudios. Esta visión parcializada hace que los docentes otorguen una importancia desmesurada a su propia asignatura relativizando la importancia del resto. Para que esto no suceda sería mejor que cada docente tuviera una visión longitudinal de los objetivos de aprendizaje de la titulación en la que ejerce su docencia. Solamente de esta forma la formación puede lograr que los alumnos adquieran y desarrollen competencias.

**Establecer vínculos entre las teorías subyacentes y las actividades de aprendizaje** ⇒ desde un punto de vista idílico las actividades de aprendizaje siempre se deberían sustentar en las teorías que mejor se adapten a los fines que la educación persigue; pero desde un punto de vista realista las cosas son menos racionales y las actividades de aprendizaje se fundamentan, en la mayor parte de los casos, en aspectos situacionales que las determinan.

**Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje** ⇒ esta subcompetencia se pone en práctica por medio de una serie de controles periódicos de los conocimientos adquiridos por el alumnado. De este modo se consigue información de vital relevancia sobre todos los aspectos implicados en el proceso de enseñanza- aprendizaje permitiendo de esta forma su mejora. Esta es una evaluación eminentemente pragmática derivada de la relación cotidiana que se establece entre el docente y su alumnado y que se retroalimenta continuamente con las actuaciones de uno y otros.

**Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión** ⇒ tal y como está planteada la formación hoy en día es necesario establecer mecanismos que permitan al docente tomar decisiones acerca de si sus estudiantes pueden considerarse aptos o no aptos para continuar su formación. En la enseñanza universitaria estos mecanismos pueden ser de dos tipos: a) los que se restringen a una asignatura concreta, en los que hasta que no se demuestren las capacidades que en esa asignatura se exigen el alumno no se puede considerar apto; y, b) los que hacen referencia a ciclos de aprendizaje, en los que se deben demostrar las competencias desde un punto de vista más general y aplicativo (por ejemplo: los trabajos de fin de carrera).

Como podemos ver la descripción de las tres primeras subcompetencias se centra en exponer casi exclusivamente distintas alternativas y sugerencias a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje; resultando de mayor interés las últimas dos subcompetencias que serían estrictamente las más útiles a la hora de proceder con la evaluación de los aprendizajes del alumnado.

A modo de conclusión podemos realizar la siguiente tabla resumen en la que se recogen las aportaciones de los tres autores que se han visto en este apartado así como un esquema de cómo se configuraría

la competencia evaluadora desde nuestra perspectiva (este aspecto se desarrollará con mayor amplitud en el apartado 3):

Tabla 1. Cuatro perspectivas sobre la competencia evaluadora

ANTONIO NAVÍO	MIGUEL ZABALZA	PHILIPPE PERRENAUD
La competencia evaluadora es básica y fundamental entre las capacidades que debe tener todo docente.		
<p>A la hora de proceder con la evaluación del aprendizaje es necesario que el docente sea capaz de decidir acerca de los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El objeto de la evaluación</li> <li>• El momento de la evaluación</li> <li>• La finalidad de la evaluación</li> <li>• Los instrumentos de evaluación</li> <li>• El evaluador/es</li> <li>• El modelo de evaluación</li> <li>• Los criterios de evaluación</li> </ul>	<p>Es una competencia muy deficitaria en el profesorado universitario. Este hecho se ve potenciado por la existencia de una "cultura de evaluación" anacrónica.</p> <p>Para llevar a cabo la evaluación el docente debe ser capaz de realizar tres fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Recogida de información</li> <li>b) Valoración de la información</li> <li>c) Toma de decisiones</li> </ol>	<p>La competencia en "gestionar la progresión de los aprendizajes" se compone de cinco subcompetencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concebir y controlar las situaciones programa adaptándolas al alumnado</li> <li>• Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza</li> <li>• Establecer vínculos entre las teorías y las actividades de aprendizaje</li> <li>• Observar y evaluar al alumnado en situaciones de aprendizaje</li> <li>• Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

## 4. PROPUESTA DE LOS ELEMENTOS QUE CONFIGURAN LA COMPETENCIA EVALUADORA DEL DOCENTE

En vista que las propuestas existentes en la literatura no indican los elementos que configuran la competencia evaluadora del docente o lo hacen tan solo parcialmente a continuación se procederá a exponer una propuesta de elaboración propia sobre cómo se compondría esta competencia.

Para llegar a ser evaluadores competentes es importante que entendamos lo que ello conlleva. La competencia que vamos a abordar implica una densa complejidad interna fácilmente observable si tenemos presente su desglose a través de las subcompetencias que la componen así como de los indicadores y/o resultados de aprendizaje que se deben tener en cuenta para cada una de estas subcompetencias.

### 4.1. Título de la competencia

Desde nuestro punto de vista esta competencia se puede definir siguiente modo: **competencia en el seguimiento y evaluación continua de los aprendizajes adquiridos por el alumnado como consecuencia del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.** En resumen, competencia para evaluar la adquisición y/o desarrollo de competencias aprendidas.

## 4.2. Descripción de la competencia

Una posible descripción de esta competencia es la siguiente: el aprendizaje de las competencias profesionales adquiridas y desarrolladas por el alumnado a través de los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en cada una de las asignaturas que componen una determinada titulación universitaria debe ser objeto de evaluación por parte del docente. Ante esta circunstancia el profesorado universitario debe ser capaz de evaluar los resultados de aprendizaje que se espera que su alumnado consiga a través de un óptimo sistema de evaluación en el cual se utilicen las técnicas/instrumentos de evaluación más precedentes, se determinen los criterios de evaluación oportunos, se lleven a cabo los sistemas de calificación previamente establecidos y se cumplan todos los requisitos formales que la evaluación de los aprendizajes requiere de cara a garantizar que con esta evaluación se acredita verazmente que los futuros profesionales poseen, al menos, un nivel de dominio básico de las competencias necesarias para el correcto desempeño práctico de esa profesión.

## 4.3. Componentes de la competencia

Como ya hemos expuesto en el primer apartado de esta comunicación las competencias son el resultado de la integración e interdependencia mutua de tres dimensiones: conocimientos, procedimientos y actitudes. A continuación procederemos a exponer los aspectos relativos a cada una de estas tres dimensiones que integran la competencia en evaluar la adquisición y/o desarrollo de competencias aprendidas por el alumnado:

### **Conocimientos**

- Conocimiento, formación y experiencia para actuar profesional y responsablemente en la evaluación.
- Conocimiento para la formulación de los objetivos de aprendizaje en términos de competencias.
- Conocimiento de las diferentes estrategias metodológicas de enseñanza.
- Conocimiento de los resultados de aprendizaje que se espera alcanzar como consecuencia de los procesos de enseñanza.
- Conocimiento de las diferentes características y opciones que pueda adoptar toda evaluación.
- Conocimiento de los diferentes métodos, técnicas e instrumentos de evaluación.
- Conocimientos sobre la formulación y características que deben presentar los criterios de evaluación.
- Conocimiento acerca de la utilización de los sistemas de calificación.
- Conocimiento de la normativa y legislación que regula la evaluación de los aprendizajes.

### **Procedimientos**

- Capacidad para el pensamiento crítico y la formulación de juicios de valor.
- Capacidad para el diseño y desarrollo de planes de actuación, así como para la confrontación y resolución de los problemas que puedan surgir en su aplicación.
- Capacidad para el establecimiento de una comunicación activa, bidireccional y retroalimentativa.
- Capacidad para formular tanto los objetivos como los resultados de aprendizaje que se pretendan obtener a través del proceso educativo.
- Capacidad para decidir entre las numerosas características y opciones que pueda adoptar una evaluación.
- Capacidad para seleccionar los métodos, técnicas e instrumentos de evaluación que mejor se adecuen a aquello que pretendemos evaluar.
- Capacidad para formular los criterios de evaluación oportunos, en base a los cuales se emitirán los juicios de valor.

- Capacidad para implementar de forma correcta los métodos, técnicas e instrumentos de evaluación seleccionados.
- Capacidad para recoger, analizar e interpretar de manera adecuada la información necesaria para la evaluación de aprendizajes.
- Capacidad para establecer juicios de valor representativos del nivel de aprendizaje adquirido por el alumnado en base a los criterios de evaluación que se han de tener en cuenta.

#### **Actitudes**

- Disposición para la enseñanza de las competencias generales y específicas necesarias para ser un buen profesional, integrando estas habilidades dentro un ámbito mayor como es el de la titulación y no restringiéndose a la formación parcializada en asignaturas estanco.
- Disposición para llevar a cabo una evaluación justa, objetiva y no discriminatoria.
- Disposición para la utilización de la evaluación del aprendizaje como una estrategia óptima a partir de la cual poder controlar, reorientar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Disposición para la utilización de la evaluación del aprendizaje como la mejor estrategia para acreditar las competencias y subcompetencias del futuro profesional.
- Disposición para la reflexión sobre la propia práctica docente y evaluadora.

Por tanto, solamente a partir de la integración de todos los conocimientos, procedimientos y actitudes anteriormente expuestos se podría llegar a asegurar que el docente domina la competencia evaluadora.

#### **4.4. Elementos de la competencia**

Como resumen esquemático de esta comunicación finalizaremos exponiendo las que, desde nuestro punto de vista, deberían ser las tres subcompetencias que configurarían la competencia en evaluar la adquisición y/o desarrollo de competencias aprendidas por el alumnado. Para cada una de estas subcompetencias se expondrá una definición de la misma así como los indicadores o resultados aprendizaje a través de los cuales se puede hacer visible la adquisición de esa subcompetencia:

#### **COMPETENCIA: Evaluar la adquisición y/o desarrollo de competencias aprendidas por el alumnado**

**SUBCOMPETENCIA: Evaluación de los aprendizajes siguiendo unos presupuestos técnicos**  
 ⇒ esta subcompetencia es la principal y más destacada, ya que implica la adquisición y desarrollo de aquellas capacidades que permiten poner en juego todos los aspectos metodológicos necesarios para evaluar el aprendizaje. Algunos de los indicadores de esta subcompetencia serían:

- Aplicación de los principios y características que regulan la disciplina evaluadora.
- Aplicación de los modelos y paradigmas teóricos de la evaluación.
- Realización de la evaluación teniendo en cuenta la situación actual de la disciplina evaluadora.
- Adaptación de la evaluación a los fines que se espera de ella, ya sean de diagnóstico, formativos o sumativos.
- Adaptación de la evaluación al contexto en el que ésta se aplica.
- Determinación de los resultados de aprendizaje que se pretenden obtener a través de la evaluación.
- Establecimiento de los criterios científicos para la evaluación.
- Elaboración y aplicación de diferentes métodos, instrumentos y técnicas de evaluación.
- Establecimiento de los sistemas de calificación.
- Diseño y desarrollo de unos sistemas de evaluación del aprendizaje óptimos.

Para la justificación de esta subcompetencia y la elaboración de los indicadores hemos tomado

como referencia distintos recursos bibliográficos entre los que podemos destacar: Escanero (2007), Ortega y Pellicer (2009), Pimienta (2008), Rodríguez Moreno (2006) y Saravia (2010).

**SUBCOMPETENCIA: Dominio de los requisitos administrativo/burocráticos que rigen la planificación y ejecución de los procesos de evaluación del aprendizaje** ⇒ esta subcompetencia supone el conocimiento y aplicación de la normativa y legislación (tanto general –nivel nacional o incluso internacional- como específica -de cada Universidad, Centro, Departamento,...) relativa a la evaluación y calificación del alumnado. Algunos de los indicadores de esta subcompetencia serían:

- Aplicación de la normativa y legislación que regula la evaluación y calificación del alumnado en el contexto educativo en el que el profesor desarrolla su labor docente.
- Exposición previa a través de las guías docentes de los criterios y procedimientos de evaluación de los resultados de aprendizaje y competencias que se prevé que sean adquiridas por el alumnado.
- Aplicación en plazo y forma de los procesos de evaluación.
- Aplicación de las características que deben presentar las pruebas de evaluación y actividades de aprendizaje.
- Aplicación de las características que debe presentar la corrección de las pruebas de evaluación.
- Utilización del sistema de calificaciones del organismo en el que el profesor está desarrollando la docencia.
- Utilización de los formularios estandarizados para la calificación al alumnado.
- Publicación de las calificaciones (tanto provisionales como definitivas) en plazo y forma.
- Realización de una revisión en presencia del alumnado de toda prueba que sirva para su evaluación.
- Conservación de los documentos de evaluación durante los periodos legalmente establecidos.

Para la justificación de esta subcompetencia y la elaboración de los indicadores hemos tomado como referencia los Estatutos Universidad de Oviedo y el Reglamento de evaluación de los resultados de aprendizaje y de las competencias adquiridas por el alumnado de esta misma universidad.

**SUBCOMPETENCIA: Evaluación de los aprendizajes siguiendo unos principios éticos y morales** ⇒ esta subcompetencia implica la asunción e implementación de unos estándares sociales que orientan hacia la no discriminación y el tratamiento objetivo de los datos y sujetos en la evaluación. Algunos de los indicadores de esta subcompetencia serían:

- Adaptación e integración de las ideas y principios propios orientándolos hacia el bien colectivo.
- Adaptación del discurso y demás aspectos relativos al proceso de enseñanza -aprendizaje a las características de la audiencia destinataria.
- Aplicación de principios para la no discriminación, independientemente de la condición o circunstancia personal en que se encuentre el alumnado.
- Fundamentación de la evaluación en hechos reales y demostrables.
- Retroalimentación de los resultados obtenidos con las opiniones, criterios y propuestas de diferentes implicados.
- Protección de la confidencialidad de datos del alumnado.
- Separación clara de la dimensión profesional y la dimensión personal.
- Reflexión cuidadosa de las consecuencias que tienen sus decisiones.
- Responsabilización con las decisiones adoptadas.
- Comprensión del papel de la evaluación en la progresión de los estudiantes hacia la adquisición de los conocimientos y habilidades asociados al título académico que aspiran a obtener.

Para la justificación de esta subcompetencia y la elaboración de los indicadores hemos tomado como referencia los estándares de calidad que la ENQA (2005) y el Joint Committee (2007) establecen para la evaluación del aprendizaje.

En la medida en que se logren los indicadores de cada subcompetencia se estarán cumpliendo los estándares de calidad que garantizan el dominio (en mayor o menor medida) de esa subcompetencia; de forma que si se garantiza el dominio conjunto de cada una de estas tres subcompetencias se podría afirmar que el sujeto posee la competencia de “evaluar los aprendizajes”.

## REFERENCIAS

- ALLEN, D. (comp.) (2000): *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- ARAMENDI JAUREGI, P. (2004): *Organizaciones socioeducativas y competencias profesionales*. San Sebastián: P. Aramendi.
- CABRERIZO DIAGO, J., RUBIO ROLDÁN, M<sup>a</sup> J., CASTILLO ARREDONDO, S. (2008): *Programación por competencias: formación y práctica*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- CANO GARCÍA, E. (2009): *Cómo mejorar las competencias de los docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- ESCANERO MARCÉN, J. F. (2007): *Formular y evaluar competencias*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (2005): *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Helsinki: ENQA.
- GALLARDO VÁZQUEZ, P., CAMACHO HERRERA, J. M., LEÓN DONOSO, J. (2004): *La evaluación de la práctica docente y del aprendizaje del alumnado*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2008): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- GOÑI ZABALA, J. M<sup>a</sup>. (2005): *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad: Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ MARÍN, E. (2008): *Evaluación de competencias profesionales y aptitudes*. Madrid: CEP.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2005): *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (2007): *Estándares para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes*. Bilbao: Mensajero.
- LE BOTERF, G. (2001): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LÉVY-LEBOYER, C. (2003): *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas. Cómo evaluarlas. Cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- NAVÍO GÁMEZ, A. (2005): *Las competencias profesionales del formador: Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro.
- MIGUEL DÍAZ, M. de (coord.) (2006): *Metodología de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.
- ORTEGA DELGADO, M<sup>a</sup>, PELLICER IBORRA, C. (2009): *La evaluación de las competencias básicas: propuestas para evaluar el aprendizaje*. Madrid: PPC.
- PÉREZ COLLERA, A., ÁLVAREZ MORÁN, S., SUÁREZ ÁLVAREZ, M<sup>a</sup> L. (2008): *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia.
- PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- PIMIENTA PRIETO, J. H. (2008): *Evaluación de los aprendizajes: un enfoque basado en competencias*. México: Pearson Educación.
- POBLETE RUIZ, M., GARCÍA OLALLA, A. (2007): *Desarrollo de competencias y créditos transferibles: experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao: Mensajero.
- RIAL SÁNCHEZ, A. F. (2008): “Diseñar por competencias, un reto para los docentes universitarios en el Espacio Europeo de la Educación Superior”. *Innovación educativa*, nº 18, pp. 169-187.
- RODRÍGUEZ MORENO, M<sup>a</sup> L. (2006): *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Alertes.
- SARAVIA GALLARDO, M. A. (2010): Quality of Professoriate: A Model of Professional Competencies. *PRIME*, vol. 4 (2), pp. 75-83.
- ZABALA VIDIELLA, A., ARNAU BELMONTE, L. (2007): *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- ZABALZA VERAZA, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

# COMPETENCIAS DOCENTES ALINEADAS CON LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS DEL ALUMNO DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN LA UAMÉX

MIREYA A. ESPINOSA NAVA  
CINDY M. SÁNCHEZ ESPINOSA  
M<sup>a</sup>. DE LOURDES NÁJERA LÓPEZ  
*Universidad Autónoma del Estado de México  
México*

## 1. LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (NMS) EN EL ÁMBITO MUNDIAL

Es importante planear qué sucede en el mundo y visualizar que la educación es un tema de carácter internacional. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) realiza el siguiente planteamiento:

*Muchos gobiernos han adoptado estrategias para poner la educación al alcance de las familias más pobres y fomentar la escolarización de las niñas. También es cada vez mayor el número de gobiernos que están llevando a cabo evaluaciones nacionales destinadas a calibrar el aprovechamiento escolar de los alumnos, lo cual permite acopiar datos útiles para mejorar la calidad de la educación (UNESCO, 2008 en línea).*

En el Foro Mundial sobre la Educación, llevado a cabo en Dakar, Senegal, en abril de 2000, se estableció el compromiso de cumplir los objetivos y finalidades de la educación para todos, se planteó que cada uno de los gobiernos nacionales tiene la obligación de velar por que se alcancen los objetivos, apoyando a la consolidación de las finalidades de la educación para todos, asumiendo eficazmente esta responsabilidad, para lo cual se requiere que se establezcan asociaciones con una base amplia dentro de cada país, y que éstas sean las responsables de vigilar el logro de estos proyectos apoyándolas con la cooperación de los organismos e instituciones internacionales.

## 2. EL ÁMBITO MUNDIAL EN LA SOCIEDAD, ESCUELA, REFORMA DE LA EDUCACIÓN DEL NMS

A partir de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, *Jomtien, 1990*, la cual se encuentra respaldada por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, menciona que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos, tienen derecho a beneficiarse con la educación. Una educación que incluya aprender a asimilar y a hacer conocimientos, a vivir con los demás y a ser seres humanos, que se encuentre orientada a explotar los ta-

lentos y capacidades de cada joven para lograr desarrollar su personalidad, con la finalidad de que mejore su vida día a día y con ello logre la transformación de la sociedad.

Para el NMS es necesario prestar más atención al desarrollo que se lleva a cabo diariamente si se quiere que éste aporte cambios que contribuyan a nivel mundial y éstos sean de calidad, antes de hacer un llamamiento en pro de una cooperación encaminada a reforzar las capacidades nacionales y las competencias en materia de enseñanza, aprendizaje e investigación.

A diez años de la Evaluación de la Educación para Todos de 2000 se muestra que se ha avanzado considerablemente en muchos países, sin embargo, resulta inaceptable que la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias disten tanto de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades en otras latitudes

### **3. EL ÁMBITO MUNDIAL EN LA PROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN EN EL NUEVO MILENIO**

La prospectiva de la educación mundial en el nuevo milenio será, sin lugar a dudas, una educación basada en la premisa de que la educación es un derecho humano fundamental, estableciendo como elemento clave del desarrollo sostenible para lograr la paz, así como la estabilidad en cada país y de lograrse esta estabilidad interior, se logrará también entre las naciones.

La educación, por consiguiente, se puede considerar un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, los cuales serán un reto ya que se encontrarán afectados por una rápida mundialización que genera cambios vertiginosos, genera que se requiera adquirir habilidades, destrezas y valores para darle justa y pronta respuesta a la problemática existente.

La nueva educación deberá responder al logro de las necesidades básicas de aprendizaje en una educación integral que vele porque antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas, tengan acceso a la educación y que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos sean atendidas mediante un acceso equitativo a la educación para la vida activa (UNESCO, 2008 en línea).

### **4. EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**

En el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), aprobado por los ministros de Educación en 2002 en La Habana, Cuba, se hicieron proyectos con la finalidad de promover cambios sustantivos en las prácticas educativas, considerando planteamientos estratégicos en la región para alcanzar las metas y objetivos diseñados de la educación para todos, lo cual implica todo ese desarrollo de valores que se plantea a partir de la educación (UNESCO, 2010 en línea).

Dicho proyecto constituye un foro educativo que tiene como finalidad promover el diálogo y la construcción conjunta de conocimientos de los sistemas educativos para el logro de una educación para todos con los valores que tanto requiere la humanidad.

### **5. SOCIEDAD, ESCUELA Y REFORMA EDUCATIVA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**

En América Latina y el Caribe, partiendo de los resultados del estudio del Programa para la Eva-

luación Internacional de los Estudiantes (PISA), 2009,<sup>1</sup> se puede analizar cómo se ha llegado a la adquisición de competencias, las cuales son consideradas clave para que los jóvenes se desenvuelvan en el mundo actual, pues consideran las áreas de ciencias, matemáticas y lectura.

De acuerdo con el planteamiento de los estudiantes, la evaluación de PISA de 2009, en la que participan los países miembros de la OCDE y asociados se muestra un ligero avance con respecto a 2006, pero sigue siendo pobre el desempeño mostrado en las evidencias de los exámenes presentados por los estudiantes de los países evaluados. Se requiere tomar medidas precisas que permitan a todos los jóvenes de América Latina adquirir las competencias que se les demandan para insertarse a la vida laboral con las habilidades, actitudes y valores necesarios para la sociedad actual (PISA, 2009 en línea).

## 6. PROSPECTIVA A 25 AÑOS DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE EN EL NUEVO MILENIO

La visión de la educación para América Latina y el Caribe en el nuevo milenio plantea objetivos que poseen la planeación de un fuerte sustento como la visión integral derivada de los acuerdos suscritos en las cumbres mundiales de las Naciones Unidas, celebradas desde el inicio de la década de 1990 y que forman parte de la Declaración del Milenio, consideradas de alcance aun más amplio (Annan, 2005 en línea).

Dentro de los planteamientos, se observa que proponen, entre otros temas importantes, el desarrollo de todos los consensos en torno a temas de fundamental importancia como lo es la paz; otra de las prioridades es la seguridad y el desarme, como fundamentales de la educación, sin dejar de lado los derechos humanos y la democracia, como punto de partida para el establecimiento del buen gobierno y el fortalecimiento de las Naciones Unidas (Annan, 2005 en línea).

## 7. PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN 2007-2012

Se considera que en concordancia con las propuestas de la UNESCO de fortalecer la línea del “aprender a hacer”, el Programa Nacional de Educación tiene la necesidad de reformar el currículo del NMS, de tal manera que sea visible la congruencia entre la propuesta global y la solución planteada desde lo local.

Generalmente el conocimiento disciplinar se enseña, al menos en el NMS, descontextualizado de problemas individuales y sociales, asumiendo que el alumno tendrá la capacidad, llegado el momento, de aplicarlo oportunamente.

El programa Sectorial de Educación 2007-2012 en lo referente a la importancia para el desarrollo del país de los objetivos sectoriales, plantea, en su cuarto objetivo:

*Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la*

---

<sup>1</sup> El Programa para la Evaluación Internacional de los estudiantes (PISA) es una prueba que aplica cada tres años la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para evaluar el nivel de conocimiento y habilidades de los estudiantes de 15 años, independientemente del grado escolar que cursen.

*práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural (SEP, 2007 en línea)*

En los planes de estudio se habla de la inclusión de valores y como estrategia se plantea que seamos creadores de ellos, dado que existen numerosas evidencias de que esto no ocurre. Una de las características que debe adoptar la formulación de competencias es señalar contextos en los que el conocimiento sea aplicable. Como asegura Bastien: “la contextualización es una condición esencial de la eficacia del funcionamiento cognoscitivo” (cit. en Morin, 1993:189).

Además el programa considera que uno de los retos a cubrir en la educación en México es la EMS, tal como se plantea en la Reforma Integral del NMS 2008 (RIEMS) existen considerables rezagos en cobertura, lo cual incurre de manera negativa en uno de los puntos medulares: la equidad que debe promover el sistema educativo.

El programa considera que existen importantes obstáculos para garantizar la calidad de la educación que se imparte en este nivel. De acuerdo a las estadísticas de 2010, el país ha alcanzado el máximo histórico en el número de jóvenes entre 16 y 18 años, los cuales constituyen el grupo en edad de cursar la EMS. Este nivel educativo debe dar atención a los retos de ampliación de la cobertura, mejoramiento de la calidad y búsqueda de la equidad.

## 8. REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS)

La participación de México en un mundo globalizado guarda estrecha relación con una EMS en expansión, la cual debe preparar a un mayor número de jóvenes y además, dotarles de las condiciones que el marco internacional exige.

Es necesario que la educación que se imparte de respuesta a las necesidades de los estudiantes, de manera que el costo-beneficio de continuar estudiando o comenzar a trabajar a tiempo completo, esta última no sea su mejor opción sino que se incline hacia la permanencia en la escuela. La educación que reciban los estudiantes de este nivel debe contribuir a su crecimiento como individuos a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse adecuadamente como miembros de la sociedad. Implica un esfuerzo y una inversión que los estudiantes valorarán mejor en la medida en que sus estudios sean significativos para sus aspiraciones como jóvenes.

En resumen, de la coyuntura actual resulta esencial fortalecer la cobertura, la equidad y la calidad en la EMS, de manera que tenga sentido estudiarla y se convierta en un mecanismo a través del cual los jóvenes adquieran habilidades y conocimientos útiles para desarrollarse como personas y actores de la sociedad así como participantes del mercado laboral. Para poder hacer frente de manera exitosa, se requiere un proyecto integral donde participen los distintos subsistemas de este nivel educativo, que integre el reconocimiento de una identidad común entre los subsistemas, definida por los retos y objetivos generales que comparten.

A partir de esta identidad se debe desarrollar un marco curricular que dé atención a los principales obstáculos para elevar la cobertura, mejorar la calidad y buscar la equidad de la EMS. Entre estos obstáculos se encuentra la rigidez de los planes de estudio y la falta de equivalencias entre la educación que ofertan distintos planteles y subsistemas.

Del análisis de las características de la oferta de Educación Media Superior en el país, de la población en edad de cursarla, de los cambios que se han desarrollado en este nivel en años recientes y de los que se observan en el mundo, se desprende la propuesta curricular de crear de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.

A partir de 2008 inició la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), con el objeto de mejorar la calidad, la pertinencia, la equidad y la cobertura del bachillerato que demanda la sociedad

nacional e integrar opciones de bachillerato a partir de competencias<sup>2</sup> genéricas, disciplinares y profesionales.

Para los fines de esta investigación, no se consideran las competencias disciplinares ya que éstas implican expresar las finalidades de cada una de las disciplinas y especificarlas.

Las competencias genéricas<sup>3</sup> que plantea la RIEMS son once, y definen las características que debe poseer cualquier alumno de la Educación Media Superior; estas competencias son transversales al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), y que, a su vez, se organizan en seis categorías, que se muestran en el Tabla 1.

**Tabla 1. Rubros y competencias genéricas**

Rubros o categorías	Competencias genéricas
Se autodetermina y cuida de sí	1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
	2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
	3. Elige y practica estilos de vida saludables.
Se expresa y comunica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
Piensa crítica y reflexivamente	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
Aprende de forma autónoma	7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
Trabaja en forma colaborativa	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
Participa con responsabilidad en la sociedad	9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
	10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
	11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Elaboración propia. Fuente: RIEMS, 2008.

2 Son capacidades o desempeños que integran conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes ponen en juego en contextos específicos para un propósito determinado y presentan las siguientes características: Clave: aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Relevantes a lo largo de la vida. Transversales: relevantes a todas las disciplinas académicas, así como a las actividades complementarias y procesos escolares de apoyo a los estudiantes. Transferibles: refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias.

3 Son aquellas que conforman las características que debe poseer el alumno del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) y permitirán a los estudiantes comprender el mundo e influir en él, además de continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y poder desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y de esta manera poder participar eficazmente en su vida social, profesional y política.

Estas competencias integran conocimientos, habilidades y actitudes que se movilizan de forma integral en contextos específicos, y se pueden percibir como una de las ventajas planteadas para el bachiller pues preparan al alumno para poderse desarrollar plenamente en contextos diversos a lo largo de la vida, con lo cual se privilegia el aprendizaje sobre la memorización. De esta manera finaliza la dispersión existente en el bachillerato, al poder articular los subsistemas, donde planes y programas de estudio, se adaptan a necesidades específicas en un marco curricular común (MCC)<sup>4</sup> (RIEMS, 2008 en línea).

## 9. RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE Y DEL ALUMNO

Las competencias docentes que describen el perfil de todos los profesores de la EMS, sin importar las características específicas del subsistema o escuela en la que laboren ni las asignaturas que tengan a su cargo, son ocho: 1/ Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional; 2/ Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo; 3/ Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios; 4/ Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional; 5/ Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo; 6/ Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo; 7/ Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes; 8/ Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Para llevar a cabo la relación de las competencias del docente con las del alumno, se requiere partir de las competencias que requiere el docente, y cuáles serán las competencias genéricas que definan el perfil del alumno del NMS. Los planteamientos de la RIEMS tienen claros indicadores, que identifican las competencias de docentes y alumnos, y se correlacionan con la finalidad de impactar tanto el desarrollo del alumno como del docente.

El perfil del docente, del NMS está constituido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes que el docente pone en juego para generar ambientes de aprendizaje, para que los estudiantes desplieguen las competencias genéricas (EMS: s/f en línea).

La reforma del NMS considera que las competencias son todas aquellas que permiten enlistar las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente (Philippe, 2004) diseñadas de tal manera que se relacionan con las competencias genéricas expresadas en el perfil del alumno, para que sean congruentes y se alinean ambos perfiles.

El perfil del docente del NMS tiene una relación directa con las competencias genéricas, de las cuales se consideran las siguientes:

Mantener una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

Conocerse y valorarse a sí mismo, abordar problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

En estas dos competencias genéricas se encuentran claramente reflejados los principales atributos de las competencias del docente:

Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.

Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.

---

4 Responde al propósito de que los bachilleres cuenten con los elementos más sólidos, para desempeñarse con éxito a lo largo de la vida en contextos diversos, en el trabajo o en estudios superiores.

Como se ilustra a continuación (Tabla 5) hay una relación directa entre los perfiles basados en la reforma integral de NMS (Philippe, 2004).

**Tabla 5. Correspondencia directa de las competencias del perfil del alumno y las del docente**

Perfil del alumno		Perfil del docente
Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.	➔	Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.
Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	➔	Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos

Fuente: RIEMS, 2008.

Como se establece en el documento de las competencias que expresan el perfil del docente del NMS, a diferencia de lo que se observa en el cuadro anterior, no en todos los casos existe una correspondencia directa como se explica a continuación.

Las siguientes competencias son señaladas para los docentes, de las cuales una se integra en el siguiente ejemplo:

Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.

Integra características presentes en distintas competencias y los principales atributos del perfil del egresado, de esta manera, se puede valorar que un ambiente escolar como el descrito es uno en el que se manifiesta.

Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

Eligen y practican estilos de vida saludables.

Participan con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad.

En la tabla 6 se ilustra la convergencia de las competencias del perfil del alumno y las del docente; se puede observar que tres competencias del perfil del alumno se integran en una del perfil del docente generando una relación de tres a una.

**Tabla 6. Convergencia de las competencias del perfil del egresado y las del docente**

Perfil del alumno		Perfil del docente
Elige y practica estilos de vida saludables.	↘ ➔ ↗	Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.		
Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.		

Fuente: RIEMS, 2008.

El éxito de las competencias no es un factor calificado en el aula; su aplicación en la vida cotidiana es el factor de importancia, los alumnos y docentes son seres humanos que si bien ven modificadas sus conductas gracias a los conocimientos que la actividad educativa les deja, no dejan de ser ellos mismos dentro y fuera del aula.

Las competencias que expresan el perfil del docente y las competencias genéricas que definen el perfil del alumno, deben encontrarse alineadas, para generar esa congruencia de la que está ávida la sociedad en la vida cotidiana.

## 10. CONCLUSIONES

Se puede concluir que el Perfil del Egresado y el Perfil del Docente no son ni deberán ser simétricos ni contemplar los mismos elementos, sin embargo deben ser complementarios uno del otro

Por otra parte, el perfil del egresado debe ser compartido por todos los alumnos que acceden a la Educación Media Superior y por tanto deben ejercer sus derechos y obligaciones como alumnos de este nivel educativo, así como estar preparados para asumir retos académicos y profesionales.

En cuanto al perfil del docente, es específico para cada una de las actividades que debe llevar a cabo el docente en la EMS. De este modo, es imprescindible que los maestros cuenten con las competencias que conforman el Perfil del Egresado más las competencias correspondientes a las actividades propias de su profesión.

## REFERENCIAS

- ANUIES (s/f): “La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES”, en [http://www.anuiemx.com/servicios/d\\_estrategicos/documentosestrategicos/21/index.html](http://www.anuiemx.com/servicios/d_estrategicos/documentosestrategicos/21/index.html). (29 de abril de 2010).
- BRASLAVSKY, C., COSSE, G. (2006): “Las actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 1-26.
- PERRENOUD, P. (2004): “Diez nuevas competencias para enseñar”. *Biblioteca de Aula*, n° 196, en [http://www.sems.udg.mx/principal/anexos\\_bgc\\_may0807/BGC\\_SEMS-SEP/Competencias\\_que\\_expresan\\_el\\_Perfil\\_Docente.pdf](http://www.sems.udg.mx/principal/anexos_bgc_may0807/BGC_SEMS-SEP/Competencias_que_expresan_el_Perfil_Docente.pdf). (2 de febrero de 2009).
- POSADA-ÁLVAREZ, R. (s/f): “Formación Superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante”. Colombia: Universidad del Atlántico, en <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.pdf>. (3 de mayo de 2010).
- RAMIÓ, A. (2005): “Valores y actitudes profesionales: Estudio de la práctica profesional enfermera en Catalunya”. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona, en [http://www.tesisenxarxa.net/TESIS\\_UB/AVAILABLE/TDX-0329106-163645/ARJ\\_TESIS.pdf](http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0329106-163645/ARJ_TESIS.pdf). (14 de mayo de 2010).
- RIEMS (s/f): “Reforma Integral de la Educación Media Superior”. Secretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal de los Estados Unidos Mexicanos, en <http://www.reforma-riems.sems.gob.mx/wb/riems/claridad>. (10 de enero de 2009).
- RIEMS (2008a): “La Reforma Integral de la Educación Media Superior”. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en [http://www.oei.es/pdfs/reforma\\_educacion\\_media\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf). (10 de junio de 2009). (2008b): “Reforma integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”. Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educa-

- ción Pública, en: [http://www.sems.udg.mx/rib-ceppems/ACUERDO1/Reforma\\_EMS\\_3.pdf](http://www.sems.udg.mx/rib-ceppems/ACUERDO1/Reforma_EMS_3.pdf). (6 de mayo de 2010).
- RODRÍGUEZ TORO, C. (2004): “¿Qué es la educación?”. *Investigación y educación*, n° 12. Central Sindical Independiente y de Funciones, en [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_sevilla/archivos/revistaense/n12/educar.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n12/educar.pdf). (23 de marzo de 2009).
- SEP (s/f): “Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior”. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Sistema de Educación Media Superior, en [http://www.sems.udg.mx/principal/anexos\\_bgc\\_may0807/BGC\\_SEMS-SEP/Competencias\\_que\\_expresan\\_el\\_Perfil\\_Docente.pdf](http://www.sems.udg.mx/principal/anexos_bgc_may0807/BGC_SEMS-SEP/Competencias_que_expresan_el_Perfil_Docente.pdf). (10 de enero de 2009).
- SEP (2007): “Programa Sectorial de Educación 2007-2012”, en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1713>. (29 de abril de 2010). (2007): “Programa Sectorial de Educación. 2007-2012”, en [http://upepe.sep.gob.mx/prog\\_sec.pdf](http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf). (6 de mayo de 2010). (2008): “La Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”, en [www.sems.udg.mx/rib-ceppems/ACUERDO1/Reforma\\_EMS\\_3.pdf](http://www.sems.udg.mx/rib-ceppems/ACUERDO1/Reforma_EMS_3.pdf). (29 de abril de 2010).
- UNESCO (1990): “World Conference on EFA. Conferencia Mundial sobre la EPT”, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>. (11 de febrero de 2010). (1998a): “Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm). (6 de mayo de 2010). (1998b): “Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción”. Conferencia mundial sobre la Educación Superior, en [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm). (29 de abril de 2010). (2008a): “Educación para todos: informe de Seguimiento. Estudios de Consulta Mitofsky”, en <http://72.52.156.225/Estudio.aspx?Estudio=ept-unesco>. (6 de mayo de 2010). (2010): “Educación, juventud y desarrollo: acciones de la UNESCO en América Latina y el Caribe”, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001891/189108s.pdf>. (6 de septiembre de 2010).
- VILLARDÓN-GALLEGO, L. (2006): “Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias”, en [www.um.es/ojs/index.php/educatio/article/viewFile/153/136](http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/article/viewFile/153/136). (29 de abril de 2010).



# COMPETENCIAS DOCENTES Y GESTION DEL CONOCIMIENTO CON APOYO DE LAS TIC. EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS COMO MEDIO PARA EVALUAR LA CALIDAD DE RECURSOS DIGITALES PARA EL APRENDIZAJE

SILVIA J. PECH CAMPOS  
MANUEL E. PRIETO MÉNDEZ  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

VÍCTOR H. MENÉNDEZ DOMÍNGUEZ  
*Universidad Autónoma de Yucatán - Universidad de Castilla-La Mancha*

YENNY EGUIGURE  
*UPN "Francisco Morazán", Honduras -UNED*

ENA EVIA RICALDE  
*Universidad Autónoma de Yucatán*

## 1. EL DESARROLLO DE RECURSOS EDUCATIVOS PARA LA EDUCACIÓN Y EL E-LEARNING

El desarrollo de recursos educativos para la educación y el e-Learning es una actividad compleja para cualquier profesor principiante o en ejercicio. Una consecuencia de los procesos de innovación y flexibilización en el aprendizaje que proponen los modelos educativos de las Universidades ha sido la incorporación de las TIC en la educación, y la consecuente generación de competencias digitales en docentes y estudiantes universitarios.

Si bien el e-Learning tiene sus raíces en la Educación, es imposible ignorar su componente tecnológico. Las Ciencias de la Computación juegan un papel muy importante en el desarrollo del e-Learning: desarrollar tecnologías de interoperabilidad, estándares de distribución y modelos de representación del conocimiento, son ejemplos de sus aportaciones.

Los proyectos de investigación en el e-Learning generalmente incluyen expertos de las áreas de Educación, Computación e Informática, con el fin de combinar sus conocimientos y experiencias para aplicarlos en una solución útil y eficiente. Numerosas instituciones, incluidas las Universidades, emplean Sistemas de Gestión del Aprendizaje para organizar y distribuir cursos en la Web. Un Sistema de Gestión del Aprendizaje, también llamado plataforma o sistema e-Learning, está diseñado para asistir al proceso de enseñanza y aprendizaje en un ambiente en línea mediante un conjunto de herramientas (Dagger et al., 2007). Generalmente un SGA es fácil de usar, flexible en términos pedagógicos y eficiente en términos de costos, además organiza el contenido educativo y ofrece funcionalidades de comunicación (Downes, 2005).

Un Sistema de Gestión del Aprendizaje implica estructurar los contenidos para su difusión y uso en procesos sistemáticos de generación, producción y gestión que normalmente no son soportados por

las aplicaciones de software. Un problema es la reutilización e interoperabilidad de los recursos digitales entre distintas soluciones e-Learning.

### 1.1. El profesor y las competencias tecnológicas o digitales

A menudo el profesor se siente confundido cuando motivado por las reformas educativas y la adopción de enfoques constructivistas, se le dice que debe desarrollar competencias y no se especifica si se están refiriendo al desarrollo de sus propias competencias docentes y profesionales, o el desarrollo de competencias académicas o de enseñanza de las competencias a sus alumnos.

En este nuevo entorno de enseñanza, el profesor tiene un papel relevante como proveedor de información y facilitador de la construcción del conocimiento que contribuye al aprendizaje de los estudiantes (Collins y Strijker, 2004). Sin embargo, desarrollar recursos educativos para estos ambientes no es una actividad sencilla para el profesor novel o en ejercicio. Implica contar con conocimientos de tecnologías, metodologías de desarrollo y estándares de descripción e intercambio; los cuales muchas veces no posee.

En este sentido los sistemas informáticos pueden ofrecer apoyos que pueden facilitar en gran medida estos procesos, pero implica un esfuerzo adicional del profesor para dominar las tecnologías informáticas a su alcance para ofrecer una docencia de actualidad, más acorde con las nuevas competencias de que disponen sus alumnos, nativos digitales.

### 1.2. Sobre el término Competencia

Al definir Competencia es importante destacar que en cada definición existen supuestos previos diferentes con los que cada autor opera, y como expresara Le Bortef (1993), “el concepto de competencia actual posee un atractivo singular, la dificultad de definirlo crece con la necesidad de utilizarlo”, de manera que más que un concepto operativo es un concepto en vías de construcción. Se considera que el término competencias ingresa al campo educativo desde dos vertientes diferentes: las teorías de la comunicación a partir de los estudios de lingüística de Noam Chomsky realizados en 1965, quién distingue entre “competencia lingüística, o sea la capacidad que desde muy pequeños tienen los humanos de entender frases nuevas y de producir mensajes nuevos, inéditos; y la performance, o la actuación, la realización de esa capacidad, entendiendo y produciendo mensajes nuevos” y el enfoque empresarial, ligando las destrezas del “saber hacer” y la capacidad de competir (Barbero, 2004).

De acuerdo con Zabalza (2003), podemos definir el término competencia como el conjunto de saberes éticos, vivenciales, cognitivos, emotivos y prácticos, entre los que figuran: las capacidades individuales, los conocimientos, el saber hacer, las habilidades, experiencias, experiencias prácticas, actitudes y aptitudes necesarias, para que el profesional pueda desempeñar roles de trabajo específicos y realizar actividades que le conduzcan al logro de objetivos determinados.

Según el ERIC, competencia es la capacidad individual demostrada por el individuo para llevar a cabo algo, es decir, la posesión de conocimientos, habilidades y características personales necesarias para satisfacer las exigencias o requisitos especiales de una situación particular.

De acuerdo con Le Bortef, Barzuchetti y Vincent (1993) la competencia abarca, precisamente, el conjunto de saberes -habilidades, conocimientos, capacidades y actitudes que se pueden utilizar e implementar en un contexto profesional y que se emplean para desempeñar roles que implican determinadas funciones profesionales.

Este conjunto de saberes se considera en tres ámbitos específicos: conocimiento, ejecución y actitud; es decir, se requiere del conocimiento conceptual, del saber hacer o aplicar ciertos instrumentos o procedimientos y de valores y actitudes hacia el trabajo. Mientras que COMPETENCIA es la combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes, conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos (Manual de Educación en Salud basada en Competencias, OPS-OMS, 2001),

la COMPETENCIA PROFESIONAL es la operacionalización, en situación profesional, de capacidades que permiten ejercer convenientemente una función o una actividad (Mertens, 1996). Para determinar si un individuo es competente o no lo es, deben tomarse en cuenta las condiciones reales en las que el desempeño tiene sentido, en lugar del cumplimiento formal de una serie de objetivos de aprendizaje que en ocasiones no tienen relación con el contexto.

### 1.3. Modelo de competencias por ejes y funciones

Las Competencias se han clasificado en los siguientes tipos:

#### I.- COMPETENCIAS CLAVE

- a) Competencias Cognoscitivas
- b) Competencias Comunicacionales
- c) Competencias Lógico-numéricas
- d) Competencias Informacionales
- e) Competencias Interpersonales

#### II.- COMPETENCIAS ACADÉMICAS

- a) Competencias Matemáticas
- b) Competencias Científicas
- c) Competencias Socio-Históricas
- d) Competencias Ecológicas
- e) Competencias Tecnológicas

#### III.- COMPETENCIAS LABORALES

- a) Competencias Básicas
- b) Competencias Genéricas
- c) Competencias Específicas

De acuerdo con Shulman, citado por Regan (1992), los saberes pedagógico-didácticos, deben de girar en torno a los siguientes aspectos, relacionados con el área de la tecnología educativa:

- calidad de actividades;
- diseño específico de los materiales;
- colaboración e interactividad entre los participantes;
- comunicación sincrónica y asincrónica;
- motivación para lograr un papel activo en el aprendiz;
- tutoría virtual;
- evaluación;
- auto evaluación;
- retroalimentación.

#### Competencias específicas para la formación del docente-tutor en línea

El estudio sistemático de las competencias implica el reconocer conocimientos, actitudes y destrezas, y acercar a los docentes y tutores en línea, y a los aspirantes para realizar estas responsabilidades al ámbito de desempeño. Esto plantea una enseñanza más práctica y útil para los estudiantes que garantice un aprendizaje significativo y funcional y promueva la responsabilidad social y profesional de las instituciones educativas y de los agentes que las integran.

Un modelo concreto de competencias profesionales del docente-tutor en línea, el modelo contextual de competencias, ha de centrarse en los roles y funciones que se han establecido a partir de ejes fundamentales, evidenciados por Berge y Collins (1996) y retomados por Cabero (2004), éstos son los ejes: Pedagógico, Organizacional, Social, Técnico y Evaluativo; de los cuales se desprenden cuarenta y una competencias de acuerdo con los ejes anteriores, además de un componente ético y uno transversal, los cuales fueron establecidos en el estudio desarrollado con profesores universitarios, por Evia y Pech, en 2007, y se agrupan, mediante análisis factorial, de la manera siguiente:

Eje Pedagógico:

- 1.- Redactar objetivos de aprendizaje
- 2.- Dar orientación y retroalimentación
- 3.- Elaborar guías de estudio
- 4.- Motivar el aprendizaje autónomo y autodirigido
- 5.- Promover en los estudiantes la reflexión y el análisis crítico
- 6.- Promover actividades orientadas a la formación integral (humanística, cultural, recreativa, etc.)
- 7.- Utilizar estrategias cognitivas de enseñanza, tales como resúmenes, analogías, mapas conceptuales y redes semánticas
- 9.- Vincular los contenidos de aprendizaje a las experiencias y necesidades individuales de los alumnos

Eje Social

- 10.- Utilizar estrategias de aprendizaje colaborativo y la resolución colectiva de problemas
- 11.- Apoyar la formación de equipos de trabajo y el trabajo en grupo
- 12.- Utilizar recursos para facilitar el conocimiento y la confianza entre los miembros del grupo
- 13.- Reconocer y apoyar diferentes estilos de aprendizaje
- 15.- Moderar discusiones en línea
- 16.- Manejar recursos de comunicación sincrónica y/o asincrónica (foros, chat, mail)
- 17.- Animar y estimular la participación activa de los alumnos

Eje Organizacional

- 21.- Seleccionar recursos de aprendizaje relevantes para el buen desarrollo del curso
- 22.- Ayudar al alumno a seleccionar sus programas de formación en función de sus necesidades personales, académicas y profesionales
- 23.- Establecer el calendario del curso, de forma global como específica
- 24.- Manejar eficientemente el tiempo en línea
- 25.- Clarificar las metas y objetivos del curso
- 26.- Explicar a los alumnos las normas de funcionamiento del entorno formativo
- 27.- Mantener contacto constante con el equipo docente y organizativo

Eje Técnico

- 30.- Brindar apoyo técnico a los estudiantes
- 31.- Diseñar páginas web
- 32.- Manejar programas de presentación o elaboración de animaciones y/u objetos de aprendizaje, como Flash
- 33.- Incorporar materiales interactivos al entorno formativo
- 34.- Manejar pizarras digitales y recursos para las FAQ's (frequently asked questions, preguntas realizadas con mayor frecuencia)

Eje Evaluativo

- 35.- Monitorear los progresos de los estudiantes
- 36.- Emplear los diferentes tipos de evaluación, diagnóstica, formativa y sumativa, de acuerdo a las necesidades del programa
- 37.- Manejar estrategias de autoevaluación
- 38.- Elaborar pruebas estandarizadas para su implementación en línea
- 39.- Utilizar métodos alternativos de evaluación, como portafolios y registros de aprendizaje

Componente Transversal (cruce de dos o más ejes)

- 8.- Moderar videoconferencias
- 18.- Fomentar la integración de comunidades virtuales de aprendizaje

- 19.- Diseñar cursos en línea utilizando plataformas como Moodle, WebCT, Dokeos, etc.
- 20.- Manejar métodos de diseño instruccional relativos a la educación en línea Social
- 29.- Diseñar materiales y recursos para el aprendizaje en línea, como los objetos de aprendizaje
- 40.- Evaluar los recursos tecnológicos disponibles para su implementación

#### Componente Ético

- 14.- Respetar la diversidad de los estudiantes (cultural, religiosa, etc)
- 28.- Respetar aspectos legales propios del medio en línea (copyright; privacidad, etc.)
- 41.- Demostrar conducta profesional y comportamiento ético adecuado en el desempeño de roles y funciones en el medio en línea

Por otra parte, en el modelo, se asume el carácter dinámico de las competencias, teniendo en cuenta que las competencias sin duda habrán de modificarse e incluso incrementarse a la medida del desarrollo del modelo educativo en línea, que se adopte, y de acuerdo con las necesidades del medio y de los sujetos participantes

Entre las experiencias de investigación desarrolladas, en la enseñanza universitaria en universidades públicas y privadas, por profesores con apoyo de la enseñanza en línea por Prieto, Pech, Guillermo, Domínguez, Menéndez y Cambranes (2010), de acuerdo con el modelo de Reeves, mediante los instrumentos generados, para evaluar la metodología adaptada de Reeves, en las ocho dimensiones del modelo propuesto por este autor:

1. Orientación a metas (específicas vs. generalizables);
2. Ambiente pedagógico (instruccional vs. cognitivo-constructivista);
3. Rol del docente-tutor (didáctico vs. Facilitador);
4. Rol de la tecnología (instructivo vs. Constructivista);
5. Naturaleza de las actividades de aprendizaje (Matética, en contraste con didáctica);
6. Aprendizaje cooperativo (individual vs. Cooperativo-colaborativo);
7. Validez experiencial (no existencia vs. Integral);
8. Fuente de motivación (concreta vs. abstracta).

El estudio se orientó a desarrollar una metodología para evaluar las dimensiones pedagógicas implicadas en los procesos, denominada MECOA, cuando se introdujeron los recursos digitales de aprendizaje (RDA) en los cursos, los cuales fueron desarrollados en el marco del proyecto. El diseño se abordó desde el paradigma cuantitativo y correspondió a un estudio de investigación y desarrollo educativo (R&D), con el fin de desarrollar y validar una estrategia de enseñanza, (Borg y Gall, 1979). Dicho diseño, se complementó también con otras técnicas cualitativas de investigación, recolección y análisis de datos. Se realizó la validación del modelo adaptado, y se llevó a cabo en dos momentos: el diseño y desarrollo de los cursos y la puesta en marcha o pilotaje. Los estudiantes evaluaron a su respectivo profesor en cada una de las asignaturas en cuanto a su desempeño y sus habilidades en el uso de las TIC para apoyar el aprendizaje de sus alumnos en cada uno de los cursos recibidos.

Se obtuvieron, en términos generales, medias altas en los tres cursos de las situaciones de prueba, arriba de 7.6; también se declaró una alta motivación de parte de los estudiantes en cada una de las facultades, en cada uno de los cursos, aunque se obtuvieron valores más altos en el curso “Evaluación de los aprendizajes” en todas y cada una de las dimensiones. Los resultados mostraron que existe una diferencia significativa entre los alumnos más motivados y los menos motivados, en las dimensiones de: contenido, matética y validez experiencial, en particular, en el curso “Evaluación de los aprendizajes”. Esto no resultó así, en los otros dos cursos de la situación de prueba. De ahí, que se proponga conducir otras investigaciones que profundicen en la determinación de los factores que intervienen en la eficacia de los cursos impartidos con el apoyo de los recursos de teleaprendizaje o e-Learning.

## 2. FLEXIBILIZANDO EL DESARROLLO DE RECURSOS EDUCATIVOS: LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE (OA)

En general, es preciso desarrollar nuevos conocimientos y competencias para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la docencia virtual. Podemos identificar dos tipos de Sistemas de Gestión del e-Learning: Sistemas de Gestión del Aprendizaje (SGA) y Sistemas de Gestión de Contenidos de Aprendizaje (SGCA). Construir recursos que puedan reutilizarse en distintos contextos de aprendizaje y distintas plataformas de e-Learning, todo ello sin perder sus características y funcionalidades, es un ideal que está siempre presente en el e-Learning (Saddik et al., 2001), los Objetos de Aprendizaje (OA) constituyen una tendencia importante que pretende resolver esta situación. De acuerdo con este autor, un OA está constituido por descriptores (metadatos) y recursos educativos. Si bien existen muchas definiciones para un Objeto de Aprendizaje (Mohan, 2004), se considera que es un elemento reciclable de contenido multimedia que tiene un propósito educativo y está acorde a una especificación tecnológica.

A pesar de que no existe una definición clara de lo que es un Objeto de Aprendizaje, se tiene claro las múltiples ventajas que otorgan al emplearlos en el e-Learning. Dos de las ventajas más importantes son la interoperabilidad y la reutilización. El uso de OA's ha permitido organizar los recursos educativos digitales en unidades independientes, de manera que puedan ser utilizados en diferentes contextos (McGreal, 2004), por ejemplo en distintos SGA. Se trata de un enfoque basado en componentes en donde los objetos se componen y descomponen para formar nuevos recursos (o estructuras más complejas, por ejemplo cursos) (Anido-Rifón et al., 2001).

Los Objetos de Aprendizaje (OA) son una propuesta interesante a esta problemática. Los Objetos de Aprendizaje prometen la construcción de pequeños componentes de conocimiento que puedan ser reutilizados y ensamblados en diferentes contextos de aprendizaje, todo ello sin perder sus funcionalidades. Se presenta una plataforma de gestión para este tipo de recursos, siendo su principal característica que emplea un enfoque de asistencia y recomendación para el desarrollo de Objetos de Aprendizaje y ofrece un conjunto integrado de herramientas para el almacenamiento, la búsqueda y la reutilización de recursos educativos. La interoperabilidad está garantizada al estar conforme a especificaciones y estándares definidos en el e-Learning.

Todo Objeto de Aprendizaje está compuesto de dos elementos: un recurso educativo y las etiquetas que describen ese recurso. Estos elementos son almacenados en una estructura de información que está basada conforme a un estándar de descripción y distribución, lo que garantiza su reutilización. El recurso educativo puede ser cualquier colección de archivos multimedia (texto, imagen, audio, video), una aplicación o una dirección de internet. Incluso se pueden incluir otros objetos para crear Objetos de Aprendizaje más complejos.

Al conjunto de etiquetas estructuradas para describir al objeto se le denomina metadatos. Algunos ejemplos de metadatos que se pueden emplear son: palabras claves relativas al contenido, objetivo educativo que persigue el recurso, tipo de interacción que ofrece, requisitos necesarios para su utilización, autor, fecha de elaboración, etc.

Al describir a los Objetos de Aprendizaje, los metadatos son elementos esenciales para numerosos procesos del e-Learning, tales como la catalogación, la búsqueda y utilización de recursos. Los repositorios y SGA actuales se benefician enormemente de los metadatos, específicamente en aquellos procesos relacionados con la selección y presentación de Objetos de Aprendizaje como parte de una experiencia de aprendizaje, debido a que los metadatos proporcionan información sobre cuál recurso presentar a un alumno en particular y la mejor manera de hacerlo.

Los Sistemas de Gestión constituyen una parte muy importante dentro del e-Learning: ofrecen un espacio común que integra un conjunto de herramientas informáticas que facilitan la realización de las

actividades asociadas a la enseñanza-aprendizaje en este tipo de ambientes virtuales: publicar documentos, buscar materiales de apoyo, revisar tareas, aplicar exámenes, contestar preguntas, etc. Las principales problemáticas a las que se enfrentan estos Sistemas de Gestión son el reciclado de los materiales educativos digitales y el intercambio de información con otros sistemas informáticos.

### 2.1. Las herramientas para la gestión del e-Learning

La administración de los estudiantes y materiales involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje en este nuevo ambiente virtual no es una tarea fácil para el profesor. Las actividades clásicas de gestión del aprendizaje como son el seguimiento y la evaluación del desempeño, la tutoría en la consecución de las actividades de aprendizaje, etc., requieren del uso de nuevas herramientas informáticas que no siempre resultan sencillas de utilizar. Y por consiguiente, hacen necesario poseer ciertos conocimientos tecnológicos para realizar una adecuada gestión (creación, catalogación, publicación, valoración) de los recursos educativos utilizados.

Los Sistemas de Gestión del e-Learning pretenden resolver estas problemáticas ofreciendo herramientas especializadas que se integran dentro de un entorno, lo que facilita su utilización al proveer interfaces comunes y permitir el intercambio de información entre sus componentes. Los Sistemas de Gestión del Aprendizaje, también denominados Plataformas de Aprendizaje, proporcionan un espacio virtual donde los estudiantes pueden planear, acceder y gestionar su aprendizaje de una forma individualizada e incluso autodidacta, además de interactuar con otros estudiantes y profesores. Generalmente un SGA es fácil de usar en términos de su interfaz, flexible en un sentido pedagógico y eficiente en relación al costo; organiza el contenido educativo y ofrece una serie de funcionalidades de comunicación e intercambio de información.

Los Sistemas de Gestión de Contenidos de Aprendizaje, o simplemente repositorios, permiten tener un control y orden de los recursos educativos almacenados. Los documentos son catalogados para poder realizar una búsqueda o exploración de forma sencilla. Un repositorio puede estar integrado con un SGA, lo que facilita el intercambio e inclusión de los materiales almacenados dentro de un entorno de aprendizaje virtual.

En este nuevo ambiente virtual, el profesor genera recursos educativos y los almacena en un SGCA. Posteriormente, cuando el profesor requiere desarrollar una actividad educativa, realiza una búsqueda en el repositorio, selecciona aquellos documentos publicados que sean más apropiados a su necesidad, si es necesario realiza alguna adecuación, y finalmente los importa en un SGA para que sean utilizados por el estudiante dentro de una actividad de aprendizaje.

### 2.2. La gestión de Objetos de Aprendizaje. La plataforma AGORA

Para el desarrollo de un recurso educativo, el profesor de e-Learning realiza una serie de actividades y procesos que en conjunto definen un modelo de gestión. Generalmente el resultado de toda esta actividad es un recurso educativo que es distribuido como un Objeto de Aprendizaje (OA), es decir una unidad reusable de información, conformada por el recurso mismo y una colección de metadatos que lo describen. El profesor realiza estos procesos de una forma empírica y utilizando herramientas independientes, desarrolladas específicamente para tareas concretas y muchas veces de otra índole, lo que limita y complica su utilización (el profesor debe manejar eficientemente muchas herramientas para obtener un producto útil). Además, las soluciones existentes no contemplan al proceso de gestión de una manera integral y se enfocan a realizar actividades específicas. Presentan problemáticas que no solo afectan a su utilización sino también la interoperabilidad entre ellas. Por ejemplo, los repositorios no están intercomunicados o utilizan objetos de aprendizaje no estandarizados, las herramientas de edición presuponen que los recursos existen en formas digitales en el computador del profesor, la búsqueda y recuperación

de objetos de aprendizaje no es sencilla, debido a la falta de integración de los buscadores existentes, los repositorios y las plataformas de e-Learning.

En general, no existe un control del proceso de desarrollo de los objetos de aprendizaje. Se desaprovechan las oportunidades de colaboración entre los autores, la difusión y distribución de los productos generados es limitada, etc.

La plataforma AGORA (Ayuda a la Gestión de Objetos Reutilizables de Aprendizaje) (Menéndez y Prieto, 2009) tiene como finalidad asistir al profesor en el proceso de búsqueda y construcción de recursos para el aprendizaje, conforme a sus necesidades de diseño instruccional, a partir de recursos digitales y utilizando tecnologías informáticas.

Está integrado por varios componentes que proveen funcionalidades diferentes:

- Almacenamiento de objetos de aprendizaje (recursos digitales y metadatos asociados).
- Incorporación de recursos educativos ubicados en un computador o en Internet (en este caso se puede descargar el recurso remoto o solo mantener su referencia externa).
- Edición y generación asistida de metadatos.
- Búsqueda distribuida de objetos de aprendizaje.
- Visualización y descarga de los recursos educativos y sus metadatos.
- Empleo de estándares para el empaquetado y distribución (ADL-SCORM y IEEE-LOM) de los objetos de aprendizaje.
- Mecanismos de comunicación entre los usuarios.

Cada usuario registrado en AGORA cuenta con un espacio de trabajo donde puede gestionar sus recursos educativos como Objetos de Aprendizaje. AGORA permite colocar recursos educativos de diferente formato: presentaciones (archivos ppt, pps), documentos de texto (archivos pdf, doc, htm, txt), hojas de cálculo (archivo xls), animaciones y videos (archivos swf, flv, wmv), imágenes (archivos gif, jpg), archivos compactados (archivos zip).

Actualmente se encuentra implementada una primera versión de la plataforma (<http://sel.uady.mx/ agora>) que cuenta con poco más de 300 usuarios y 500 recursos distribuidos en dos instancias ubicadas en México y España. Hasta noviembre de 2010 se contaba con 490 usuarios distribuidos en ambas plataformas (UADY, 58; UCLM, 432). La mayoría de los usuarios (55%) indicaron que su área de conocimiento pertenece a “Ingeniería y Tecnología” (24%; UADY, 24; UCLM, 92) o “Educación, humanidades y arte” (19%; UADY, 19, UCLM, 73). Con respecto la práctica docente, la mayoría de los usuarios (51%) tiene una experiencia docente menor a 5 años (UADY, 31, UCLM, 220) y cerca del 40% de los usuarios tienen una experiencia media en el uso de la tecnología en el Aula (UADY, 25; UCLM, 170). Una caracterización básica de los usuarios por áreas de conocimiento, práctica docente y utilización de tecnología en el aula se presenta en la figura 4. Un estudio realizado con 65 usuarios reflejó un alto grado de satisfacción con el uso de la plataforma (73.04%) (Menéndez y Prieto, 2009).

### 2.3. Calidad en Objetos de Aprendizaje

Con el propósito de determinar la calidad pedagógica de los Objetos de Aprendizaje (LO). La Evaluación Pedagógica Medida Objetos de Aprendizaje, Pedagogía Cuestionario de medición (PQM), se presenta. PQM propone un modelo para evaluar la LO desde una perspectiva pedagógica, con seis categorías y define lingüística una etiqueta para cada uno de los aspectos de las categorías. Un cuestionario instrumento PQM se llevó a cabo en un repositorio de objetos de aprendizaje llamado AGORA. La implementación del módulo de cuestionario PQM en AGORA da información sobre los usuarios de manera de evaluar un recurso en particular. Los datos obtenidos son la fuente de información pedagógica importante, especialmente en el proceso de gestión de Objetos de Aprendizaje. El análisis fue desarrollado por la agrupación de los datos obtenidos y hacer un estudio introspectivo de cada pregunta. De los resultados obtenidos en la investigación, es razonable concluir que el cuestionario PQM es

un método fiable, válido y eficaz para evaluar la calidad pedagógica de los objetos de aprendizaje en un repositorio.

Se ha implementado un Método para la Evaluación de la Calidad de los Objetos de Aprendizaje (MECOA) [22] mediante cinco indicadores, los cuales son: contenido, representación, competencia, autogestión, significación y creatividad contenida en el objeto. Cada uno de los indicadores definidos en el modelo está compuesto por un conjunto de rasgos los cuales son definidos a través de etiquetas lingüísticas que pretenden determinar el valor pedagógico del objeto a partir de los parámetros definidos dentro del modelo. La calidad es determinada a posteriori, según una encuesta basada en el modelo y disponible a los usuarios. Se está trabajando en un modelo de validación del proceso de llenado de metadatos basado reglas extraídas del análisis de los metadatos de objetos existentes junto con las indicaciones del estándar IEEE-LOM.

La calidad de los objetos de aprendizaje constituye una problemática presente en muchas de las actividades de gestión de contenidos de aprendizaje. Hay trabajos relacionados con el establecimiento de métodos de evaluación y técnicas para definir la calidad de los objetos de aprendizaje. Muchos de estos trabajos están enfocados a las características tecnológicas y dejan de lado el punto de vista didáctico de los objetos de aprendizaje. En este trabajo se presenta un modelo de evaluación de la calidad de los objetos de aprendizaje, el MECOA, a partir del significado de sus siglas en castellano), el cual es un producto de la colaboración entre algunas instituciones iberoamericanas. Su objetivo es evaluar los objetos de aprendizaje desde una perspectiva pedagógica. El MECOA utiliza las colecciones de indicadores agrupados en seis categorías: 1) contenido, 2) las representaciones, 3) la competencia, 4) la autogestión, 5) la significación y 6) la creatividad. En el MECOA se define una etiqueta lingüística para cada uno de los indicadores. Por ejemplo, el indicador denominado competencia incluye, entre otras características, el nivel de logro o dificultad para una competencia en particular, el resultado de la competencia se realiza con el fin de ejercitar el proceso cognitivo del proceso de aprendizaje del objeto y si contribuye a la mediación pedagógica que puede ser lograda en la interacción con el objeto. La siguiente tabla muestra las características, la definición y las preguntas sobre la manera de evaluar los OA's:

<b>Característica</b>	<b>Definición</b>	<b>Como evaluarla</b>
Nivel de logro	Nivel de dificultad que el objeto tiene para la clase	competencia que promueve el OA.
Graduación del aprendizaje,	mostrado como el objetivo que debe ser alcanzado.	
Resultados	Atributo Predominante que el OA contribuye para adquirir la competencia.	
¿A qué atributo predominante contribuye este OA?		
Procesos Cognitivos	Tipo de proceso o dimensión de aprendizaje.	
¿En qué grado ha sido adquirida la competencia?		
Desarrollo de la competencia pedagógica	Ofrece ejercicios que permiten el desarrollo de la visión y capacidad de mediación en situaciones de aprendizaje.	
¿Qué clase de actividades pueden evidenciar la estrategia de mediación?		

Para implementar el MECOA fue diseñado un instrumento de evaluación Este instrumento es fácil de responder por los evaluadores de los objetos de aprendizaje. El test obtenido se incorporó a la plataforma AGORA. Este sistema de gestión de los OA's, LOMS (learning object manager system) ofrece servicios de recomendación y asistencia para facilitar el desarrollo de los objetos de aprendizaje. La información generada por el instrumento se integra con otras fuentes de información y se le han aplicado técnicas de minería de datos. Los resultados obtenidos ofrecen nuevos conocimientos sobre las características del objeto de aprendizaje que pueden ser utilizadas para mejorar muchas tareas de administración y gestión del diseño instruccional.

### 3. CONCLUSIONES

La formación de los futuros docentes, que emplean las TIC como apoyo a su docencia y los profesores-tutores en línea, deben por tanto, garantizar su profesionalización, propiciando así la implementación de espacios de diálogo y reflexión conjunta sobre la práctica, el ser y el quehacer educativo, la construcción de proyectos educativos que empleen la tecnología de manera eficaz, la integración de equipos de trabajo, síncronos y asíncronos, y la formación de redes de investigadores que transfieran sus experiencias en este ámbito a toda la comunidad y a la sociedad en general.

### 4. RECONOCIMIENTOS

Este trabajo ha sido desarrollado gracias al apoyo de los proyectos AECID A/016625/08 y 09; “METODOLOGÍA PARA LA PRODUCCIÓN DE RECURSOS DE TELEAPRENDIZAJE COMPARATIVOS”; el proyecto TIN2007-67494 del Ministerio de Ciencia e Innovación, España y el proyecto PEIC09-0196-3018 del Gobierno Autónomo de Castilla-La Mancha, España; del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, México) FOMIX CONACYT YUC 2006-C05-65811 DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UNA METODOLOGÍA PARA EVALUAR LAS DIMENSIONES PEDAGÓGICAS DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE INTERACTIVOS EMPLEANDO LOS SISTEMAS DE TELEAPRENDIZAJE O E-LEARNING. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE INSTITUCIONES PÚBLICA Y PRIVADA. YUC-2006-CO5- 65811; Proyecto SINED-ANUIES 2009, México; el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Yucatán (CONCyTEY, Mérida, México); y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP, México).

### REFERENCIAS

- ALVERDE, J., GARRIDO, M. C. (2005): “La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad”, en [http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario\\_4\\_1.html](http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.html). (agosto de 2006).
- ARDIZZONE, P., RIVOLTELLA, P. (2003): *Didáctica para e-Learning. Métodos e instrumentos para la innovación universitaria*. España: Enseñanza Abierta de Andalucía - Aljibe.
- BARKER, P. (2003): “Skills set for online teaching”, en [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/eric-docs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/21/f1/b4](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/eric-docs2/content_storage_01/0000000b/80/21/f1/b4). (febrero de 2007).
- BERGE, Z. (2001): “The role of the online instructor / facilitator”, en [http://www.emoderators.com/moderators/teach\\_online.html](http://www.emoderators.com/moderators/teach_online.html). (enero de 2006).
- BERGE, Z., COLLINS, M. (1996): “Facilitating interaction in computer mediated online Courses”, en <http://www.emoderators.com/moderators/flcc.html>. (enero de 2006).
- BUNK, G. (1994): “La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA”. *CEDEFOP*, nº 1.
- CABERO, J. (2004): “La función tutorial en la teleformación”. En: MARTÍNEZ, F., PRENDES, M. P. (2004): *Nuevas Tecnologías y Educación*. España: Pearson Educación.
- CHAN NÚÑEZ, M. E., PÉREZ FRAGOSO, C. (2003): *Propuestas metodológicas para la evaluación de la educación en línea*. México: UDG-Innova.
- DUART, J. M., SANGRÁ, A. (comps.) (2005): *Aprender en la virtualidad*. España: Gedisa.
- EGUIGURE, Y., PRIETO, M. (2009): “Quality evaluation model for learning objects from pedagogical perspective. A case of study”. Madrid: ICERI2009 Conference.

- EGUIGURE, Y., PRIETO, M. (2009): *Evaluación de la Calidad Pedagógica de OAs utilizando Etiquetas Lingüísticas Difusas*. “Enseñar por competencias”, en: <http://www.slideshare.net/guestc0da16/ensear-po-competenciasen-mxico> (1 de marzo de 2011).
- ESPERÓN-HERNÁNDEZ, R., PECH, S., CANTO-HERRERA, P., PRIETO-MÉNDEZ, M. (2009): “Teaching skills and competencies for the incorporation of information technology and communication for medical training”. Proceedings ICERI, 2009.
- EVIA, E., PECH, S. (2007): “Modelo contextual de competencias para la formación del docente-tutor en línea”. En: GARCÍA CARRASCO, J., SEOANE PARDO, A. M. (coords.): *Tutoría virtual y e-moderación en red* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 8, nº 2, pp. 86-89, en [http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_08\\_02/n8\\_02\\_evia\\_pech.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_evia_pech.pdf). (26 de junio de 2010).
- GRAY, D., RYAN, M., COULON, A. (2004): “The training of teachers and trainers: Innovative practices, skills and competencies in the use of eLearning”, en [http://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/Gray\\_Ryan\\_Coulon.html](http://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/Gray_Ryan_Coulon.html). (febrero de 2007).
- HIRUMI, A., LEE, J. L. (2004): “Analysis of essential skills and knowledge for teaching online”, en [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/2b/c8/49.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/2b/c8/49.pdf). (enero de 2006)
- LE BORTEF, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. París: Editions d’organisation.
- LE BORTEF, G., BARZUCHETTI, S., VINCENT, F. (1993): *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Gestión 2000-Aedipe.
- MENÉNDEZ, V., PRIETO, M. E. (2009): “Herramientas de Gestión para Objetos de Aprendizaje: Plataforma AGORA”. En: PRIETO, M. E., SÁNCHEZ-ALONSO, S., PECH, S., OCHOA, X. S (eds.) (2009): *Recursos Digitales para el Aprendizaje*. México: UADY.
- MERISOTIS, J. P., PHIPPS, R. A. (2000): “Quality on the line: Benchmarks for success in Internet-based distance education”, en <http://www.ihep.com/Pubs/PDF/Quality.pdf>. (marzo de 2007).
- MERLOT: “Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching”, en <http://www.merlot.org/merlot/index.htm>.
- MOORE, M., KEARSLEY, G. (1996): *Distance education. A system view*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- MORRIS, L., XU, H., FINNEGAN, C. (2005): “Roles of faculty in teaching asynchronous undergraduate courses”, en [http://www.sloanc.org/publications/jaln/v9n1/v9n1\\_morris.asp](http://www.sloanc.org/publications/jaln/v9n1/v9n1_morris.asp). (abril de 2006).
- PALLOFF, R. M., PRATT, K. (2005): *Collaborating online. Learning together in community*. San Francisco, E.U.: Jossey-Bass.
- PECH, S., PRIETO, M., GUILLERMO, C., DOMÍNGUEZ, L., MENÉNDEZ, V., CAMBRANES, E. (2010): “Informe de investigación CONACYT-FOMIX 2006-05. Desarrollo y Validación de una Metodología para evaluar las dimensiones pedagógicas de los procesos de Enseñanza y Aprendizaje interactivos, empleando los sistemas de teleaprendizaje o e-Learning. Estudio comparativo entre instituciones pública y privada” (inédito).
- PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PRIETO, M. E., SÁNCHEZ-ALONSO, S., PECH, S., OCHOA, X. S. (¿?): *Recursos Digitales para el Aprendizaje*. México: UADY.
- PRIETO, M. E., PECH, S., EGUIGURE, Y., et al. (2008): “MECOA -Evaluación de la Calidad Pedagógica de OA’s. In Proyecto AECI A/8172/07: Metodología y herramientas para la evaluación de la calidad de los recursos para tele-aprendizaje en la formación de profesores”. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (inédito).
- REEVES, T. C., REEVES, P. M. (1997): “The effective dimensions of interactive learning”, en [www.in](http://www.in) B. H. Khan (ed.). *Web-based instruction* (pp. 59-66). Englewood Cliffs, NJ: educational technology.

- REEVES, T. C. (1997): "A model of the effective dimensions of interactive learning on the world wide web", en: <http://it.coe.uga.edu/~treeves/webpaper.pdf>. (3 de marzo de 2007).
- REGAN, H., et al. (1992): *El profesor. Una nueva definición... y un nuevo modelo de evaluación y actualización profesional*. España: Centro de Estudios Ramón Areces.
- SALMON, G. (2004): *E-moderating. The key to teaching and learning online*. EE. UU.: Taylor and Francis.
- TORRES, A. (2004): *La educación superior a distancia. Entornos de aprendizaje en red*. México: Innova.
- VIDAL, C., SEGURA, A., PRIETO, M. (2008): "Calidad en Objetos de Aprendizaje". En: V Simposio Pluridisciplinar sobre *Diseño y Evaluación de Contenidos Educativos Reutilizables*. Salamanca: SPEDECE 08.
- WILEY, D. (2002): "Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory: A Definition, a Metaphor, and a Taxonomy" . En: WILEY, D. A. (ed.) (2002): *The Instructional Use of Learning Objects*. Association for Instructional Technology and the Association for Educational Communications and Technology.
- ZABALZA, M. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.i (Nota: antes de Oct79, se usaba "Destrezas" por la instrucción "Competencias", en el Tesoro del ERIC).

# CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DE LA PERCEPCIÓN DE PROFESORES EXCELENTES

ARTURO GALÁN GONZÁLEZ  
*Facultad de Educación, UNED Madrid*

ISABEL MUÑOZ SAN ROQUE  
*Universidad Pontificia Comillas de Madrid*

## 1. DEFINICIÓN DE COMPETENCIA DOCENTE POR PARTE DE AUTORES DE PRESTIGIO

Loiola y Tardif (2001) indican que la docencia universitaria se entiende como una actividad compleja más que como un conjunto de habilidades específicas. Esta actividad compleja se ve directamente afectada por las concepciones que los profesores tienen sobre la enseñanza y por el contexto en el que se sitúan. Cada profesor es portador de una teoría general del aprendizaje, ésta va a influir directamente sobre la estructura de la asignatura que imparte (lo que hace falta enseñar), los métodos de enseñanza (como debe ser enseñado) y la evaluación (los resultados de la enseñanza son cuantificados). Identifican seis concepciones sobre el aprendizaje, la Enseñanza basada en la presentación de información y Enseñanza como transmisión de la información, estas concepciones son calificadas como simplistas, serían aquellas donde el aprendizaje es considerado un proceso simple de transmisión-recepción, el profesor tiene el saber y éste es incuestionable y los alumnos son recipientes pasivos del saber del profesor. En estas concepciones muchas veces se cuenta con el uso de las nuevas tecnologías a la hora de la transmisión de la información lo que da más autoridad al saber del profesor. La tercera, cuarta y quinta concepción (Enseñanza como ilustración de la aplicación de la teoría a la práctica, Enseñanza como desarrollo de la capacidad de ser un experto, Enseñanza como exploración práctica de las maneras de comprender a partir de una perspectiva particular), en diferentes grados, se centran en el estudiante y tratan de no quedarse sólo en la transmisión sino de que el alumno establezca una unión entre los conocimientos teóricos y su experiencia, el aprendizaje es visto como un proceso de supervisión que requiere la articulación de técnicas elaboradas para asegurar que los estudiantes aprenden desarrollando su comprensión. En estas tres concepciones el punto de salida es un proceso interactivo entre la enseñanza y el aprendizaje en el que los estudiantes son ayudados por el profesor a construir su propio aprendizaje. La sexta concepción (Enseñanza como manera de inducir cambios conceptuales) significa trabajar en cooperación con los estudiantes para conseguir cambios conceptuales. Enseñar implica descubrir las incomprendiones de los estudiantes, intervenir para cambiarlas y crear un contexto de aprendizaje que facilite que los alumnos hagan frente al contenido de la materia.

El modelo de profesor que propone Ramsden (1992)<sup>1</sup> se centra en las actitudes y conductas relacionadas directamente con la dimensión afectiva: muestra respeto, les escucha, en definitiva, toma conciencia de que su tarea es ayudar al alumno a aprender y este *ayudar*, para que sea eficaz, implica tener muy en cuenta la actitud hacia el alumno. Un profesor eficaz según este autor sería aquel que posee un amplio repertorio de habilidades docentes específica, no olvida que su meta es el aprendizaje de los estudiantes, escucha y aprende de sus alumnos, evalúa constantemente su actuación docente, piensa que enseñar es hacer posible el aprendizaje, enseña con entusiasmo, muestra preocupación y respeto por los alumnos, tiene facilidad para hacerse entender, hace del estudiante un aprendiz autónomo, utiliza métodos que exigen al estudiante aprender activa y cooperativamente, da un *feedback* de alta calidad a sus estudiantes sobre los trabajos que realizan, enseña los conceptos clave de su materia y evita la sobrecarga de trabajo.

Como sugiere Miquel Martínez (Valcárcel, 2003) el docente debería estar más centrado en el que aprende que en el que enseña, en los resultados de aprendizaje que en las maneras de enseñar y dirigir sus esfuerzos docentes a que los alumnos desarrollen competencias procedimentales y actitudinales más que informativas y conceptuales.

Tigeelar (2004) define las competencias docentes como “un conjunto integrado de características personales, conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarios para una actuación eficaz en diversos contextos docentes. Según esta autora el docente universitario destaca en varios planos:

- En su plano personal tiene habilidad para la comunicación, tiene una actitud positiva hacia los alumnos y muestra respeto a todos ellos.
- Como experto en su área de conocimientos es capaz de utilizar en su enseñanza información relevante de la literatura especializada, tiene un conocimiento completo de su propia materia y está al día en su propia materia.
- Como facilitador de los procesos de aprendizaje tiene presente al alumno cuando diseña material educativo, es capaz de diseñar material de enseñanza que activa al alumno y es capaz de enseñar de manera que éstos gradualmente aprendan a aprender de una manera autorregulada.
- Como orientador es capaz de dar feedback, coloca al alumno en el centro de su enseñanza y es capaz de activar a los estudiantes.
- Como evaluador es capaz de evaluar los resultados del aprendizaje de sus alumnos, de reajustar sus prácticas docentes basándose en los resultados de las evaluaciones y de diseñar pruebas y ejercicios apropiados a los resultados deseados.
- Como gestor es capaz de cooperar con sus colegas, de ser comunicativo cuando coopera con ellos y de hacer contribuciones al currículum.
- Como académico y persona de estudio durante toda su vida es capaz de reflexionar sobre su actuación docente, de sacar conclusiones sobre su reflexión en cuanto a su actuación docente y está abierto a la innovación.

Por último, Villa (2008) define diecisiete competencias docentes asociadas a cinco **subprocesos** que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje y que configuran el modelo de evaluación docente en la Universidad de Deusto. Estos subprocesos son:

- Planificación de la docencia: se centran en la definición y organización de objetivos, contenidos, metodologías, recursos y sistemas de tutoría y de evaluación, y por otra parte en el manejo de las TIC.
- Gestión pedagógica: se centra en la gestión del tiempo, el liderazgo, las relaciones interpersona-

---

<sup>1</sup> Autor australiano que tiene una excelente obra sobre didáctica universitaria. RAMSDEN, P. (1992): *Learning to teach in higher Education*. London, Routledge.

les, la gestión del aprendizaje, la creación de un clima favorable para el aprendizaje y el apoyo al aprendizaje.

- Evaluación: comprobación y comunicación de los resultados de aprendizaje a lo largo del proceso y al finalizarlo.
- Revisión y mejora: se centra en la autoevaluación y la orientación a la calidad.
- Colegialidad: se basa en la orientación a los resultados, la innovación pedagógica, el compromiso institucional, el compromiso ético, la orientación al desarrollo personal y el trabajo en equipo.

Éstas son algunas de las aportaciones de autores de prestigio para definir lo que entienden ellos por un profesor eficaz. En este momento la Universidad está viviendo un proceso de cambio en donde los docentes deben plantearse las funciones a desarrollar para convertirse en profesionales eficientes. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) va a suponer que algunas de estas competencias necesariamente sean potenciadas en el conjunto del profesorado universitario.

El EEES viene definido por cambios en dos grandes planos, el estructural y el pedagógico. El cambio estructural necesariamente tiene que llevarse a cabo tras la Declaración de Bolonia y las reuniones y acuerdos posteriores. Sin embargo, el pedagógico sólo se llevará a cabo si los profesores se sienten motivados e implicados en el proceso. Como indican Valcárcel y otros (2003) es relevante en estos momentos revalorizar la función docente sobre la investigadora que se ha visto infravalorada en las últimas décadas, ésta es una cuestión fundamental para implicar al profesorado. Además estos autores creen fundamental formar a los docentes para afrontar el gran reto que supone la entrada en el EEES, por ejemplo en el desarrollo de planes de evaluación de la actividad docente que, complementando la evaluación de resultados, abran vías de desarrollo y mejora y que cuenten con la participación de los profesores. La creación de un sistema de evaluación objetivo del profesor universitario es uno de los objetivos del proyecto de investigación que estamos llevando a cabo. Para conseguirlo necesitamos tener una definición clara y operativa de lo que supone la competencia docente en este espacio universitario en el que nos movemos.

## 2. MÉTODO: ENTREVISTAS A PROFESORES EXCELENTES

La búsqueda de indicadores fiables y válidos para evaluar al profesorado es, por tanto, uno de los objetivos principales del proyecto de investigación y para poder determinar dichos indicadores se ha procedido a definir qué entendemos por competencia docente desde diferentes planos:

- En una primera fase se analizaron las respuestas de las encuestas de los alumnos en las que mostraban su grado de satisfacción con diferentes indicadores de la excelencia de sus profesores a través del análisis y validación de la estructura factorial subyacente.
- En una fase posterior, se han organizado cinco grupos de discusión con alumnos de diferentes áreas de conocimiento y de universidades tanto públicas como privadas en los que se trataba de definir qué entienden ellos por un docente eficaz.
- Paralelamente a la fase anterior, se han entrevistado a profesores universitarios valorados como excelentes por las encuestas contestadas por sus alumnos. Estos docentes también pertenecen a diferentes áreas de conocimiento y tanto a universidades públicas (10 profesores), como privadas (2 profesores).

Son los resultados de esta tercera fase los que presentamos en esta comunicación.

Se han realizado 12 entrevistas en profundidad a profesores valorados como excelentes por encuestas que rellenaron en años consecutivos los grupos de alumnos a los que impartían clase. En el siguiente cuadro se presentan las áreas de conocimiento y las facultades y escuelas a las que pertenecen los profesores entrevistados.

Tabla 1.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	TITULACIÓN Y UNIVERSIDAD
CIENCIAS	CIENCIAS UAM
	MATEMÁTICAS UCM
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	DERECHO UAM
	DERECHO Univ. CEU-San Pablo
	CC DE LA INFORMACIÓN UCM
	PSICOLOGÍA U.P.COMILLAS
INGENIERÍA Y ARQUITECTURA	INFORMÁTICA UCM
ARTES Y HUMANIDADES	FILOSOFÍA UAM
	GEOGRAFÍA E HISTORIA UCM
CIENCIAS DE LA SALUD	MEDICINA UAM
	ODONTOLOGÍA UCM
	BIOLOGÍA UCM

Las entrevistas se realizaron en los meses de mayo y junio del año 2010. Las preguntas que se realizaban en las entrevistas se detallan a continuación:

A. Sobre la docencia excelente

- \* ¿Qué es, a su juicio, lo que más valoran en usted sus alumnos?
- \* ¿Cuáles son los rasgos o las características de un profesor que hacen que los estudiantes lo evalúen positivamente?
- \* ¿Destacaría alguno de estos como imprescindible para cualquier buen docente?
  - ¿Qué entiende por calidad o competencia docente?

B. Sobre el EEES

- \* ¿Cree que el EEES es una oportunidad para mejorar la docencia?
- \* ¿Para Vd ha supuesto o supondrá cambios metodológicos?
- \* Con el EEES, ¿la universidad deberá también cambiar en su funcionamiento en la docencia? ¿Podría concretar algún ejemplo? ¿Qué problemas asociados a la práctica docente considera que van a generarse con la entrada en el EEES?
- \* ¿Considera que los profesores están motivados para el cambio? ¿Están haciendo un esfuerzo por introducir las nuevas competencias que nos exige este modelo? O, sencillamente, un buen docente lo es siempre, independientemente del modelo de educación superior en el que esté inserto?
- \* ¿Qué es lo que más valora como docente en el EEES? ¿Y lo que menos?
- \* ¿Lleva a cabo investigación sobre su actuación docente?
- \* ¿Qué competencias del docente considera que deben ser reforzadas con la implantación del EEES?
  - ¿Considera necesaria este tipo de evaluación? ¿Por qué?

C. Sobre la evaluación docente del profesorado universitario

- \* ¿Cree que debe realizarse la evaluación de la docencia en la Universidad? ¿Por qué?

- \* Cuál cree que debe ser el objetivo de toda evaluación docente, ¿la mejora personal?, ¿lograr incentivos y promoción? ¿sancionar?
  - \* En su Universidad, ¿se realiza evaluación docente? ¿Desde hace cuanto tiempo? ¿Quién la lleva a cabo? ¿Con qué instrumentos? ¿En qué momento del curso académico se lleva a cabo? ¿Presenta algún efecto práctico?.
  - \* En su caso concreto, ¿Qué tipo de información recibe? ¿Desearía haber participado de algún modo en el proceso de esta evaluación? ¿Qué cambiaría de este proceso de evaluación?
  - \* ¿Qué opina del sistema de encuestas a estudiantes para evaluar la competencia docente del profesorado?
  - \* ¿Deberían ser públicos los resultados?.
  - \* ¿Considera que con la encuesta periódica a los estudiantes es suficiente para evaluar la calidad de la docencia del profesorado? ¿Introduciría alguna otra técnica o instrumento (p.e., entrevista con el profesor, informe del director del Departamento, auto-informe, observación por pares, etc.?)
  - \* (Formación-Resultados) ¿Qué habría que ofrecer a los profesores mal evaluados para la mejora?
    - ¿Debería formarse a los profesores universitarios en el ámbito de la docencia (noveles y senior)?¿Cómo y quién debería formarles?
- D. Sobre la selección y promoción del profesorado
- \* ¿Hay criterios claros y públicos para la selección de profesores? En estos, sabe si se contempla la dimensión docente? Si es así, ¿qué criterios se valoran?
  - \* Para la contratación o promoción del un profesor, ¿se valoran los méritos docentes o sólo los de investigación? Entre el profesorado de su Facultad, ¿qué valor se da a los méritos docentes? ¿Percibe algún cambio entre sus colegas con nuestra incorporación al EEES?

### 3. RESULTADOS

La investigación se ha centrado en el concepto de excelencia proyectado a la hora de evaluar al docente de educación superior cuando es perfilada por los profesores que han sido bien evaluados en las encuestas de calidad docente llevadas a cabo en su universidad. Se aborda el análisis desde la satisfacción generada en el acto pedagógico puesto que va a ser el pilar sobre el que se fundamente la percepción de calidad docente. La idea de cualidades óptimas en el profesor universitario nos ha permitido estructurar tres categorías vinculadas a los docentes que son reconocidos por su excelencia.

- a. El profesor excelente de carácter tradicional/conservador
- b. El profesor excelente de carácter ejecutivo
- c. El profesor excelente con carácter de mentor

Al describir estas categorías se pretende profundizar en la síntesis que los profesores realizan con respecto a la calidad de la docencia y al perfil que dibujan del “buen profesor universitario”. En este sentido, adelantar que hay un claro consenso en dicho perfil desde el punto de vista del profesor y desde el punto de vista del alumno.

Estas categorías “fuerzan” la realidad percibida en el aula para poder servir de canales en la comprensión de la experiencia que viven los alumnos. Es muy complejo encontrar un tipo puro, hay que entender las categorías como tendencias o modos de hacer que están sujetos a un gradiente acorde a la propia personalidad del docente y a su trayectoria como profesor.

Por otra parte, hay que contextualizar la vivencia en el propio sistema que experimentan los profesores ya que los grados están recientemente implantados y muchos de los profesores aún imparten clase en las licenciaturas. Se han encontrado “experiencias piloto” con mayor o menor extensión en el tiempo para el sistema que se inicia con el EEES reconocidas exclusivamente por su valor de experimentación.

A continuación, describimos las características que describen a estas tres categorías de profesores.

**a. El profesor excelente de carácter tradicional/conservador**

Es responsable de la didáctica en la materia, es investigador y experto en las materias que imparte, es el creador de una metodología docente propia.

Se fundamenta en el valor del propio sistema, en el orden, en el rigor, en la clarificación de reglas y de normas para alcanzar la meta del aprendizaje y en el valor de su trayectoria como docente (en los años de experiencia).

Los peligros de esta tipología de profesor son una carga docente excesiva, un exceso de “personalismo” y de “protagonismo” y una orientación hacia el adoctrinamiento en mayor o menor grado.

**b. El profesor excelente de carácter ejecutivo**

Es responsable “hasta la fatiga” en la transmisión de conocimiento, está integrado en el sistema de la Institución, es probador de metodologías, muestra dinamismo e inquietud por el aprendizaje de nuevos métodos pedagógicos.

Se fundamenta en el conocimiento profundo e intenso sobre la materia que imparte, es disciplinado, normativo y Sistemático. Cada año de experiencia le dota de seguridad y confianza en su labor docente.

Los peligros de esta tipología de profesor son el derroche de esfuerzo, una sobrecarga docente e investigadora y la sensación de incertidumbre que le provocan los cambios.

**c. El profesor excelente con carácter de mentor**

Es investigador y experto en las materias que imparte, es dinamizador de metodologías y un gran buscador en el área. Promueve el Intercambio Ético con el alumno.

Se fundamenta en el coprotagonismo del acto pedagógico y en la comprensión de actuar con una vocación de servicio.

Los peligros de esta tipología de profesor son la soledad en la que se ve inmerso.

Si analizamos las opiniones de estos profesores sobre el cambio que ha supuesto la entrada en el EEES sugieren lo siguiente:

- Para ellos lo mejor del cambio (centrado en profesores mentores y tradicionales) ha sido y es:
  - Ser guía en el aprendizaje del alumno.
  - El apoyo funcional en las herramientas virtuales.
  - Evaluación permanente para alcanzar un aprendizaje orientado a la aplicación.
  - Se gana tiempo de dedicación para la investigación.
  - Se obtiene la satisfacción de alcanzar menor fracaso en el aprendizaje. El alumno cuantitativamente obtiene más éxitos que con el modelo actual.
  - Valoran muy positivamente el intercambio con otras entidades europeas.
- Sin embargo, sugieren como frenos al cambio (profesores operativos)
- Sienten incertidumbre respecto a los senderos metodológicos a utilizar.
  - Consideran que va a intensificarse “la carga docente”.
  - Mantienen una duda considerable acerca de la inversión en el estamento público para dotar de calidad al proceso.
  - Tan sólo en los profesores de tipología mentor/guía se alcanza un espacio confiable en su propia dinámica. La experimentación que, hasta ahora, han llevado a cabo les ha potenciado el trabajo en el aula y en las tutorías, obteniendo más y mejores resultados por parte del alumno.
  - Los profesores de tipología tradicional no se hacen eco de cambios en la metodología, apuntando un cierto temor a la “secundarización de la institución”.
  - Los profesores de tipología operativa entienden que los cambios metodológicos se hacen imposibles sin el apoyo de la Institución en recursos tanto presupuestarios como de infraestructuras.
  - La idea de mayor esfuerzo está instalada en la mayoría del profesorado, haciéndoles temer un fracaso, al menos en los momentos iniciales.

Las dos grandes áreas de “tensión” abordadas en el cambio metodológico y que ponen de acuerdo a profesores y alumnos han sido:

- La evaluación continua.
- El mayor protagonismo del alumno en su propio aprendizaje (trabajos en grupos, presentaciones en aula, búsqueda de información, etc.).

## 4. CONCLUSIONES

La conclusión principal a la que nos lleva este estudio es la consideración de tres tipologías de docentes valorados como excelentes en el contexto de la Educación Superior tal y como se entiende hoy en día. Tanto los profesores con un claro perfil conservador, como con un perfil más de orientador o mentor son valorados de forma excelente por sus alumnos. Esto va en consonancia con la dificultad de definir a un buen docente universitario, ya que profesores muy distintos pueden ser bien valorados por los estudiantes. Los resultados obtenidos en otras fases del proceso de investigación nos indican que para que el profesor sea valorado por su competencia docente en el plano del diseño de metodologías de aprendizaje y de evaluación, en cuanto a la capacidad de comunicar y de transmitir información y en relación al dominio que tiene de la materia, tiene que ser percibido por los alumnos como accesible y cercano, debe generar una relación de cierta confianza con los alumnos. Si esto último no se da, no se valorará positivamente al profesor, por muy buenas características que tenga en un plano menos afectivo.

## REFERENCIAS

- BENITO, A., CRUZ, A. (2005): *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BIGGS, J. (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- DRIVER (1986): “Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos”. *Revista de las Ciencias*. nº 4 (1).
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006): “Metodologías activas para la formación de competencias”. *Educación siglo XXI*, nº 24, pp. 35-56.
- GONZÁLEZ, J., WAGENAAR, R. (eds.) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. Proyecto Piloto Fase I. Bilbao: Universidad de Deusto.
- LOIOLA, F., ATARDIF, M. (2001): “Formation pédagogique des professeurs d’université et conceptions de l’enseignement ». *Revue de sciences de l’éducation*, nº 27, pp. 305-326.
- MIGUEL DÍAZ, M. DE (2006): “Metodologías para optimizar el aprendizaje, segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior”. *Revista de Formación del Profesorado*, nº 20 (3), pp. 71-91.
- MONEREO, C., POZO, I. (2003): *La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- RAMSDEN, P. (1992): *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge. TIGELAAR, D., et al. (2004): “The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education”. *Higher Education*, nº 48, pp. 253-268.
- TORREGO EGIDO, L. (2004): “Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de la Convergencia Europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 18 (3), pp. 259-268.

- VALCÁRCEL CASES, M., *et al.* (2003): *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Estudio EA2003-0040 MEC<sup>2</sup>.
- VILLA, A. (2008): “La excelencia docente”. *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 177-212.

---

<sup>2</sup> El estudio se apoya en dos documentos, el de LOBKOWICZ (Jornadas de Universitas) y el de DOCAMPO: *La profesión del profesor de Universidad*. Madrid: MEC.

# EL DOCENTE COMO COORDINADOR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

ANTONIO VIGO PÉREZ

*Facultad de Bellas Artes  
Universidad Complutense de Madrid*

## 1. EL DOCENTE FRENTE A LAS ÚLTIMAS TENDENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Las nuevas formas de educar adaptadas a metodologías de participación activa del alumnado deben contribuir a formar profesionales sensibles que minimicen el aspecto negativo de ese consumo creciente, especialmente en el mundo desarrollado, que tiene como gran inconveniente la contaminación ambiental y agotamiento de los recursos naturales, y que no caben muchas dudas a estas alturas que están afectando claramente al calentamiento del planeta, con sus correspondientes consecuencias negativas para el futuro, y que obligan a reflexionar sobre nuevas pautas de desarrollo sostenible. Si nos planteamos preparar a ciudadanos que formen parte del desarrollo de una sociedad mejor preparada para afrontar los retos del futuro, debemos enfocar el desarrollo de competencias sociales y actitudinales de manera equilibrada con las procedimentales. Es importante formar buenos técnicos que afronten sus desempeños con seguridad, pero eso está claramente relacionado con la responsabilidad en proyectos comunes y para eso la competencia ciudadana es inseparable de la sensibilización de la realidad social en que se vive. Además si nos movemos en un marco de contexto global, los docentes debemos contribuir a la creación de una conciencia de ciudadanos del mundo. Eso significa reflexionar sobre lo que hacemos y como esto influye más allá de nuestras fronteras. Para bien o para mal, el mundo cada vez está más abierto y como vemos en los sucesos que ocurren en otros países lo que pasa en distintas regiones del planeta nos afecta a todos.

## 2. NUEVOS PROCESOS LABORALES Y TÉCNICAS DE TRABAJO

Con el fin de permitir a la educación en general responder a los contextos de una economía globalizada y a las necesidades cambiantes del mundo del trabajo, cada individuo debería adquirir a su vez, competencias básicas y profesionales relacionadas entre distintas carreras profesionales, transferibles de un campo profesional a otro, tales como el ánimo emprendedor, y las actitudes y competencias capaces de facilitar el trabajo en equipo y una comunicación eficiente y eficaz. Los países que lideran el desarrollo de la educación en el mundo muestran una alta preocupación por el crecimiento de personas que

terminan estudios de educación secundaria, de formación profesional y de estudios superiores, y para ello se proponen novedosos programas en las modalidades de educación a distancia. La UNESCO (2004) *considera que cada vez es más habitual la necesidad constante, de poner al día profesionalmente a la población económicamente activa para adaptarla a los cambios tecnológicos y del mercado laboral.* Pero hay un problema actual de base como demuestran muchas encuestas realizadas recientemente. Un gran número de jóvenes españoles en edad de trabajar y con formación especializada, están dispuestos a desplazarse de su lugar de origen, con tal de acceder a un puesto de trabajo relacionado con su formación y que les de seguridad de continuidad. Este hecho demuestra que los grandes flujos de inmigración no son cosa del pasado y que como siempre las personas más competentes son las que tienen más recursos para salir adelante. Pero aquí está el dilema, de que les sirve a las instituciones educativas formar personas preparadas para que se tengan que ir fuera de su país de origen porque en el suyo no hay trabajo. Por eso hasta que los gobiernos no incentiven como corresponde a las personas bien formadas no tendrá ningún sentido la sola acción de un docente muy preparado.

### 3. NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN

La tecnológica ha contribuido notablemente a la aceleración del desarrollo de la ciencia en general y de las tecnologías de la información y la comunicación en particular, y esto ha aumentado exponencialmente la tendencia hacia la eliminación de fronteras en la adquisición del conocimiento, posibilitando el aumento de la internacionalización de la educación con el riesgo de una mayor uniformidad si se torna a una globalización cultural como hibridación y no como universalización. Realmente es algo muy positivo poder acceder desde cualquier punto del mundo a programas de formación diseñados por cualquier institución educativa o fundación cultural que permitan la formación y adquisición de conocimiento sin asumir costes de desplazamiento o tener que cruzar de un país a otro. Aunque sin desmerecer este útil recurso parece insuficiente para una formación amplia y de calidad para lo que sin duda hace falta lo presencial donde la competencia social se desarrolla realmente. Los riesgos de caer en un exceso de virtualización es que conduce al aislamiento y a la desconexión con el entorno. Por eso, sin infravalorar los recursos didácticos como el campus virtual o los cursos online, lo más sensato es buscar un equilibrio entre lo presencial, la práctica y lo virtual. Y más importante aún lo es durante la formación antes del acceso al mercado laboral, ya que es fundamental incorporar formas de comportamiento individual que capaciten a las personas para convivir en sociedad, relacionarse con los demás, comprometerse y afrontar conflictos con valores éticos, y esto no se consigue a través de la formación online. Tal vez, este si es un recurso a potenciar enfocándolo a la formación a lo largo de toda la vida, ya que facilita compaginar horarios de forma flexible y adaptada a personas que trabajan y tienen familia.

### 4. LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN ADAPTADAS A LOS CAMBIOS DE NUESTRA ÉPOCA

Las presiones financieras y del mundo del trabajo llevan a la pérdida de autonomía de las universidades que está generando un importante tema de debate y reflexión. Este hecho provoca un conflicto con la docencia y la investigación en la universidad que hace imprescindible el dialogo entre las empresas y las universidades. Es un hecho que las formas tradicionales del conocimiento, y su propia concepción, se han cambiado. Estas demandas a veces contradictorias, por un lado exigen la formación de ciudadanos

libres, críticos y democráticos que hace incompatibles con una formación altamente especializada para cubrir la demanda del mercado productivo, que no deja de ser altamente competitiva e individualista. Las sociedades también afectadas por esas presiones plantean nuevas demandas a la universidad que exigen nuevos modos de transmisión del conocimiento en un mundo, donde el saber y las tecnologías se renuevan sin cesar a una velocidad creciente. Como se ha expuesto anteriormente, un consenso global toma forma en lo que concierne a la necesidad de que la educación que brinde a los jóvenes las competencias que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Las dimensiones del cambio social son tales que en ello se encuentran los principales motivos del cambio curricular que exige una redefinición de las funciones y finalidades de la universidad. La tendencia es avanzar hacia la flexibilidad y diversidad para los planes de estudio. Lo que hay que tratar de evitar para que la universalización del saber no se vea en peligro, es que los modelos flexibles no solo modifiquen la oferta educativa dirigida a investigar, enseñar y difundir solamente por lo requerido en el entorno del sector productivo, corriendo el riesgo de reducir la función sustantiva de la educación. Por eso sin caer en un conservadurismo excesivo no se puede renunciar a que los valores básicos de la universidad deban adaptarse a la sociedad, pero también estos han de penetrar en ella y contribuir a expandir la cultura. Hay que trabajar para que lo que señala Jonasson (1999), *la presión por la inmediatez y la valoración de los resultados a corto plazo que la industria, gobiernos y los propios estudiantes de la sociedad postmoderna rompan el equilibrio entre una buena formación técnica y humanista.*

## 5. NUEVAS PROPUESTAS EDUCATIVAS

Las nuevas estrategias y metodologías deben apoyarse en el convencimiento común de que la educación, con nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje, puede y debe preparar a la sociedad para afrontar los efectos adversos de la globalización. Fortaleciendo la interacción entre teoría y práctica, lo individual y lo colectivo, lo presencial y lo virtual las instituciones educativas gracias al campus virtual pueden ser centros aprendizaje que funcionan las veinticuatro horas, donde están disponibles a través de internet cursos introductorios a multitud de materias. Debemos proporcionar al alumnado situaciones apropiadas que permitan un aprendizaje motivado profundo y duradero enfocado a un aprendizaje centrado en el alumno exigiendo le responsabilidad por los resultados como hacen los países que lideran el desarrollo de la educación, como Corea, Finlandia, Canadá y Japón, muestran una alta preocupación por mejorar la eficacia de sus sistemas educativos y su consigna es, no aceptar el fracaso.

## 6. MEJORAS PARA LA CONCEPCIÓN DEL FUTURO ACERCA DE LA EDUCACIÓN MUNDIAL

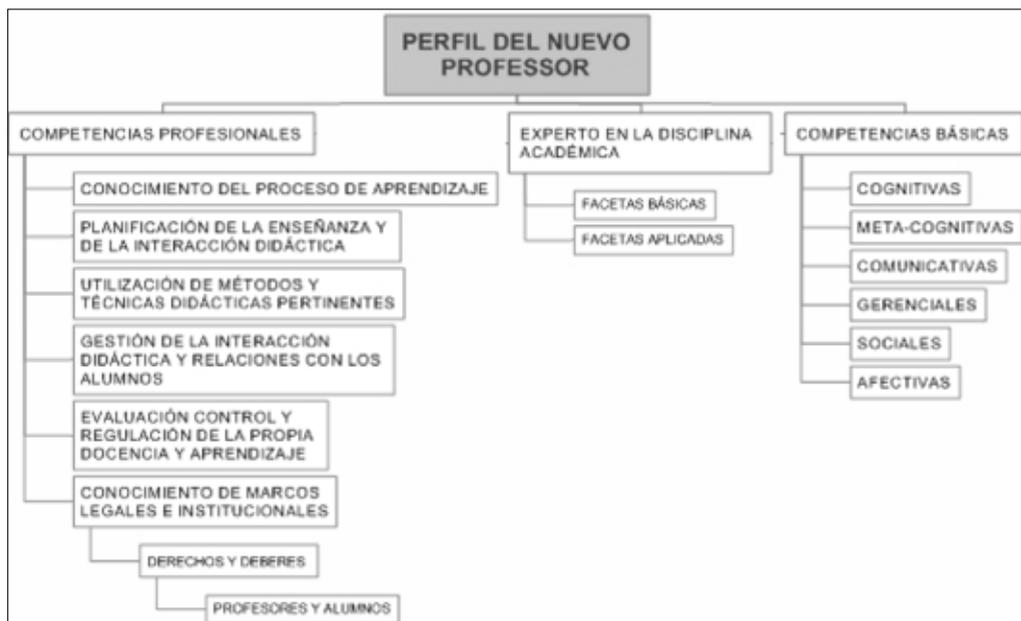
Las sociedades de la primera década del siglo XXI se han empezado a ocupar con más voluntad en lo que se llama la Gestión del Futuro. Esto significa que la política y cualquier actividad humana, tienen que mirar las tendencias a largo plazo desde el presente, utilizando una metodología que generen opinión, progreso social e igualdad entre hombres y mujeres preparándolos para el ejercicio de la actividad profesional. Es fundamental para lograr esto potenciar el aprendizaje mediante la interacción con la sociedad a través de programas de formación permanente, divulgación y cooperación en entornos reales. La buena preparación para el futuro supone que el alumnado aprenda a aceptar responsabilidades y a tomar decisiones fundamentadas en juicios razonados. Como indican Monereo y Pozo (2003), *en la universidad tenemos que enseñar-aprender a pensar, a ser crítico y automotivarse.*

## 7. COMPETENCIAS PROFESIONALES HACIA NUEVAS FRONTERAS EDUCATIVAS Y FORMATIVAS

La profesión docente es cada vez más compleja y las exigencias a los profesores van en aumento ya que se enfrenta a la dificultad de abordar su ejercicio en una situación actual en la que el pragmatismo como forma de vida y pensamiento sustituyen a los principios universales que como consecuencia han generado una forma de pensamiento débil que se alimenta de una primacía de la estética sobre la ética. Todo esto acompañado con la particularidad de la instantaneidad y simultaneidad de las comunicaciones que producen una alteración del espacio y el tiempo donde la distancia se vuelve irrelevante. Esto implica perfilar una cuidadosa elección de saberes no sólo conceptuales (qué) sino procedimentales (saber hacer), actitudinales (saber ser) y (reflexivo crítico) saber sobre el hacer. La principal cuestión del docente está en saber cuando y porqué utilizar determinados conocimientos, y esto en muchos casos sin planificación previa y sobre la marcha.

En el desarrollo de competencias en la gestión del conocimiento es donde el rol del docente como coordinador en el proceso de enseñanza-aprendizaje le convierte en actor fundamental en la educación. Su labor fundamental es la de enseñar a aprender al alumnado en un contexto de aprendizaje autodirigido. Aprender a pensar y aprender cómo convertirse en un administrador de su futuro con iniciativa propia. Sin embargo estas competencias no se enseñan como materias sino integrados en módulos de trabajo en todos los estudios.

Figura 1.



Según el gráfico entre las competencias básicas Miguel Valcárcel identifica:

COGNITIVAS: Conocimiento amplio en el ámbito disciplinar y pedagógico para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

METACOGNITIVAS: Que le conviertan en un profesional efectivo y autocrítico de su enseñanza para revisarla y mejorarla sistemáticamente.

COMUNICATIVAS: Uso adecuado de lenguajes científicos (números, gráficos, etc.) y sus registros (artículos, informes, lecciones, ensayos, etc.)

GEERENCIALES: Gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diferentes entornos de aprendizaje.

AFECTIVAS: Actitudes, motivaciones y conductas favorecedoras de una docencia responsable y comprometida.

## 8. PREPARAR A LOS INDIVIDUOS Y A LAS SOCIEDADES

Lo que hoy ya es un hecho, es que la educación de los adultos ha adquirido una importancia absolutamente decisiva por ser una condición esencial del desarrollo. Así, la educación para todos a lo largo de toda la vida puede constituir una respuesta a la creciente inestabilidad del empleo y los oficios y carreras profesionales vaticinada por la mayoría de los especialistas. No hay que olvidar que la realización plena del ser humano sólo se logra a través de la educación, y que la educación es fundamental para el desarrollo de las naciones, y no hay que olvidar que aún queda mucho por hacer.

## REFERENCIAS

- BARNETT, R. (2002): *Claves para entender la Universidad en una era de supercomplejidad*. Madrid: Pomares.
- COMUNICACIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA (2007): *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Bruselas
- COMUNICACIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA (2007): *El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas.
- GIDDENS, A. (1993): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001): *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- HANNAN, D. (2002): *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, Cultura y Post-modernidad*. *Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- JONASSON, J. T. (1999): "Traditional university responds to society. Lifelong learning in Europe", n° 4, pp. 235-243.
- MONEREO, C., POZO, J. L. (eds.) (2003): *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- VALCÁRCEL, M. (2003): *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Madrid: Dirección General de Universidades.



# EL ¿POR QUÉ? Y ¿PARA QUÉ? DE LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

MIREYA A. ESPINOSA NAVA  
CINDY M. SÁNCHEZ ESPINOSA  
M<sup>a</sup>. DE LOURDES NÁJERA LÓPEZ  
*Universidad Autónoma del Estado de México*

## 1. ANTECEDENTES

La Reforma Integral de la Educación Media Superior en México se desarrolla en torno a cuatro ejes: la construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la EMS, la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta y un modelo de certificación de los egresados del SNB.

## 2. EL DOCENTE COMO MOTOR DE LA RIEMS

Qué sucede con la RIEMS expresa las transformaciones para lograr alcanzar las competencias docentes que plantea la reforma, para ello se requiere repensar en lo que hay que hacer en nuestro quehacer en el aula, cómo lograrlo, saber nuestras fortalezas y debilidades académicas, reflexionar de cómo estamos formando a nuestros estudiantes, cuáles son las competencias que deseamos lograr en ellos y cuáles son los cambios que debemos realizar en la estructura de clases; con la finalidad de incidir en el perfil de las competencias egreso mediante nuevas prácticas y estrategias de aprendizaje significativos para ellos, con el firme propósito de sentar bases sólidas que apoyen a encontrar conocimientos en lo sucesivo de su formación como personas y profesionalmente.

## 3. DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Es importante considerar cuáles son las dimensiones de la práctica educativa y esto se logra conociendo como lograr en los alumnos el aprendizaje significativo, cuáles son las condiciones que se deben reunir, además, buscar la relación sustancial entre los conocimientos previos del estudiante y lo que debe aprender, para lo cual las clases deben ser motivadoras con respecto a los contenidos de la asignatura.

## 4. INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN EN EL AULA DESDE LAS COMPETENCIAS DOCENTES

Es de suma importancia considerar al estudiante como copartícipe del desarrollo dentro del aula, analítico inserto en nuevas formas de transmitir el conocimiento, a su vez se fomenta el trabajo individual y colaborativo para que participe en cada una de las tareas, pero lo principal es guiarlo para ser autónomo.

## 5. COMPETENCIAS DEL DOCENTE Y LA RIMES

El docente, desde las competencias, se transforma en facilitador del conocimiento, debe transformarse para lograr un cambio sustancial, cambiar el paradigma, pasar de ser un simple trasmisor de información descontextualizada a un aprendizaje que construya conocimientos y competencias: disciplinares, genéricas y profesionales, a través de buscar y encontrar la interdisciplinariedad de los conocimientos de la asignatura que imparta.

## 6. FORMACIÓN DOCENTE

Los profesores nos enfrentamos a las competencias que plantea la RIEMS, sin saber ¿Por qué? o ¿para qué?, se que no es fácil, ya que tenemos paradigmas, que en algunas ocasiones no nos dejan avanzar, por tener miedo a lo desconocido, sin embargo existe una transformación en la educación, que requiere una transformación en el docente, con la finalidad de que posea fundamentos más sólidos en los contenido y la ejecución de las prácticas docentes.

Los avances científico-tecnológicos han propiciado la forma de enseñar y aprender, generando investigaciones basadas en un estricto análisis del concepto de competencias, basadas entre el saber y el saber hacer, con la finalidad de dar respuesta a las exigencias del mundo moderno, para poder remediar el fracaso escolar. Al hablar de competencias, en ocasiones no se relaciona con el plano educativo, para pensarse solamente en el plano político y social, por esta razón se piensa que el origen de las competencias pedagógicas se origina en el mundo empresarial.

Las competencias docentes que describen el perfil de todos los profesores de la Educación Media Superior, sin importar las características específicas del subsistema o escuela en la que laboren ni las asignaturas que tengan a su cargo, son ocho:

- Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
- Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
- Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
- Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

## 7. IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS

Para el logro de estas competencias, la formación docente debe de ir más allá de la concepción de capacitación del docente, se requiere una capacitación con miras a la certificación, que pueda ser medida no solo por el número y nivel de los años de estudio, sino por la evaluación de las competencias sin dejar de lado la parte humana.

Si bien es cierta que la competencia es construida por las personas a partir de su experiencia profesional, por tanto a partir de esta postura el docente podrá ser capaz de tomar decisiones, asumir responsabilidades, tener iniciativa para asumir nuevos retos, para poder dar solución a problemas complejos que se generan en el ámbito educativo.

## 8. RESCATANDO FORMACIÓN PREVIA PARA EL LOGRO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES

Si se identifica en el ámbito educativo, adquirir una competencia es, simplemente con lo planteado anteriormente, “aprender a hacer lo que no se sabe haciéndolo”, y no solo eso, sino que va más allá, porque proporciona esos conocimientos que le siguen enriqueciendo al docente toda su vida, propiciando una educación de calidad y altamente competitiva, pudiendo responder a las necesidades de la educación para poder brindar un sentido al aprendizaje. Si la educación asume el reto de dar sentido a los aprendizajes a partir de las competencias se evitarán aprendizajes sin sentido, solo queriendo rellenar espacios vacíos, que es como el docente ha aprendido, si se cambia el sentido en su formación y él mismo aprende por competencias logrará ser un docente que construye su conocimiento en función de él, para llegar a ser un profesional de la educación.

Es importante considerar qué tipo de docente se debe formar, que sea capaz de que sus alumnos sean preparados de tal manera que puedan adquirir las competencias que nos marca el mundo moderno en la educación. De aquí la importancia de analizar cuál es el perfil del docente que tiene que educar en competencias, el cual vislumbrará los rasgos como la formulación de sus características individuales del docente, sin olvidar el alto sentido ético que debe poseer.

## 9. PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN COMPETENCIAS

Si se quiere lograr este perfil del docente es importante implementar procesos y prácticas educativas, el desafío es primero plantearnos cuáles serán las competencias que deban regir a los docentes de este nuevo milenio, y para podernos evaluar en la adquisición de la competencia, el profesor tendrá que hacer que esa competencia sea evaluable.

Si el profesor tiene una gran técnica para enseñar y la implementa, la modifica, la lleva a la práctica, le puede dar como logro que el aprendizaje sea significativo, y si a la vez tiene también vocación de profesor; pero si además tiene talento para buscar constantemente nuevas estrategias, entonces, llegamos al logro de la competencia y por ende al éxito de la educación, que nos llevaría a hacia algo nuevo en materia educativa que revolucionaría la Pedagogía en el mundo. En fin, esto tiene un gran número de series, como infinitas pueden ser las creaciones del docente.

Al respecto de las competencias del docente, lo primero que se necesita es contar con un criterio amplio y descartar los sistemas rutina y las recetas, que se nos heredaron, es tiempo de incursionar por nuevos caminos. Es decir; que en la actividad docente no se puede copiar, no es necesario crear, porque el

arte es creación y la educación es un arte, la cual marcará un rumbo en base a las competencias tanto genéricas del docente como disciplinares. Si bien es cierto es cuestión de discernimiento, para poder tomar la decisión de enfrentar nuevos retos y, en consecuencia, crear. Para ello se hace necesario poner en juego las competencias, ya no la memoria, no usar más las recetas añejas y polvorizadas que nos heredaron, ni los sistemas obsoletos, tenemos que evitar que se nos cargue de información sin sentido. Para la docencia se requiere que responda a una formación basada en competencias, ya que no hay estructuras que sean infalibles y que perduren al paso de los años. Todos los métodos, cualesquiera que sean, sólo son útiles en la medida en que desarrollemos los profesores las competencias tanto disciplinarias como genéricas, que la reforma integral del Nivel Medio solo considera las ya mencionadas.

## 10. EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL PARA EL LOGRO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Por otra parte, es importante el valorar la práctica profesional, y de acuerdo a las competencias tanto genéricas como disciplinares que el profesor debe de poseer, ya que es uno de los aspectos de la vida del docente que es imposible sistematizar; no puede haber sistematización. Esa es la enseñanza que surge de la competencia para el logro del éxito. También es necesario pensar que lo que el docente enfrenta es una situación concreta, única e irrepetible, porque sus alumnos son únicos e irrepetibles y necesita una solución para esa situación determinada por el tiempo, el espacio y los alumnos. No es tarea fácil, ya que esa solución no la encontrará en ninguno de los casos de la Historia de la Educación, ya que los libros nos pueden hablar de espacios, tiempos, entornos diferentes en los que en un momento determinado nos encontramos.

Al considerar los principios en los que se sustenta la competencia que permita el logro de la enseñanza, han surgido de las grandes obras, de las obras maestras de la práctica docente, de manera que siendo principios empíricos, no los podemos fabricar nosotros, sino que surgen de los hechos. Por eso enseñar no es una técnica, sino que es auténticamente un arte y de ahí es que el docente no es un técnico, sino un artista, con competencias definidas para su logro profesional.

## 11. PRÁCTICA DOCENTE POR COMPETENCIAS

De igual manera se puede decir que el docente tiene ante sí un caso concreto: le encargan un grupo de alumnos heterogéneo, contenidos básicos curriculares, un contexto sociocultural, un proyecto institucional, y él tiene que llevarlos al éxito, tiene que hacer una obra de arte con ellos; tiene todo lo necesario. Para ello él debe darle vida, esa es la solución del problema, esa es la verdadera construcción del éxito, si sus alumnos logran las competencias que se plantean para ellos, su calidad de vida se transformará en vida más plena, favoreciendo que ellos logren ser críticos reflexivos, como lo es para la UAMÉX, que espera que sus alumnos del Nivel Medio Superior sean capaces de comprender las características generales de las ciencias, su quehacer, su relación con la cultura y la aplicación de conceptos, desarrollando la capacidad de conocer e integrar los conocimientos de diferentes campos disciplinarios, como herramientas aplicables a la realidad, así como que pueda aplicar el conocimiento de las ciencias, artes y humanidades en la construcción de juicios sustentados y en el análisis crítico de los mismos, además muestre interés por los avances científicos, tecnológicos y los cambios sociales; comprenda y evalúe su impacto en los seres vivos, la naturaleza, la sociedad y el universo, a fin de que aplique de manera consciente, responsable y sistemática medidas para la preservación, transformación y mejoramiento del entorno, comprenda la estructura, comportamiento y transformación de los fenómenos naturales y sociales, aplicando los conceptos y principios básicos construidos en la interacción constante con los objetos de estudio.

## 12. FORMACIÓN DOCENTE PARA EL USO DE RECURSOS, HERRAMIENTAS DE NUEVAS TECNOLOGÍAS

Antes de formarse en nuevas tecnologías, el docente tiene que reconocerse en la sociedad, que además conozca, comprenda y respete los de otras culturas, comprenda los principales cambios en la estructura social, económica y política de México y su proceso de construcción histórica, así como los factores a partir de los cuales el país se construye y evoluciona como nación en el marco de la modernidad, identifique los principales elementos que conforman la lengua y el habla en nuestro país, para expresarse con coherencia, claridad, fluidez y comprender el contenido de mensajes cotidianos, textos informativos, literarios o científicos, cuente con habilidades para buscar, identificar y seleccionar información proveniente de diversas fuentes y medios, valorándola de acuerdo a su relevancia, pertinencia, confiabilidad y vigencia, posea el hábito y gusto por la lectura, así como las habilidades para la redacción y comprensión de textos con bases científicas y literarios.

Por otra parte, que emplee correcta y adecuadamente los recursos, medios y herramientas que le ofrece el desarrollo tecnológico actual, en la búsqueda, procesamiento, interpretación y aplicación eficaz de la información, tenga conciencia de sus valores para conducirse como un individuo con sólidos principios basados en la equidad, justicia, respeto a la pluralidad y a la diversidad, con apego a los preceptos jurídicos, éticos y humanísticos que regulen sus acciones, se desenvuelva con tolerancia, respeto y flexibilidad en el trabajo colectivo y socializado, fomentando un clima de cooperación, tenga una conciencia y compromiso social basada en relaciones empáticas y de respeto a la diversidad de: género, ideas, cultura, creencias, posturas teóricas y capacidades, asuma una actitud de liderazgo responsable y ética en la toma de decisiones personales y colectivas, reconozca y valore su identidad nacional y desarrolle un sentido de pertenencia que le permita impulsar, defender, preservar y difundir los valores culturales propios.

Que utilice técnicas y medios para expresarse con sensibilidad a través de diferentes manifestaciones artísticas, conformando las bases y elementos para que las pueda apreciar, se conduzca de manera autónoma y proactiva en la autorregulación de sus estrategias de aprendizaje hacia el logro de los objetivos educacionales, aplique un pensamiento flexible, analítico y crítico en la formulación de estrategias alternativas que favorezcan la solución creativa de problemas, la toma de decisiones y el análisis de la realidad, comprenda el lenguaje simbólico, la metodología e instrumentos para la construcción del conocimiento, desarrolle la habilidad para evaluar el proceso y el resultado, desarrolle estrategias para actualizar, utilizar y relacionar los conocimientos previos con la nueva información, aplicándolos críticamente en la generación de nuevos conocimientos, identifique y recupere el error como un proceso que facilita la construcción de nuevos sentidos y significados, posea hábitos que le permitan cuidar de su salud mental y física, a partir de la comprensión de los conocimientos científicos y el desarrollo de actividades deportivas, artísticas y culturales, posea actitudes de confianza, seguridad y autoestima que le permitan enfrentar los retos que le plantee el Nivel Superior, fortaleciendo su sentimiento de competencia y sus capacidades para incursionar más tarde en el campo profesional.

## 13. CONCLUSIONES

Para concluir, es necesario considerar que la formación del docente será la guía de lo que se espera de la educación en el Nivel Medio Superior en nuestro país, las competencias en las que se forme el docente deberán ser genéricas y disciplinares, la formación, al igual que la reforma, será sin lugar a dudas como una nueva manera de ver la educación.

Esa formación deberá promover y orientar a la formación de una conciencia crítica aplicable a diferentes contextos y a la vida de los educandos, desde una amplia perspectiva (moral, cultural, ecológica, económica, tecnológica, política, científica y social), reconociendo que todos los seres humanos poseen vastos y múltiples potenciales que ahora estamos empezando a comprender, considerando que el cambio de la inteligencia humana se explica como la posibilidad de aprender y desarrollar nuevas habilidades, capacidades, aptitudes y actitudes, en función de las competencias.

## REFERENCIAS

- ANUIES (s/f): “La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES”, en [http://www.anui.es/servicios/d\\_estrategicos/documentosestrategicos/21/index.html](http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/documentosestrategicos/21/index.html). (29 de abril de 2010).
- DENYER, J., et al. (2004): *Las competencias en la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GONZÁLEZ, W. R. C. (1996): *Competencia: ¿una alternativa conceptual? Competencia: ¿una alternativa conceptual?* Río de Janeiro: SENAI/DN/CIET,
- LEY n° 9.394, de 20 de diciembre de 1996, que establece las Directrices y Bases de la Educación Nacional.
- MANFREDI, S. M. (2004): “Las Metamorfosis de la calificación: Tres décadas de un concepto”. En: CARVALHO, J. M. (2004): *Diferentes perspectivas de la profesión docente*. Vitoria: EDUFES, pp. 46-53.
- PERRENOUD, P. (1999): *Construir competencias desde la escuela*. Porto Alegre: Artes Médicas Sur.
- POSADA ÁLVAREZ, R. (s/f): “Formación Superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante”, en <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>. (3 de mayo de 2010).
- RAMÍO, A. (2005): “Valores y actitudes profesionales: Estudio de la práctica profesional enfermera en Catalunya”. Tesis doctoral, en [http://www.tesisenxarxa.net/TESIS\\_UB/AVAILABLE/TDX-0329106-163645/ARJ\\_TESIS.pdf](http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0329106-163645/ARJ_TESIS.pdf). (14 de mayo de 2010).
- RIEMS (s/f): “Reforma Integral de la Educación Media Superior”. Secretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal de los Estados Unidos Mexicanos, en <http://www.reforma-riems.sems.gob.mx/wb/riems/claridad>. (10 de enero de 2009).
- RIEMS (2008a): “La Reforma Integral de la Educación Media Superior”. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en [http://www.oei.es/pdfs/reforma\\_educacion\\_media\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf). (10 de junio de 2009). (2008b): “Reforma integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”. Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública, en [http://www.sems.udg.mx/rib-ceppems/ACUERDO1/Reforma\\_EMS\\_3.pdf](http://www.sems.udg.mx/rib-ceppems/ACUERDO1/Reforma_EMS_3.pdf). (6 de mayo de 2010).
- SEP (s/f): “Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior”, en [http://www.sems.udg.mx/principal/anexos\\_bgc\\_may0807/BGC\\_SEMS-SEP/Competencias\\_que\\_expresan\\_el\\_Perfil\\_Docente.pdf](http://www.sems.udg.mx/principal/anexos_bgc_may0807/BGC_SEMS-SEP/Competencias_que_expresan_el_Perfil_Docente.pdf). (10 de enero de 2009). (2007): “Programa Sectorial de Educación. 2007-2012”, en [http://upepe.sep.gob.mx/prog\\_sec.pdf](http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf). (6 de mayo de 2010).
- UNESCO (1990): “World Conference on EFA. Conferencia Mundial sobre la EPT”, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>. (11 de febrero de 2010). (1998a): “Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- VILLARDÓN-GALLEGO, L. (2006): “Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias”, en [www.um.es/ojs/index.php/educatio/article/viewFile/153/136](http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/article/viewFile/153/136). (29 de abril de 2010).

ZARIFIAN, P. (2001): “El modelo de competencia y sus consecuencias sobre los oficios profesionales”.  
En: RAMOS, M. N. (2001): *La pedagogía de las competencias: autonomía o adaptación*. Sao Paulo: Cortez.



# EL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA ACTUALIDAD. COMPETENCIAS DOCENTES

JESÚS CONDE JIMÉNEZ  
*Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN

Si por algo se puede caracterizar el siglo XXI es por la cantidad y variabilidad de cambios que se están produciendo en el planeta en distintas esferas: social, política, económica, tecnológica, ... De acuerdo con Palomares Ruiz (2004, cit. en Bozu y Canto, 2009:88) las características del presente siglo se podrían sintetizar en: *“la globalización como concepto emergente, la imposición de modelos de vida y pensamiento transmitidos por los medios masivos de comunicación, el debilitamiento de la autoridad, el importante papel de la información como fuente de riqueza y poder, el tremendo incremento en el avance tecnológico, el aumento del individualismo, la obsesión por la eficacia y el paso de una sociedad tecnológica a una sociedad del conocimiento”*.

De este modo, nuestro mundo actual ha pasado a tener una sociedad basada en el conocimiento, dejando en una etapa anterior una sociedad fundamentada en la información. Es importante destacar que la sociedad del conocimiento no es algo que exista actualmente, sino que es un periodo final de una etapa evolutiva hacia la que se dirige la sociedad, y se podrá llegar por medio de las oportunidades que representan las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC) de las sociedades actuales (Bozu y Canto, 2009).

Se puede deducir, con todo lo dicho hasta ahora, que se percibe la necesidad de formar personas que posean competencias para poder desenvolverse en este mundo, así como poder desempeñar su labor de manera efectiva y eficiente, es decir, personas que sean capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, que sean capaces de aprender en diferentes contextos y modalidades y a lo largo de toda la vida y que puedan entender el potencial de lo que van aprendiendo para que puedan adaptar el conocimiento a situaciones nuevas (Bozu y Canto, 2009). Y corresponde a las universidades ajustarse a dichas demandas de la sociedad del siglo XXI, como reto y cambio de mejora. Según Goñi Zabala (2005, cit. en Bozu y Canto, 2009:88): *“las universidades están viviendo un proceso de cambio de su identidad para transformarse en una estructura flexible que posibilite un amplio acceso social al conocimiento y el desarrollo de las personas con base en las necesidades que la sociedad del siglo XXI demanda”*.

En España, desde las universidades se está demandando nuevas competencias al profesorado,

debido a la sociedad del conocimiento y la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Por defecto, se les pide otro quehacer, otra manera de actuar. Como señala Rodríguez Conde y Sánchez García (2002:32) *“uno de los grandes retos que se plantea en el sistema universitario de armonización y convergencia con los sistemas universitarios europeos es el cambio metodológico de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudios universitarios a partir de la adopción del denominado crédito europeo, como medida académica”*. Además, estas autoras siguiendo el informe que presenta el equipo dirigido por Valcárcel (2003, cit. en Rodríguez y Sánchez, 2002:32), señalan que *“los primeros sondeos acerca de si el profesorado universitario español está, en general, preparado para el cambio que se avecina, parecen apuntar hacia la respuesta negativa. Además del abandono de la clase magistral como vía casi exclusiva de metodología didáctica, deberá tenerse presente la formación integral del estudiante, poner mayor énfasis en el mercado laboral y en el aprendizaje de nuevas estrategias pedagógicas. En este estudio se opta por seguir la secuencia «informar-formar-implantar-involucrar» para lograr la preparación del profesorado primero, y su compromiso, después”*. Con esta situación, en la actualidad se está trabajando intensamente en España para el cambio del sistema tradicional de enseñanza-aprendizaje en las universidades hacia el nuevo modelo que implica formar parte del EEES. Entre algunas medidas de ejemplo que podemos ver en esta línea, Rodríguez Conde y Sánchez García (2002) destacan que: todas las páginas web de las universidades españolas dedica un apartado más o menos amplio y específico a este tema, conferencias y seminarios también en esta línea, planes piloto de adaptación de titulaciones, convocatorias de proyectos de recursos e innovación docente en distintas comunidades, etc.

Además, siguiendo el estudio anterior de Valcárcel (2003, cit. en Rodríguez y Sánchez, 2002), se observa que el tema de la formación permanente del profesorado de las universidades españolas ha tenido en estos últimos años gran auge, ante la falta de un planteamiento sistemático de la preparación del profesorado responsable del diseño e implementación de las enseñanzas. Apareciendo, por tanto, una necesidad de dedicar esfuerzos y recursos notables para su mentalización, formación e implicación en paralelo al desarrollo técnico de los marcos europeo. Así, han surgido numerosos *“cursos, seminarios y otras modalidades de formación permanente que han tenido como objetivo principal cubrir necesidades del profesorado sobre temas de especial relevancia, que unas veces han incidido en cuestiones metodológicas docentes (cómo mejorar la motivación de los estudiantes, el aprendizaje cooperativo, evaluación, etc.) y, en otras ocasiones, han proporcionado ayudas concretas al propio profesor para su desarrollo profesional (la elaboración del proyecto docente e investigador, gestión del tiempo y organización del trabajo, trabajo en equipo, etc.)”* (Rodríguez y Sánchez, 2002:34).

## 2. COMPETENCIAS: DEFINICIÓN Y TIPOS

En los últimos años, según Bozu y Canto (2009), en el ámbito educativo se puede encontrar numerosa información acerca de las competencias en textos escritos, prácticas institucionales y en las memorias de encuentros, jornadas, congresos y similares, de tal modo que se podría afirmar que el enfoque de la pedagogía centrada en la adquisición y desarrollo de competencias está siendo utilizado en las instituciones de educación superior en el mundo. Estos autores, proponen que uno de los motivos de esta incorporación de las competencias en el ámbito educativo es seguramente el amplio uso del término “competencias” en el ámbito laboral. Como evidencia el Informe Delors (1996, cit. en Bozu y Canto, 2009:89), *“los empresarios reclaman cada vez más la “competencia”, que es una composición propia de cada individuo que combina la capacitación y calificación, adquirida para la formación técnica y profesional, la aptitud para el trabajo en equipo, la iniciativa, el gusto por el riesgo, etc.”*.

Sin embargo, el término competencia ha sido definido de muchas y distintas formas, y se considera un concepto complejo que incluye otros conceptos. En este caso, Zabalza (2003:70) la define como el “conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad”, o el caso de Yániz Álvarez y Villardón Gallego (2006, cit. en Bozu y Canto, 2009:89) que la definen como “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado, para producir un resultado definido”.

La mayoría de las definiciones de competencia profesional no se limita únicamente al conjunto de habilidades o destrezas requeridas para desempeñarse adecuadamente en un determinado contexto, ni a la simple ejecución de tareas, sino que también involucra una combinación de atributos con respecto al saber, saber hacer, saber estar y saber ser (*Proyecto Tuning*, 2003, cit. en Bozu y Canto, 2009:89).

Por otro lado, las competencias han sido clasificadas de distintas maneras. La más común es la que distingue entre competencias genéricas o transversales y las competencias específicas. De acuerdo con Marcelo (2004, cit. en Bozu y Canto, 2009: 89), “los cambios o motivos que reclaman la incorporación de las competencias transversales y específicas en el mundo de la formación en las universidades son:

- Un nuevo ordenamiento económico y social.
- La importancia de la innovación y el conocimiento.
- Auge de las nuevas tecnologías.
- Cambios en la organización y estructura del trabajo.
- Cambios en las demandas hacia los ciudadanos y trabajadores.
- Demanda de flexibilidad a los sistemas de formación: aprendizaje a lo largo de toda la vida”.

Otras clasificaciones de competencias son: 1) La que considera las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, propuesta en el *Proyecto Tuning* (2003, cit. en Bozu y Canto, 2009:89); y 2) Otro sistema de clasificación que considera las competencias cognitivas, sensorio-motrices, de equilibrio personal, de inserción social y comunicativas (Goñi, 2005, cit. en Bozu y Canto, 2009:89).

### 3. COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES

Según, Bozu y Canto (2009:91) “las competencias profesionales del profesorado universitario se pueden definir como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad. Esto es, lo que han de saber y saber hacer los profesores/as para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea”.

Así, se propone que para el desarrollo de estas competencias será necesario que el profesorado reflexione y que en la medida de lo posible, se implique en la construcción del cuerpo de conocimientos para poder afrontar con eficacia y calidad el tratamiento de los problemas del aula. Esto llevaría a la familiarización y puesta en marcha de un conjunto de competencias para el profesorado universitario que, a continuación, podemos enumerar y analizar en la tabla 1 según Elena Cano (2005), atendiendo a la clasificación propuesta por la AQU<sup>1</sup> (2002) y ANECA<sup>2</sup> (2004).

---

1 Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña).

2 Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Tabla 1. Las competencias docentes (AQU, 2002; ANECA, 2004, cit. en Cano, 2005)

AQU (2002)	ANECA (2004)
<p>Específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ámbito de conocimientos.</li> <li>✓ Ámbito profesional.</li> <li>✓ Ámbito académico.</li> </ul>	<p>Específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conocimientos disciplinares (saber).</li> <li>✓ Competencias profesionales (saber hacer).</li> <li>✓ Competencias académicas.</li> </ul>
<p>Transversales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ámbito intelectual/cognitivo (razonamiento, sentido crítico).</li> <li>✓ Ámbito interpersonal (trabajo en grupo, equipo, liderazgo).</li> <li>✓ Ámbito de manejo y comunicación de la información.</li> <li>✓ Ámbito de gestión (competencias personales: planificación, responsabilidad, etc.).</li> <li>✓ Ámbito de los valores éticos/profesionales (respeto al medio ambiente, confidencialidad...).</li> </ul>	<p>Transversales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ INSTRUMENTALES: capacidad de análisis y síntesis; capacidad de organización y planificación, comunicación oral y escrita en la lengua nativa; conocimiento de una lengua extranjera; conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio; capacidad de gestión de la información, resolución de problemas, toma de decisiones.</li> <li>✓ PERSONALES: trabajo en equipo, trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar, trabajo en un contexto internacional, habilidades en las relaciones interpersonales, reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad, razonamiento crítico, compromiso ético.</li> <li>✓ SISTÉMICAS: aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de otras culturas y costumbres, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad, sensibilidad hacia temas medioambientales.</li> <li>✓ Otras COMPETENCIAS TRANSVERSALES (GENÉRICAS).</li> </ul>

Por otra parte, Zabalza (2003) considera las siguientes competencias del docente:

- 1) Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2) Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
- 3) Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
- 4) Manejo de las nuevas tecnologías.
- 5) Diseñar la metodología y organizar las actividades.
  - a. Organización del espacio.
  - b. La selección del método.
  - c. Selección y desarrollo de las tareas instructivas.
- 6) Comunicarse-relacionarse con los alumnos.
- 7) Tutorizar.
- 8) Evaluar.
- 9) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.

10) Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Bozu y Canto (2009:92-93) proponen que el perfil del profesorado universitario en el actual contexto de la enseñanza universitaria, derivado del Espacio Europeo de Educación Superior requiere un arsenal de competencias básicas, y adaptando Valcárcel (2003) las enumera de la siguiente forma:

- **Competencias cognitivas** específicas a una determinada disciplina, lo que supone una formación adecuada, es decir, unos conocimientos disciplinares específicos y pedagógicos, que le permitan desarrollar las acciones formativas pertinentes en su quehacer docente.
- **Competencias metacognitivas**, propias de un profesional reflexivo y crítico con su propia enseñanza y práctica docente, con el fin de mejorarla de forma sistemática y continua.
- **Competencias comunicativas**.
- **Competencias gerenciales**, vinculadas a la gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje.
- **Competencias sociales** que le permitan acciones de liderazgo, de cooperación, de trabajo en equipo, favoreciendo de esta manera la formación y disposición de sus estudiantes en este ámbito, así como su propio desarrollo profesional, dentro del espacio europeo de educación superior.
- **Competencias afectivas** (motivaciones, actitudes, conductas) que le propicien el desarrollo de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos planteados”.

Por otro lado, también se requiere el aseguramiento de un conjunto de competencias en el ámbito didáctico. Y estos autores, mencionan que “*el profesor universitario, además de ser un experto en su ámbito disciplinario académico, deberá tener una amplia gama de competencias profesionales básicas, es decir competencias pedagógicas y didáctico-metodológicas*”. Según Valcárcel (2003, cit. en Bozu y Canto, 2009:93), las competencias necesarias para el actual docente serían las siguientes:

- Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales.
- Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica.
- Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes.
- Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos.
- Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje.
- Gestión de su propio desarrollo profesional como docente.

#### 4. COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL USO DE LAS TIC

Según Rodríguez Conde y Sánchez García (2002:36), “*un profesorado universitario capacitado y motivado requiere la adaptación a un perfil profesional que le permita responder adecuadamente a los nuevos retos y demandas que el proceso de convergencia europeo universitario está precisando*”. De esta forma, el profesor en el próximo contexto de nuestra educación superior, necesita una nueva lente diferente para entender y gestionar la educación desde la perspectiva del alumnado y para diseñar y desarrollar la enseñanza atendiendo a la calidad en el empleo y en la formación de ciudadanos, debiendo de tener en todo momento presente que el marco de referencia educativo y laboral es el Espacio Europeo y que, por tanto, se trata de favorecer la movilidad de los estudiantes en la Unión Europea, potenciar el acercamiento cultural y académico entre los alumnos de los distintos países y proporcionarles la formación necesaria para trabajar en distintos entornos, en contextos muy diversos, con diferentes equipos y con metodologías variadas.

En Valcárcel (2003), cuando habla de perfil profesional, se refiere “*al conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión*”. En el caso del perfil del docente universitario, “la mejor manera de asegurar una docencia de calidad en el espacio

de convergencia europea, es definir un perfil transferible, flexible y polivalente, que facilite la adecuación a la diversidad y a las situaciones cambiantes”.

Un perfil como el anterior requiere el establecimiento de un marco competencial básico compuesto por un bagaje de competencias cognitivas propias de la función de profesor/a de una determinada disciplina, lo que conlleva una formación adecuada, esto es, un conocimiento amplio en los ámbitos disciplinar específico y pedagógico, que le permita desarrollar las acciones formativas pertinentes en apoyo del aprendizaje de los estudiantes (Rodríguez y Sánchez, 2002). En la formación de competencias en el ámbito más estrictamente didáctico, el profesional de la docencia universitaria, no sólo puede ser un experto en la disciplina académica correspondiente que imparta, sino que deberá tener una amplia gama de competencias profesionales básicas. Una síntesis de competencias necesarias para este nuevo docente sería la siguiente:

Tabla 2. **Competencias para un nuevo perfil de profesor/a (Rodríguez Conde y Sánchez García 2002: 37).**



Una de estas competencias específicas está relacionada con el uso de nuevas tecnologías. En concreto, las tecnologías de la información y comunicación se consideran actualmente en su dimensión transversal en toda acción formativa con tres funciones principales (Marqués, 2000, cit. en Rodríguez y Sánchez, 2002:37):

- Herramientas facilitadoras de los procesos de aprendizaje (fuente de información, canal de comunicación entre formadores y estudiantes, recurso didáctico, etc.),
- Herramientas para el proceso de la información, y como contenido implícito de aprendizaje (los estudiantes al utilizar las TIC aprenden sobre ellas, aumentando sus competencias digitales).

De esta forma, en la actualidad los profesores universitarios necesitan de las TIC en muchas de sus actividades profesionales habituales, tanto en docencia como en investigación o gestión. Marqués (2000, cit. en Rodríguez y Sánchez, 2002:39), siguiendo a diversos autores (Cabero, 1999; Majó y Marqués, 2002; Tejada, 1999), agrupa en cuatro dimensiones lo que denomina *competencias didáctico-digitales* para los formadores:

#### 4.1. Competencias técnicas (instrumentales):

En este grupo se incluirían los conocimientos básicos en software (programas básicos) y en hardware a nivel de usuario (ofimática). También señala conocimientos básicos en tratamiento de imagen di-

gital, navegación en Internet, uso de aplicaciones en red (correo, foros, chats...) y diseño de páginas web. Incorpora el uso de medios tecnológicos audiovisuales (analógicos y digitales), conocimientos básicos en plataformas de docencia virtual y una introducción al uso de lenguajes de autor para la elaboración de material multimedia.

#### 4.2. Actualización profesional:

El este bloque incluye conocimientos de posibilidades de utilización de los recursos en soporte TIC en la docencia y para la organización y gestión de las instituciones formativas. Valoración de sistemas de docencia virtual frente a otras metodologías. Además, del conocimiento de fuentes documentales en soporte papel y digital (bases de datos, revistas electrónicas, portales digitales, etc.) y la utilización de programas informáticos específicos de la disciplina.

#### 4.3. Metodología docente:

El tercer bloque relaciona todas aquellas habilidades y conocimientos de un profesor en relación con la selección, evaluación e integración de los medios tecnológicos en su práctica docente y con la aplicación de nuevas estrategias didácticas que aprovechen los recursos TIC. Así como el desarrollo de materiales didácticos de apoyo a los estudiantes, el desarrollo de las potencialidades de tutorías virtuales y el diseño y desarrollo de una web docente.

#### 4.4. Actitudes:

El último bloque lo constituye el ámbito de las actitudes hacia la utilización de TIC en la actividad docente, en el sentido de mantener una actitud abierta y crítica al uso de estos medios, para aprovechar lo mejor posible sus potencialidades en el apoyo a los procesos de aprendizaje en los estudiantes.

## 5. CONCLUSIONES

Para finalizar, la adaptación de la docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior conlleva un cambio en la cultura o en el modelo docente profundo respecto a la consideración del trabajo del docente universitario y de las nuevas competencias docentes y tareas que ha de adquirir y poner en marcha. Se considera por tanto que el aprendizaje permanente es fundamental y necesario. En consecuencia, la función docente del profesorado deberá incluir no sólo sus horas lectivas de clases, dedicadas a impartir docencia, sino también las dedicadas a preparar, organizar, orientar y evaluar el trabajo de sus alumnos y alumnas. Por lo tanto, el profesor tiene asignadas nuevas tareas y ha de orientar su labor hacia la dedicación a tareas, tales como: organizar, desarrollar y evaluar actividades diversas de carácter (seminarios, talleres, exposiciones...) para los estudiantes, atender mejor a sus alumnos mediante tutorías personales o colectivas, etc. En síntesis, nos referimos a las tareas de planificación y diseño de las actividades que se van a realizar en el aula, la gestión del aula con todas las variables que eso implica: el clima en el aula, las relaciones interpersonales, el contexto, las capacidades intelectuales de los estudiantes, la motivación, las actividades de evaluación de los aprendizajes adquiridos y del proceso seguido, de aseguramiento de la calidad de los procesos de control y retroalimentación, etc.

Según Bozu y Canto (2009:96) *“en el actual contexto de la enseñanza universitaria, es evidente la necesidad de valorar la competencia pedagógica de los profesores además de la competencia científica. Y estas competencias, a su vez, reivindican una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados hacia la mejora de la calidad y la innovación educativa”*.

Con De Miguel (2003, cit. en Rodríguez y Sánchez, 2002:48) opinamos que “*la calidad de la actividad docente implica dos tipos de compromisos: participar activamente en la gestión colegial de los procesos académicos y realizar las actividades de enseñanza-aprendizaje de la forma más eficaz y eficiente*”. Y que “*las condiciones que apoyarían estas dos responsabilidades docentes están en la clave de todo el proceso: formación, reflexión y trabajo en equipo*”.

Por otro lado, de acuerdo con Rodríguez Conde y Sánchez García (2002) las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) constituyen el aspecto externo más revolucionario en los últimos tiempos en cuanto a desarrollo de la docencia, ya que “*constituyen una oportunidad de renovación de métodos y materiales docentes actualizados y motivadores para los estudiantes. Supone, por lo tanto, un reto a afrontar en equipos interdisciplinares, en la que el apoyo de especialistas en diseños informáticos aplicados a la docencia (diseños educativos multimedia, aprendizaje a través de Internet, etc.) es una condición necesaria, aunque no suficiente*”.

Y por último, siguiendo a Rodríguez Espinar (2003, cit. en Rodríguez y Sánchez, 2002:49), consideramos que “*los proyectos de innovación docente constituyen una adecuada estrategia formativa, aunque requerirían el apoyo institucional en materia de diseño, aplicación y evaluación de dichos recursos innovadores*”.

## REFERENCIAS

- BARRY, C. A. (1999): “Las habilidades de información en un mundo electrónico: la formación investigadora de los estudiantes de doctorado”. *Anales de Documentación*, nº 2, pp. 237-258.
- BOZU, Z., CANTO, P. J. (2009): “El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes”. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, nº 2, pp. 87-97.
- CANO, E. (2005): *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- IBARRA SÁIZ, M<sup>a</sup> S., RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G., GÓMEZ-RUIZ, M. A. (2010): “La planificación basada en competencias en los másteres oficiales: un reto para el profesorado universitario”. *Relieve*, nº 1, pp. 1-15.
- RODRÍGUEZ CONDE, M<sup>a</sup> J., SÁNCHEZ GARCÍA, A. B. (2002): “Competencias docentes del profesor universitario para el uso didáctico de recursos tecnológicos, ante el Espacio Europeo de Educación Superior”. *Aula 14. Ediciones Salamanca*, pp. 31-50.
- VALCÁRCEL, M. (coord.) (2003): “La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior”, en [http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios\\_analisis/resultados\\_2003/EA2003\\_0040/informe\\_final.pdf](http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf) (19 de marzo de 2011).
- VERNENGO, A., RAMALLO, M. (2009): “Una propuesta de formación a la docencia universitaria”. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 51, pp. 1-15.
- ZABALZA, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. A. (2009): “Ser profesor universitario hoy”. *La Cuestión Universitaria*, nº 5, pp. 69-81.

# FORMACIÓN DOCENTE: ¿QUÉ PROFESORES REQUIEREN NUESTROS ESTUDIANTES? UNA MIRADA DESDE EL CLIENTE

ROSA I. CAMPUSANO VARAS  
JUAN A. ALARCÓN AGUILERA  
*Fundación Magisterio de La Araucanía  
Temuco-Chile*

## 1. CONTEXTO GENERAL

La Fundación del Magisterio de La Araucanía, es una institución sin fines de lucro que nace en el año 1937 al alero de la Iglesia Católica, con el objeto de mejorar sustancialmente el nivel educacional de los niños de La Araucanía. Cuenta actualmente con 121 establecimientos educacionales ubicados en La Región de La Araucanía y de Los Ríos, de los cuales 79 de ellos están ubicados en sectores rurales. Atiende una matrícula de 20.749 alumnos: 14.912 en Educación Básica y 5.839 en Educación Media. En esta última, son 12 liceos, 11 tienen formación Técnico-Profesional.

Trabajan un total de 1069 profesores, 829 se desempeñan en Enseñanza Básica y 249 en Enseñanza Media. Del total de estudiantes, un 30% pertenece a la etnia mapuche.

La Fundación Magisterio de La Araucanía, atiende a alumnos y alumnas de los primeros quintiles de la clasificación social, es decir, a la población más vulnerable de nuestro país.

## 2. MARCO TEÓRICO

Chile en la década de los 90 inició un proceso de Reforma, que ha tenido pocos avances desde su puesta en marcha. Pareciera imposible pensar que la escuela después de 20 años, no se haya apropiado aún de los cambios que ésta proponía. Las principales críticas de los docentes es precisamente que la Reforma postergó la capacitación docente una vez que la reforma se puso en marcha y aún cuando ésta se hizo efectiva, la calidad de los perfeccionamientos que ofrecieron las universidades fueron deplorables, faltaba preparación de los mismos docentes universitarios para poder generar algún grado de competencia entre los profesores de aula. En ese momento, las universidades quedaron en deuda con los docentes del país, para producir el “aggiornamento” que la educación requería. Actualización que pasaba no sólo por conocer los nuevos contenidos a enseñar, sino como primer paso, entender cómo enfrentarse a una nueva lógica que le subyacía al cambio, el sentido real que éste tenía, luego de tantos años con una educación controlada por un gobierno no democrático. Desde ese momento y aludiendo al bajo nivel de las capacitaciones docentes para enfrentarse a este cambio, los profesores comenzaron a pedir más y

más capacitaciones, perfeccionamientos, actualizaciones pedagógicas, comenzando un verdadero culto. Tal como lo manifiesta el profesor Veas Gamboa (2009): *“se trata de una invocación fetichista ante la urgencia por mejorar los rendimientos de los alumnos, debido a la desazón que ha provocado el fracaso sostenido de las iniciativas de mejoramiento que se han implementado y que no han entregado los resultados esperados”*. Esto se agudizó desde hace dos años atrás cuando, como una forma de mejorar los resultados de aprendizajes en el país, se dicta la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), la cual establece un “accountability” anual respecto de metas concretas de aprendizaje cuantitativo, de los estudiantes. Por deducción, la respuesta a esta demanda ha sido nuevamente deficiente, tanto por la oferta de las Casas de Educación Superior, como también por las Asistencias Técnicas que se han creado para satisfacer estas demandas.

En este contexto, se nos presentan algunas problemáticas, también suficientemente documentadas. Por un lado, el modelo conductista que ha primado por años en nuestra educación, hace que la principal tarea del docente sea introducir contenidos factuales en los estudiantes (bajo la falacia de la pizarra en blanco), lo que conduce a una cadena que lleva a que el docente reproduzca lo que sabe en el aula, por lo tanto, la demanda de ellos en las capacitaciones es básicamente que le entreguen la “receta” más efectiva para hacer clases y reproducir contenidos en el aula. El problema se agudiza si tomamos en cuenta que siempre solicitan “cosas prácticas” que les permita sacarlos de la “teoría”, sin saber que su propia práctica constituye también una teoría. Como consecuencia de esto, se cae en un practicismo vacío, donde nuevamente el profesor Gamboa (2010) nos ilumina diciendo: *“Esto ha llevado a echar mano compulsivamente a la ideología del practicismo y del concretismo delirante, confiando que será la solución a los problemas de rendimiento. Esta perspectiva con pretensiones hegemónicas, constituye una incapacitación del profesor y una atrofia de la profesión docente”* Los alcances de este posicionamiento, nos llevan a pensar en las posibilidades que puede o no ver el profesor a través de esta mirada reduccionista de la tarea de enseñar.

Por otro lado, la formación pregrado, termina colaborando para que este ciclo continúe reproduciéndose. La Universidad no logra desinstalar las malas prácticas que los estudiantes que ingresan llevan consigo y la posibilidad de ver otras dinámicas de enseñanza-aprendizaje tampoco se produce. Como menciona Bárbara C. Hunt (2008): *“Los docentes tienden a enseñar con el estilo con el que fueron enseñados. En América Latina a menudo esto ha significado un abordaje centrado en docentes que requieren copias y memorización”*. Esta situación, se agrava cuanto más, en el momento en que los egresados de estas universidades se insertan en las escuelas y son contagiados con el desánimo existente en muchos de los profesores antiguos, lo cual cierra una serie de posibilidades de iniciar procesos innovadores en las aulas a través de las nuevas generaciones. En este punto, es importante mencionar los estudios de UNESCO, liderados por Alfredo Rojas (2006) quien determina que son tres los estados de ánimos predominantes en las escuelas de Sudamérica y el Caribe: la resignación, el desaliento y el resentimiento. Encontrándose los docentes en esta emocionalidad, se cierran posibilidades de mejoramiento de la escuela y como consecuencia, imposibilita el logro de mejores resultados.

Bajo esta perspectiva, es fácil concluir que un elemento importante que está ausente en el proceso de enseñar del profesor y que es primordial para generar procesos de innovación, es la observación de su propia práctica. Así, el docente se sumerge en una profunda irreflexión de lo que hace, asumiendo que lo que hace está bien, pues así fue educado, así sus estudiantes han aprendido siempre, así, al parecer, lo hacen otros. Teniendo, con esta actitud pasiva, pocas posibilidades de reflexionar entorno a, por ejemplo, la teoría que sustenta su práctica, práctica que sin sustento teórico se convierte en la inexorable rutina de enseñar. Como dice Schiefelbein (2008), la reflexión, *“aunque incapaz de decirnos con certidumbre cuál es la verdadera respuesta a las dudas que genera, es capaz de generar muchas posibilidades que amplían nuestro pensamiento y nos liberan de la tiranía de la costumbre”*. No

está demás decir, que si no observamos nuestras prácticas, no reflexionamos sobre ella, mal podríamos manejar metodologías acordes con modelos de enseñanza-aprendizaje más efectivos y pertinentes para la realidad en que le toca enseñar. Los docentes confían en que reproduciendo irreflexivamente nuevas metodologías, tendrán mejores resultados con sus estudiantes, en tanto, que es sabido que una práctica sin una base teórica sólida hace que los docentes pierdan el camino y finalmente ésta, se transforme en activismo sin sentido.

Como consecuencia de la reflexión, el profesor capaz de observar su propia práctica, entra en un proceso de reconstrucción de la misma. *“Esto hace que la práctica pedagógica, sometida a condiciones de observación con rigor, desde el sujeto actor de su práctica se vea obligado a construir unas características específicas que hacen de su conocimiento y saber un proceso social pedagógico, en el cual no sólo se repite, sino que se reelabora, se enriquece y se reconstruye”* (Mejías, 2010). Esta reconstrucción, advertimos, no está presente en las prácticas cotidianas del docente. Como consecuencia, solo queda esperar la repetición de formulas sin mayor sentido.

Otro aspecto importante a la hora de buscar las causas de los magros resultados, es el que hace relación al origen sociocultural del docente.

En un país de enormes desigualdades socioeconómicas como el nuestro, la vulnerabilidad<sup>1</sup> es un rasgo característico de quienes estudian pedagogía<sup>2</sup> y como también, en la mayoría de los casos, lo es, de los alumnos que este mismo docente atiende una vez egresado. Al respecto, existen algunas características propias de las personas que viven en contextos de pobreza y si ubicamos al docente como originario de este contexto, podemos decir que son varios los elementos que lo identifican como una persona singular. Según Estefanía y Tarazona (2003), estos elementos son: lenguaje limitado, simple y directo; tiempo conectado sólo al presente; creencia de que el destino lo controlan los factores externos, es decir, los pobres no creen poder controlar su destino, actitud fatalista, supone que la vida y sucesos de un individuo están determinados ineludiblemente por el destino, siendo imposible cambiar el curso de los acontecimientos; inclinación a la depresión, al pesimismo y a la tristeza; marcada desconfianza en la gente y en las instituciones sociales, a ello se añaden sentimientos ambivalentes de resentimiento y conformismo frente los sectores pudientes; desesperanza, creencia de que los eventos son inevitables, no haber esperanzas de cambio y considerar que no se puede hacer nada para escapar del destino. Según estos elementos, los alumnos que provienen de estos sectores socioeconómicos y que finalmente resultan ser los docentes de muchas de nuestras escuelas, reproducen el círculo vicioso de la educación<sup>3</sup>.

El ciclo es el siguiente:

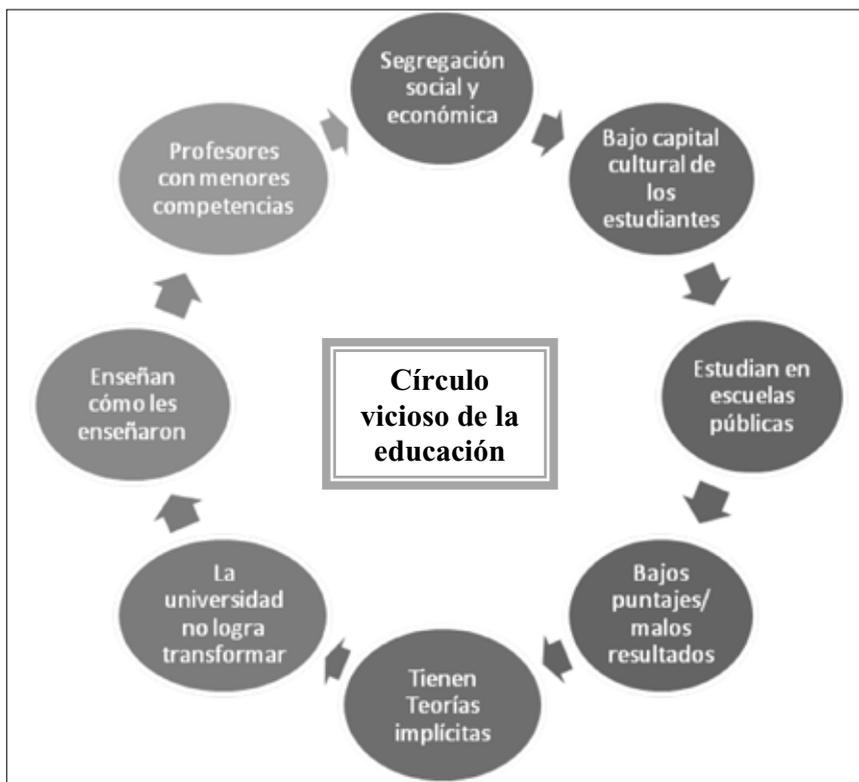
---

1 Entendemos la vulnerabilidad como “una situación y un proceso multidireccional y multicausal, en la que confluyen simultáneamente la exposición a riesgos, la incapacidad de respuestas y adaptación de individuos, hogares o comunidades, los cuales pueden ser heridos o dañados antes cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas que afectan su nivel de bienestar y el ejercicio de sus derechos” (BUSSO, 2001).

2 Según estudios realizados por Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP, Chile) el 10 % de los alumnos con peor rendimiento de 4º año Medio quiere ser profesor y la mayoría obtiene menos de 450 puntos en la Prueba de Selección Universitario (PSU).

3CRUZ, C. Citado por *El Mercurio*: Colegio de Educadores de Párvulos de Chile; Rectores y Decanos critican “el círculo vicioso que origina la débil formación de los profesores”, 18.04.2010.

Figura 1



### 3. NUESTRA EXPERIENCIA

La información empírica que arrojan los estudios tanto a nivel nacional como internacional, respecto de las debilidades de la formación docente y desde un enfoque cuali-cuantitativo, como también desde una observación participante, hemos determinado que la realidad que muestra nuestra Fundación como institución educativa, es coherente con lo que estos estudios han demostrado.

A continuación se muestran tres áreas que dicen relación con capacitación, competencias disciplinares y metodológicas de los docentes, que se relacionan directamente con el desempeño que ellos tienen en su práctica educativa.

#### 3.1. Área capacitación

La experiencia nuestra, nos dice que el denominado “perfeccionamiento tradicional”, donde los profesores asisten a cursos dictados por otros docentes con mayores niveles de formación ha sido poco funcional para las demandas de nuestros estudiantes. El profesor al enfrentarse a la cotidianidad de la práctica no logra cambiar a partir de esto, su quehacer. Esto si lo comparamos con la cantidad de re-

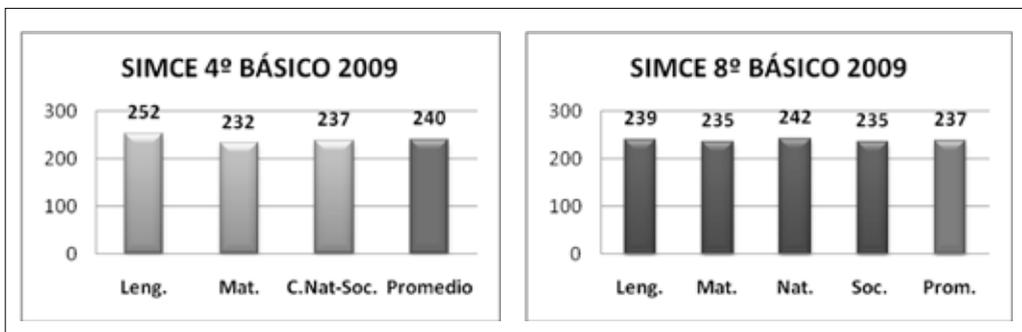
cursos invertidos durante los últimos años, nos dice que no existe una directa relación entre los costos asociados a la capacitación y los resultados de aprendizaje que obtienen nuestros estudiantes. Los montos que hemos destinado en los últimos años para perfeccionamiento docente son:

Tabla 1.

AÑO	Profesores	Monto \$	Monto en Euros (Valor Euro = \$ 681.9)
2008	1000 profesores	83.381.440	122.478
2009	559 profesores	62.471.449	91.613
2010	1020 profesores	111.656.000	163.742

Si contrastamos estas cifras con los resultados SIMCE 2009, tenemos:

Figura 2.



En nuestro país, la calidad de la educación se mide con el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE, sistema que sólo mide habilidades implícitas en el currículum. Este indicador corrobora que nuestros estudiantes no están aprendiendo más que antes con profesores “más capacitados”. El tema pasa por el tipo de capacitación que hasta ahora hemos privilegiado: un sistema tradicional en sus metodologías, un sistema de capacitación poco flexible impuesto por el Estado, lo cual deriva en una escasa oferta, poca variedad en la modalidad para el perfeccionamiento de los docentes.

Esto nos ha llevado a repensar la manera de cómo capacitamos a nuestros profesores. La forma de capacitación frontal no basta para que los docentes se apropien de contenidos y metodologías de enseñanza, puesto que si esto no va acompañado de un feedback, de un seguimiento en aula y un eficiente modelamiento de clases, la capacitación queda nuevamente en el vacío, generando una práctica sin sentido.

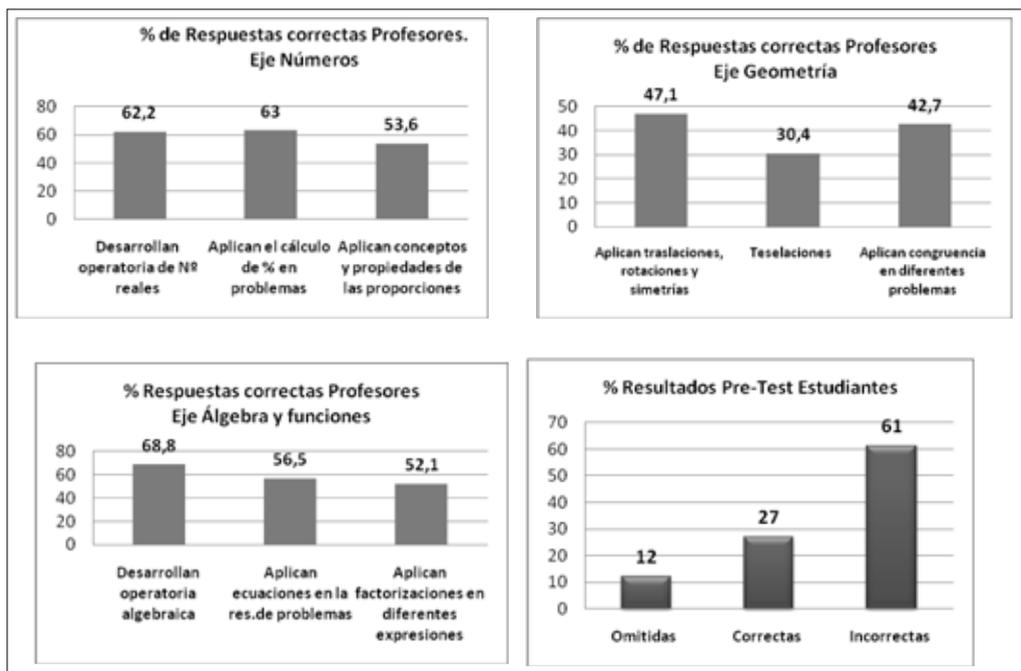
### 3.2. Área contenido

Cuando en párrafos anteriores, mencionábamos que el profesor enseña lo que sabe, el problema se agudiza si el docente no domina suficientemente los contenidos. Esto se confirma en el informe Mackenzie, cuando dice: “La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber, 2008). Esta situación la constatamos también, al aplicar un test a los docentes (28) del sector de matemática de los liceos de nuestra institución. Esta realidad se refleja en los resultados que los estu-

diantes, atendidos por estos profesores, obtuvieron en un test que midió contenidos de 1º año medio, en este mismo sector de aprendizaje.

Los resultados del test aplicado a nuestros docentes arrojaron lo siguiente:

Figura 3.



Los datos que se presentan, dan cuenta de la coherencia entre el porcentaje de respuestas correctas que alcanzan los docentes en los distintos contenidos evaluados y el porcentaje de preguntas respondidas correctamente por los estudiantes. En general, los alumnos obtienen bajos resultados en pruebas que miden los mismos contenidos medidos a los docentes.

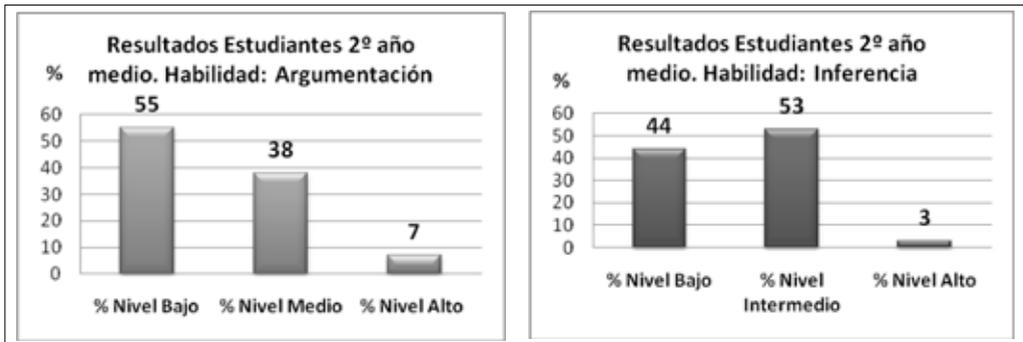
El panorama se complejiza, si estos datos los proyectamos a lo que está pasando en otros sectores de aprendizaje. La hipótesis es que, de aplicar una evaluación para determinar el dominio de contenidos en otros sectores de aprendizaje, los resultados, en cuanto a los porcentajes de respuestas correctas, serían muy similares.

### 3.3. Área metodológica

El ajuste curricular propuesto por nuestro Ministerio de Educación considera, como eje básico en Lenguaje, el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes. Esto implica que el docente desglose las habilidades involucradas y las trabaje articuladamente unas con otras. En este sentido, los estudiantes rindieron un test donde se medían las habilidades comunicacionales en el sector Lenguaje y Comunicación.

Algunos resultados fueron:

Figura 4.



Estos resultados, dan cuenta que los docentes, aún cuando están teóricamente en permanente trabajo para desarrollar habilidades cognitivas en los estudiantes, no manejan las metodologías adecuadas para desarrollar las habilidades explicitadas en el currículum, especialmente aquellas de orden superior, como la argumentación y la inferencia.

### 3.4. Procesos implementados

Considerando la proliferación de estudios respecto de escuelas eficaces<sup>4</sup> en contextos vulnerables y algunas características que deberían tener nuestros docentes para lograr mejores resultados, pero además, basados en la experiencia que nuestra institución ha tenido durante toda su trayectoria, hemos implementando una serie de procesos que van dirigidos a dos grandes focos críticos de las escuelas y liceos: liderazgo directivo y prácticas pedagógicas en el aula.

En el caso de la capacitación docente desde el año 2011, se ha implementando un proyecto de matemática interactiva que comprende, entre otras acciones, creación conjunta y un fuerte apoyo a los docentes en el aula. Esta actividad vista como un proceso de aprendizaje del profesor, contempla no sólo la entrega de material previamente revisado con ellos en los talleres de capacitación, que son aproximadamente cinco al año, sino también el acompañamiento al docente en la revisión de su práctica y entregando orientaciones de tratamiento de contenidos y metodologías.

Los talleres contemplan la posibilidad de compartir entorno a una comunidad que observa, analiza, planifica y modela mejores formas de abordar los contenidos tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales con los estudiantes.

Este seguimiento en el aula hace posible que el docente aplique y contraste la teoría con la práctica. Este acompañamiento se ha convertido en la clave para que esta forma de asesoría y capacitación tenga mayores efectos que el modelo tradicional.

Durante el año anterior, los docentes de lenguaje de todos los liceos (30) recibieron una capacitación en planificación para el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes. Esta actividad, permitió instalar competencias metodológicas para el tratamiento de las habilidades comunicacionales en los alumnos. Las competencias que lograron los docentes dicen relación con: planificación de aula, metodologías para el desarrollo de habilidades específicas y conocimiento curricular.

4 BELLEÍ, C., MUÑOZ, G., PÉREZ, L. M<sup>a</sup>, RACZYNSKI, D. (2004): *Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?* Unicef, 2004.

La reflexión pedagógica como estrategia para instalar competencias docentes nos ha llevado a conformar Redes de profesores por sectores de aprendizaje. Esto ha permitido observar su propio que-hacer pedagógico donde se comparten visiones, metodologías, temas relevantes, métodos evaluativos, experiencias de enseñanza-aprendizaje y se validan prácticas innovadoras en contextos específicos de aprendizaje.

Convencidos de que para mejorar paulatinamente las competencias docentes en la escuela, el liderazgo que ejerce el director es fundamental. En este tenor, estamos implementando un proceso de fortalecimiento del liderazgo de los directores, fundamentalmente en lo que se refiere a las competencias genéricas. Para esto, se ha tomado estratégicamente la propuesta Ontología del Lenguaje del Dr. Echeverría (2002). Dentro de estas competencias se ha trabajado la capacidad de escucha, modalidades del habla, la gestión de las emocionalidades<sup>5</sup> y la coordinación de acciones. Se considera que un liderazgo eficiente, desde esta óptica, ayudará a desarrollar en el docente algunas competencias genéricas, que la Ontología del Lenguaje estima como la base para la transformación de los equipos y de los docentes en particular. De esta manera, pretendemos desinstalar las teorías implícitas de los profesores (producto de su origen socioeconómico y del peso de la tradición en su visión de educar), a través del rol formativo docente de los directores: visión de la docencia, de la educación, de los alumnos. Así también, su auto concepto personal y profesional.

#### 4. ¿QUÉ PROFESORES REQUIEREN NUESTROS ESTUDIANTES?

Entonces ante la pregunta inicialmente expuesta, podemos decir que requerimos:

##### **En lo personal:**

- Docentes conscientes de lo que son como personas, capaces de aprender, de continuar aprendiendo.
- Conscientes de que ellos son líderes que pueden generar espacios y/o cerrar espacios de aprendizajes para sus alumnos.
- Comprometidos, conscientes de su rol social en una sociedad desigual, una educación como posibilitadora de movilidad social y no reproductora de pobreza.
- Habilidades comunicativas desde la propuesta ontológica (Echeverría, 2002).
- Habilidad para coordinar acciones impecablemente.
- Resilientes en el ser y en el hacer. Con una profunda confianza en la capacidad de transformación de sí mismos y sus estudiantes.
- Profesores con altas expectativas de su propio aprendizaje y el de sus alumnos y alumnas.
- Docentes que valoren la reflexión como el primer paso, para poder otorgar sentido a su práctica, llegando a ser un productor de conocimiento y no sólo reproductor de éste.

##### **En lo profesional, docentes que:**

- Manejen teorías de enseñanza-aprendizaje que validen su práctica.
- Dominen los contenidos que van a enseñar.
- Dominen la tecnología como una competencia básica para generar mejores y pertinentes procesos de enseñanza-aprendizajes.
- Dominen repertorios metodológicos pertinentes para el contexto donde se desempeñen.
- Se incorporen con una cultura de evaluación que refuerce las prácticas en la escuela o liceo.

---

<sup>5</sup> Este tema se trabaja ampliamente en el libro: *Bases del Liderazgo en Educación*, ROJAS, A., GASPAR, F. OREALC/UNESCO, 2006.

- Hagan de su práctica, un constante proceso de investigación y reflexión.
- Manejen de forma práctica el concepto de “mediador” del aprendizaje.
- Desarrollen la capacidad para observar, analizar, procesar y tomar decisiones.

Para poder establecer un modelo base que dé cuenta de lo que requerimos como clientes (sostenedores), de los profesores que nuestros alumnos y alumnas requieren, nos hemos apropiado del esquema del profesor Schiefelbein (2008), que contiene los focos de desarrollo de competencias, desde el punto de vista del auto-rol del docente:

Figura 5.



Böhm y Schiefelbein, 2009

## 5. CONCLUSIONES

Luego del análisis realizado, respecto de las competencias actuales que requieren nuestros profesores para poder otorgar mayores posibilidades de aprendizaje a los estudiantes y también acceder a mejores resultados, debemos concluir que:

Existe una brecha entre las competencias que reclama la sociedad, las que forma la universidad y las que realmente necesitan nuestros estudiantes. Ante esto, requerimos de docentes con mejores niveles de competencias.

En los procesos formativos se debe hacer énfasis en la vulnerabilidad de los estudiantes, de manera de atender sistemática y eficientemente las diferencias producidas por el aspecto sociocultural de éstos.

Como la formación de pre-grado no cumple con las anteriores demandas, Instituciones como la nuestra deben hacer cargo de una eficaz formación continua de sus profesores.

Para dar satisfacción a las necesidades de formación profesional, hemos optado por cambiar el foco en el auto - conocimiento del profesor, tanto en lo personal como en lo profesional.

Es necesario, crear los espacios y las instancias para que el profesor revise sus prácticas y rediseñe su quehacer pedagógico. Las redes de profesores de un mismo sector de aprendizaje, son un espacio potente para cumplir este objetivo.

Los sostenedores deben asumir la formación continua del docente, donde juegan un papel importante los pares, los directores y las redes institucionales abocadas a la formación del profesorado.

Los sostenedores, en el proceso formativo deben instalar procesos de evaluación de las competencias del docente y su desempeño en el aula.

La formación continua del docente debe tener un fuerte énfasis en el acompañamiento docente e intervención en el aula.

Finalmente, la formación de los docentes no es responsabilidad exclusiva de las instituciones formadoras, por el contrario, dada la realidad de nuestro país y las demandas emergentes, son los empleadores, sostenedores y demandantes de profesionales de la educación los que debemos coadyuvar a la formación de ellos.

## REFERENCIAS

- BARBER, M., MOURSHED, M. (2008): “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”. *PREAL*, n° 41.
- BELLEÍ, C., MUÑOZ, G., PÉREZ, L. M<sup>a</sup>, RACZZYNSKI, D. (2004): “Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?”. Unicef, 2004.
- BUSSO, G. (2001): *Vulnerabilidad social: nociones e implicaciones políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI, documento preparado para el Seminario Internacional “Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Cepal-Celade, 2001.
- ECHEVERRÍA, R. (2002): *Ontología del Lenguaje*. Dolmen.
- ESTEFANÍA, M. T., TARAZONA, D. (2003): “Psicología y pobreza”. *Explorando Psicología*, n° 12.
- HUNT, B. (2009): “Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina”. *PREAL*, n° 43.
- MEJÍA, M. (2010): “La maestra y el maestro investigador: Reconstructores de sentido e identidad”. *Revista de Pedagogía*, n° 461.
- ROJAS, A., GASPAR, F. (2008): *Bases del Liderazgo en Educación*. Orealc /UNESCO.
- SCHIEFELBEIN, E., BÖHM, W. (2008): *Repensar la Educación: Diez preguntas para mejorar la docencia*. Chile: Andrés Bello.
- VEAS GAMBOA, C. (2010): “¡Enseñar a los profesores cosas concretas! Una crítica al practicismo”. *Revista de Pedagogía*, n° 462.

# LA ASESORÍA ACADÉMICA COMO INNOVACIÓN Y FORMACIÓN PARA LAS COMPETENCIAS DOCENTES

ROCÍO SERRANO RODRÍGUEZ  
M<sup>a</sup> ISABEL AMOR ALMEDINA  
JUAN M. MUÑOZ GONZÁLEZ  
*Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Córdoba*

## 1. INTRODUCCIÓN

La complejidad de la docencia universitaria en el EEES hace necesaria la figura de las tutorías y de las asesorías académicas. En el ámbito universitario, el docente tiene la oportunidad de mostrar su perfil orientador por medio del proceso de las Asesorías Académicas (Rodríguez, 2002). Un proceso de esfuerzos cambiantes y constantes entre estudiantes, docentes y profesionales de ayuda que permitan el desarrollo de experiencias que propicien la formación integral de los estudiantes, la optimización de la función docente y un excelente rendimiento académico (Cano, 2009).

La necesidad de la mejora en las herramientas metodológicas y epistemológicas en la docencia universitaria impone nuevas figuras para mejorar las actuaciones de atención con el alumnado (Michavila, 2003). De entre todo el repertorio de herramientas que pueden ayudar a mejorar estas actuaciones, en esta ocasión, nos ocupamos de las asesorías académicas (Álvaro y Lázaro, 2002). Consideramos que están pueden ser una pieza fundamental en la mejora de la calidad de la enseñanza desde el enfoque de la universidad. En este caso, se puede afirmar que la asesoría académica orienta el estudiante para lograr una mejor adaptación a la Universidad con la finalidad de que obtenga la mayor optimización de sus propios recursos y los del ambiente que le rodea mientras recorre la vida universitaria (Rodríguez, 2004).

En la Ley Orgánica Universitaria (LOU), según el art. 46.2 dedicado a los derechos y deberes de los estudiantes, se especifica la necesidad de orientación e información por parte de la universidad, y el asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo que se determine y especifique en cada universidad. Ante esta nueva demanda, se aprueba por consenso de todos los representantes de nuestra Universidad “El *Plan Estratégico de la Universidad de Córdoba*” (2005). En él se contempla, el plan concreto de objetivos estratégicos y se enumera un amplio conjunto de iniciativas que deben ser abordadas a través de la innovación docente.

Posteriormente y para lograr el diseño de tales objetivos, el *Plan Propio de Calidad de la Enseñanza*, contempla la creación de la figura del Asesor Académico, como un derecho de los estudiantes, y contemplado en la *Ley Orgánica Universitaria (LOU)*.

Esta figura está siendo absolutamente necesaria, sobre todo de cara a los nuevos planes de estudio y a la total integración en el EEES, lo cual está suponiendo la introducción de cambios muy notables en la forma de trabajar del profesorado (García, 2009).

## 2. OBJETIVOS Y FUNCIONES DE LAS ASESORÍAS ACADÉMICAS

Comenzamos marcando los objetivos y funciones de las asesorías académicas, con la finalidad de evitar confundir las asesorías académicas con las tutorías académicas de las asignaturas (Dulling, 2009).

La Asesoría Académica es una acción docente de orientación al alumnado con la finalidad de participar en su formación integral, potenciando su desarrollo académico y personal, así como su proyección social y profesional. El interés por las asesorías está muy relacionado con la calidad de la enseñanza, la cual afecta al rendimiento y a la satisfacción del alumnado (Salinas, 2005).

El principal objetivo de la Asesoría Académica es mejorar el rendimiento académico del alumnado de la Universidad de Córdoba y esto no debe conseguirse disminuyendo el nivel de exigencia ni de formación del estudiante, sino aumentando la calidad de la enseñanza.

Asimismo, algunos aspectos de la docencia universitaria actual hacen especialmente aconsejable la creación de la figura del Asesor Académico (Biggs, 2001). Entre ellos, se encuentran la heterogeneidad del alumnado actual, el impacto de las innovaciones en los planes de estudio, y la necesidad de una atención más personalizada y directa hacia nuestro alumnado.

Esta labor de asesoría es distinta al de las tutorías académicas de las asignaturas, que son inherentes a la función del profesorado y que realiza cada docente en su asignatura con su grupo de estudiantes (Zabalza, 2003). En estas últimas, el profesorado supervisa el trabajo del estudiante, orienta, resuelve dudas, aconseja bibliografía, revisa trabajos y pruebas, etc., pero siempre dentro del ámbito de la propia asignatura. Por su parte, como se ha indicado anteriormente, la Asesoría Académica tiene una aplicación más amplia y genérica (Álvarez, 2002).

## 3. LA ASESORÍA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

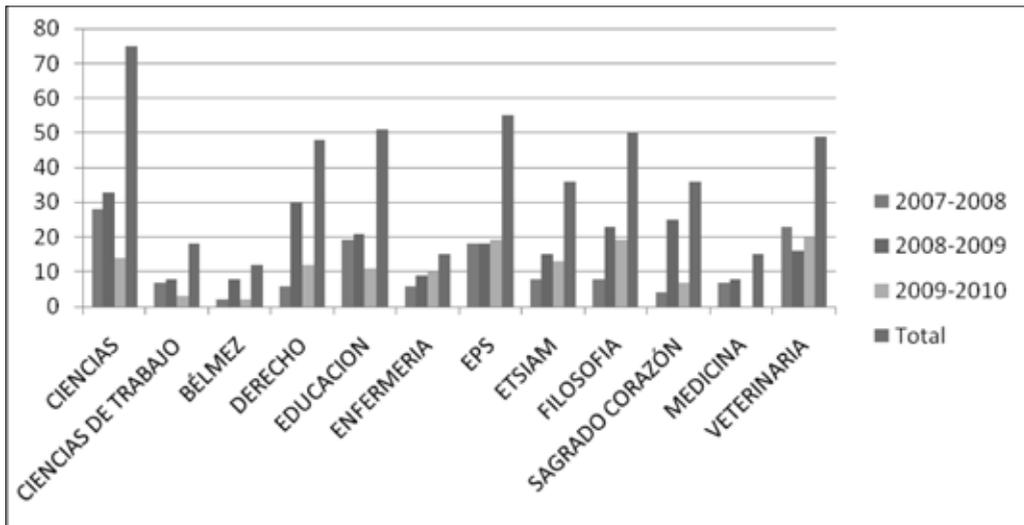
El reto de la educación superior y de la propia universidad, es proporcionar una atención personal que ayude a los alumnos a lograr un desarrollo integral a lo largo de su trayecto académico universitario.

Esta iniciativa se puso en marcha en todos los centros y Facultades de la Universidad de Córdoba en el curso académico 2007/2008. Un grupo de profesorado voluntario participó en el proyecto piloto denominado “Asesorías académicas”, cuyo objetivo principal era conseguir que el alumnado acabara sus estudios con el mayor rendimiento posible.

A lo largo de estos tres años, en cada una de nuestras Facultades y centros se han ido desarrollando estas iniciativas en función de sus señas de identidad propias, siempre teniendo como referencia el marco general que regula esta actividad académica.

En la siguiente tabla, podemos observar el progreso de adscripción del profesorado procedente de las distintas áreas, a lo largo de estos tres años completos de implantación del proyecto de innovación docente en la Universidad de Córdoba.

Figura 1. Evolución en la adscripción del profesorado a las asesorías académicas



Como podemos observar en la Figura 1, en todos nuestros centros y Facultadas el segundo año de experiencia de esta actividad, implicó un aumento del profesorado participante, excepto en la Facultad de Veterinaria donde este porcentaje disminuyó respecto al primer año de implantación de las asesorías.

Como detalle significativo también destacar, por el contrario, que más del 50% de estos centros en el curso académico 2009-2010 disminuyeron el número de profesores participantes en dicha propuesta.

Observamos como la facultad de Ciencias, seguida de la Escuela Politécnica Superior y Educación, son las que mantienen una mayor participación de profesorado en esta actividad. Dato que es razonable, debido al gran número de alumnos que se encuentran matriculados en carreras pertenecientes a estas áreas, siendo bastante destacable como en la Facultad de Filosofía y Letras, con la mitad de alumnado matriculado, con respecto a Educación, cuenta con el mismo número de asesores académicos aproximadamente.

Por último, indicar que en todos los centros y Facultades se ha producido la adscripción de profesorado a lo largo de los tres cursos académicos, exceptuando la Facultad de Veterinaria donde no se realizó ninguna adscripción durante el curso académico 2009-2010, o bien, en Bélmez y Ciencias del Trabajo donde no se realizaron más de tres adscripciones nuevas de profesorado.

#### 4. CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Partiendo de las directrices y normas generales establecidas en el desarrollo e implantación de la Asesoría Académica en la Universidad de Córdoba, se establece un programa de trabajo propio basado en la formación y la innovación docente.

La Facultad de Ciencias de la Educación (FCE), cuenta con un marco muy apropiado para el desarrollo de esta nueva innovación por las señas identidad que la caracterizan y por la preparación en materia educativa. En definitiva, un contexto bastante adecuado para iniciar acciones formativas y de fomento en este campo.

Este proyecto comienza a desarrollarse en septiembre del curso académico 2007/08 y en base a la siguiente estructura de implantación, la cual es conservada durante los sucesivos cursos académicos:

#### **1ª Fase: Información**

El primer paso consiste en ofertar el programa al profesorado, desarrollado, a través de reuniones informativas y la habilitación de un espacio en la web de la Universidad, donde se recogen aspectos relacionados con: normas generales, impresos oficiales, consejos académicos, delimitación de funciones, etc.

Paralelamente, se despliega un procedimiento de información al alumnado, a través de folletos y paneles informativos y más específicamente a través del desarrollo de las “Jornadas de Recepción al Alumnado de Primer Curso”, que se celebran cada año en septiembre. Además, se habilita un espacio virtual para el alumnado en la web de la Universidad donde aparecen recogidos los aspectos fundamentales. De manera complementaria, y teniendo en cuenta que no todo el alumnado de nuevo ingreso se inscribe en las mencionadas Jornadas, se transmite la información de forma más personalizada en las aulas.

#### **2ª Fase: Recepción de peticiones**

Una vez concluida la fase de información, tanto por parte del profesorado como del alumnado, se procede a abrir una convocatoria oficial de recepción de solicitudes, con la finalidad de conocer a los candidatos interesados en participar en esta propuesta educativa.

#### **3ª Fase: Distribución y asignación del alumnado/profesorado**

Una vez recibidas las peticiones, se distribuye el alumnado interesado entre el profesorado participante. Esta distribución, se hace atendiendo a criterios de especialidad, es decir, entendemos que el profesorado que mejor puede atender las demandas de su alumnado asesorado es aquél que desarrolla su docencia e investigación dentro de la misma especialidad que el alumno. Esta distribución objetiva se realiza con la finalidad de que los asesores están mejor preparados para entender dificultades derivadas de, la sobrecarga de trabajo con que se enfrenta el alumnado en un momento determinado de su carrera, la dificultad de una asignatura específica, la falta de información, o cualquier dificultad relacionada con su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entendemos que entre el profesorado asesor y el alumnado asesorado debe haber cierta empatía y reconocimiento de un modelo común (Navar, 2009).

#### **4ª Fase: Desarrollo de sesiones grupales**

En esta fase, se llevan a cabo acciones conjuntas con el profesorado adherido al programa. Para ello, se convoca el desarrollo de una reunión grupal, al finalizar cada curso académico, con la finalidad de ofrecer una visión de conjunto del programa, del alumnado y de la Facultad. Además, estas sesiones también contribuyen para aunar criterios de actuación y coherencia en las acciones que se van tomando, intereses, ahorro de esfuerzo e intercambio de recursos y experiencias.

Por otro lado, con el alumnado se desarrollan sesiones grupales de acuerdo a temáticas comunes derivadas de las demandas planteadas como son: técnicas de estudio, salidas laborales, técnicas para afrontar exámenes, información sobre becas, estancias en el extranjero, etc.

## **5. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INNOVACIÓN DOCENTE**

### **5.1 Descripción del estudio**

Una vez concluido el trienio desde la implantación del proyecto de innovación docente en la FCE, coincidiendo con la finalización de los estudios del alumnado matriculado en las carreras de: Maestro/a de Educación Especial, Maestro/a de Educación Primaria, Maestro/a de Lengua Extranjera, Maestro/a de Educación Infantil, Maestro/a de Educación Física y Maestro/a de Educación Musical, se plantea la

necesidad realizar una evaluación para obtener información sobre el desarrollo y el progreso de esta labor educativa y orientadora.

Se trata de un estudio inicial, descriptivo y exploratorio, con la finalidad de detectar posibles deficiencias y mejoras, susceptibles de realizar para conseguir que, esta tarea de innovación, continúe sumando calidad y mejora docente a nuestra universidad.

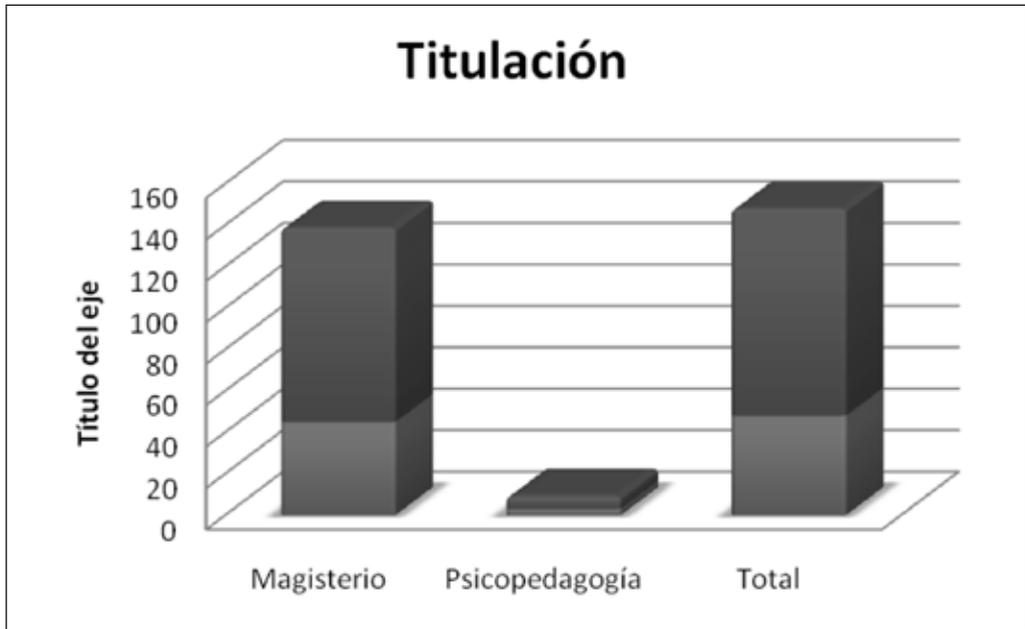
## 5.2 Descripción de la muestra

El estudio exploratorio está constituido por una muestra de participantes de los dos sectores implicados en el desarrollo de la innovación docente, alumnos/as y profesores/as.

El proceso de selección de la muestra ha estado marcado por los sujetos participantes (N.alumnado =49 y N.profesorado =51) desde el inicio de la implantación del proyecto durante el curso académico 2007-08, 2008-09 y 2009-10.

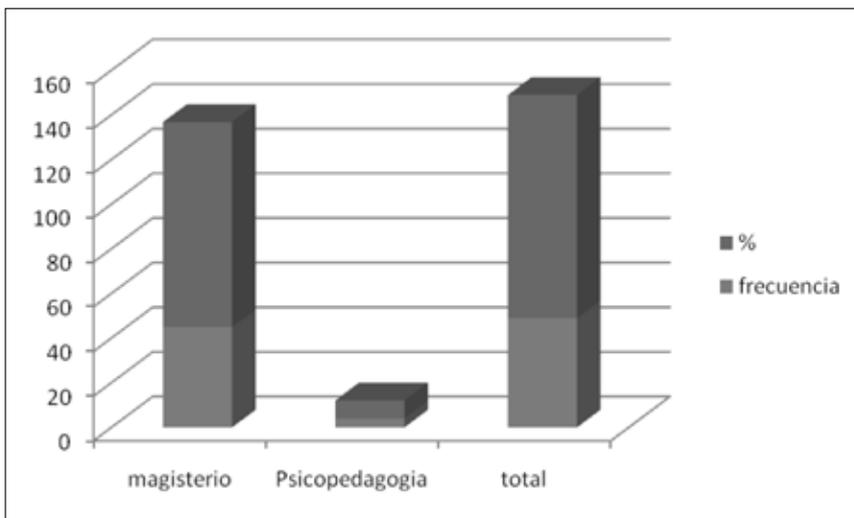
En la **Figura 2**, encontramos la distribución del alumnado en función de la titulación de procedencia.

Figura 2. Distribución del alumnado según la titulación de procedencia



En la **Figura 3**, apreciamos la distribución de la muestra, profesorado, en función de la titulación en la cual imparte docencia.

**Figura 3. Distribución del profesorado según la titulación de procedencia**



En el contenido de la **Figura 4**, aparecen de forma más detallada la especialidad cursada por los alumnos participantes en la muestra.

**Figura 4. Distribución del alumnado según la especialidad de procedencia**



Finalmente, en la **Figura 5**, se recogen las especialidades de los profesores inscritos en el programa.

Figura 5. Distribución del profesorado según la especialidad



### 5.3 Instrumento de recogida de datos

La evaluación se ha realizado mediante el análisis de dos cuestionarios completados tanto por el profesorado, como por los alumnos y alumnas participantes. Un cuestionario que combina la escala liker, con preguntas de respuesta abierta. El instrumento del profesorado está compuesto por 15 ítems y 2 preguntas abiertas y el cuestionario del alumnado 12 ítems y 2 respuestas abiertas, estructurados de igual manera y correlacionados. Agrupados bajo las siguientes dimensiones:

- Análisis de necesidades.
- Satisfacción de los profesores/asesores y de los alumnos/asesorados.
- Consecución de los objetivos.
- Valoración de la experiencia tras haber participado en esta práctica.

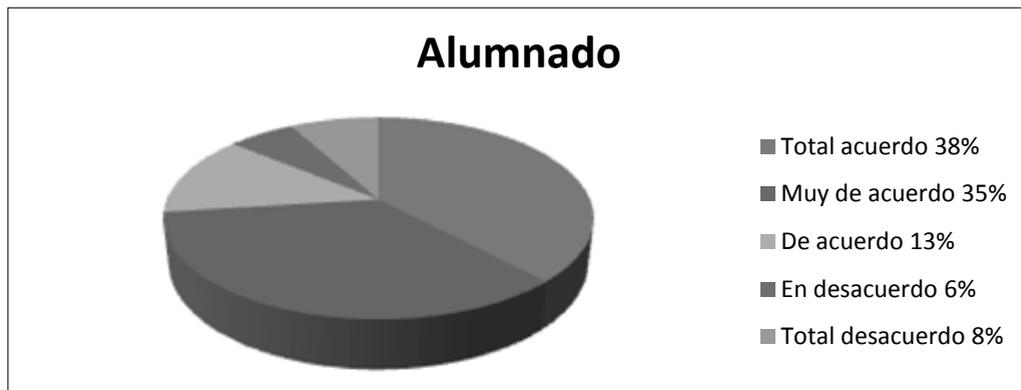
## 6. RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados más destacados en relación a la dimensión “*Satisfacción de los profesores/asesores y de los alumnos/asesorados*”, como eje principal para conocer las motivaciones del desarrollo de este proyecto, así como las necesidades de formación que se derivan de la ejecución del mismo.

En relación a la satisfacción sobre la experiencia vivida, tanto profesorado (79%) y alumnado (86%) piensan que ha sido bastante positiva.

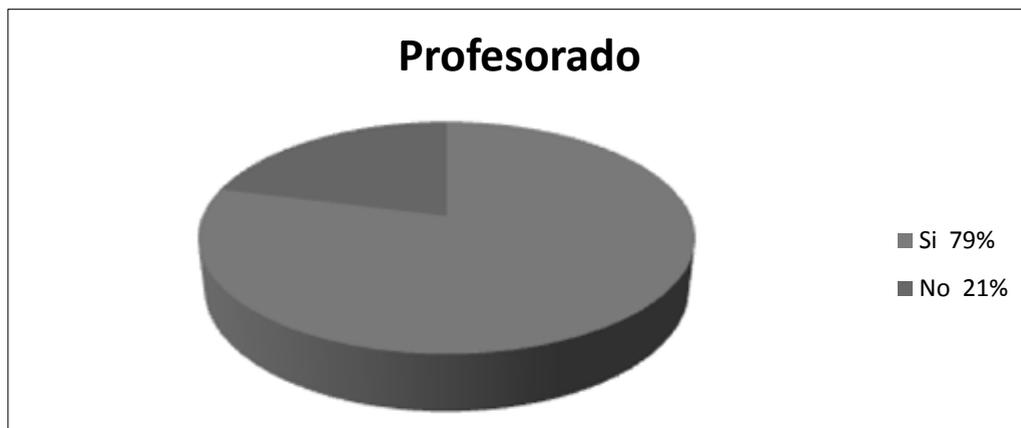
En la siguiente figura podemos comprobar, que la figura que ha desarrollado el docente es considerada por el alumnado como algo necesario y válido para su desarrollo integral y su trayectoria universitaria.

Figura 6. Valoración global del programa por el alumnado



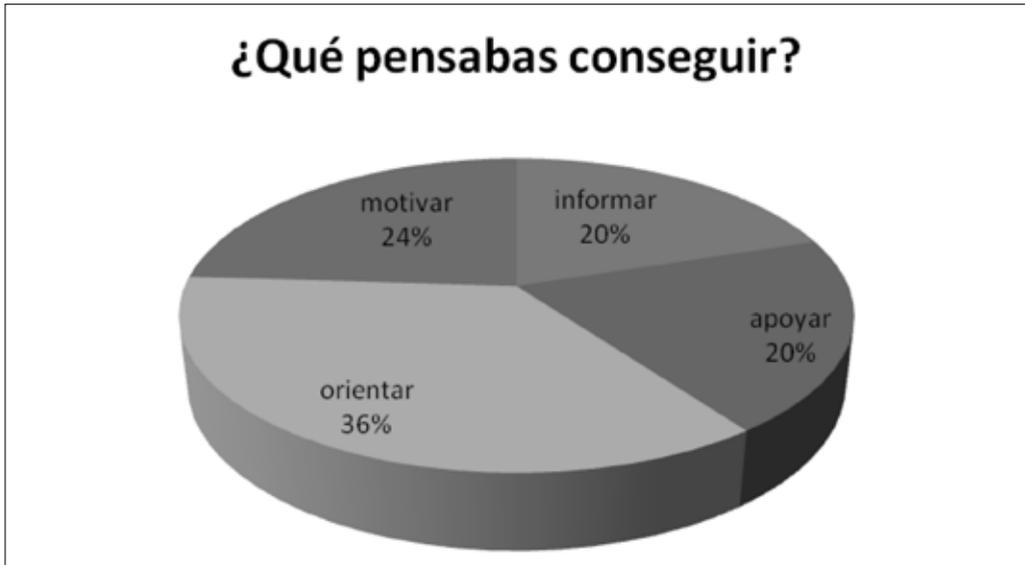
Igualmente, el profesorado valora esta actividad como una experiencia muy positiva para su desempeño docente.

Figura 7. Valoración positiva de la experiencia por el profesorado



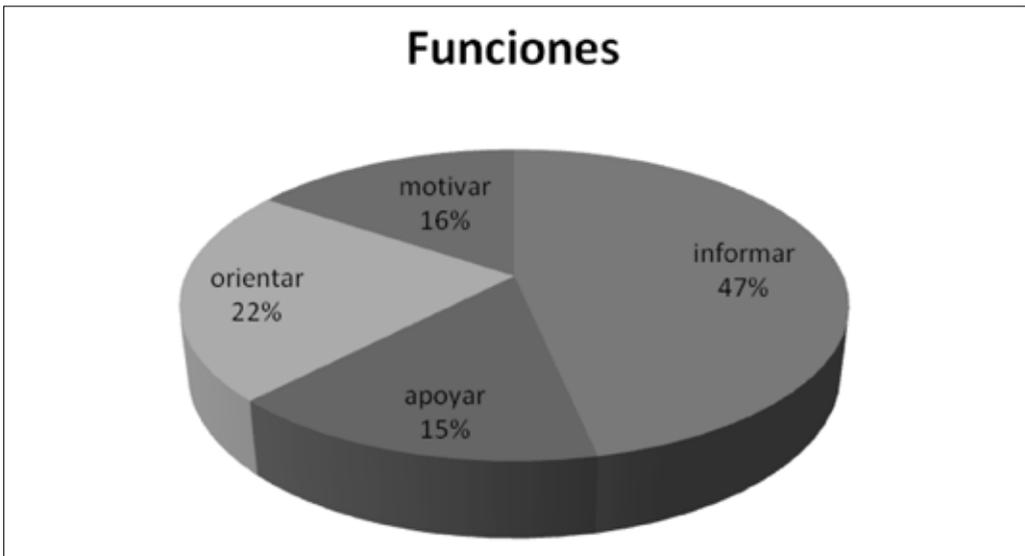
Según el alumnado, en relación a lo que esperaban conseguir a través de esta experiencia destacan: *Orientación* (36%), *Motivación* (24%), *Apoyo* (20%) e *Información* (20%).

Figura 8. Grado de expectativas del alumnado con respecto a las funciones desarrolladas



Sin embargo, existe una contradicción al preguntar al profesorado por las principales funciones que ha desempeñado con el alumnado participante en el proyecto de innovación. Destacan haber realizado, mayoritariamente, labores de información al estudiante, seguido de las funciones orientadoras, que eran las más valoradas por el alumnado.

Figura 9. Funciones desarrolladas por el profesorado



## 7. CONCLUSIONES

La finalidad de obtener información sobre el propósito del proyecto de formación docente nos permite ajustar nuestra acción en proyectos futuros, delimitando necesidades y definiendo funciones.

Una de las conclusiones de esta experiencia de orientación tiene que ver con el interés que ha despertado en el profesorado/asesor la necesidad de la existencia de un plan de acción que sirva como guía y referencia para la labor conjunta de todo el profesorado/asesor en sus funciones. Por ello, podría plantearse la necesidad de elaborar un “*Plan de Acción Tutorial Universitario (PATU)*”. Un plan de acción que actúe como precepto de las actividades y tareas orientadoras de los docentes relacionadas con el desarrollo académico y el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

Sería conveniente realizar procesos de formación específicos entre los docentes para la adquisición de competencias en el desarrollo de labores de orientación y tutorización para el desempeño de la labor orientadora en nuestro centro. Pensamos que, en este momento de desarrollo de los nuevos planes de estudio ante el marco del *EEES*, es fundamental organizar este tipo de prácticas para innovar y favorecer la calidad en la enseñanza superior de la educación.

Por otro lado, en relación al alumnado, es importante que se refuerce la información y la difusión de esta actividad. Si tenemos en cuenta la valoración de la experiencia, se revela y destaca la necesidad del asesor/tutor/orientador en la vida universitaria. Por ello, hemos podido detectar que existe una correlación significativa entre el grado de innovación y necesidad de la asesoría y las funciones que han desempeñado los docentes.

Otra iniciativa, que queremos abordar, es que este proceso de apoyo al alumnado cuente con una mayor reconocimiento académico para el profesorado, de forma que la motivación por la participación en este proyecto aumente y no disminuya como ha ocurrido.

Es importante, que el profesorado asuma y se forme en labores relacionadas con la orientación, siendo esta la más demandada por el alumnado, y a la cual el proyecto de innovación no ha sabido dar respuesta. Pensamos, que la principal causa se encuentra en una falta de formación específica, en este campo, que dificulta el desempeño de esta función entre el profesorado.

Sin embargo y, asumiendo las limitaciones de esta experiencia exploratoria inicial, creemos que, en esta primera línea, la evaluación del proyecto ha contribuido a que los participantes valoren la orientación universitaria como una iniciativa que se consolidará cada vez más y se integrará en la vida universitaria como una actividad académica más, al considerarla muy importante y bastante necesaria, no sólo como beneficio y acogida del alumnado novel, sino también como recurso de apoyo a lo largo de su formación universitaria y en su desarrollo profesional.

## REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, P. R. (2002): *La función tutorial en la Universidad: una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- ÁLVAREZ ROJO, V., LÁZARO, A. (coords.) (2002): *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- BIGGS (2001): “The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning”. *Higher Education*, nº 42, pp. 221–237.
- CANO GONZÁLEZ, R. (2009): “Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo?”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 12 (1), pp. 181-204.
- DULLING, B. R. (2009): “Mentoring: a Fun Collaborative Activity”. *The Physiologist*, nº 52(4), pp. 101-117.

- GARCÍA VALCÁRCEL, A. (2009): *Experiencias de Innovación Docente Universitaria*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- MICHAVILA, F., GARCÍA, J. (eds.) (2003): *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid: Dirección General de Universidades de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- NAVAR, L. G. (2009): "Mentee to Mentor: Pathway to Emerging Independence". En: Actas del 2009 Trainee Symposium on Mentoring Strategies: *Beyond the Bench*, American Psychological Society.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2004): *Manual de Tutoría Universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro / ICE.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (2002): *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- SALINAS FERNÁNDEZ, B., COTILLAS ALINDI, C. (2005): *La tutoría universitaria para los estudiantes de primer curso. Tutorías para la transición*. Valencia: Universidad de Valencia.
- SCHLEICHER, A. (2006): *The economics of knowledge: why education is the key for Europe succes*. París: OCDE.
- WENGER, E. (1998): *Communities of practice*. New York: Cambridge University Press.
- ZABALZA, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



# LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES COMO COMPETENCIA PROFESIONAL DEL DOCENTE EN EL CURRÍCULO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UABC

JOAQUÍN VÁZQUEZ GARCÍA  
LOURDES R. BOTELLO VALLE  
BLANCA V. BASTIDAS VALDEZ  
MAURA HIRALES PACHECO  
PRUDENCIO RODRÍGUEZ DÍAZ  
*Facultad de Ciencias Humanas  
Universidad Autónoma de Baja California*

## 1. PRESENTACIÓN

La inclusión del modelo curricular flexible por competencias en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California denota la necesidad de integrar procesos educativos tendientes al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que favorezcan los alcances suscritos en el plan de estudios. El profesorado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación debe responder a la necesidad de formar competencias en el alumnado. La evaluación constituye en esa referencia un elemento fundamental porque las estrategias utilizadas por el docente para observar los resultados de su intervención didáctica suelen modificarse para diseñar propuestas vinculadas con el desarrollo de competencias profesionales emergidas de programas formativos reconocidos al interior del curriculum.

Se considera la información vertida en el Examen General de Egreso de Licenciatura del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior por estudiantes durante tres periodos, en 21 dominios formativos. Tal referente posibilita reconocer las áreas que deben mejorarse en la enseñanza, aprendizaje y construcción de estrategias de evaluación a partir del conocimiento del alumnado (sus estilos de aprendizaje), los contenidos temáticos y la capacidad lúdica en equipos de trabajo como eje para promover la evaluación identificada por el maestro a partir de proyectos didácticos afines a los intereses de los discentes.

La estrategia evaluativa es una acción recurrente; se visualiza como una competencia que conlleva a las innovaciones. Se presentan los proyectos didácticos promovidos en el curso de Sistema Educativo Nacional. El programa enfatiza el manejo de información para comprender las características del modelo educativo mexicano. Se reconocen problemas que no permiten ahondar en el manejo preciso de temáticas que articulen los conocimientos, como el enciclopedismo anárquico existente en la enseñanza de la historia en general y memorización excesiva versus el desarrollo de habilidades de pensamiento. La evaluación por proyectos didácticos soslaya la importancia de formar competencias profesionales en los docentes para capitalizar los esfuerzos de los estudiantes y obtener aprendizajes significativos en sus aulas.

El plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Baja California integra en su currícula vigente (Modelo Curricular Flexible Orientado al Desarrollo de Competencias -2003-2) la asignatura de Sistema Educativo Nacional, Como parte de la actividad docente

desarrollada, la enseñanza y la procuración del aprendizaje de las temáticas del sistema educativo, una de las inquietudes y preocupaciones descansa específicamente en la inclusión de contenidos que desde la dimensión histórica generen aportaciones significativas para la comprensión de la normatividad en educación, la política educativa, la economía de la educación y demás cursos correspondientes al plan de estudios.

Debido a la formación interdisciplinaria de la licenciatura, se expone la condición de incorporar trabajo de investigación y preparación de prácticas tendientes a fortalecer los objetivos o competencias previstos, lo que justifica este abordaje relacionado con lo que se ha generado en la enseñanza de la historia de la educación y las condicionantes de existencia el Sistema Educativo Nacional.

Tradicionalmente la historia ha representado un esfuerzo académico no fructífero a largo plazo, es decir, los métodos y técnicas generados desde la enseñanza básica en décadas anteriores subrayaban el rasgo enciclopédico de la misma, además de una anarquía en la información, donde memorizar se convertía en tarea fundamental para conseguir los “aprendizajes”

## 2. DESARROLLO

La currícula de 2003 en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC señala como parte de sus competencias –según sea el caso– la inclusión de asignaturas que tengan como sentido el enriquecimiento formativo en maestros y alumnos a partir de la identificación de necesidades que se orienten al desarrollo y exposición de innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos particulares de la academia en la profesión.

En el ciclo 2003-2 se integra el Modelo Curricular Flexible Orientado al Desarrollo de Competencias, el cual tiene como sentido el aprendizaje por procesos, que posee la característica de ser transferible, de tal forma que un aprendizaje logrado en un área pueda ser trasladado a otras para construir nuevos aprendizajes, nuevas estructuras o esquemas intelectuales y, por lo tanto, constituir una competencia.

Como parte de la ejecución de las acciones didácticas en Sistema Educativo Nacional, se observó como problemática sustantiva en la enseñanza de los contenidos referentes a la influencia histórica del sistema educativo mexicano que el alumno mostraba las siguientes características respecto al desarrollo de las sesiones de clase:

- *Desinterés en la cantidad de indicadores a aprender en las unidades*
- *Insistencia en la memorización como forma única de asimilación de contenidos.* La enseñanza tradicional de la historia establece como método casi universal la obtención de contenidos a corto y mediano plazo, asincrónicos y sustentados en la atomización.

Lo planteado por Ausubel (cfr. Díaz, 1993) se relaciona con los intentos que la educación tradicional realiza por dinamizar un tanto sus estructuras, que en las Situaciones del Aprendizaje, dentro de la primera dimensión, se establece la Recepción como posibilidad de aprehensión, no memorística pero si relacionada con conocimientos definitivos y finales. Justa Ezpeleta (cfr. Morán) señala que *la escuela tradicional es la escuela de los modelos intelectuales y morales. Para alcanzarlos hay que regular la inteligencia y encarnar la disciplina; la memoria, la repetición y el ejercicio son los mecanismos que lo posibilitan.*

- *La evaluación se suele representar con exámenes parciales que miden la obtención de contenidos, independientemente estén organizados con lógica y difundidos en la clase con aciertos o errores.*

Al tenor de la búsqueda de formas alternativas e innovadoras, según el sentir personal, la historia por si misma ofrece una riqueza muy amplia para favorecer consecuentes aprehensiones. Una definición de historia quizás deje en claro qué es lo que en un curso se puede lograr, considerando que se parte de

la idea convergente y lineal que *historia es el estudio del pasado*, tal cual se “aprende” en la escuela. Al menos otras fuentes consultadas, como el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (en Internet) ofrece las siguientes conceptualizaciones:

- *Narración y exposición de los acontecimientos pasados y dignos de memoria, sean públicos o privados.*
- *Conjunto de los sucesos o hechos políticos, sociales, económicos, culturales, etc., de un pueblo o de una nación.*
- *Conjunto de los acontecimientos ocurridos a alguien a lo largo de su vida o en un período de ella.*
- *Narración inventada.*

Recasens Siches enuncia que historia *no es el estudio del pasado sino el análisis dinámico de las sociedades*, con lo que a grosso modo se explica la dirección de la misma en la asignatura en estudio.

—**De las aproximaciones metodológicas para buscar una forma distinta de enseñar**—

Rogers expresó en 1972 (cfr. González, 1991) *yo no puedo hacer que alguien aprenda algo. Lo que puedo hacer es crear un ambiente que facilite el aprendizaje*, aspecto que efectivamente denota que al interior de la enseñanza no existen respuestas inmediatas a la facilitación de lo que se debe aprender. En tal relación, aún no se expresa que con ello se consiga el aprendizaje significativo. Las descripciones de Ausubel respecto a las Situaciones de Aprendizaje, en concordancia con Bruner, quienes en la década de los 70 sugieren que en función del aprendizaje por descubrimiento se inicie con la exposición paulatina de los contenidos e información, con la finalidad de que en su oportunidad el alumno incorpore a su bagaje académico. Desde una postura cognoscitivista, Ausubel *postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognoscitiva* (cfr. Díaz, 1989).

Considerando el origen del actual plan de estudios, el programa del curso de Sistema Educativo Nacional se apoya en la competencia descrita en los términos de que el alumno será competente para:

- Diseñar estrategias educativas basadas en modelos alternativos de formación requeridas para apoyar procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales y no presenciales.
- Diseñar y desarrollar investigaciones significativas relacionadas con el ámbito educativo a fin de aportar nuevas visiones y/o soluciones al mismo

La fundamentación respecto a nuevas metodologías de enseñanza se apoya en el destino que en la materia deberá producirse, a nivel de evidencia de desempeño en los rubros intelectual y actitudinal. Al iniciar el rediseño del programa del curso, así como la actualización que periódicamente se presenta en el mismo, se insistió en definir cómo se trabajaría en la promoción del aprendizaje significativo, pues conociendo los problemas en la enseñanza de la historia necesariamente se deben buscar alternativas en la instrumentación. Es así que se subrayan dos aspectos nodales como tareas de investigación:

1. De acuerdo con las propuestas de Desarrollo de Habilidades de Pensamiento de Isauro Blanco, no todos los alumnos utilizan los mismos recursos para aprender debido a que se posee en mayor magnitud un estilo de aprendizaje preponderante. En tal situación se debe comprender entonces que debe existir una valoración previa de ello para reconocer la diversidad académica presente en el aula.

2. Búsqueda de instrumento. Se recurrió a internet para acceder a un test estandarizado que ofreciera información oportuna, lo que llevo al sitio de la Universidad de Deusto, donde el Instituto de Ciencias de la Educación elabora el TEST CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje) que posibilita que el usuario llene el instrumento, lo envíe a través del sitio web y en espacio de segundos aparece la tabulación de los reactivos seleccionados por el alumno. Actualmente se cuenta con el apoyo de la Coordinación Psicopedagógica de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC para aplicar el instrumento denominado TEST DE ESTILOS DE APRENDIZAJE de Sistema Hábil –propuesto a partir

de la metodología de Isauro Blanco- además de individualizar la aplicación de parte de las psicólogas del área y de la remisión y asesoría respecto a los resultados entregados al estudiante.

3. Se determinó agrupar en equipos a los alumnos tomando como criterio el estilo de aprendizaje como común denominador a ellos para lograr afinidad en cuanto a intereses académicos, planteando como suposición intuitiva que si se es semejante en cuanto al aprendizaje, se trabajará en correspondencia con lo que se puede producir como evaluación a través de un proyecto didáctico. Como complemento a ello, los alumnos reciben un cuadro de palabras que en algún momento se mencionaron y que sin ubicarse bajo un modelo lógico de clasificación se debe ubicar de acuerdo a la capacidad de conocimiento provisto por el estilo de aprendizaje.

4. Se exige crear un proyecto didáctico que surge en función de un estilo de aprendizaje comparado en el colectivo, pero que añade el valor de la representación lúdica como elemento integrador de la experiencia y del futuro producto que se evaluará.

En tal escenario pedagógico, comienzan a sonar familiares las etapas históricas, (no todos los alumnos clasifican y jerarquizan la información de la misma forma) los personajes involucrados en los contenidos, la cronología, etc. Aquello que ofreció dificultad en el inicio de la indagación didáctica se ve explicado en apego a lo que el alumno siente significativo, así como la inclusión de la competencia particular de la asignatura, misma que se expresa de la siguiente manera:

*Examinar, diagnosticar y proponer, partiendo de revisión del desarrollo de la educación en México como resultante de procesos históricos, así como de la definición que se le ha otorgado a la organización de los servicios educativos en los diferentes niveles, como parte de las políticas, gestiones, programas y directrices gubernamentales. Las referencias señaladas con anterioridad permitirán identificar las características del sistema educativo nacional y las condiciones en que coexiste la dinámica educacional en los distintos niveles de gobierno (federal, estatal y municipal).*

El modelo curricular por competencias destaca la obtención de evidencias de desempeño congruentes con la planeación del programa:

*Diseñar un proyecto didáctico que integre los contenidos relacionados con la dimensión histórica del sistema educativo nacional, sustentado en el aprendizaje lúdico y en el estilo de aprendizaje propio del estudiante.*

*Integrar un trabajo a nivel de ensayo, considerando en el mismo las dimensiones política, social y económica en el análisis de la realidad del sistema educativo nacional.*

**—De la producción didáctica surgida—**

Una serie de proyectos didácticos permiten observar el crecimiento en la comprensión de los contenidos, así como el reconocer la diversidad tan amplia que existe en un grupo semestral de la materia. La retroalimentación promovida arroja elementos en cada ocasión para considerar nuevos elementos en la comunicación de los temas y la relevancia de los mismos en relación con las necesidades de aprendizaje de los grupos. La búsqueda del aprendizaje significativo no es entonces una actividad aislada sino complementaria para generar una enseñanza significativa también debido a que existen diferentes tipos de docentes y distintos tipos de prácticas vinculadas al cómo un profesor actúa en función de capacidades y características personales o a las aprendidas cotidianamente en su trabajo.

### **El Examen General de Egreso de Licenciatura del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (EGEL CENEVAL)**

Basándose en las experiencias del plan de estudios vigentes desde 1993-1, diseñado bajo los fundamentos de un modelo curricular flexible, se plantea la reestructuración para entrar en vigencia el 2003-1 bajo la perspectiva de un modelo curricular por competencias reconociendo que es una alternativa viable, consistente y apropiada para disminuir la distancia entre formación profesional y ejercicio profesional, entre teoría y práctica, entre conocimiento y habilidad. Donde la flexibilización permite desarrollar respuestas a los cambios acelerados que implican la creación de nuevos conocimientos y

las competencias se integran tanto una tarea, como por conocimientos y valores que subyacen en actitudes. La competencia (Chan, 2001:4-6) “Es la capacidad para desarrollar una actividad de tipo profesional”. Por lo tanto conlleva el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten al sujeto responder puntualmente a su profesión, donde se adapta a nuevas y cambiantes situaciones, transfiere sus conocimientos, habilidades y actitudes a áreas profesionales próximas, y además integra capacidades para desarrollar conocimientos y la posibilidad de participar activamente en la resolución de problemas.

Lo descrito se vincula con la propuesta de abordar el curriculum en una modalidad no convencional, dirigida a estudiantes que por situaciones personales, laborales o económicas no pueden adscribirse a un modelo escolarizado común. Es por ello que se incorpora a la oferta de la Facultad de Ciencias Humanas el sistema semiescolarizado, que funciona en los cuatro programas de licenciatura (Ciencias de la Educación, Psicología, Comunicación y Sociología) a partir de 1993. Como realidad académica, las modalidades escolarizada y semiescolarizada permiten la confluencia entre personas e intereses formativos, lo cual indica la posibilidad de generar propuestas para reconocer diferencias en los sujetos y favorecer el conocimiento de sus condiciones cognitivas y prácticas a lo largo de su estancia.

En la investigación presente se muestra un estudio comparativo entre los resultados obtenidos en tres generaciones egresadas del plan por competencias 2003-2, donde se ubican estudiantes de ambas modalidades que fueron evaluados a través del Examen General de Egreso de Licenciatura del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior EGEL CENEVAL en su último semestre lectivo.

Para el presente estudio se consideran los resultados propios del dominio Historia de la Educación. El puntaje establecido por EGEL CENEVAL como máximo es de 1400. La media nacional región noroeste (Estados de Baja California, Baja California Sur, Sonora y Sinaloa) fue de 1052 (evaluación en 2004). Se consideran los resultados que en las tres generaciones de egreso del plan por competencias se presentan. En la primer generación se aplica el EGEL a 25 alumnos, de los cuales 11 pertenecen a la modalidad escolarizada y 14 a la semiescolarizada. En la segunda generación fueron 29 alumnos examinados y la población en la modalidad escolarizada fue de 15 estudiantes, así como de 14 en la semiescolarizada. En la tercer generación fueron los sujetos evaluados fueron 37, inscritos 22 en la modalidad escolarizada y 15 en semiescolarizada.

En la Licenciatura en Ciencias de la Educación las medias por generación y modalidad se presentan de la siguiente forma:

**Tabla 1. Puntajes obtenidos por generación y modalidad.**

Generación egreso Plan 2003-2	Puntaje medio	Puntaje medio escolarizado	Puntaje medio semiescolarizado
Primera	1061	1087.75	1043.31
Segunda	1074	1097.34	1049.43
Tercera	1079	1082.65	1039.13

Fuente: resultados del EGEL CENEVAL

La evaluación estima un puntaje mínimo aceptable para indicar un desempeño suficiente de mil puntos a nivel global, sin embargo se exige además que el alumno obtenga ese mismo puntaje en cada dominio para aprobar el examen. En el caso del dominio Historia de la Educación se observa que está por debajo del promedio solicitado en dos periodos evaluados en ambas modalidades al no alcanzar los puntos establecidos (tabla 2).

Tabla 2. Dominio Historia de la Educación.

Generación egreso Plan 2003-2	Escolarizado	Semiescolarizado	Media
Primera	1048	947	997.5
Segunda	1038	947	992.5
Tercera	992	1026	1009

Fuente: resultados del EGEL CENEVAL

### 3. CONCLUSIÓN

La experiencia dada en un curso impartido a nivel licenciatura dirige la atención a elementos susceptibles a mejorar producto de la constante actualización. Uno de los compromisos de los académicos en educación superior, al menos los exigidos en la fundamentación curricular, es la adaptabilidad a las condiciones cambiantes de las acciones formativas, que reconocen las dimensiones de significatividad de los contenidos en los planes de estudio. La enseñanza de la historia de la educación en el Sistema Educativo Nacional es un reflejo de la incorporación de métodos tradicionales que no ofrecen mayores perspectivas mas que la difusión amorfa de temas que se documentarán para cubrir requisitos de promoción interna, o bien, de la sustentación metodológica del trabajo a generar con la finalidad de hacer significativa la comprensión y análisis de los componentes históricos de la educación mexicana, a su vez capitalizar en el estudiante sus habilidades para incorporar a otras experiencias la estrategia de evaluación generada. Al docente le compete vislumbrar nuevas formas de abordar la evaluación de los aprendizajes, como parte de su intervención educativa. La comprensión del curriculum, la evaluación de los estudiantes desde referentes externos (como EGEL CENEVAL), los contenidos a cubrir y el conocimientos de sus estudiantes favorece el desarrollo de mejores experiencias formativas.

### REFERENCIAS

- ALONSO, C. M., GALLEGU DOMINGO, J., MONEY, P. (2002): "Cuestionario Money-Alonso. Evaluación de estilo de aprendizaje", en <http://www.ice.deusto.es/guiaaprend/test0.htm> (enero de 2002).
- AUSUBEL, D. P. (2002): *Adquisición y retención del conocimiento : una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- CALDEIRO, G. P. (2005): "La teoría del aprendizaje significativo", en <http://ausubel.idoneos.com/> (julio de 2005).
- DÍAZ BARRIGA, F. (2001): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Colombia: McGraw Hill.
- GONZÁLEZ GARCIA, M<sup>a</sup> (1991): *El Enfoque Centrado en la Persona: Aplicaciones a la Educación*. México: Trillas.
- MORÁN OVIEDO, P. (1994): *La Docencia como Actividad Profesional*. México: Gernika.
- RECASENS SICHES, L. (2002): *Tratado General de Sociología*. México: Porrúa.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA (1993): Facultad de Ciencias Humanas. *Plan de Flexibilización Curricular. Mexicali*, 1993.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA. Facultad de Ciencias Humanas. *Modelo Curricular Flexible Orientado al Desarrollo de Competencias. Mexicali*, 2003.

### Tipos de proyectos



#### **Libro didáctico de SEN**

Estilo de aprendizaje de los alumnos: Visual interno.

Características generales: Se aprende en función de estímulos visuales y documentales correspondientes a la interpretación del alumno. Se utilizó como retroalimentación y como exposición de las ideas significativas de la materia.



#### **Serpientes y escaleras de SEN**

Estilo de aprendizaje de los alumnos: Kinestésico externo

Características generales: Se aprende en función de estímulos visuales que requieren contrastar y complementar información presente en el proyecto. Se utilizó como retroalimentación y como exposición de las ideas significativas de la materia.



### **Ajedrez histórico**

Estilo de aprendizaje de los alumnos: Kinestésico interno.

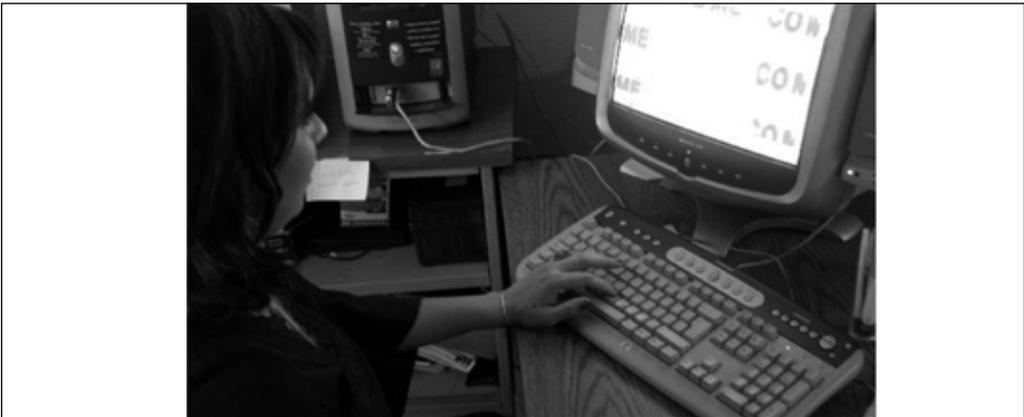
Características generales: Se aprende en función de estímulos documentales correspondientes a la explicación del alumno, la información –ya sea pregunta, afirmación, etc. es intercambiable dependiendo de los movimientos que haga de las figuras en el tablero. Se utilizó como retroalimentación y como exposición de las ideas significativas de la materia.



### **Memorama histórico**

Estilo de aprendizaje de los alumnos: Visual externo.

Características generales: Se aprende en función de estímulos visuales y documentales que dependiendo de la correspondencia dada por el alumno puede formar un par, aunque literalmente no hay pares determinados sino que existe relación de las cartas dependiendo de la observación y concatenación descrita por el alumno. Se utilizó como retroalimentación y como exposición de las ideas significativas de la materia.



### El ahorcado en red

Estilo de aprendizaje de los alumnos: Kinestésico interno

Características generales: Se aprende en función de estímulos documentales incluidos en un sitio web interactivo que permite la complementación de palabras en canavá. Se utilizó como retroalimentación y como exposición de las ideas significativas de la materia.

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Atrás Búsqueda Favoritos Multimedia

Dirección <http://uabcsem.tripod.com.mx/ahorcado.html> Ir Vinculos

## El Ahorcado

**Respuesta Escondida:**  
JOSE V\_S\_ON\_ELOS

**Aciertos:** 7  
**Errores:** 0

**Pregunta Pista:**  
Fundador de la Secretaria de Educación Pública.

Letras ya utilizadas (¡Recuerde No Repetir!):  
NLV.E.S

Introducir Letra: a ¿Está?

Iniciar Ver Respuesta Cerrar

INSTRUCCIONES:  
Desarrolle las letras que faltan para completar la respuesta.



# LA ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS Y RECURSOS Y EL TRABAJO POR COMPETENCIAS

JUAN F. MORCILLO SAHÚCO  
*Centro del Profesorado de Úbeda (Jaén)*

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende comentar una experiencia personal sobre la integración de la competencia emocional en las aulas como elemento primordial, mediante la reestructuración, el tratamiento y la creación de materiales y recursos del aula. Se consideran dos partes. Una primera de justificación o explicación de intenciones y otra segunda donde se describe y comenta sobre la organización de los espacios, materiales y recursos.

Si observamos dos fotografías de dos aulas que podamos considerar “estandar”, una de ellas de veinte años atrás y otra de un aula de hoy, tal vez apreciemos que en lo esencial presentan dos maneras bastante similares de establecer la situación de aprendizaje y de propiciar la interrelación entre las personas que se encuentran en el aula. En algunos casos puede ser que la única diferencia sea la presencia de ordenadores, pero la estructura del aula mantiene mucha similitud.

Sería un recurso fácil acudir al refranero popular, pero desde mi punto de vista creo que clarifica mi idea. *“Dime con quién andas y te diré quién eres”* dime como organizas el aula y te diré como trabajas y que pretendes conseguir.

Si la intención educativa es transmitir una serie de conocimientos, de actitudes, de manera de relacionarse, de apropiar el conocimiento... en definitiva contagiar una manera de vivir, se debería establecer una adecuación del espacio general y de los microespacios que deberían conformar un aula. Para empezar habría que plantearse si el aula es el único y el mejor espacio para desarrollar el proceso educativo. Desde mi punto de vista y según mi experiencia, la respuesta sería no. Así pues es preciso contemplar otros lugares como corredores, patios, aseos...cualquier lugar del centro y otros externos a éste, como jardines, calles, casas, edificios, zonas de campo próximas al centro, o lejanas. Desde luego no caer en la simplicidad de “dar una mano de pintura superficial” pretendiendo que así cambia algo, será necesario hacer modificaciones algo más profundas.

Trataré de explicarme con un ejemplo en relación a las reacciones químicas que se dan en el teñido

de tejidos. Al tinter no se cambia el color en la capa superficial del tejido como ocurriría con pigmentos, sino que el color que apreciamos, se debe a un cambio en la estructura molecular del mismo, pasando a ser algo diferente a lo que era antes de iniciar el proceso de teñido; no sólo se produce un cambio cromático sino que ha cambiado la composición de la tela.

A este cambio o modificación estructural es al que me refiero en relación a la práctica docente, en función de los cambios de los espacios, materiales, mobiliario, recursos, etc. para que posibiliten otra manera de educar.

Qué sentido tiene organizar una “mudanza,” un trasiego, ¿para qué? En nuestra vida personal cambiamos muebles, compramos ropa, decoramos, tomamos el sol, nos acostamos a una hora y nos levantamos a otra... para qué; para satisfacer una necesidad, porque queremos modernizarnos, o porque se lleva y nos dejamos llevar.

Tal vez en nuestra “vida profesional” hagamos lo mismo, vestimos nuestra clase a la moda, cambiamos o modificamos el mobiliario, salimos y entramos porque se lleva, nos llevan... o nos dejamos llevar.

No considero que esta simplista visión que presento haga feliz a cualquier docente y mucho menos a su alumnado. Y no creo que haya algo que te haga sentir peor que tener que vivir parte de las veinticuatro horas del día, en un lugar que te haga sentir mal. Y ese sentimiento consecuentemente transmitirlo a un grupo de niños y niñas que sin saber por qué tiene que convivir durante horas.

Pero hay algo más que conscientemente quiero dejar fuera de esta consideración: los principios normativos desarrollados tras las leyes que regulan el sistema educativo. Hagamos cambios, establezcamos nuestra manera de educar, de desarrollar la tarea docente, no únicamente porque, hasta cierto punto, estemos condicionados por normas, sino porque necesitamos sentirnos bien con nosotros mismos y con nuestro alumnado.

El primer paso a seguir será clarificar qué pretendo conseguir y cómo llegar a este fin. Será cuestión de coger papel y lápiz, u ordenador, y determinar qué pretendo con mi alumnado y de qué manera puedo llegar a hacer posible esa pretensión.

## 2. ESTABLECER PRIORIDADES: CÓMO QUIERO QUE SEA MI CLASE

Considero que partir de la competencia emocional como elemento que integre o tiña la práctica docente, y que se establezca en todas las acciones del aula es el mejor medio para que el alumnado aprenda a vivir, y sobretodo a convivir.

Por tanto pretendo que mi alumnado actúe con libertad, que desarrolle la responsabilidad, que sea autónomo, que tenga la oportunidad de conocerse a sí mismo y de conocer a los demás, de entenderlos y ayudarlos, que aprenda o que trate de regular sus emociones, de integrarse en un grupo y de integrar a los demás, que actúe y se exprese de manera creativa, ... y podríamos seguir enumerando pretensiones, concretarlas en acciones y determinar la utilización de recursos que las hagan realidad. Pero hay que sacar a la luz algo más, que ya no es un deseo ni una pretensión, es una realidad que está en cada aula: las emociones y los sentimientos que se producen en el alumnado y en nosotros mismos: alegría, tristeza, enojo, felicidad, melancolía, miedo, sorpresa, malestar, bienestar, etc. Y que se establecen de manera natural.

Antes de comenzar la descripción de los elementos físicos del aula y el partido que puedo sacar de ellos o la utilización que puedo dar a los mismos, concretaré una serie de principios que serán el eje o estructura de mi transformación del aula.

- *La Libertad*: como una manera de actuar por sí mismo, teniendo en cuenta a los demás y las normas que regulan las relaciones.
- *La autonomía* que el alumnado precisa para desenvolverse, no sólo en el aula, y que debe de ir consiguiendo a lo largo del proceso educativo.

- La *responsabilidad* con respecto a las decisiones que progresivamente vaya tomando, tanto a nivel individual como social.
- La *socialización*, en cuanto a la integración con otros y a constituirse como elemento de un grupo.
- La *autoestima* y autoconcepto que le podrá hacer valioso para sí mismo y para los demás.
- La *cooperación*, donde las relaciones de mutua ayuda y respeto sean primordiales en cuanto a las personas y a las cosas, fomentando la idea de bien común
- La *participación democrática*, el consenso y el tratamiento del sentido crítico ante las relaciones y las normas.
- La *creatividad* y el *pensamiento divergente*, Como aglutinador y recurso imprescindible para desarrollar la vida en el aula.

Cada cual debería reflexionar y sacar a la luz aquellos principios que considera esenciales para adecuar y desarrollar la práctica docente en función de los mismos, que tal vez parezcan obvios pero que si se describen, facilitan la tarea de adecuación del espacio físico a la intención educativa. Desde mi punto de vista, cuando se pretende primar el ámbito emocional sobre los demás, los principios enumerados son esenciales y el sacarlos a la luz facilita el trabajo de organizar los espacios donde pretendo desarrollar la práctica docente, para mi alumnado.

¡Ya sé lo que quiero que ocurra en mi aula! Lo que pretendo conseguir, aquello que dé uniformidad a la acción educativa y que potencie más la adquisición que la transmisión de conocimientos

Ha llegado el momento de tomar las decisiones que organizan de forma global la acción didáctica, es decir poner en marcha un modelo metodológico, sin olvidar que no se puede disociar el cambio metodológico del cambio de la organización espacio-funcional del aula.

## 2.1. El aula

Sería adecuado iniciar el análisis de los elementos con que contamos en el aula empezando por el medio físico, arquitectónico y continuar con elementos de mobiliario y materiales.

Es evidente que el primer elemento que encontramos es la puerta de acceso, más adelante trataré sobre aquellos espacios y elementos que encontramos antes de llegar a este “elemento”. Debemos reflexionar sobre si sus dimensiones son adecuadas a nuestras intenciones, si nos podría servir como panel para exponer o informar tanto a los que la contemplan desde fuera como los que lo hacen desde dentro. Si al llegar el alumnado a ella a primera hora debe encontrarse cerrada, para que alguien la abra, lo que hará necesario esperar de manera ordenada o desordenada, manteniendo un lugar determinado en la fila o simplemente “esperando”. Tal vez nunca nos hayamos planteado si es conveniente educar a nuestro alumnado en la espera. Sabemos que “la espera desespera” pero los niños y niñas de hoy, que casi todo lo tienen antes que lo deseen ¿saben esperar?. Tal vez la puerta del aula, ese elemento que pasa desapercibido, nos sirva para trabajar ciertos contenidos de manera muy eficaz. No me detendré demasiado pero si enumeraré algunas ideas. A quién abre la puerta se le atribuye un estatus especial, a quien no tiene esta responsabilidad otro, su tarea es muy relevante. Pero cuidado porque tal vez se esté acrecentando la prepotencia, el menosprecio, se puede aumentar la autoestima, quizás hasta frustrar a otros, crear disputas, recelos, riñas...Hacer que entren en fila porque “yo lo digo”, nos puede alejar del grupo de alumnado, establecer unas relaciones de mando y estatus, tal vez en contradicción con los principios que hemos considerado en relación a la educación que debe transmitir la clase en la que desarrollo mi función educativa y docente. La puerta por fuera puede identificarnos ante aquellas personas que pasan por el corredor. El alumnado puede decorarla y hacerla suya e integrar a todos y cada uno de los componentes del aula en un panel cooperativo. La puerta puede transmitir un mensaje a los demás, a los que “nos ven desde fuera”. La puerta al moverla actúa de ventilador y nos refresca, las bisagras pueden chirriar y hacen música o pueden molestarnos, se pueden engrasar o dejarlas como están. ¿y el pomo o la manivela, nos

sirve para algo además de para abrir?. La puerta nos impide salir cuando queremos hacerlo, o nos aísla del exterior y nos da seguridad... para un niño o una niña de 3 años que asiste por primera vez al aula o en otras circunstancias, puede ser el elemento más cruel, aquel que lo separa irremediamente de su madre o su padre. Los maestros y maestras del aula de tres años saben lo que es dejar la puerta abierta, la seguridad que puede dar a cierto alumnado los primeros días de clase, y la que puede dar en otros momentos al dejarla cerrada. En la parte interior podremos disponer de un espacio muy útil, como perchero, estantería adosada, panel de exposición, espejo...

Siempre me he preguntado por qué las puertas de las aulas no tienen un espacio abierto a modo de ventana que sirva para representar títeres o sombras. De cualquier forma si la abrimos podemos utilizar el marco como estructura para este fin, colocando una tela, cartón, papel etc. clavado a media altura y representar desde fuera, en fin... la puerta tal vez sirva para algo más que para lo que se pretendía. Saldré sin dar un portazo, cerraré lentamente mirando y haciendo que me miren mientras mi rostro desaparece progresivamente, tal vez así haga sentir mi ausencia. No olvidemos que el fin que pretendo es tratar las emociones y creo que he dejado claro que una puerta puede dar juego en este sentido.

Otro elemento muy interesante para reflexionar es la percha, aunque en las aulas no está sola pues suelen colocarse en grupo. Todavía hay centros donde están situadas a una altura difícil de acceder por parte del alumnado, sobretodo en Educación Infantil. Si es así nos dificultaran desarrollar algunos de nuestros “principios” por ejemplo, la autonomía, la responsabilidad, el autoconcepto etc. y desarrollar otros relacionados con las relaciones interpersonales, la solidaridad, el afecto etc.. Al tener que depender cierto alumnado de los demás. Con el alumnado de más edad, el problema puede surgir al tener que colocar la mochila y el abrigo en un espacio reducido, donde se pueden crear disputas y tensiones al molestarse unos a otros, a esta situación se le puede sacar partido desde el punto de vista de la educación emocional, al vernos obligados a tratar conflictos. De cualquier forma no parece eficaz colocar todas las perchas en un mismo lugar pues producirían aglomeraciones, sería conveniente repartirlas por diferentes lugares de la clase. Para crear un poco más de “ambiente” a la hora de la entrada podríamos ir colocando los nombres del alumnado en diferente lugar cada día, por lo que la ilusión, y la sorpresa de encontrar donde tiene que colocar sus pertenencias y cuales serían sus compañeros de percha harán que la entrada sea algo más apasionante. También podemos colocar frases o mensajes en positivo y relacionados con el ámbito emocional, que fueran cambiando de percha cada día y que sirvieran para comentarlo en el momento con el resto de los compañeros de aula. Por ejemplo “no olvides dar las gracias y sonreír a quien te ayuda”. No comentaré el interés de esta experiencia en cuanto al desarrollo lecto-escritor.

Desde el punto de vista del docente una buena manera de empezar el día puede ser sentarse tranquilamente y observar las situaciones que se producen entre el alumnado mientras colocan su enseres en las perchas.

Antes de continuar con la organización y disposición de elementos físicos del aula, es preciso hacer constar la importancia que para el alumnado puede tener la participación como protagonista. Nunca he considerado adecuado realizar cambios en el aula u organizar los recursos cuando el alumnado no está presente. Pues emocionalmente se sentiría mucho mejor al considerar que se cuenta con él, que es protagonista en la mejora o acondicionamiento del lugar donde “vive y convive” una buena parte del día. Además podrá participar en ciertos trabajos adecuados a su edad. Y conocerán para que sirve cada recurso y material. La clase tendrá así un significado especial para ellos.

De manera implícita trabajaremos la autoestima, el sentido de pertenencia a un grupo, el respeto a los demás, el uso y cuidado de materiales comunitarios, la ayuda mutua, el autoconcepto.... Incluso habrá niños y niñas que con mucho entusiasmo invitarán a sus familias a pasar a su clase para mostrarles el trabajo que han realizado, y para que sirva cada lugar o cada material de su clase y lo bonita que es. Cada uno de los elementos de ésta tendrá un significado especial y se fomentará de manera singular el respeto a los materiales, pues han sido producidos por ellos mismos.

Una idea que tal vez pueda parecer disparatada sería el desarrollar un proyecto de trabajo sobre la organización de la clase y colocación de los materiales.

El techo. Este es un espacio muy poco utilizado, en la mayoría de las clases solo sirve para sustentar las lámparas, y en muchos casos barras fluorescentes que dan más la idea de una factoría que de un aula que aspira a ser un hogar. Este espacio presenta una gran disponibilidad para convertirse en un panel de exposiciones, pues no dejemos pasar que es la superficie más amplia del aula.

En función de los accesorios que se encuentren en la clase: tubos de conducción de calefacción, marcos de puertas o ventanas, alcatras de cuadros, soportes de iluminación...podremos utilizarlos para sujetar cuerdas y confeccionar un entramado sobre nuestras cabezas que será un lugar apropiado y motivador para colocar elementos relacionados con la temática que trabajemos, producciones del alumnado, o cualquier otro que consideremos. Que mejor sensación que tumbarse y contemplar un cielo lleno de elementos producidos por quienes habitan en ese espacio.

Las paredes constituyen las superficies verticales más amplias del aula y nos delimita el espacio a utilizar, sería muy útil disponer de alguna pared abatible que haga conectar con otras aulas y propiciar actividades comunes y de gran grupo, incluso desde el punto de vista de la rentabilidad de recursos se podrían intercambiar o compartir los recursos disponibles en otras aulas. En las paredes se suelen colocar todo tipo de paneles, “tendederos” fotografías...Sería de interés poder colocar una especie de repisa donde colocar plantas, ciertos animales, y materiales de investigación.

A medida que el alumnado va creciendo, se le va separando del suelo como elemento de trabajo. Algo tan habitual como el desarrollo de una asamblea en educación Infantil se pierde en algunos casos en el primer ciclo de Primaria y en muchos al inicio del segundo ciclo de esta etapa. Colocar alfombras, cojines y materiales similares propicia el uso de un espacio de esparcimiento, libertad y relajación, siempre que sea de uso común y generalizado y no como un premio.

El sentarse todos los integrantes del aula en círculo sobre una alfombra en el suelo, es tal vez el espacio idóneo para tratar las emociones, los conflictos, el respeto a los demás... y desarrollar por tanto contenidos relacionados con la competencia emocional. Incluso es un buen momento para iniciar al alumnado en la meditación mediante el control de la respiración y del propio cuerpo. El uso de este espacio da al proceso educativo en el ámbito considerado (emocional) un alto nivel de calidad. No es fácil, ni posible, tratar lo intrapersonal e interpersonal o el lenguaje no verbal, sentados sobre una silla, en filas de mesas y viéndole la espalda a los demás o escuchando su voz sin poderlo ver; tal vez por esto cuando crece el alumnado le es difícil mirar a los ojos de quien le habla.

En las aulas suele haber armarios, que en muchos casos, solo se emplean como armarios y colocados contra la pared, de esta manera perdemos dos espacios de gran interés. Uno la superficie trasera de dicho mueble y otro la de la pared contra la que estaba situado. Por lo tanto será preciso separarlo para colocarlo en el lugar adecuado; por ejemplo junto a otro o aislado en medio de la clase, de tal manera que sirva como elemento diferenciador de ambientes. La espalda y los laterales del armario servirá como panel para exponer materiales producidos, para colgar recursos del aula, fijar una estantería, como lugar para realizar trabajos grafomotrices o plásticos en vertical etc. Podremos utilizar la parte superior del armario (el techo) para colocar ciertos materiales y objetos. Será bueno que este mobiliario no tenga puertas y si las tiene quitárselas y utilizarlas para otra cosa, por ejemplo como mesa de trabajo colocado sobre dos borriquetas a modo de mesa. Un armario sin puertas facilita el acceso del alumnado a los elementos y útiles que contiene, favoreciendo la integración del alumnado, la responsabilidad compartida, el respeto a los materiales y recursos, la responsabilidad a la hora de colocar cada cosa en su sitio, la libertad y posibilidad de actuar por uno mismo cuando algo se necesita y de solicitar la ayuda de los demás cuando por estatura u otras circunstancias no se puede acceder. A los lados o en los ángulos podremos colocar barras de madera, tubos de PVC, la rama de un árbol seco sujetas con tornillos, abrazaderas o simplemente adhesivo etc. etc.

En cuanto a la denominada mesa de la maestra o del maestro, todavía se encuentran aulas donde esta mesa está ubicada aparentemente de manera presidencial representando un estatus y una funcionalidad que en relación a la finalidad expresada con anterioridad entraría en contradicción y dificultaría nuestras pretensiones, principalmente en las aulas de Infantil y primer ciclo de Primaria.

Habrà que ver, si necesitamos una mesa grande para uso comunitario, con unos cajones donde habrà ciertos materiales a veces peligrosos ( grapadora, cutter, etc.) que deben ser respetados y que la maestra o maestro la puedan utilizar como un miembro más de la clase.

Es imprescindible que las mesas del alumnado se puedan mover con poco esfuerzo, por ejemplo colocándole en las patas ruedas con freno, que puedan adaptarse fácilmente para construir espacios más amplios donde desarrollar trabajo cooperativo en círculo. No existe normativa que indique que haya que cambiar el mobiliario, las mesas, del aula de Infantil al pasar a Primaria y colocar mesas rectangulares, que solo permitan el acceso por un lado, pues por otros tienen una especie de cesta que impide colocar las piernas. En cambio si existe normativa que indica lo contrario, aunque no de manera explícita, especialmente en relación al trabajo cooperativo, y en cuanto al ámbito o a la competencia emocional. Una manera muy eficaz de colocar las mesas puede ser sujetando el tablero a la pared mediante una bisagra, haciéndola abatible, de tal manera que cuando no se precise su uso se pueda colocar contra la pared y dejar libre el espacio del aula.

No hay que despreciar las mesas con doble uso, aquellas que se pueden utilizar para colocar encima ciertos materiales como plantas o pequeños contenedores con material de uso comunitario y colocándole alrededor una tela o un cartón con huecos cubiertos de papel transparente de colores, transformándose en un espacio encantador donde refugiarse a pensar o hablar entre amigos.

En cuanto a la pizarra parece ser el elemento que desde hace siglos diferencia un aula de cualquier otra dependencia, incluso siendo digital. No es un elemento indispensable aunque de utilidad manifiesta. Habrà que considerar si es accesible y puede ser utilizada por el alumnado, sería interesante que tuviera una especie de paneles abatibles, cortina o lona que permitiera otros usos, por ejemplo pantalla de proyección de imágenes o sombras.

El elemento que considero más apasionante desde el punto de vista de la dimensión espacio-funcional de un aula son las ventanas. Ponen a los integrantes del aula en relación con el exterior, sobretodo en las escuelas rurales, son como pantallas que nos permiten ver la situación del exterior, sirven como medio de contemplación, para trabajar el lenguaje oral, la narración, la descripción, la intuición, la reflexión. Permiten desarrollar experimentos con la luz y el sol, relojes de sol, trabajos con sombras, proyectar transparencias, tratar el cuidado del medio ambiente y las energías sostenibles. Lamentablemente, por razones de seguridad, en muchos centros existen rejillas en las ventanas lo que da sensación de estar encerrado, y a veces incluso tres rejillas o alambradas superpuestas.

Hay otro tipo de mobiliario y materiales que suelen estar en las aulas o fuera de ellas y que se compran manufacturados. Pero la construcción de este “mobiliario” y recursos del aula por parte del alumnado y profesorado conjuntamente, incluso con la participación de las familias, dará al aula un valor desde el punto de vista afectivo, de la educación en valores y para la convivencia, muy alto. Me refiero al trabajo con materiales de desecho y de bajo coste.

Hay cierta práctica docente que elabora materiales cuando el alumnado no está presente en el aula y cuando éste llega a la clase se los encuentra sin saber como ha aparecido allí, lo considera algo que no es suyo. Incluso habrà quien piense que producir estos materiales en el aula es perder tiempo y no dedicárselo a lo importante. Desde mi punto de vista, esta es una consideración muy lejos de la realidad pues el construir un habitáculo con una caja de gran formato, disfraces de carnaval con materiales diversos, recursos para el aula en general, periscopios, telescopios, teatros de títeres y sombras, muñecos de peluche, juguetes didácticos, material para psicomotricidad... o simplemente colaborar en la organización del aula es un trabajo colaborativo que desarrolla contenidos interdisciplinares, que ayuda al alumnado a

apropiarse del espacio y de los materiales como algo suyo, algo en lo que ha participado y donde se viven de manera singular las emociones y los sentimientos, la integración de alumnado diverso y con diferentes capacidades, la creatividad, la promoción del pensamiento divergente y el desarrollo de habilidades y destrezas adecuadas a cada edad .

Los materiales así contruidos o en los que en función de su destreza o edad ha participado, tienen larga duración y un esmerado uso.

La acomodación y distribución del mobiliario en el aula así como la dinámica de movimiento y actuación en la misma, determinará una manera de vivir en el aula. Será necesario concretar hasta qué punto se está creando un ambiente que propicia tanto la transmisión de “ciencia” como, y sobre todo, de Educación Integral entendiendo ésta como la interrelación de competencias aglutinadas o teñidas por la competencia, el ámbito emocional o el conjunto de valores, emociones y sentimientos que determinan las relaciones entre personas, con uno mismo y con el medio en general.

## 2.2. Exterior al aula

Al lugar donde el alumnado y el profesorado pasan parte del día y de su vida se le denomina centro educativo (escuela, colegio, centro docente...) pero para que un edificio y los espacios exteriores a éste sean educativos, deberemos de reflexionar si realmente lo son o si les hemos dado esa categoría.

Desde el momento que el alumnado abandona su casa se producen en él una serie de sensaciones, expectativas, esperanzas, desasosiegos, miedos, angustias, etc., desde que inicia el proceso escolar hasta incluso Bachillerato. También en el profesorado tanto emociones positivas como negativas, incluso desde el domingo por la tarde.

El alumnado se encuentra con otros compañeros, establecen lazos de amistad, conversan, intercambian informaciones comentan el trabajo desarrollado en casa... el alumnado de corta edad suelen venir acompañados por un familiar, en algunos casos se producen sensaciones negativas en otras positivas, pero no me detendré en un análisis de esta situación que por cierto debe ser comentada por parte del profesorado en las reuniones o asambleas de padres y madres ¿o es qué al profesorado solo le debe interesar el bienestar del alumnado dentro del aula?. Si consideramos que la educación debe ser compartida e incluso consensuada entre profesorado y familia, la respuesta es clara. Pero me centraré como comenté al inicio en el segundo ciclo de Infantil y los dos primeros ciclos de Primaria.

Todavía existen centros donde a la hora de la entrada, el alumnado espera colocándose en filas, los mas pequeños cogidos incluso de la mano del familiar que lo trae, hay algunos alumnos que corretean y juegan por el patio “transgrediendo” la norma, a veces muy explícita de colocarse en fila, incluso hay quien le regaña para que deje de jugar y pase a ocupar la fila. Otros alumnos se colocan en la fila, ocupando el primer lugar de la misma y “luchando” por mantenerlo desde quince o veinte minutos antes de la hora de entrada. A veces la maestra o el maestro suele formar parte de un grupo de profesorado que suele comentar asuntos de su interés. Al llegar la hora de entrar toca una sirena, en el peor de los casos y música en el mejor. Las puertas de acceso al centro suelen estar abiertas para que el alumnado pueda entrar con facilidad incluso en masa. El alumnado comienza a entrar, en unos casos manteniendo la fila y en otros transgrediéndola, corriendo por el corredor que los lleva al aula y gritando

Mi experiencia personal ha sido diferente y ha dado sus frutos, siempre desde el punto de vista de los principios que a modo de objetivos pretendía desarrollar, y que comenté en su momento. Habrá que mirar los Decretos y las normas que los desarrollan, las programaciones y lo que en ellas se dice. Con seguridad la situación descrita en el párrafo anterior no se especifica en ningún lugar sino todo lo contrario.

Podría ser de otra manera. El alumnado llega al centro, al ser un lugar libre de tráfico rodado puede quedar libre, hablar con sus compañeros y compañeras de aula y de otras aulas, puede jugar y relacionarse, los familiares que los acompañan los vigilan. El profesorado y las familias se relacionan en una situación informal donde se puede dar y recibir informaciones sin el rigor de una cita oficial. Damos

confianza a las familias y al alumnado, éste nos comenta lo que le dijeron sus padres sobre el último trabajo que llevaron al aula delante de sus familias y éstas lo ratifican. El alumnado ve que somos amigos que hablamos de él y que sabemos y nos contamos cuando se comporta bien y no tan bien. No existen filas, pues si pretendemos educar en el respeto, en la ayuda a los demás, en compartir, en integrar a los más débiles y a los más fuertes, a las diversas etnias... tenemos un momento propicio para sacar partido. En vez de abrir las dos alas de la puerta de acceso podemos abrir solo una, dificultará la entrada, por supuesto, pero hará que se tenga que respetar ceder el paso etc. Tal vez se produzca algún conflicto pero habrá que agradecer que así sea porque nos dará la oportunidad de ejercitar, junto con el alumnado, su resolución. Por otra parte no será necesario entrar al momento de sonar la sirena pues ya estamos trabajando y sobretodo educando. Entraremos con calma y naturalidad.

Ante esta situación descrita nos podríamos plantear multitud de actuaciones pero no me detendré en ello solo pretendo centrar la atención hacia momentos y espacios que poseen un gran potencial educativo.

En cuanto al corredor que da acceso a las aulas, solo reseñar que en bastantes casos está infrautilizado, puede ser un lugar magnífico para correr, para montar exposiciones de todo tipo, para informar, para decorar en función de algún evento o acto singular, para hacer ejercicios psicomotrices etc., etc.

Son escasas las ocasiones en que se considera de manera explícita **los servicios** como recurso y espacio educativo. En el aula de tres años del primer ciclo de Educación Infantil suelen situarse los servicios dentro del aula no suponiendo su uso dificultad en cuanto a su uso. No me refiero a la capacidad física del alumnado para utilizarlo sino a la problemática que puede surgir en el uso indiscriminado y compartido. A partir del segundo nivel de Infantil el uso con naturalidad de este espacio comienza a difuminarse según avanza la edad del alumnado.

Es fácil encontrar centros educativos donde se indica en la puerta de los servicios que género debe utilizarlos con un cartelito y dibujito de niña o niño, o lo que es lo mismo para quienes esta prohibido. Y actuamos cuando algún niño o niña entra “donde no debe” propiciando o aumentando el valor y nivel de la trasgresión. Lo que conlleva que el alumnado comience a desarrollar y preconcebir ideas por encima de una situación natural de uso de un espacio, comenzando un camino sobre las relaciones de género que tal vez no abandone a lo largo de su vida.

Si hemos considerado desarrollar una educación para la igualdad, el respeto, la ayuda mutua, la coeducación, la educación afectiva y sexual... en el uso de este espacio, los servicios, nos planteemos una contradicción. Una más de las que somos víctimas los adultos cuando recae sobre nosotros la responsabilidad de educar. Si “dejamos hacer” tal vez el alumnado los utilice de manera indistinta, hasta el límite que obliga su uso, urinarios o retretes, tal vez se dan ciertos conflictos que se solucionan sin la intervención del profesorado. Pero ante esta “mirada a otro lado” no estaremos propiciando una educación que propone la falta de respeto hacia las normas, las que indican quien puede acceder a un lugar y quien no. Considero un tema algo complejo, pero en Educación otros lo son más y se tratan de resolver, incluso se resuelven.

En este caso es preciso tener la intencionalidad educativa clara y no dejar hacer “desviando la mirada a otro lugar”. Las niñas y niños deben entrar en el mismo servicio respetando sus peculiaridades físicas y su intimidad.

Concluiré mi reflexión sobre este espacio tratando sobre la necesidad de coordinar y entablar relaciones entre la educación en la vida familiar y la escolar. En particular en el uso de este “espacio educativo” en el ámbito familiar podemos apreciar que cuando se reúnen amigos y amigas en una casa todos y todas utilizan el mismo servicio, respetan si está siendo utilizado, lo limpian tras su uso y se lavan las manos, si así han sido educados por sus padres. Pero también utilizan el mismo aseo todas las personas sin importar la edad ni su parentesco y no suelen producirse disputas. Por tanto ¿habremos de concluir que en este aspecto concreto la educación familiar está por encima de la educación escolar?

Por tanto, desde mi punto de vista, queda clara la consideración de los servicios como una zona de trabajo más, como una parte del aula que propiciará o no la adquisición de ciertas competencias.

Otro tanto se podría hablar del trabajo educativo fuera del aula y del centro, en espacios próximos o lejanos, dentro del pueblo o ciudad, o en el campo. Lo que posibilitaría la relación directa del alumnado con la realidad, las calles, los semáforos, las casas, los mercados, el banco, la herrería, la consulta médica, la carpintería, ...

## REFERENCIAS

- MORCILLO, J. F. “De la narración a la imagen: la expresión total”. *Andalucía Educativa*, nº 20.
- MORCILLO, J. F. (1996): “El espacio más amplio, los materiales más diversos”. En: Actas III Encuentro Provincial de Educación Infantil. Andújar (Jaén).
- MORCILLO, J. F. (1998): “Teñir la práctica educativa”. *Infantina*, nº 5.
- MORCILLO, J. F. (1999): “Educación Vial con juguetes de desecho”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 279.
- MORCILLO, J. F. (2000): *El taller de construcción de juguetes con envases de zumo: "el proyecto cajita"*. Aula de Innovación Educativa.
- MORCILLO, J. F. (2001): *Compartir, respetar, integrar...Y esas cosas*. Jaén: Fempra.
- MORCILLO, J. F. (2001): “Educar en valores mediante la construcción de juguetes con material de desecho”. En: Actas VII Congreso Estatal de Juegos, Juguetes y Ludotecas. Santa Cruz de Tenerife.
- MORCILLO, J. F. (2002): “La familia y el aula: compartir la Educación”. En: Actas II Congreso Internacional de Educación Infantil. Granada.
- MORCILLO, J. F. (2003): “La hora del recreo”. IV Jornadas Juego y Juguete. Burgos.
- MORCILLO, J. F. (2004): “La Educación Infantil: un mundo emocionante”. En: Actas I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional en Educación. Las Palmas de Gran Canaria.
- MORCILLO, J. F. (2007): *Fomento de la lectura y la escritura a través de la sombra*. Linares (Jaén): CEP.
- MORCILLO, J. F. (2008): “Porque crear con materiales de desecho es fomentar las emociones en la infancia”. En: Actas II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional en Educación. Las Palmas de Gran Canaria.



# LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DEL DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA UNIVERSITARIA Y GLOBAL

LETICIA PÉREZ-CALERO SÁNCHEZ

*Facultad de Ciencias Empresariales  
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla*

## 1. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DEL DOCENTE: ORIGEN Y DEFINICIONES

Existe amplia bibliografía sobre las competencias básicas, por lo que no es objetivo de este artículo teorizar sobre ellas. Sin embargo, se hace necesario aportar diferentes definiciones en aras a delimitar su conceptualización de una manera genérica.

De acuerdo con la definición oficial de la Comisión Europea, competencia es la capacidad demostrada de utilizar conocimientos y destrezas. El conocimiento es el resultado de la asimilación de información que tiene lugar en el proceso de aprendizaje. La destreza es la habilidad para aplicar conocimiento y utilizar técnicas a fin de completar habilidades y resolver problemas<sup>1</sup>.

Según el sociólogo suizo Philippe Perrenoud<sup>2</sup>, las competencias permiten hacer frente a una situación compleja y construir una respuesta avanzada. Se trata de que el estudiante sea capaz de producir una respuesta que no ha sido previamente memorizada.

Por su parte, el programa *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo, 2003)*<sup>3</sup> impulsado por la OCDE define las competencias básicas o claves como aquellas que contribuyen al despliegue de una vida personal exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad, porque son relevantes para las distintas esferas de la vida e importantes para todos los individuos. Como puede observarse, el foco de la definición o el sentido del valor que se atribuye a un determinado conocimiento, habilidad o capacidad ejecutiva para que esta sea una competencia clave, está, no solo en que dicha competencia añada valor al individuo, sino también que de ello se espera un valor añadido para la colectividad y a la sociedad.

Si tomamos como referencia la definición de competencia básica que se desprende de otro documento que está sirviendo como referencia para la innovación educativa: la declaración del Parlamento Europeo y del consejo (2006/962/CE)<sup>4</sup>, encontramos que se trata de una combinación de conocimientos,

---

1 FEITO ALONSO, R. (2008:24)

2 PERRENOUD, P. (2004:196)

3 PROYECTO DeSeCo (1997-2003)

4 DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA (2006/962/CE)

capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias claves son aquella que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (L394/13)<sup>5</sup>. Como se observa, la definición programática que muestra el Diario Oficial de la Unión Europea nos vuelve a dar la clave sobre la aproximación al concepto de competencia, tanto en el conocimiento como en la necesidad de que dichas capacidades se relacionen con conceptos tan comunitarios y sociales como la ciudadanía activa, la inclusión social y lo que se requiere para ser un ciudadano activo y participativo: el empleo.

Una vez revisadas las principales definiciones que rodean al concepto, nuestro principal reto es lograr que el aprendizaje otorgue no solo más conocimiento y capacidad, sino también más actitudes y valores que permitan a los estudiantes universitarios convertirse en ciudadanos bien integrados, capaces de lograr desempeñar tareas útiles, para ellos y para la sociedad en general, que les permitan evitar la marginación o el aislamiento. Pues bien, este aprendizaje se considera básico. Es decir, no es un aprendizaje frente a otro, no es opcional, es necesario, es sustantivo; es, en definitiva, clave.

## 2. EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN UNA UNIVERSIDAD CADA VEZ MÁS GLOBAL

Es difícil localizar el origen del éxito de esta expresión que parece concentrar muchos de los cambios que debemos hacer para que nuestras universidades sean no sólo más eficaces sino también más eficientes. El término competencia se ha introducido en la realidad educativa desde un contexto mucho más práctico e internacional.

El término competencia parece querer ocupar un lugar central en el movimiento para la reforma educativa en el que de nuevo nos encontramos. Se trata de un movimiento con una clara proyección global, donde las competencias ya no se desarrollan en un ámbito local y ni siquiera internacional, sino que en la actualidad es más correcto referirnos a ellas como “competencias globales”.

Estamos ante un nuevo escenario, más extenso que el anterior, acerca de qué es lo que hay que aprender, porqué hay que aprenderlo y para qué. Hay que ir más allá de la aldea local y salir a otros espacios, otras lenguas, otros códigos; hay que estimular la creatividad, la innovación y la potencialidad que tiene el ser humano para ir más lejos que la realidad del presente, para crear su propio futuro<sup>6</sup>.

El sistema educativo debe empezar a asumir que se trata de educar a ciudadanos participativos y solidarios que sepan cómo actuar en un mundo globalizado. Lo cual exige una competencia para la relación interpersonal sólida, segura y bien articulada en hábitos personales y de comunicación con los otros, y una competencia clave para la Universidad: lograr transmitir una correcta visión del mundo; una formación cosmopolita que proporcione a cada individuo criterios para comprender que parte de las influencias que recibimos y de los hechos que determinan nuestra vida, no provienen del entorno inmediato ni pueden ser modificados por manipulación directa, sino que provienen del orden general en el que se organizan los sistemas económicos, políticos, sociales y a los que hay que dar una respuesta como ciudadanos universales.

La competencia social para ir asegurando una identidad personal flexible, segura y operativa incluye, además del dominio y control sobre las propias emociones, saber leer los sentimientos y actitudes

---

5 DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA (L 394/13)

6 ORTEGA (2008:29)

ajenas y obrar en consecuencia; es decir, saber manejarnos en la esfera de lo próximo. Este es el camino del llamado proyecto cosmopolita.

### 3. LAS COMPETENCIAS GLOBALES APLICADAS A LAS CIENCIAS SOCIALES : CASO CONCRETO DE LA ENSEÑANZA EN DIRECCIÓN DE EMPRESAS

Las universidades e instituciones de educación superior se presentan como espacios altamente significativos para generar, transferir y aplicar el saber, para formar y actualizar profesionales, para incidir en las políticas educativas y hacer progresar la educación en todas sus formas y en todos sus niveles. En relación al entorno empresarial e institucional, para nuestro campo concreto del saber, se erigen como caldo de cultivo donde se desarrollaran nuestros egresados.

El interés que tiene el concepto de competencia es que viene adjetivado, es decir, que en el contexto de la educación y para sistemas educativos, disponemos de un conjunto extenso de competencias claves o básicas. Así, en el ámbito de la dirección de empresas se ha señalado como competencia básica esencial “el sentido de la iniciativa y el espíritu innovador y de empresa o proyecto”.

A lo largo de los últimos años se ha producido un intenso proceso de internacionalización en todas las economías nacionales. Se trata de una realidad incuestionable a la que se están enfrentando actualmente la mayor parte de las empresas y que necesita un profundo análisis por parte de las Universidades. Es más, se aboca no ya por el término internacionalización, sino por el de globalización del entorno, como uno de los pilares del análisis empresarial junto a otro soporte, que es el de los avances tecnológicos.

Por todo ello, desde el contexto de las ciencias sociales se ha tratado de desarrollar en los docentes las competencias necesarias para formar a personas que sean capaces, no sólo de desarrollar un proyecto personal de vida, sino que puedan participar en una sociedad cada vez más globalizada. Por lo tanto, la enseñanza en este contexto tendrá como finalidad principal formar investigadores de calidad en el campo de la dirección de empresas, concienciados y sensibles al fenómeno de la internacionalización, que sepan analizar y utilizar adecuadamente las amenazas y oportunidades de un mercado global, preparándolos para realizar investigaciones relevantes y rigurosas, de carácter interdisciplinar, en materia de gestión de las organizaciones.

Para la realización de este propósito, las actividades de docencia son una parte importante de la estructura académica universitaria al ser uno de los pilares básicos de actual sistema de Enseñanza Superior. Su contenido se centra en todas aquellas materias necesarias para una adecuada y eficiente gestión del actual panorama internacional al que se enfrentaran los futuros trabajadores. Como resultado de ello, aparecen, las cada vez más crecientes, asignaturas en el marco de la internacionalización de la empresa, como son aquellas relativas a la Gestión Exterior, Marketing Internacional, Dirección Internacional, y otras.

Asimismo, es necesario dar al alumnado una visión complementaria a la académica. A este respecto, los proyectos de investigación internacional reflejados en seminarios, jornadas, curso, cátedras, etc., aportan el telón de fondo para desplegar las competencias necesarias al compartir con los alumnos temas de interés por parte, no sólo de la comunidad universitaria, sino también de las instituciones y empresas comprometidas con la educación superior a nivel internacional.

Especial hincapié debemos hacer en la importancia de las Cátedras, entendidas como foros de debate para la ejecución de actividades docentes, académicas e investigadoras afectadas a un campo del saber y que tienen su base en el concepto originario de la misma, donde alrededor de la Cátedra se desarrollan todos aquellos aspectos relacionados con un tema en concreto y que servirán de fundamento para la toma de decisiones. Bajo este amparo, las Cátedras de Universidad-Empresa se articulan como

proyectos de investigación y docencia en una actividad o sector específico acercando la realidad empresarial a las aulas universitarias.

Como resultado de todo ello, pretendemos conocer si realmente las necesidades empresariales tienen su respuesta en el contenido universitario y más concretamente en las competencias que actualmente despliegan los docentes universitarios, al tiempo que respaldar la importancia de los conocimientos académicos ofrecidos en clase. En definitiva, se trata de acercar el alumnado a la problemática real de la internacionalización de la sociedad, en general, y del mundo empresarial, en particular, mediante la habilidad o competencia necesarias para fomentar una actitud emprendedora hacia los mercados internacionales.

#### 4. ACTIVIDADES ESPECÍFICAS ENCAMINADAS A FORTALECER LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE

A partir de los objetivos planteados, se hace necesaria la propuesta de diferentes actuaciones por parte del conjunto de profesores, lo cual podría servir para evaluar la actuación de los agentes implicados y la posible adopción de medidas correctoras. Asimismo, pueden servir como base para desarrollar nuevas competencias a través de la interacción y el intercambio de información con otros compañeros de profesión. Entre las actividades que se podrían desarrollar, planteamos dos tipos, aquellas con un marcado carácter interno que se desarrollarían fuera de las aulas, y las que van exclusivamente destinadas a la relación directa con el alumnado.

- 1.-Creación de diferentes foros en torno al tema de la internacionalización de las empresas donde los miembros de la comunidad académica puedan participar entre ellos así como con instituciones y empresarios envueltos en esta problemática. Igualmente, es necesario compartir experiencias con todas aquellas instituciones comprometidas con los mercados internacionales, contribuyendo al conocimiento de apoyo institucional a la internacionalización.
- 2.-Plantear la creación de una red social de contactos a nivel internacional donde se compartan opiniones, experiencias, anécdotas y donde se contraste información acerca de los principales objetivos docentes y de investigación para las distintas Universidades. Todo esto nos brindará la oportunidad de colaborar ampliamente en el análisis de la actual globalización de los mercados, de la industria, de la competencia e incluso de los consumidores. Asimismo, debe servir como instrumento de ayuda para la resolución de posibles conflictos.
- 3.-Es muy importante transmitir un conocimiento práctico a los alumnos sobre las cuestiones internacionales de la empresa, animándoles a una mayor participación en clase, así como la realización de casos reales de empresas en proceso de expansión. De igual modo, sería muy útil contactar con las empresas más emblemáticas de diferentes sectores económicos que aportarán al alumnado sus visiones sobre sus propios procesos de internacionalización
- 4.-Asimismo, se debe dar mucha importancia a la creación de una mentalidad emprendedora, lo cual resulta especialmente importante para los estudiantes de Administración y Dirección de Empresas, de Economía, de Investigación y Técnicas de mercado, y de Empresariales, destacando la importancia que en la actualidad tienen los emprendedores internacionales, entre los cuales se pueden encontrar en un futuro no muy lejano.
- 5.-Poner a disposición del alumnado la información necesaria en torno a las ayudas que se pueden solicitar a la hora de emprender un negocio internacional. En este sentido, cabe destacar la existencia de diferentes instituciones tanto de ámbito local como nacional. Entre ellas, la Cámara de Comercio de Sevilla, EXTENDA, ICES, ...
- 6.-En línea con lo anterior, también debemos poner a disposición del alumnado la información

necesaria para que sepan cuáles son las posibilidades de formación en materia internacional más allá de la universitaria. A nivel de la comunidad andaluza, podemos destacar el proyecto que en materia de formación ofrece EXTENDA a jóvenes licenciados andaluces, que recibirán durante dos años formación en el extranjero. El objetivo de estas becas es que andaluces recién titulados puedan propulsar la internacionalización de la empresa regional a través de su formación y cualificación en comercio exterior.

Conscientes de que cada uno de estos aspectos constituyen en sí iniciativas de importante calado, deben ser tratados y puestos en marcha de manera independiente, aunque con la intención de aunarlos como un todo mediante una importante actividad coordinadora. Es decir, cada uno de estos aspectos se constituyen en sub objetivos importantes para ser desarrollados por pequeños equipos de trabajo y coordinados al objeto de alcanzar los fines propuestos.

## REFERENCIAS

- FEITO ALONSO, R. (2008): “Competencias educativas”. *Competencias educativas. Andalucía educativa*, nº66, pp. 24-26.
- PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2006): Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea. 2006/962/CE.
- PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA: que establece como competencias clave las siguientes: comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y conciencia y expresión culturales. Diario Oficial de la Unión Europea. L394/13.
- PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PROYECTO DeSeCo (Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations) de la OCDE bajo el liderazgo de Suiza (1997-2003).



# LAS COMPETENCIAS DEL PROFESOR EXCELENTE: EL PUNTO DE VISTA DE LOS ESTUDIANTES

MARÍA JOSÉ BAUTISTA-CERRO  
MARTA RUIZ CORBELLA  
M. ÁNGELES GONZÁLEZ GALÁN  
*Facultad de Educación  
Universidad Nacional de Educación a Distancia*

## 1. EL PROFESOR EXCELENTE EN EL EEES. LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

En la investigación a la que pertenece el trabajo que aquí se presenta “Elaboración y validación de un modelo de evaluación de la competencia docente en el EEES mediante análisis de estructuras de covarianza y análisis multinivel” se evidenció la necesidad de contar con el punto de vista de los estudiantes para conocer las competencias más destacables de los profesores excelentes.

### 1.1. Objetivos

A partir de los objetivos de la investigación, los grupos de discusión se centraron principalmente en los siguientes:

- Conocer cuales son los rasgos de un profesor excelente
- Determinar qué rasgos son los más valorados por los estudiantes
- Determinar si el EEES es, realmente, un escenario de cambio.

### 1.2. Muestra

La población objeto de nuestra investigación se corresponde con los estudiantes universitarios de las universidades públicas y privadas de la Comunidad Autónoma de Madrid. En la selección de los mismos contamos con listados de alumnos/as clausurales y no clausurales a través de los cuales se fue realizando un sistema de muestro no probabilístico, para algunos autores *intencional* u *opinático* (Latorre, 1995).

La muestra obtenida, ha permitido abordar el análisis teniendo en cuenta una diferenciación en los alumnos/as:

1. El alumno clausal de universidad pública.
2. El alumno no clausal de universidad pública.
3. El alumno no clausal de universidad privada.

### 1.3. Metodología

Teniendo en cuenta las posibilidades de la investigación se optó por los grupos de discusión como técnica de recogida de información. Se trata de una práctica perfectamente planificada que proporciona información de tipo cualitativo sobre las actitudes, percepciones y opiniones de las personas que participan (Krueger, 1991:35).

Existe un buen número de técnicas grupales: entrevistas en grupo, grupos nominales, grupos de expertos, grupos delphi, grupos enfrentados, minigrupos, grupos triangulares o grupos de discusión. Se trata de denominaciones distintas, a veces con muy sutiles matices diferenciadores.

Entre las características específicas de los grupos de discusión, cabe destacar las siguientes:

1. Permiten el acceso a las conceptualizaciones de los participantes. La interacción grupal ofrece al investigador la posibilidad de acceder a ciertos términos, relaciones, etc. de uso común en determinados grupos. Además, se abre la posibilidad de integrar nuevos temas o relaciones no considerados por el investigador en un primer momento.
2. Facilitan la producción de argumentaciones fluidas. “Los grupos de discusión sitúan a las personas en situaciones naturales, de la vida real, a diferencia de las situaciones experimentales controladas” (Krueger, 1991:49). Este hecho favorece la construcción de discurso natural y distendido. Las diferentes posturas permiten a los participantes construir su propia opinión, disertar y argumentar al hilo de la conversación.
3. Posibilitan la observación de procesos colectivos de construcción de sentido y permiten estudiar la interacción, un proceso de interés primordial para los investigadores.

Una ventaja importante de los grupos de discusión es su bajo coste, y el hecho de que permite un tamaño mayor de la muestra frente a otras técnicas (como la entrevista).

Todas las técnicas de recogida de información tienen inconvenientes y limitaciones. Entre los principales inconvenientes: el análisis de los datos es más complejo, es una técnica que necesita entrevistadores expertos y, en tercer lugar, la dificultad para reunir los grupos, en ocasiones, es extrema, aunque la dificultad para reunir a los grupos la participación se considera una limitación en, prácticamente, todo este tipo de técnicas de investigación. En cuanto a los problemas logísticos (lugar, momento, entorno, ...) fueron los de más fácil resolución.

Nos inclinamos por la creación de distintos grupos configurados por áreas de conocimiento con alumnos/as de universidades públicas y dos grupos inter-áreas, uno formado por estudiantes de universidades públicas y otro de universidades privadas de la Comunidad Autónoma de Madrid. Pretendíamos con este diseño comprobar si existen diferencias significativas entre la percepción de los estudiantes de distintas áreas y entre universidades públicas y privadas.

Tabla 1.

Áreas de Conocimiento	Públicas	Privadas
Bio-sanitaria / Experimentales	GD 1	
Técnicas	GD 2	
Ciencias Sociales y Jurídicas / Humanidades	GD 3	
Inter-áreas	GD 4	GD 5

El guión de las sesiones se realizó teniendo en cuenta la necesidad de que los asistentes reflexionaran sobre su propia experiencia como estudiantes. Respondía a los objetivos de la investigación y fue el mismo para todas las sesiones. La línea argumental estaba compuesta por cinco preguntas generales y de carácter abierto con las cuales se pretendía guiar a los asistentes en la exploración de las competencias que consideran que tienen los profesores excelentes.

La realización de los grupos se llevó a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Para evitar el impacto que la elección del lugar pudiera tener en los participantes, se buscaron salas confortables que marcaran lo menos posible el carácter académico del edificio. Se eligieron salas de tamaño medio, que permitieran la ubicación de los asistentes en círculo. Las sesiones fueron grabadas en audio, para evitar, en lo posible, la pérdida de información.

Las sesiones se desarrollaron en un clima distendido, de cordialidad y respeto por los asistentes y sus intervenciones. La participación de los asistentes fue elevada haciendo muy dinámicas las sesiones. Todos los profesionales asistieron a los grupos de discusión de manera voluntaria, sin estar sometidos a ningún tipo de coacción, motivados únicamente por su interés en el tema de discusión. Como afirma Callejo (1991:70): “Los estímulos se encuentran en el interés por el tema que se va a discutir, las gratificaciones por trabajar en la reunión, las palabras del moderador de la reunión, el placer por la conversación, etc. ”.

Por otro lado, se han manejado los criterios de fiabilidad y validez indicados por Goetz y Lecompte (1988) para las investigaciones de corte cualitativo. En el caso de la fiabilidad, los siguientes:

1. Describir el rol del investigador.
2. Definir las características de los informantes clave.
3. Describir el contexto teórico, la metodología y las técnicas utilizadas.
4. Incluir datos, a través de las citas directas de las fuentes, para favorecer las posibles réplicas al estudio.

Y entre los criterios de validez los siguientes:

1. Se tomaron en cuenta la posible influencia de la investigadora y los mecanismos correctores.
2. Se estudiaron varios grupos para favorecer un análisis más adecuado de la realidad (Goetz y Lecompte, 1988:114).
3. No se proporcionaron excesivos detalles de la investigación que se iba a realizar a los participantes, puesto que éste es un factor que puede interferir en la calidad de la información que aportan los informantes claves (Taylor y Bogdan, 2007: 42 y ss.).
4. Se minimizaron las diferencias de status entre el investigador y los investigados; en concreto, las relacionadas con la comunicación verbal –claridad en el discurso y adecuación de las expresiones- y no verbal –la proxémica y la forma de vestirse (Scott y Powers, 1985).
5. Se cuidaron las habilidades básicas de comunicación y escucha (Costa y López, 1991) para permitir un feed-back que transmitiera a los participantes el gran interés que tiene, para la investigación, la información que aportan (Taylor y Bogdan, 2007:58).

En cuanto al tamaño de los grupos de discusión, venía condicionado por la dificultad de reunir un amplio número de estudiantes. “Los grupos reducidos o mini-grupos de discusión (entre cuatro y seis participantes) están popularizándose debido a que reclutar y acomodar un grupo reducido es más fácil, y resulta más confortable para los participantes” (Krueger, 1991:97). Al plantearse un tema en el que todos estaban involucrados directamente, y contar con un número reducido de participantes, todos tuvieron oportunidad para hablar y expresar su opinión sobre la cuestión tratada. Máxime cuando lo que se buscaba eran las aportaciones individuales y no tanto el consenso grupal.

#### 1.4. Análisis y valoración de los resultados

Una vez celebrados los grupos de discusión, se procedió a transcribir el contenido de las cintas de audio para ser analizado. Entendemos que “el análisis del discurso es la búsqueda de un sentido. Un discurso no tiene único sentido. Tiene varios. El que busca el investigador concreto vendrá dado por los objetivos concretos de investigación” (Callejo, 2001:148)

Cada grupo de discusión duró aproximadamente dos horas, tiempo que se multiplicó por diez para la transcripción. Este proceso es fundamental, ya que supone la base imprescindible para desarrollar el análisis. Posteriormente, las transcripciones obtenidas se someten a un proceso de análisis para que la

información recogida adquiera significado y resulte de interés para la investigación. En nuestro caso hemos utilizado la codificación abierta, a través de la cual hemos identificado, nombrado, categorizado y descrito aquello que aparece en el texto. Se realiza una exhaustiva lectura de las transcripciones buscando respuestas a las preguntas del tipo: ¿Sobre qué trata? ¿Qué se referencia aquí?

Las etiquetas utilizadas remiten a un mundo conceptual que facilita la sistematización de los diferentes discursos. Es importante contar con categorías generales y específicas, y no descuidar palabras, como los adjetivos o adverbios, que facilitan el acceso a las propiedades de cada categoría.

De esta mera, se fueron formando unidades a partir de secciones de datos más pequeñas, a fin de identificar componentes temáticos que permitieran construir las categorías de contenido. Este proceso, de codificación abierta, consiste en dar una denominación común a fragmentos de la conversación. A continuación, se definen operacionalmente las categorías y se enriquecen con la distinción de subcategorías (operación denominada *codificación axial*).

La codificación abierta parte de la elaboración de una matriz de análisis, de la cual se toman fragmentos significantes para poder identificar los elementos comunes y descriptivos de la realidad social. Al establecerse los citados fragmentos, se pasa a extraer aquellos códigos en vivo que puedan identificar el párrafo, en el sentido de mostrar la idea central, y que permitan desarrollar los conceptos en la investigación.

El análisis que nos ocupa implica un trabajo exhaustivo en la conceptualización de las categorías de codificación, búsqueda de relaciones e incluso teorías que subyacen en el discurso y que aparecen tras la lectura y reflexión sobre los datos.

Las sesiones de los grupos de discusión fueron preparadas, como ya hemos explicado, para obtener información relevante en torno a las características que destacan los estudiantes de los profesores excelentes.

En general, se aprecia un alto nivel de coherencia en las distintas intervenciones en todas las sesiones. Encontramos características muy diferenciadas entre los distintos tipos de estudiantes participantes en nuestra investigación.

El alumno/a claustral se encuentra altamente implicado en la vida y en la organización de la universidad. Conoce los procesos de transformación que se están desarrollando actualmente en el EEES. Se manifiesta interesado en el desarrollo de un sistema de evaluación del profesorado que avance e impulse una mayor calidad en la docencia.

Como estudiante, se siente protagonista de su proceso de aprendizaje, es autoorganizado y se siente responsable de su futuro.

Por su parte, los alumnos/as no claustrales de universidades públicas se manifiestan poco vinculados a la institución a la que pertenecen. No participan de la vida universitaria y por lo tanto su vinculación con las actividades se produce a partir de las decisiones de otros bien sean sus profesores, los departamentos en los que cursan asignaturas, decanatos, etc. No reconoce el prestigio de la institución a la que pertenece ni dota de prestigio a la formación.

Como estudiante valora su vivencia de libertad, frente a su experiencia en las enseñanzas medias. Se reconoce como un adulto con capacidad para tomar sus propias decisiones, pero suele evitar tomar postura para hacerse notar.

Finalmente, el estudiante no claustral de las universidades privadas se reconoce plenamente integrado en la institución a la que pertenece, vinculado a la misma desde condiciones de tutelaje, ya que es la universidad la que marca la ruta de su aprendizaje. El estudiante reconoce que goza de menores cotas de libertad que en la universidad pública, pero a cambio siente que fortalece su disciplina.

Se apoya en la seguridad de alcanzar un aprendizaje ponderado positivamente por el prestigio de la institución en la que cursa sus estudios. La vivencia de madurez o de sentirse adulto se proyecta hacia el final de la carrera. Tiende a poseer una alta consideración por el profesor, en la medida en que éste es un referente de valor profesional.

Las diferencias en la experiencia universitaria de los participantes en los distintos grupos, su implicación en la vida académica y sus expectativas respecto a su formación, encontramos concordancia en las valoraciones sobre lo que consideran un profesor excelente y cuales son sus características más destacadas.

Podemos articular las respuestas en torno a 6 grupos competenciales. En concreto nos referimos a las competencias de contenido, didácticas, comunicativas, gerenciales, sociales y afectivas,<sup>1</sup> entendiendo cada una de ellas del siguiente modo:

Tabla 2.

Docente universitario	
Competencias	Descripción
De contenido	Propias del profesor de una determinada disciplina. Conlleva un conocimiento amplio de la materia, tanto a nivel conceptual como metodológico, documental, etc. Capacidad de estar al día en su área de conocimiento.
Didácticas	Dominio de las metodologías de enseñanza para gran, mediano y pequeños grupos. Dominio del diseño instructivo en entornos virtuales. Capacidad de adecuación del diseño instructivo a sus estudiantes. Dominio técnicas de evaluación. Capacidad de innovación docente
Comunicativas	Uso adecuado del lenguaje especializado de su área de conocimiento. Capacidad de interacción con los estudiantes a nivel grupal e individual. Acción tutorial. Dominio de la comunicación a través de las TIC, cooperación, trabajo en equipo, etc.
Gerenciales	Gestión eficiente de la enseñanza (planificación, desarrollo, etc.) Gestión de recursos (temporales, humanos, materiales, documentales, etc.) en diferentes entornos de aprendizaje
Ético - afectivas	Capacidad de desarrollar una docencia responsable, compromiso ético, motivación, capacidad de liderazgo

Independientemente del grupo al que pertenezcan, es preciso señalar, que en pocas ocasiones los estudiantes se refieren a cada una de ellas de manera aislada. Ya que si bien se pide que identifiquen competencias lo cierto es que los participantes suelen presentarlas de manera relacionada. Esto es fácil de entender ya que su discurso proviene de la experiencia práctica en la que, como es lógico, los profesores/as normalmente no desempeñan competencias aisladas, sino que las articulan en función de las demandas del contexto y las necesidades de su docencia. Es el caso de las competencias de contenido, las estudiantes las mencionan en relación con aquellas que son propiamente comunicativas:

*“Porque puedes tener una serie de conocimientos muy, muy amplios pero si no sabes transmitirlos es como si no los tuvieses”.*

*“muchas veces nuestros profesores son expertos, expertísimos en sus área pero muchas veces no son tan buenos transmitiendo esos conocimientos a los demás”.*

O propiamente didácticas.

*“saben mucho pero no saben explicarlo, no tienen ni idea de estructurar una clase y ese tipo de cosas”.*

<sup>1</sup> Tomamos como modelo el diseño expuesto por ZABALZA, M. A.

*“un buen docente es aquel que tiene, primero un nivel de conocimientos adecuados y en función del tipo de asignatura es capaz de conocer los métodos y los sistemas adecuados para transmitir esa información”.*

Las competencias didácticas suelen encontrarse en relación con aquellas relacionadas con la organización de la docencia:

*“organización y preparación de las clases, y saber cómo vas a organizarte el curso, cuáles son los plazos para hacer qué cosas y para ayudar al alumno en qué momento”.*

*“Entiendo por un buen profesor aquel que es organizado, que se prepara las clases y tiene un método docente adaptado a la materia”.*

Pero sin duda, aquellas que encuentran un mayor reconocimiento y que marcan la diferencia entre el buen profesor y el profesor excelente son aquellas que tiene que ver con la motivación del estudiante:

*“Una asignatura hay muchas formas de enfocarla, y esa capacidad de motivar es también muy importante porque sobre todo ayuda eso, a que cuando tengas que hacer tú el trabajo propio, lo hagas con muchas más ganas”.*

*“Las ganas de enseñar y que sean motivantes y motivados, claro. Porque si tú te inspiras en una persona que está motivada para enseñarte y que encima te está motivando para que aprendas es como que, no sé, entras en una dinámica y es todo como mucho más sencillo”.*

*“El estudio autónomo es un poco por motivación personal, pero el profesor te tiene que dar el medio para alcanzarlo”.*

*“Es una de las cosas que decíamos antes del profesor motivado y motivante.”*

## 2. CONCLUSIONES

El cambio de paradigma universitario que supone el EEES se asienta en una institución centrada en el aprendizaje de los estudiantes, exige replantear y potenciar la función docente teniendo en cuenta el punto de vista de éstos.

No hay duda de que el escenario ha cambiado radicalmente, y que está reclamando nuevos modelos organizativos y docentes más flexibles y ágiles, pero también alternativas de pensamiento y acción frente a problemas que exigen propuestas reales y ajustadas a los contextos. La formación se desplaza desde los conocimientos a las competencias necesarias para iniciarse en un ámbito laboral determinado caracterizado por el cambio y la complejidad.

La evaluación docente debe presentarse como una oportunidad de reflexión y mejora. De ahí que sea, cada vez más patente, la necesidad de elaborar instrumentos para hacer efectiva esta evaluación, ya que “la preocupación hoy ya no es cuántos alumnos reciben educación y en qué proporción, sino quienes aprenden y en qué condiciones aprenden”.<sup>2</sup>

Tras la realización de los grupos de discusión podemos afirmar que no existen diferencias significativas entre los estudiantes pertenecientes a distintas áreas de conocimiento, ni de aquellos que realizan sus estudios en universidades públicas o privadas, respecto a lo que consideran las competencias del profesor excelente.

---

2 TEJEDOR, F. J. (2003): Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, nº 21, p. 160.

A través del análisis del discurso se pueden encontrar seis núcleos competenciales aunque los estudiantes no los presentan aislados, ni siquiera con fronteras fácilmente delimitables. Si bien es cierto que, desde la teoría estas competencias pueden ser detectables y definibles, lo cierto es que la excelencia de los docentes radica precisamente en la interrelación de éstas según los requerimientos del contexto, y así son descritas por los estudiantes.

Podemos afirmar que estos valoran positivamente las competencias anteriormente descritas y ponen el acento en el interés, la motivación y el compromiso de los docentes para que sus estudiantes consigan el éxito.

## REFERENCIAS

- ABALDE, E., MUÑOZ, C., RÍOS, M. P. (2000): “Evaluación docente vs evaluación de calidad”. *Relieve*, nº 8, pp. 2.
- BAIN, K. (2005): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- CALLEJO, J. (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- COSTA CABANILLAS, M., LÓPEZ MÉNDEZ, E. (1991): *Manual para el educador social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- GOETZ, J. P., LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- KRUEGER, R. (1991): *El grupo de discusión*. Madrid: Pirámide.
- LATORRE, A., RINCÓN, D. del, ARNAL, J. (1995): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- MARTÍNEZ GARCÍA, M., GARCÍA DOMINGO, B., QUINTANAL, J. (2006): “El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado”. *Educación XXI*, nº 9, pp. 183-198.
- MIGUEL DÍAZ, M. de (coord.) (2006): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el EEES*. Madrid: Alianza.
- SCOTT, M. D., POWERS, W. G. (1985): *La comunicación interpersonal como necesidad*. Madrid: Narcea.
- STRAUSS, A., CORBIN, J. (1994): “Grounded theory methodology: an overview”. En: DEZIN, N. K., LINCOLN, Y. (1994): *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage.
- TAYLOR, S. J., BOGDAN, R. (2007): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TEJEDOR, F. J., GARCÍA VALCÁRCEL, A. (2010): “Evaluación del desempeño docente”. *Revista Española de Pedagogía*, nº 247, pp. 439-460.
- VALLES, M. S. (2003): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- ZABALZA, M. A. (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



# LOS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI: ¿ES VIABLE DEFINIR NUEVAS ESTRATEGIAS PARA LA PRAXIS PROFESIONAL EN LA “SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO”?

M<sup>a</sup> DEL PILAR MONTIJANO  
*Universidad de Málaga*

## 1. INTRODUCCIÓN: ALGUNAS DISQUISICIONES INICIALES

La piedra angular sobre la que nuestra Universidad se ha consolidado con el paso del tiempo es esa pretendida convicción de la supuesta aplicación directa, mecánica, de la teoría a la práctica. Así, a las clases magistrales en la Universidad, de cuyo uso y abuso seguramente todos tenemos cumplido conocimiento, se les ha “atribuido”, de modo un tanto ingenuo y casi sin dilación, un “poder desencadenante” de aprendizaje, dando prácticamente por sentado una desenvoltura eficiente por parte del alumno en la posterior puesta en práctica en “contextos” reales tras su paso por la universidad. Los riesgos muy probables de malas consecuencias para el aprendizaje de los estudiantes (siempre que el mismo obedezca a la memorización<sup>1</sup> que con tanta frecuencia va unida a la lección magistral) no parecían ocupar (ni preocupar) de un modo generalizado a quienes lo asumían. Sin embargo, los pobres resultados evidenciados por el mantenimiento de dicho modelo de enseñanza convirtieron en apremiante la incorporación de medidas que permitiesen redefinir y determinar una actualización del mismo. Muchos eran los aspectos susceptibles de mejora, y numerosos y de diferente naturaleza podrían ser los argumentos a esgrimir como los principales artífices de que la Universidad se haya decantado por nuevas modalidades para la práctica docente, pero, sin duda (1) la excesiva y artificial separación entre contenidos, habilidades, actitudes, emociones, etc., junto con (2) la desatención al carácter holístico del conocimiento práctico, así como (3) la escasa implicación de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, se pueden señalar como particularmente relevantes.

No obstante, una cosa son las ideas y las convicciones, y otra, muy diferente, los medios y las maneras. Así, pese al convencimiento generalizado de que la lección magistral no había de perpetuarse, sin embargo, cuando la nueva cultura de hacer educación, lejos de ser ampliamente debatida y consensuada, se expone e impone por vía jerárquica<sup>2</sup>, las perspectivas de una calurosa acogida o, sencillamente, de

---

1 GROS y ROMANÁ (2004:58).

2 Las decisiones de naturaleza socio-política-económica (que tienen que ver principalmente con el poder o la jerarquía) tienden a converger, y el principal riesgo para el conocimiento es que puede quedar *confinado* tras un determinismo rígido.

un nítida comprensión sobre lo que en sí implica por parte de los principales agentes ejecutores de su implementación —los docentes— comienzan a reducirse más que notablemente.

## 2. CRÓNICA DE UN CAMBIO PRESENTIDO

Dado el poco rédito obtenido tras el uso extensivo (y casi invariable) de la lección magistral en los estudios a nivel universitario, la búsqueda de recursos y técnicas que estimularan positivamente al alumno para que éste se involucrase en su propio proceso de aprendizaje ha sido exhaustiva; se afirma que las decisiones relativas a la clase no han de tomarse *en el vacío*, sino que, por el contrario, todo sistema educativo ha de concretarse y tomar forma precisa en base al análisis de las necesidades de aprendizaje de los alumnos. El objetivo esencial de la enseñanza a nivel universitario ahora ha de ser por ende proporcionar situaciones de aprendizaje, y no exclusivamente centrarse en este proceso desde la perspectiva de la enseñanza. De ahí que se haya acordado que resulta crucial un cambio importante en el *modus operandi* del docente, que ha de prestar una mayor atención al estudiante, al trabajo que éste va realizando y al progreso que va alcanzando al tiempo que le aconseja y guía para que pueda obtener los mejores frutos como resultado de su esfuerzo. Se ha precisado, por ello, que el profesor debe ampliar su función con respecto a lo que tradicionalmente venía haciendo como mero “proveedor” de conocimientos, y pasar a acometer asimismo su papel como “facilitador” y guía del aprendizaje de sus alumnos. La práctica de la enseñanza ya hacía tiempo que se encontraba llamada a seguir nuevos cauces, pues ha de favorecer la participación activa de los alumnos. Es un paso cualitativo que impulsa la evolución y mejora en la enseñanza superior. Se insta a una mayor efectividad de la actuación docente pues, según se argumenta, una sociedad como la actual impone una serie de demandas a las que la formación que se ofrecía desde la Universidad no lograba responder adecuadamente. Se opta, con todo, por una iniciativa con un claro cariz de mejora de expectativas:

- Se discuten y deciden las políticas educativas en clave de garantía de calidad.
- Se apuesta por que la intervención del profesorado traiga aparejada mayor éxito: el aprendizaje significativo y la capacitación real de los alumnos.
- Se propone una diversificación en las tareas del alumno (leer, reflexionar, analizar, expresar acuerdos y desacuerdos, etc.) en pos de una mayor motivación, una mayor inversión y un mayor esfuerzo por lograr una formación acorde con su futuro desempeño profesional.
- Se redefine y fortalece el concepto de competencia profesional referida a la amplitud de quehaceres correspondientes a cada perfil profesional.

Por todo ello, nos encontramos ahora ante nuevas ideas reorganizadoras en la enseñanza superior. El planteamiento en cuestión recoge sin ambages proyectos ambiciosos, en particular a lo que atañe a los objetivos a alcanzar por el alumnado, algo que no debería quedarse en un mero articulado de enunciados y una declaración de intenciones en cuanto a metodologías a perseguir. Sin duda, la pieza clave que ha de posibilitar el cambio cualitativo preconizado es el personal docente. Y son muchas las expectativas depositadas sobre nosotros, por lo que hemos de reflexionar, en primer lugar sobre si tenemos claro qué hacer y cómo hacerlo. Pues: “*En esta evolución se confirma que las experiencias más propiamente pedagógicas se reemplazan por los enfoques empresariales*” (Martínez, 2009:104). Es decir, se da poca cabida a otro tipo de descripciones de la *nueva* actividad docente que no sea para infundir modernidad y defender una versión del proceso de aprendizaje de los alumnos que responda a su potencial empleabilidad.

Con lo hasta aquí expuesto, parece fácil anticipar el debate sobre nuestro papel como formadores en esta sociedad del conocimiento, y cavilar sobre el potencial de nuestra actuación: ¿Cuáles han de ser nuestras prioridades educativas esenciales a partir de ahora? Parece que el desempeño de nuestro papel comienza por una interpretación adecuada de la complejidad y las demandas del reto que tenemos por de-

lante, a saber, generar en los alumnos una cierta capacidad de actuación. Y para ello habremos de fomentar ciertos hábitos de aprendizaje, guiar y orientar a los alumnos, promover la reflexión y tutelarles en dicho proceso, enseñarles a valorar críticamente cualquier información que reciban, apoyarles, aconsejarles o estimularles en el descubrimiento de aquellas estrategias que les permitan un aprendizaje más efectivo, entre otras. Esto es, en adelante, habremos de *incorporar* nuevas funciones a nuestra agenda cotidiana.

### 2.1. Teorías que invitan a un cambio de perspectiva, de metodología docente y de objetivos

La insatisfacción progresiva con los resultados de un modelo educativo que no lograba una formación efectiva, ni integral, de los alumnos otorgó una consideración especial a teorías encaminadas a esclarecer las claves del verdadero aprendizaje. Me parece interesante examinar en este punto el potencial de aportaciones como la **teoría de las inteligencias múltiples** (Gardner) o **los siete saberes** (Morin) pues, a pesar de sus notables diferencias en la manera precisa en que se articulan, ambas subrayan la necesidad de un planteamiento abierto y flexible en la enseñanza, con cabida para el aprendizaje real, en las múltiples maneras que adopta y a los ritmos asincrónicos con que acontece.

La publicación del libro *Frames of Mind (Estructuras de la mente)*, de Howard Gardner, investigador de Harvard, en 1983 marcó el nacimiento efectivo de la teoría de las inteligencias múltiples. Su aportación supone un planteamiento sugerente e innovador que abre paso a diversas contribuciones sobre el fenómeno de la inteligencia más allá del universo de lo cognitivo. Tal y como él lo concibe, una inteligencia es la “*capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales*” (Gardner, 1994:10). Lo sustantivo de su teoría consiste en la defensa de la existencia de ocho inteligencias diferentes e independientes<sup>3</sup>, que pueden interactuar y potenciarse recíprocamente, pero que no dependen ninguna de ellas de la existencia o nivel de desarrollo de alguna de las otras.

Al conceptuar la inteligencia como una “**capacidad**”, Gardner la convierte en una **destreza que se puede desarrollar** y que, de hecho, se desplegará de una manera u otra en función de factores diversos, tales como nuestras experiencias, la educación recibida, etc., y siempre que el entorno lo posibilite<sup>4</sup>.

Esta teoría sobre nuestras ocho capacidades a desarrollar puede considerarse como una “actitud hacia la enseñanza” o una “filosofía de la educación”. No se trata de un método rígidamente estructurado, con técnicas fijas. Supone una invitación a los profesores para que re-escriban el guión de sus clases de una manera creativa, dando cabida a una gama de experiencias de aprendizaje tan amplia como sea posible<sup>5</sup>, a pesar del reto y la diferencia que ello conlleva.

Morin (2001), por su parte, estudia el “conocimiento del conocimiento” y reflexiona sobre cómo se (1) produce, (2) distribuye y (3) transmite el saber. Desde su punto de vista, nuestro momento histórico

---

3 Las ocho inteligencias que GARDNER identificó son las siguientes: lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal, interpersonal (estas dos últimas juntos compondrían la “inteligencia emocional) y naturalista. Tal y como GARDNER lo concibió, todos tenemos las ocho inteligencias en mayor o menor medida. Al igual que con los estilos de aprendizaje, no hay tipos puros, y si los hubiera, les resultaría imposible funcionar.

4 La propuesta de las inteligencias múltiples trae al primer plano una serie de implicaciones importantes que tienen que ver tanto con el alumno, como con el docente. Entre las mismas, podemos considerar la dificultad de implantar estas ideas dentro del currículum tradicionalista, la necesidad de una nueva preparación específica para los docentes, de un currículum que considere al estudiante como el centro del proceso enseñanza-aprendizaje y que reconsidere la distribución del tiempo, dado que ahora el alumno necesitará otros plazos para trabajar de un modo al que no está habituado.

5 Lo que se está planteando ahora por primera vez es que, de la misma manera que en las instituciones educativas se practica y desarrolla la capacidad de escribir bien o la de hacer deporte, podríamos practicar adicionalmente otro conjunto de capacidades. Por ejemplo, aquella que nos permitiese relacionarnos de manera adecuada con el mundo exterior y con nosotros mismos, entre otras.

arrastra consigo una pesada carga: la perenne parcialización de los conocimientos y destrezas intelectuales. La aportación de Morin básicamente supone un lamento que nos pone sobre la pista en cuanto a la necesidad de iniciar un proceso que nos conduzca a *resignificar* el concepto de conocimiento<sup>6</sup> con el que habitualmente trabajamos. Y es que, según este autor, resulta preceptivo reflexionar sobre y desde el paradigma de la complejidad (algo que no se hace de modo sistemático), con sus principios antagónicos y complementarios, pues el conocimiento permanente *debe* enfrentar dicha complejidad. Tal y como él apunta, un hecho científico, o cualquier acontecimiento, no puede ser contemplado simplemente desde su *parcelación*, sino que es preciso afrontarlo desde el mundo de relaciones e interacciones de todo tipo que entrelaza a su alrededor. No hacerlo así demostraría que somos “fragmentarios” y “miopes” en lo que al conocimiento se refiere. Y ¿qué valor tendría un conocimiento que es solo parcial? Solo si la Universidad acepta el pensamiento complejo y lo afronta, con todas sus implicaciones, conseguirá determinar el nuevo paradigma que le permitirá ser abierta e interdisciplinar.

### 3. CRONOGRAMA DEL (RE-)NACIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS

¿Por qué nuestro nuevo sistema educativo tiene como base y eje articulador a las competencias? El nuevo modelo de educación supone una clara apuesta por viabilizar una manera diferente de enseñar: menos predeterminada y conformada por el docente, y con más cabida, por el contrario, para el trabajo personal del alumno, como sujeto activamente comprometido en la cimentación de su conocimiento a fin de que resulte significativo y enriquecedor.

#### 3.1 Una propuesta educativa basada en el aprendizaje

La propuesta nace tras el convencimiento de la necesidad de superar el dominio descriptivo y normativo que ha prevalecido tradicionalmente, para prestar ahora una atención mucho mayor a la **actuación del alumnado** como elemento esencial en el proceso de aprendizaje. Esta certeza sobre la importancia de centrar la mirada en el desarrollo paulatino del saber significativo del alumno, lejos ya de la mera acumulación de conocimientos para ser “recitados” a posteriori, es la clave de que sean precisamente las **competencias** el punto de referencia esencial en la consecución de dicho aprendizaje. Se pretende favorecer **dinámicas de diferente índole**, apoyadas en una variedad de técnicas docentes, que conduzcan al **descubrimiento** y a la **construcción del conocimiento**, basándose —y también propiciando— para ello en el **aprendizaje colaborativo o social**<sup>7</sup>, el **aprendizaje autodirigido**<sup>8</sup> (o

---

6 Para MORIN, todo paradigma, en tanto que cosmovisión particular del mundo, que cuestiona el orden establecido, lo somete a continua crítica, y determina grandes transformaciones, se constituye en ente científico e irrumpe como “pensamiento emergente” frente a viejas estructuras ya consolidadas y que sustentan a las ideas. Cada nuevo paradigma supone una “revolución científica. En este sentido, pueden llegar a cuestionar a la sociedad, a los estereotipos sobre la cual se cimienta, e incluso proponer una nueva forma de ver el mundo en diversos campos (científico, social, económico). Los paradigmas traen cambios, y con el cambio todo vuelve a cero; es decir, un nuevo paradigma *re-contextualiza* los avances o retrocesos de una sociedad. La reflexión se empieza nuevamente a construir para dar paso al conocimiento (un nuevo conocimiento) y a una praxis emergente.

7 Se produce cuando el sujeto adquiere su conocimiento y su saber hacer gracias a la mediación e interacción con otros individuos.

8 cf. MATA, S. *et al.* (2004:66-67) explica que es aquel en el que el alumno trabaja sin una dependencia directa del profesor, a partir de una guía y poniendo en práctica las estrategias más idóneas en cada caso.

**autorregulado), las habilidades de pensamiento<sup>9</sup>, la comunicación activa<sup>10</sup>, la inteligencia emocional<sup>11</sup> y la axiología<sup>12</sup>.**

No tiene sentido continuar considerando la importancia de que el alumno memorice conocimientos como supuesta “prueba de lo aprendido” (pues esto sería una versión muy reducida de todo lo que el aprendizaje debe comprender), sino que es precisamente dicho aprendizaje lo que va a condicionar y a dar forma precisa al *modus operandi* docente. Los profesores habremos de definir nuestra actuación en base a las competencias concretas que perseguimos que nuestros alumnos desarrollen; asimismo, dichas competencias serán compendiadas dependiendo del futuro perfil profesional del educando. Paralelamente, toda tarea o experiencia de aprendizaje que seleccionemos habrá de ser elegida por su potencial para favorecer el progreso de según qué competencia. Lo cierto es que podemos afirmar que: *“El nuevo enfoque ha convertido a la competencia en algo pretendidamente clarificador de qué queremos lograr y la sitúa en el lugar de guía de los sistemas o programas educativos, de la organización y de las prácticas didácticas”* (Gimeno, 2009:30).

La incorporación de las competencias en los planes de estudio se produce tras la falta de concordancia que se advierte entre los programas educativos y la realidad del mundo laboral en nuestro país. Mientras los primeros parecían centrarse en los conocimientos, los últimos demandaban una capacidad de aplicación y actuación de la que los titulados carecían en muchas cuestiones y ocasiones. Es decir, aludiendo al dicho popular: “muchos eran los estudiantes que pasaban por la Universidad, pero la Universidad no parecía pasar igualmente por todos ellos”. Es a raíz de esta inadecuación y de otras consideraciones que ve la luz el proyecto Tuning<sup>13</sup>, en el año 2000, con el objetivo principal de lograr una sintonía entre las diversas estructuras educativas en Europa, y para ello propone determinar unos puntos de referencia esenciales en cuanto a la capacitación de los alumnos a los que se designa “competencias”. Las **competencias**

9 El movimiento para el fomento de las habilidades del pensamiento supuso un mayor énfasis educativo en la promoción y desarrollo de las mismas por parte de los estudiantes. Así, empezaron a surgir una cierta cantidad de programas innovadores cuyo principal objetivo consistía en reforzar la enseñanza de esas habilidades en los contextos educativos. Una característica destacada de estos programas es la función de los profesores, que ya su papel no se circunscribe a la transmisión de los conocimientos o la provisión de información a los alumnos, sino que han de ser orientadores que fomentan la curiosidad, la investigación, la creatividad y, sobre todo, que ayudan y animan a los alumnos a que participen, exploren y descubran por sí mismos. Las habilidades de pensamiento se desarrollan en una triple vertiente: (1) pensamiento literal (percepción, observación, discriminación, identificación, emparejamiento, identificación de detalles, recuerdo de detalles, secuenciación), (2) pensamiento inferencial (contraste, comparación, clasificación, identificación, análisis, estimación, explicación, síntesis, generalización, resolución de problemas) y (3) pensamiento crítico (juicio, evaluación, metacognición).

10 La comunicación activa, saber expresarse y comunicarse de manera efectiva, es algo que se asocia al “aprendizaje cuántico”. Se trata de un proceso generado por la alta motivación del alumno que le permite un fuerte impulso hacia los logros en niveles de cognición y de afecto que mejoran permanentemente su capacidad de “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir socialmente” y “aprender a ser”.

11 Autorregulación y autodeterminación.

12 Las personas somos las que determinamos el valor de las cosas. Nuestra personalidad, nuestras percepciones y nuestras decisiones nos brindan nuestra propia estructura de valor. Nuestros valores orientan nuestras acciones específicas en los entornos en los que participemos. Es importante participar con ética y civismo. La axiología identifica y mide valores.

13 El proyecto Tuning aborda varias líneas de actuación señaladas en Bolonia: la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente accesibles y comparables, la adopción de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos.

representan una **combinación dinámica de atributos** —con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades— **que describen los resultados del aprendizaje** de un determinado programa. En otras palabras, se trata de especificar qué aprendizaje y capacidad de actuación habrán alcanzado los estudiantes con distintos perfiles profesionales tras concluir su paso por la Universidad.

Así, parece pertinente en este punto subrayar la aportación de la OCDE, por su notoria voluntad de brindar una propuesta analítica y racional, capaz de subsumir diferentes perspectivas, todas ellas relevantes para el aprendizaje. Esta Organización, en el documento DeSeCo<sup>14</sup>, trabaja con una concepción de las competencias según la cual éstas quedan encuadradas en un amplio marco, de naturaleza **constructivista**, al tiempo que se les atribuyen un carácter esencialmente **holístico**, en consonancia con el aprendizaje que ahora se persigue. Además, fue precisamente la preparación del mencionado documento lo que hizo que se produjese un punto de inflexión y proyección en cuanto a la significación del término “competencia”, pues pasó a adoptar una naturaleza más dinámica con respecto a lo que venía designando en otros campos en los que también había resultado operativo, gracias esencialmente a ciertos componentes que ahora pasan a atribuírsele, tales como las **actitudes**, los **valores** o la progresiva **capacidad de adecuación** del sujeto a la situación concreta en la que deba intervenir. De ahí que el nuevo concepto “competencia” tenga un ámbito de aplicación que va más allá, tanto de la mera “acumulación de conocimiento”, como de la “habilidad”.

De hecho, si leemos en profundidad los documentos que han sido publicados en el seno de la educación en los últimos años, podemos fácilmente inferir que se trabaja con un concepto de “competencia” como la capacidad de afrontar una determinada situación con sus demandas específicas; supone el reconocimiento a todo un **complejo sistema** que, tras la necesaria reflexión, y contando con determinados comportamientos repetitivos y rutinarios, nos facultaría de cara a la actuación. Aunque las competencias movilizan e integran todo un abanico de recursos —tales como el conocimiento, las habilidades o las actitudes— es importante subrayar que las competencias en sí mismas *no* son esos recursos, ya que las competencias se ponen en práctica gracias a toda una serie de operaciones mentales complejas sostenidas por un sistema de pensamiento en base al cual decidimos (consciente y rápidamente) y realizamos (con eficacia) una acción adecuada a una situación dada. Todo ello apunta a que el desarrollo de las competencias no se puede ceñir a un tipo de aprendizaje que se adquiriría en un momento dado y ya para siempre, sino que, por el contrario, se hallaría sujeto a una constante actualización debido a su puesta en práctica en los cambiantes escenarios —con sus múltiples circunstancias y peculiaridades— por los que nos vamos desplazando con el paso del tiempo.

Así, en consonancia con las recomendaciones de los principales expertos y estudiosos en la materia, trabajar en clave de competencias es abrir los ojos a las capacidades humanas fundamentales, y poner todo el interés y atención posible en el fomento de aquellas capacidades básicas que necesitamos las personas para poder **entender e intervenir competentemente en las distintas esferas de nuestra vida** (afectivas, personales, sociales o académicas) para satisfacer plenamente las exigencias que se nos vayan planteando en cada caso. De ahí que atendiendo a las circunstancias tan versátiles de nuestro mundo, ningún sistema educativo pueda ofrecer un aprendizaje basado exclusivamente en la absorción de información, pues resultaría a todas luces insuficiente. Todo estudiante necesita desarrollar y mejorar competencias de manera progresiva, según avanza en su formación. Esto implica el desarrollo en una triple dimensión:

---

14 Documento elaborado por la OCDE en el año 2000, y dado a conocer posteriormente, en 2003. En él se definen las competencias básicas como un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos que son adquiridos y desarrollados por los sujetos a lo largo de su vida y son necesarios para participar con eficacia en diferentes contextos sociales. Se agrupan en tres categorías: actuar de manera autónoma, utilizar herramientas o recursos de manera interactiva y funcionar en grupos socialmente heterogéneos.

- a) Su desarrollo cognitivo: su conocimiento (PENSAR).
- b) Su desarrollo emocional: sus actitudes (SENTIR).
- c) Su desarrollo conductual: sus habilidades (ACTUAR).

### 3.2 El concepto "competencia" como objeto de estudio disciplinar

El camino recorrido por las competencias es a día de hoy dilatado y multiforme; no en vano, casi podríamos decir que es un término **polisémico**, tantas son las áreas que lo han considerado como objeto de estudio disciplinar. Así, desde la lingüística, hasta la psicología, pasando por el mundo laboral o la sociología, todas han señalado a las competencias, en uno u otro momento, como una noción de especial relevancia en sus planteamientos y teorías. Estas múltiples acepciones no parecen haber minado el potencial que trae asociado de manera indisoluble este término, pues ni siquiera ahora —cuando la pedagogía se ha sumado a utilizarlo, llegando a considerarlo la piedra basal del nuevo sistema educativo— ha llegado el consenso. Y es precisamente esta variedad de marcos epistemológicos y filosóficos lo que provoca una cascada de concepciones con respecto a este término, que dificulta notablemente la realización de programas educativos (Tobón, 2006a).

Con todo, en su recorrido podemos señalar **tres hechos** especialmente destacados:

1. Por una parte, el peso de la interpretación conductista<sup>15</sup> de las competencias (en tanto *habilidades*) que han **socavado** de un modo decisivo su **proyección educativa**, pues han llevado a creer en la posibilidad de descomponer los comportamientos en tareas discretas o "*microcompetencias*" que podrían ser aprendidas tras un adecuado entrenamiento, y que poseerían un carácter "sumativo" en aras de un comportamiento más complejo, asumiendo erróneamente que el "todo" es la mera "suma de sus partes"<sup>16</sup>.
2. Por otra parte, la desaprobación de ciertas voces con respecto a que el "enfoque por competencias" sea empleado en la Educación Superior, por carecer de un marco conceptual riguroso (Bustamente, 2003). Si consideramos a la competencia el principio esencial de organización para la formación, parece obvio que la combinación de sus propiedades no puede ser, bajo ningún concepto, imprecisa.
3. Adicionalmente, podemos señalar la inconveniencia de haber diseñado, articulado y puesto en práctica todo un sistema educativo sin tomar la precaución de formar e informar exhaustivamente a los profesores *antes* de determinar su *entrada en vigor*, pues el riesgo de que las interpretaciones erróneas conduzcan a ciertos juicios críticos es más que notable. Y este error, de producirse, no solo sería grave, sino, al mismo tiempo, difícil de erradicar.

---

15 El "gravamen" de la Psicología (en particular) ha sido más que notable, pues "gracias" al mismo este término: "*tiene una larga tradición y se encuentra contaminado por una carga pesada de interpretaciones conductistas que poco han contribuido a comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los seres humanos*" (PÉREZ, 2009:76).

16 Esta concepción —ampliamente desarrollada en el ámbito educativo, aunque ya con *poca* vigencia y con *menos* argumentos a su favor, tal es la evidencia de la debilidad de sus planteamientos teóricos— ha sido extensamente implementada de la mano de la pedagogía por objetivos, que ha obviado que: "*los conocimientos, la comprensión, la cognición y las actitudes no pueden considerarse comportamientos discretos, simples y sumativos*" (PÉREZ, 2009:77).

#### 4. LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ANTE LA ENSEÑANZA BASADA EN COMPETENCIAS

Siempre que nos encontramos en los albores de un nuevo sistema de trabajo, resulta enriquecedor el estar alerta al modo en que se está produciendo la transformación en el seno de los propios contextos pedagógicos, para detectar si la percepción y el consenso sobre los nuevos presupuestos distan (y en qué medida) de la unanimidad; así, en el caso que nos ocupa, cabe considerar que se han determinado y dictado nuevas orientaciones educativas basadas en la definición y desarrollo paulatino, como anteriormente hemos señalado, de competencias, pero ¿estamos en disposición de afirmar que realmente existe una definición inequívoca y unívoca de las mismas en el ámbito educativo? ¿Podríamos asegurar que los docentes, en tanto que principales agentes ejecutores del cambio, han sido extensivamente informados y entrenados con respecto a los numerosos aspectos de las mismas? De no ser así, ¿qué repercusiones pueden derivarse de la implantación de un sistema apoyado en el desarrollo de las mencionadas competencias? Además, si, como señalan Zabala y Arnau (2007), las competencias han de manifestarse en diferentes esferas (a saber: social, profesional, personal e interpersonal), mostrando sus componentes, asimismo, un carácter tanto **disciplinar**, como **interdisciplinar** y **metadisciplinar**, la particular elección con respecto a las mismas no parece resultar en absoluto sencilla, y el peligro de caer, hasta un determinado punto, en la aleatoriedad, acabaría irremisiblemente por aparecer.

Al examinar los primeros pasos dados por el nuevo sistema recién implantado llama la atención que, por lo general, las competencias no son abordadas como un género multidimensional, y solamente lograrían traer aparejada la *verdadera* innovación si así fuese. Tobón (2005) es rotundo al referirse al ejercicio de las competencias como un “desempeño integral”. Y, es que, este autor las concibe como los **complejos procesos de desempeño** con idoneidad en determinados contextos, teniendo como pedestal la responsabilidad. De no ser así, tan solo nos encontraríamos ante nuevas denominaciones para los objetivos con los que hemos venido trabajando tradicionalmente. ¿Podemos considerar a eso el cambio? Además, resulta interesante que Tobón (2006b) lejos de apreciar ningún inconveniente, considera que es un valor positivo de las competencias el hecho de tener como referente diversos campos disciplinares, pues ello evidencia y nos conduce a la necesidad de “*iniciar un proceso de construcción conceptual desde un marco de trabajo transdisciplinar y transversal*” (ibid, :98), al hilo de lo cual, no podemos sino preguntarnos: ¿Nos ha dejado la nueva propuesta educativa el espacio y las condiciones favorables para que iniciemos dicha construcción, o, por el contrario, el concepto nos ha sido dado, aun con el gravamen de unos confusos límites en su significado? ¿Qué tipo de renovación es ésta, pues? ¿Tenemos los docentes certeza de hacia dónde nos encaminamos y de qué es lo que realmente se espera de nosotros?

A mí me gustaría aportar una reflexión adicional aquí. No nos puede pasar inadvertido el hecho de que la motivación que impulsó al cambio fue la constancia de que no se estaba consiguiendo dar respuesta a ciertas demandas sociales. Cuando la necesidad de innovar se hace evidente y se percibe, la renovación no debe presumirse como una mera cuestión de nuevas directrices y terminología, con su consabido glosario para su correcta interpretación. Quiero decir, ¿puede una reforma estrictamente terminológica contrarrestar deficiencias de una metodología que demostró no resultar efectiva en el pasado? Seguramente si así fuera, a la “supuesta reforma” no podríamos considerarla nada más allá de una mera “corrección en la nomenclatura”, con certeza éste no es el caso. Entonces, si la transformación a la que ahora se nos insta ha de proyectarse realmente a todos los niveles, parece complicado entender que el profesorado no haya sido cumplidamente formado con anterioridad para que ahora pueda determinar su nueva sistemática pedagógica con una clara orientación con respecto a sus objetivos.

## 5. EL PROFESORADO: PRINCIPALES AGENTES IMPLICADOS, EJECUTORES Y RESPONSABLES DIRECTOS DE LA (POTENCIAL) TRANSFORMACIÓN EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

El éxito del nuevo paradigma educativo para la enseñanza a nivel universitario se encuentra condicionado por una potencial actitud confiada y positiva del profesorado con vistas a dinamizar la implicación de sus alumnos en su propio proceso de aprendizaje, así como por la capacidad que demostremos igualmente a la hora de desempeñar la multiplicidad de tareas que ahora se nos atribuyen. Los docentes en la Universidad debemos seleccionar y detallar el tipo de **actividades y experiencias** más idóneas para los alumnos de tal modo que, como respuesta y resultado de las mismas, se produzca un aprendizaje auténtico que conduzca a la capacitación, pues: *“La sociedad moderna delega en la educación superior la tarea de desarrollar en los estudiantes las habilidades que les permitan operar de manera eficaz en la sociedad”* (Gros y Romaná, 2004:123). Esto es, en los docentes universitarios se encuentran depositadas en estos momentos las esperanzas de que habilitemos de tal modo a nuestros alumnos para que sean operativos y eficaces, toda vez que ocupen un puesto en el mundo laboral.

Con tal propósito, creo fundamental partir de un concepto concreto de competencia. A mí me parece acertada su definición en tanto que *“capacidad para hacer frente con garantías de éxito a una situación problemática en un determinado contexto”* (Goñi, 2005:119). Además, tal y como yo lo veo, al analizar los constituyentes de la misma, resulta igualmente atinada la apreciación de Montero (2008:35) según la cual el concepto “competencia” comprende *dos tipos de aproximación*; de una parte, la *externa* (determinada por la “demanda de resolución” de las tareas) y, por otro lado, otra *interna* (establecida por la “actividad mental” del individuo y su “capacidad” para hacer frente a las mencionadas demandas). Muchas son las características a destacar en las competencias, pero, sobre todas ellas, sobresale el hecho de no suponer un atributo directamente observable, es decir, las competencias no existen como tales; se trata, más bien, de un concepto funcional, de índole articulador, útil en el terreno de la educación por cuanto la realidad a la que representan.

Las competencias hacen referencia a las distintas dimensiones del ejercicio eficiente ante diversas situaciones y problemas en los diferentes ámbitos<sup>17</sup> de la vida. Solo cuando los profesionales de la enseñanza nos hallemos familiarizados con la verdadera naturaleza de las competencias, estaremos en disposición de diseñar propuestas metodológicas eficientes para el perfil profesional concreto al que contribuimos por medio de nuestra actividad docente. Es crucial conocer y habituarse a las proyecciones fundamentales del término, que son:

- I. Sus múltiples dimensiones (afectivo-emocional, cognoscitiva, de actuación).
- II. Sus complejos procesos de desempeño.
- III. La efectividad en la acción.
- IV. La conciencia ética y responsabilidad del individuo que la pone en práctica.

“¿Cómo podemos adaptar esta información a la naturaleza de la materia que impartimos?” es la pregunta clave que todos, con mayor o menor acierto, deberíamos saber responder.

---

17 A saber: (1) laboral, (2) profesional y (3) relativo a la investigación.

## 6. CONCLUSIONES FINALES

Ante el nuevo sistema educativo, nacido con un claro espíritu de mejorar los resultados del aprendizaje universitario, los docentes tenemos que encontrar vías que nos acerquen progresivamente a la aclimatación a la nueva metodología que se confía en que implementemos. Si seguimos cayendo en la crítica fácil (del “divorcio” entre la clase política que decide y la urgencia de la realidad de la universidad en la que nosotros nos desenvolvemos profesionalmente), empeñándonos en identificar “culpables” fuera de nosotros mismos, sin afanarnos entusiastamente por encontrar las vías para llegar a “cambiarnos” y a “cambiar a nuestros alumnos”, no se atisbarán perspectivas de un futuro mejor para nuestra enseñanza a corto plazo.

Por supuesto que no se trata de acatar dócilmente las directrices generales apuntadas sin comprender su sentido. Antes al contrario, hemos de indagar en ellas; no es una cuestión de adoptarlas ciegamente, sino más bien de reinterpretarlas y adaptarlas creativamente; si queremos delinear las actividades más apropiadas para obtener los máximos aprovechamientos, deberemos informarnos, pedir ayuda, invertir tiempo extra, institucionalizar el trabajo y comprometer a toda la comunidad. Tarea, quizás, no exenta de dificultad pero, desde luego, en absoluto imposible.

Sin lugar a dudas, nos encontramos en un momento crítico en pos de la definición de una nueva praxis profesional, pero ésta no viene totalmente predefinida y encorsetada en el marco del que las competencias constituyen su eje organizativo, sino que precisamente ese marco de acuerdo con el cual ahora debemos trabajar ha querido huir de la estandarización en la metodología de la enseñanza para dejar libertad de acción al profesional docente, para que pueda tomar sus decisiones particulares y construir y estructurar las prácticas de aprendizaje en virtud de los puntos fuertes y débiles que detecte en sus alumnos, así como de sus motivaciones.

Lejos de frenar una nueva praxis, nuestro nuevo modelo educativo supone una invitación implícita a sumarse a las buenas prácticas docentes en la universidad, toda vez que desaparece el lugar primigenio de la “homogeneización”. Cada alumno es diferente, y para aprender necesita de modo y un ritmo particular.

Incorporarse al enfoque basado en competencias es plenamente viable. Es una cuestión de comprometernos con la calidad, de implicarnos hasta identificar qué podemos aportar para potenciar el aprendizaje real de los estudiantes. El cambio es factible y el éxito se alcanzará tanto en cuanto los docentes nos involucremos en crear, definir, organizar y ofrecer valiosas experiencias de aprendizaje especialmente pensadas y diseñadas para nuestros alumnos.

## REFERENCIAS

- BUSTAMANTE, G. (2003): *El futuro de la Educación Superior. Plan Estratégico de Educación*. Bogotá: Universidad Nadona: Ministerio de Educación Nacional.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of the Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2009): “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación”. En: GIMENO SACRISTÁN, J., et al. (eds.) (2009): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, pp: 15-58.
- GOÑI ZABALA, J. M. (2005): *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- GROS SALVAT, B., ROMANÁ BLAY, T. (2004): *Ser profesor. Palabras sobre Docencia Universitaria*. Barcelona: Octaedro.

- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (2009): “La ciudadanía se competencia: Avances y retrocesos”. En: GIMENO SACRISTÁN, J. *et al.* (eds.) (2009): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, pp. 103-142.
- MONTERO, A. (2008): “Competencias educativas y objetivos como capacidades”. *Escuela*, 3.783 (539), p. 35.
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la Educación del Futuro*. Barcelona: Paidós.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2009): “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción”. En: GIMENO SACRISTÁN, J. *et al.* (eds.) (2009): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, pp. 59-102.
- SALVADOR MATA, F., RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L., BOLÍVAR BOTÍA, A. (dir.) (2004): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- TOBÓN, S. (2005): *Formación basada en competencias*. Colombia: Ecoe.
- TOBÓN, S. *et al.* (2006a): *Diseño curricular por competencias*. Medellín: Uniciencia.
- TOBÓN, S. *et al.* (2006b): *Competencias, calidad y Educación Superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- ZABALA, A., ARNAU, L. (2007): *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.



# LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN COMO ESTRATEGIA DE AUTOFORMACIÓN DEL PROFESORADO

MARIO MARTÍN BRIS  
YOLANDA MUÑOZ MARTÍNEZ  
ANA M. GÓMEZ MARTÍNEZ  
*Universidad de Alcalá de Henares*

## 1. INTRODUCCIÓN

Estamos de acuerdo con Perkins (1995:218) en que “una escuela inteligente o en vías de serlo, no puede centrarse sólo en el aprendizaje reflexivo de los alumnos sino que debe ser un ámbito informado y dinámico que también proporcione un aprendizaje reflexivo a los maestros”. La figura del practicante reflexivo está en el centro del ejercicio de una profesión, por lo menos cuando la consideramos desde el punto de vista de la experiencia y de la inteligencia en el trabajo. Para dirigirse a una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Como bien dice López Melero (2004:268) *sólo cuando la necesidad de perfeccionamiento y colaboración inunde el pensamiento del profesorado, entonces y no antes, es cuando las instituciones responsables, tendrán que crear estrategias para el perfeccionamiento del profesorado implicado en esta nueva cultura.*

La figura del practicante reflexivo es antigua en las reflexiones sobre la educación. Los grandes pedagogos cada uno a su manera han considerado al enseñante o educador como un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero que se atreve a alejarse de los senderos trazados y que se perdería si no fuera porque reflexiona con intensidad sobre lo que hace y aprende rápidamente de su propia experiencia. Schön (1998) conceptualiza más explícitamente la figura del practicante reflexivo, proponiendo una epistemología de la práctica, de la reflexión y del conocimiento en la acción. Debemos plantearnos el análisis colectivo de la práctica como iniciación a la práctica reflexiva, a través de grupos de análisis con integrantes de la comunidad educativa. Cuando el análisis de la práctica tiene como objetivo la transformación de las personas, de sus actitudes y de sus actos, éste exige de cada uno un verdadero trabajo sobre sí mismo; exige tiempo y esfuerzo, nos expone a la mirada de otros, nos invita a cuestionarnos todo y puede ir acompañado de una crisis o de un cambio de identidad. Como explica Ainscow (2001:55) *el cambio, sobre todo cuando supone nuevas formas de pensar y de comportarse, es un proceso difícil y lento.*

Las finalidades de unos y otros varían, pero en ningún caso se considera el análisis de la práctica como un fin en sí mismo. Se trata de un rodeo para dominar mejor la vida personal o profesional, para

ser más idóneo, sentirse más cómodo, lúcido o abierto; un rodeo que se fundamenta en la esperanza de que la transformación deseada o la recuperación del equilibrio serán facilitadas o aceleradas por la explicación de la práctica y la elucidación de quienes la llevan a cabo. El análisis de la práctica sólo puede tener efectos reales de transformación si el practicante se implica fuertemente en él. Cada uno tiene que representar un papel activo en el análisis de su propia práctica; por lo tanto el análisis de la práctica se concibe como un autoanálisis colectivo. La forma de actuar y de ser en el mundo de una persona no puede cambiar sin transformaciones subyacentes de sus actitudes, representaciones, saberes, competencias o esquemas de pensamiento y de acción. Éstas son las condiciones necesarias para una transformación duradera de la práctica. Por lo tanto, el análisis de la práctica tiene en realidad como objetivo una transformación, libremente asumida, de los practicantes, incluso si ello no siempre es explícito. Por otro lado, esta transformación puede convertirse en algo muy modesto o limitarse a modificar un poco la mirada sobre las cosas, la imagen de uno mismo o el deseo de comprender.

Como ya explicaba Freire (1990:211) *la conciencia no se transforma a través de cursos y discursos, o de sermones elocuentes, sino por la acción de los seres humanos sobre el mundo (...)* *Supone conjunción entre teoría y práctica en la que ambas se van constituyendo, haciéndose en un movimiento permanente de la práctica a la teoría y de ésta a una nueva práctica.* Cada miembro de un grupo de análisis de la práctica interioriza, en el transcurso de las reuniones, posturas y métodos de análisis que se pueden llevar fuera del procedimiento colectivo y de todo dispositivo para enmarcar, en su clase, su centro o su vida. Un grupo de análisis de la práctica tiene el objetivo de contribuir a desarrollar en cada uno una capacidad de análisis y, posiblemente, un proyecto y estrategias de cambio personal.

El análisis de situaciones complejas y de las conductas que favorecen, a menudo provoca que salgan a flote ciertas necesidades de formación; empuja a los practicantes implicados a construir su propio balance de competencias, lo que puede llevarlos, si se da el caso, a la decisión de formarse mejor. Para aquellos que escogen esta propuesta libremente y con conocimiento de causa, la razón más defendible es sin duda la voluntad de afrontar una forma de duda, de malestar o de búsqueda que lleva a preguntarse sobre la práctica y sobre lo que la sostiene.

## 2. EL CONTEXTO DEL MODELO: UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

A pesar de que pudiera resultar irrelevante, querríamos situar el modelo en su contexto, para facilitar su adecuada comprensión. Éste grupo de discusión se plantea en el marco de una investigación acerca de “ El clima de trabajo, participación y convivencia en el Centro Escolar y aulas: Análisis, proyecto y propuestas colaborativas de acción” Financiado por la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha entre los años 2007- 2009 dirigido por Mario Martín Bris. El lugar de desarrollo de esta investigación se sitúa en un centro de Educación Infantil y Primaria de Castilla-La Mancha.

Dado que este estudio se realiza en el mismo lugar donde se pretende implantar un proyecto de avance en ese sentido, toma aún más sentido la realización de un grupo de discusión como elemento de autoformación profesional.

Aunque pudiera parecer contraproducente para la veracidad de la investigación, acercar el grupo de discusión como una inducción al tema, se puede plantear de la forma contraria al suponer que es un objetivo en sí mismo la consecución de ciertos aspectos autoformativos, dado que la función del grupo de discusión es también un lugar para inducir a una reflexión grupal acerca de las posibles deficiencias en cuanto a las acciones de inclusión se refiere.

### 3. EL GRUPO DE DISCUSIÓN

En la utilización de la técnica del grupo de discusión el discurso es un fin y ese discurso constituyó, precisamente, el material sobre el que se trabajó en la investigación.

Siguiendo el trabajo de Ibáñez (1986), y en nuestro caso, en relación con el grupo de discusión, se concluye que ha implicado que los sujetos se reunieran en un marco concreto, artificial, que va a representar a los profesores en general, y en una forma concreta, como es la discusión o conversación (Ibáñez, 1986).

El grupo de discusión presenta una limitación temporal del propio grupo, de modo que el grupo de discusión no es tal ni antes ni después de la discusión, sólo existe en cuanto se produce la situación discursiva. Además tiene un objetivo, una función, realiza una tarea, de modo que su dinámica, en este sentido, simula a la de un grupo de trabajo, y sus miembros emiten opiniones, hacen uso de su derecho de hablar que queda regulado en el intercambio grupal.

Otro rasgo importante a destacar, es que discusión implica la conversación. Debe existir una situación de equilibrio entre los sujetos componentes del grupo, una simetría que permita el intercambio de opiniones, de ideas, de discurso entre iguales. El análisis e interpretación de los discursos producidos por los grupos de discusión trata por una parte, de poner de manifiesto la forma concreta en que cada grupo va construyendo su discurso, va planteando los conflictos y desacuerdos, va llegando a acuerdos, a posibles consensos grupales, etc.; y por otra, de la estructura de los posibles discursos producidos y recogidos en el texto de la transcripción realizada del grupo de discusión. Para que se produzca una operatividad y utilidad de la práctica de los grupos de discusión es esencial partir de un marco de referencia, de modo que la estrategia de formación de los grupos de discusión debe tender a construir *lugares de enunciación* (Ibáñez, 1986:59) en los que se representen las distintas opiniones y posiciones ideológicas; lugares de *colisión* o enfrentamiento entre ellos, que permita el flujo de la discusión, el diálogo, la dialéctica y lugares de *recepción* que posibilite la escucha.

#### 3.1. El concepto del grupo de discusión

El grupo de discusión en general se establece a través de tres aspectos clave: número, características y procedimiento de captación de los participantes.

En cuanto al número, al perseguirse que el grupo funcione unido y no se divida en ‘subgrupos’, y buscando la eficacia productiva de éste de forma en que los participantes se estimulen unos a otros y produzcan un discurso relevante, se suele manejar un número ideal de entre 8 y 10 miembros. Más de 10 , podría suponer un riesgo de división del grupo, y menos de 8, que el grupo no fuera todo lo productivo que fuera deseable.

Las ideas de funcionamiento adecuado del grupo y la productividad del discurso son también base para la selección de las características de los integrantes del grupo: en el caso de la investigación que se planteó, el criterio fue la etapa educativa en la que el profesor da sus clases, infantil o primaria, dado que lo que se busca es la reflexión común acerca de la situación de su contexto profesional.

En cuanto al modo de contacto, en este tipo de investigación resultaba obvio la necesidad de seleccionar a docentes del mismo centro.

#### 3.2. La preparación del grupo de discusión

La sala para la reunión debe reunir las condiciones adecuadas (aislada de ruidos, agradable, cómoda...) y, además, disponer de una mesa (redonda u ovalada) y posibilidades para la grabación de la discusión en magnetófono y/o vídeo. En el caso de la investigación, se planificó la grabación en video de

cada una de las sesiones. La presencia de la cámara no supuso en ningún momento, salvo los diez primeros minutos de la primera sesión, un elemento de distorsión, los participantes comenzaron a comportarse con naturalidad enseñuida y dejaron de lado el hecho de que la cámara estuviese presente. Una prueba de la implicación y confianza con la que los participantes en esta investigación han asumido sus fines, procedimientos y su propia participación en la misma.

### 3.3. Comportamiento y funciones del moderador en el grupo de discusión

No existe una forma única en la que deba actuar el moderador, pero su actuación debe estar siempre dirigida a lograr la máxima productividad del grupo y a mantener el funcionamiento del grupo como tal. En cualquier caso, se puede recrear ese papel desde el extremo de no intervención total hasta la intervención máxima en la que se van planteando preguntas y dirigiendo la discusión.

En cualquier caso, de la misma forma que se concretan las características de los participantes en ellos, también debe observarse la creación de *lugares de enunciación* (Ibáñez, 1986:59), facilitando la aparición de cada una de las opiniones e ideologías representadas. Desde el punto de vista del moderador, esto supone dar pie a que participen todos los miembros del grupo sin romperlo como tal, lo que puede implicar a veces cortar las intervenciones de unos o animar a otros a realizarlas.

También deben plantearse los antes citados lugares de *colisión* o enfrentamiento entre ellos, que permita el flujo de la discusión, el diálogo, la dialéctica, y por último, lugares de *recepción* que posibiliten la escucha, siempre bajo una atención directa del moderador que debe asegurarse de que la línea de información que se produce es la que se espera del grupo. Para esto último, es normal disponer de manera previa a la realización del grupo, de un guión temático físico o mental que facilite poder tocar al menos los puntos fundamentales sobre los que quiere realizarse la extracción de información.

En el caso de la investigación realizada, los grupos de discusión se llevaron cabo con unas guías en base al Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2002), este instrumento responde, precisamente, a la tarea de analizar de forma sistemática los contenidos y las formas de las culturas, las políticas y las prácticas escolares que pueden ayudar a trasladar los valores inclusivos a la vida cotidiana de los centros escolares.

### 3.4. El producto del grupo de discusión y su análisis

El material para el análisis es la transcripción de la cinta o vídeo y un informe del moderador.

En la transcripción, que se hace literalmente sin retoques ni adornos, se distinguen las intervenciones del moderador y las del grupo y, dentro de éste, en algunos casos, según sea hombre o mujer, dejando un amplio margen para comentarios y análisis.

### 3.5. Conclusiones de los grupos de discusión

La técnica de grupo es muy útil en las primeras fases de una investigación como complemento de otras técnicas (por ejemplo, para precisar hipótesis, modelos explicativos, formular un cuestionario...), pero también en las últimas fases de la investigación como ayuda a la interpretación y para profundizar en la comprensión de las relaciones entre procesos y variables.

La utilización de los grupos de discusión suponen una serie de ventajas como pueden ser:

El hecho de que el producto es un discurso social. El comportamiento humano es fundamentalmente social y nace en grupo. Así, la puesta en común y la creación de un discurso común en el grupo supone por un lado la extracción de unos datos muy valiosos para el investigador.

El hecho de ser una técnica rápida, supone para los integrantes de éste, un mayor grado de espontaneidad a la hora de responder, que dificulta la creación de un discurso preparado.

El grupo de discusión, también como técnica de diseño abierto, permite que el moderador la adapte

a las circunstancias tanto en el caso de conocerse con precisión las cuestiones de la investigación propuesta, como en el caso de que surjan cuestiones nuevas no previstas, a las que se pueden hacer referencia sobre la marcha en el caso de que resulten interesantes.

Como algunas desventajas, es inevitable citar la problemática de la generalización, que ha de tomarse siempre con precaución, y por supuesto la dificultad de interpretación que puede suponer el análisis del discurso creado.

#### 4. EL GRUPO DE DISCUSIÓN COMO MODELO DE AUTOFORMACIÓN

En el caso del uso del grupo de discusión como método de autoformación, las características antes descritas suponen también una serie de ventajas para el participante. Como reflejo de un comportamiento social, supone, la conciencia por parte del grupo de la aparición de una reflexión común, que se reconoce como propia y que es una invitación a la reflexión individual posterior.

Además, la creación de un discurso dentro de un diseño abierto, posibilita a nivel individual y grupal la aparición de cuestiones que quizá eran desconocidas, o no se habían planteado como problemáticas. El primer paso para la formación es la aparición de la conciencia de una carencia de ésta, y el desarrollo de un tema a través de un grupo de discusión puede significar en algunos casos el descubrimiento de carencias personales.

En cuanto a las desventajas de utilizar el grupo de discusión como lugar autoformativo se ha tener en cuenta que cualquier tipo de análisis que se haga no puede considerarse como una necesidad de formación o al contrario. La aparición de dudas, discusiones o diferentes tipos de opiniones acerca de una cuestión, no debe considerarse como una deficiencia de formación, sino como un paso más hacia la aparición de actitudes más críticas en los participantes del grupo de discusión.

En cualquier caso, consideramos importante reafirmar el hecho de la autoformación como un aspecto importante no sólo dentro del desarrollo profesional de cualquier persona, si no más aún considerando que de quienes estamos hablando es del profesorado, quien debería ser consciente dentro de un perfil de profesor reflexivo de la necesidad de mantenerse en constante formación, innovar en su práctica y avanzar con los tiempos.

#### REFERENCIAS

- ALFARO ROCHER, F. J.(2009): *Las competencias del docente universitario. Planificación docente*. Valencia: Universidad de Valencia.
- BOLÍVAR, A. (2008): "El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior". *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, nº 2.
- ESTEBAN, M., SÁEZ, J. (2008): "Las profesiones, las competencias y el mercado". *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, nº 2.
- GARCÍA GARCÍA, E., MARTÍNEZ PÉREZ, L., CARVALHO DA VEIGA, E. (2007): "Las competencias del profesor en el espacio europeo de educación superior". *Psicol. Argum., Curitiba*, nº 50, pp. 239-259.
- PALLISERA DÍAZ, M., FULLANA NOELL, J., PLANAS LLADÓ, A., VALLE GÓMEZ, A. del (2010): "La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos". *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, nº 2.
- PERRENOUD, P. Las competencias y las profesiones.

- TOBÓN, S. (2006): *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup
- VAILLANT, D. (2009): "Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos".  
*Revista de Educación*, nº 350, pp. 105-122.

# PROPUESTA DE METODOLOGÍA DOCENTE UNIVERSITARIA BASADA EN UNA EVALUACIÓN CONTINUA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

JOSÉ M. MOLINES CANO  
JAIME LLINARES MILLÁN  
*Universidad Politécnica de Valencia*

## 1. INTRODUCCIÓN

Actualmente del contexto político, social, económico y tecnológico cuestionan la universidad española si tenemos en cuenta la demanda de formación planteada desde la perspectiva laboral y económica. Esto es debido a la necesidad de profesionales con competencias específicas (disciplinares) y transversales (personales/sociales). Es por ello que se precisa de un modelo que evalúe y responda a las exigencias españolas y sea competente en el ámbito europeo y mundial. Si bien es cierto el profesor como elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje se ha convertido en presa objeto de todos los bombardeos y causante de este problema. Las universidades deben considerar concienciadamente la flexibilidad de sus estructuras de organización y gestión, cuyo fin no esta preguntarse el perfil del alumno de este siglo, sino el perfil de sus profesores y de la propia institución.

Aunque han pasado más de dos décadas, nuestro país se encuentra inmerso en un proceso de avance educativo muy por detrás si lo comparamos con el resto de países de Europa, en consecuencia a los pocos años de Democracia y por tanto de acceso a la enseñanza de forma libre. Por ello y en la búsqueda de una equiparidad con el resto de la educación a nivel mundial, se inicia una búsqueda de la calidad educativa, basada en la formación de personas competentes para el desarrollo y despeño de sus funciones futuras.

Si nos referimos al ámbito universitario, podemos apuntar que la educación superior es el cimiento, que a su turno toma el relevo para impulsar el progreso de una sociedad (Saravia, 2004). Es por ello que la universidad desarrolla un papel fundamental con respecto a la sociedad desde dos perspectivas, por un lado como la entidad encargada de identificar claramente las demandas de formación como contribución de la comunidad; y por otro como protagonista sociocultural en la vida de una sociedad en pos de generar conocimiento para la formación integral del ser humano. La importancia del profesor universitario es fundamental en este desarrollo del ser humano y por tanto su formación académica y profesional, aspectos esenciales e influyentes en la calidad de la educación superior.

Aunque uno de los principales problemas de los que se parte en referencia al núcleo central de la educación es la indefinición y la falta de claridad en la conceptualización del profesor universitario (*De la Orden 1990*). Si bien podemos analizar los conceptos de profesor universitario, comúnmente acep-

tados aunque desde un punto de vista unilateral. Primeramente el profesor como gran conocedor de la ciencia que imparte con la finalidad de formar científicos y en segundo lugar como el sujeto que enseña de forma repetitiva los conceptos que conoce. Pero si entremezclamos ambos conceptos y los analizamos conjuntamente llegamos a la conclusión que el profesor universitario, en primera instancia es el instructor y transmisor de las enseñanzas al más alto nivel y el principal elemento en el proceso de enseñanza aprendizaje con respecto a sus alumnos, pero al mismo tiempo es un científico, investiga y avanza en su ciencia, abriendo el abanico del saber y ampliando sus conocimientos y fronteras; sin olvidar que el profesor pertenece a una comunidad educativa, con unas pautas y valores que reflejan de alguna manera una percepción de la realidad dando sentido a una forma de vida.

Cada vez es mas evidente que la calidad educativa, va concordancia con la calidad de la enseñanza que se imparte. El profesor tiene un valor cardinal, pues su formación académica, su trayectoria profesional, así como su reciclaje, investigación y avance en la ciencia que imparte, supone una mejora sustancial en el proceso enseñanza aprendizaje. Con ello nace a inicios del S. XX la evaluación educativa a través de su investigación, que fue tomando importancia tras el periodo de democratización, para hacer frente a la masificación y complejidad del entorno, consecuencia básicamente del acelerado desarrollo tecnológico, cambios en los modos de producción, presencia de estudiantes con diferentes necesidades cognitivas, culturales, generacionales y motivacionales, la continua diversificación de la formación adecuadas a la demanda actual y al marco europeo.

En definitiva, el continuo auge y preocupación en lo que respecta a la investigación educativa, aboga por una sustitución de los antiguos métodos tradicionales punitivos, en pos a un avance adaptado a las necesidades actuales cambiantes de una forma frenética y al marco europeo y mundial, de forma que el producto objeto de nuestra universidad sea competente en el mundo profesional al que esta destinado.

## 2. APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN

La transformación de la universidad de cara a su inserción en la sociedad del presente siglo, y su reflexión deductiva, permite estudiar con profundidad el entorno global de la institución para interpretar correctamente los nuevos cánones externos (*Mignon y Langsam 1999*). Interpretar esta realidad supone tener presentes tres aspectos fundamentales (*Saravia, 2004*):

El entorno y su estructura. Su implicación, así como su naturaleza son de vital importancia para entender el modo en que se desarrolla la institución. Aspectos sociales, económicos, tecnológicos, culturales y políticos inciden de forma considerable en ella. Pero los estos cambios que se producen en el entorno, no siempre pueden ser previstos, con lo que su conocimiento reciclado y continuado son de vital importancia para que se siga manteniendo la implicación de la institución con la sociedad y viceversa.

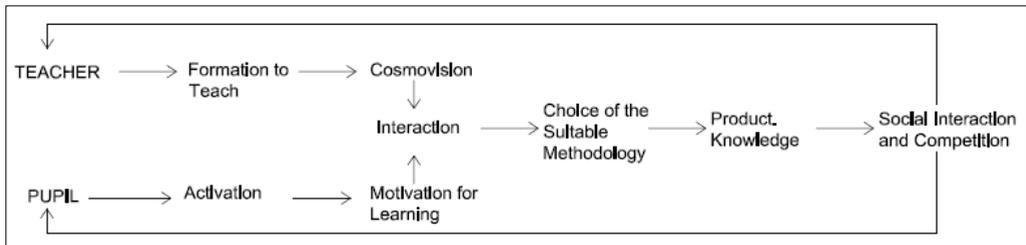
La Institución: Su análisis no es sencillo, pues supone abordar varias dimensiones, puesto que la universidad es un elemento social y cultural donde cabría tener presentes aspectos como la política, filosofía, historia, economía, sociología, psicología, pedagogía y arquitectura.

El proceso educativo: En su conjunto es un agente transformador de las cosmovisiones del ser humano que actúa desde y para una sociedad concreta, que es un proceso que tiende a la perfección de las potencialidades del ser humano. El influjo al que hemos estado expuesto históricamente del orden filosófico, religioso, social, cultural y político forman parte de la biografía de los profesores y los sitúa como agentes con sus propias cosmovisiones sobre qué entendemos por hombre educado, por alumno, el rol del alumno-profesor y su rol, educación y sus fines. Estas cosmovisiones y otras ligadas al proceso definen en primara instancia nuestras acciones y actitudes frente al proceso educativo, de los cuales los estudiantes son los mudos testigos.

En definitiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje pasa por tres fases que influyen en la cosmovisión en el docente con respecto a la enseñanza; pero es el profesor auténtico quién tiene la obligación de hacer una reflexión profunda sobre cuáles son los supuestos bajo los cuales él desempeña su función como agente educativo. No únicamente se trata de transmitir conocimientos a través de una metodología determinada, sino que, en la medida que el profesor comprenda sus cosmovisiones relacionadas con el proceso educativo y con su entorno, estará en condiciones de orientar y formar seres humanos útiles a sí mismo y competentes en el contexto en el que se mueven. El aprendizaje constituye la matriz subjetiva donde la información se proyecta sobre el estudiante y desde la cual puede devenir en nuevo conocimiento, siendo al mismo tiempo, la base para la correlativa producción intelectual.

En definitiva, el aprendizaje debe entenderse como una fusión entre profesores, alumnos y proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 1. Scheme of the process of education learning



En la figura anterior se pretende mostrar el proceso de aprendizaje hasta la obtención del producto y su interacción social. En primera instancia la distinción del profesor y el alumno, el primero de ellos con la formación adecuada para enseñar pero con una cosmovisión propia respecto al proceso y necesidades de él. Por otro lado el alumno con una motivación por aprender y con unas necesidades. De su interacción resultará el método de aprendizaje más adecuado, dentro de las necesidades y opciones de ambos para conseguir el fin un producto, el conocimiento. Un producto competente en la sociedad y en el contexto en el que se desarrolla. Pero a su vez este resultado o interacción y competencia, es cambiante, no es estático; con lo que ambos han de analizarlo y procurar una readaptación paulatina del proceso a las nuevas demandas.

Por ello, muchas de las universidades a nivel europeo han realizado readaptaciones y reformas de su metodología en concordancia a las necesidades, analizando el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la evaluación y validez de los métodos de enseñanza. Este análisis de un plan evaluativo debería contemplar lo referente a los programas, sin embargo, en España existe una tendencia a limitar el estudio al rendimiento del alumnado; aunque es importante considerar, en primer lugar, una evaluación aislada independientemente de los procesos de enseñanza; cabría la posibilidad de pensar que en los alumnos no reside toda la importancia en cuanto sus logros a conseguir y los no conseguidos, aparecen muchos más factores a tener presente si se precisa una evaluación educativa de calidad.

### 3. EVALUACIÓN EDUCATIVA

Entendemos la evaluación como el método que tiene como fin buscar la calidad y el funcionamiento eficiente de las organizaciones orientadas a prestar servicios o producir bienes para el desarrollo de la sociedad (Guerrero y Vera, 2008). El cambio sistemático de la sociedad en la que nos movemos, tanto

a nivel social, económico, político y tecnológico, provocan en los procesos de enseñanza aprendizaje crisis, las cuales hay que solventar de forma acertada. Es aquí se remarca el sentido de la evaluación educativa, en analizar los desencadenantes de estas crisis, proponiendo soluciones acertadas, en la búsqueda de una calidad respecto a los servicios prestados.

Aunque existen muchas definiciones al respecto, quizá la más acertada sea la propuesta por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, donde la define como: La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto.

La evaluación difunde al responsable al docente, la validez de sus métodos a través de diferentes técnicas e instrumentos donde se plasme el avance de sus alumnos en cuanto a lo referido al saber, hacer, ser y convivir. De forma que se puedan entrar en crisis su metodología de enseñanza-aprendizaje y se proponga su revisión y reactivación con el fin de conseguir el éxito académico y una educación de calidad.

Existen tres tipos de evaluación con respecto a los alumnos: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa o de proceso.

La evaluación diagnóstica permite conocer el actual de los estudiantes, desde el punto de vista cognitivo, afectivo, psicomotor y social para el momento de iniciar el proceso de mediación del aprendizaje. Tiene como fin analizar el grado de preparación de los alumnos antes de iniciar una unidad de aprendizaje con el fin de analizar dificultades o errores en el aprendizaje y aciertos previsibles en el futuro, en virtud de su estado actual de aprender. Su uso determina las causas de determinados errores o dificultades que se van produciendo, determinando así la habilidad o virtud para un determinado aprendizaje.

Por otro lado, la evaluación formativa supone la toma de conciencia que ayuda a reflexionar sobre un proceso de aprendizaje, se inserta en el ciclo reflexivo de la investigación acción, planificación de una actividad o plan, toma de conciencia de lo ocurrido (*Parlet y Hamilton, 1993*). El propósito de la evaluación formativa es “poner en evidencia el conocimiento del alumno o sus deficiencias, permitiendo superar de inmediato, las fallas que existen” (*Koontz y Weirich, 1999*) Su finalidad supone una mejora y perfeccionamiento del que hacer educativo en un momento que todavía puede realizarse, aprovechamiento del alumno de la clase, habilidad de aprendizaje y dificultades que presenta. Además la evaluación formativa se constata de forma constante y permanente el nivel de aprendizaje de cada alumno en cada unidad de aprendizaje, a través de la pura observación o la metodología clásica de exámenes o pruebas específicas.

Por último, la evaluación sumativa o de proceso, es la última de las evaluaciones y tiene como finalidad la revisión de los saberes adquiridos por parte de los estudiantes, a la vez que detectar las dificultades encontradas por estos, de forma que se puedan mejorar las estrategias, medios y materiales didácticos y el propio profesor de la materia como principal eje del proceso de enseñanza aprendizaje. Esta evaluación ha sido en grandes rasgos la correspondiente a la evaluación tradicional y la más utilizada en el ámbito educativo español. Tiene una finalidad selectiva, pues determina el lugar relativo del alumno en el grupo, lo califica para la promoción o no promoción, para la titulación o no titulación. Pero según *Chadwick (1991)* Se valoran productos o procesos terminados; su propósito es determinar el valor de ese producto final, si es positivo o negativo.

Este último tipo de evaluación supone un punto fundamental, puesto que implica un balance final de los saberes adquiridos y si han conseguido o no el éxito, y esto en definitiva es uno de los propósitos fundamentales, puesto que analiza la calidad educativa acorde a la acción de enseñanza-aprendizaje en la cual participan los estudiantes como sujetos objeto a verter los conocimientos y que sean absorbidos por ellos y el docente como sujeto de acción, de puesta en marcha de su metodología pedagógica en la actividad para desarrollar las metodologías, las estrategias y las actividades para el aprendizaje.

## 4. PARTICIPACIÓN EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN

Proponemos analizar el supuesto expuesto por Guerrero y Vera (2008). Se propone 4 estadios de participación en el proceso de evaluación: la autoevaluación, la coevaluación, la evaluación unilateral y la heteroevaluación. Este sistema, en parte engloba alguna de las propuestas futuras y existentes hoy en la actualidad con el fin de alcanzar la calidad educativa.

En lo que respecta a la autoevaluación: Se propone un análisis de los propios participantes en la materia de sus propios avances en base al progreso de su aprendizaje, permitiéndoles reflexionar sobre su actuación dentro del proceso de aprendizaje, de forma que puedan cuestionarse sus potencialidades o destrezas, a la vez que puedan averiguar y conocer sus limitaciones y deficiencias, tanto de forma individual como en grupo. Pero es el docente quién debe estimular y motivar al alumno para que el alumno se autoevalúe de forma constante, aprenda a valorar su trabajo y sepa cuanto ha aprendido, puesto que es indispensable para una verdadera evaluación multidireccional.

La Coevaluación, propone un análisis de los resultados en conjunto. Es la evaluación que realizan los propios participantes sobre la actuación de cada uno o del grupo como un todo, entrando a valorar sus logros personales o grupales, no con ánimo de competir, sino para que sea un proceso constructivo. Como bien explica Vera y Guerrero (2006) la valoración respetuosa y positiva que los alumnos pueden formular del trabajo y de la actitud de sus compañeros y del profesor. La inclusión del docente en el proceso de evaluación es de vital importancia para el avance modificación y readaptación educativa, en pos de conseguir la calidad educativa. Es por ello que en esta fase se evaluará la adecuación de la metodología docente, las estrategias utilizadas y en definitiva si su praxis docente es la adecuada.

La evaluación unilateral, comprende el análisis por parte del docente de los resultados obtenidos de forma general e individual del grupo, analizando desde la concreción al conjunto de forma que pueda generar un informe sobre los resultados y sobre todo una autorreflexión de su praxis, desde distintos puntos de vista. Todo ello con el fin de poder tomar decisiones al respecto y ofrecer una explicación al respecto en referencia a los resultados obtenidos. Pero debe quedar patente desde el inicio, cuáles van a ser los métodos de evaluación en referencia a los alumnos, de forma que puedan servir como base respecto a los resultados obtenidos.

La Heteroevaluación la entienden como una coevaluación pero por parte de miembros de la comunidad educativa que no han tomado partido en el proceso de aprendizaje, de forma que puedan evaluar de forma objetiva los resultados obtenidos con respecto a los esperados y con ello mejorar los niveles de los resultados de los alumnos, así como analizar y detectar los distintos aspectos que influyen en el aprendizaje.

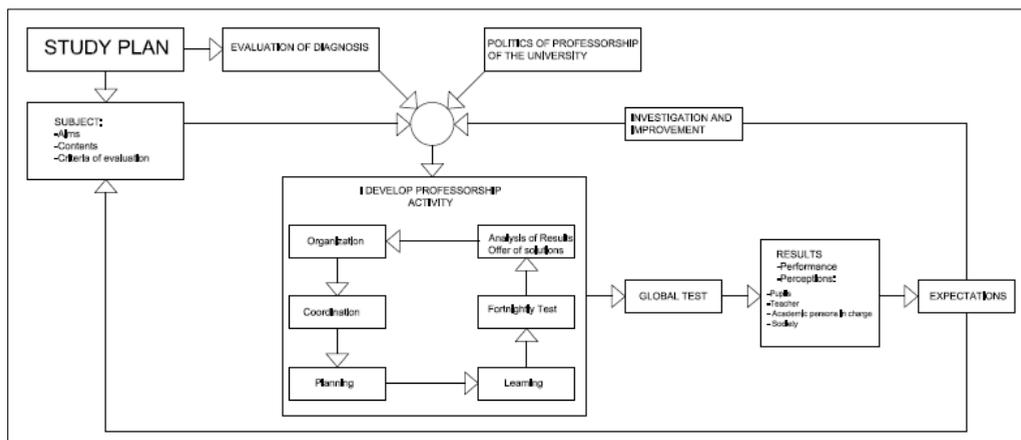
Estos estadios de participación en el proceso educativo tomaran forma la metodología propuesta, de forma conjunta y subordinada, adaptados a las nuevas tecnologías y necesidades que la sociedad actual requiere y en definitiva a las necesidades de los alumnos.

## 5. METODOLOGÍA

En congruencia con todo lo anterior proponemos un plan metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de implantación en cualquier materia universitaria, que se está instaurando en diversas materias de la universidad politécnica de Valencia con la entrada de los nuevos planes de estudio que apuestan por una enseñanza basada en la formación continuada y evaluación constante durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este esquema muestra de manera gráfica todas las etapas del proceso evaluativo anteriormente definido y su razón de ser, aboga por una revisión continua del proceso educativo, desde que el alumno se incorpora a la materia para concluir con unos resultados finales que mostrarán

la validez o invalidez de la metodología pedagógica empleada por parte del docente, poniendo en crisis el sistema y planteando nuevas propuestas y metodologías con el fin de conseguir una educación de calidad.

Figura 2. **Methodology proposed for the process of education university learning**



Toda materia nace de un plan de estudios establecido y aprobado por la universidad, que marca su razón de ser y en consecuencia partimos él, como elemento inicial, para ir acercándonos desde lo general a lo particular en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este plan de estudios marca unos objetivos y contenidos para la materia, que el alumno tendrá que interiorizar y aprenderlos, y será el docente el encargado principal de verterlos sobre los alumnos, de hacérselos llegar.

Una vez conocidos a priori los contenidos a aprender, se propone realizar una evaluación inicial, o también llamada evaluación diagnóstica. Esta evaluación consta de un test de con unas pocas cuestiones de forma que el docente, obtenga unos resultados con respecto al conjunto del grupo, y el inicio e introducción de nuevos conceptos partan en relación a lo anteriormente aprendido por los ellos. Se observa que esta fase es de vital importancia, ya que indica de forma clara el punto de partida del proceso y marca, en muchas ocasiones el éxito o fracaso del resultado final. Además se ha observado que en consecuencia a la evaluación diagnóstica se consigue motivar al alumno en cierta manera a seguir aprendiendo, puesto que entiende y relaciona los nuevos conceptos con los anteriores y no desiste en el proceso, alcanzando en muchos casos resultados satisfactorios.

Todo lo anterior expuesto, tanto el diagnóstico inicial, así como los contenidos y objetivos a alcanzar por la materia darán lugar a las primeras decisiones por parte del docente en cuanto a la organización, coordinación y planeamiento de la asignatura. No obstante hay que tener presente, que estas primeras directrices tomaran forma en complemento con lo anterior marcadas en cierta medida por el perfil y política de la propia institución universitaria, que en cierta medida rubricará su postura como parte participante en el proceso.

Estas primeras directrices serán evaluadas periódicamente, renovando la validez del método y en su caso la invalidez, tomando decisiones de cambio y progreso durante todo el proceso de formación. Así pues esta evaluación formativa consta de unos tests o controles que realizan los alumnos quincenalmente con una duración de 20 min. en una sesión de clase y donde el profesor puede ir valorando el estado de su grupo de forma continuada. La obtención de resultados en este estadio del proceso, puede ayudar a plantearse un cambio y mejora del método de enseñanza, con lo que los resultados serán expuestos de forma general en la plataforma de la asignatura y a la vista de ellos, los alumnos tendrán que rellenar unos

cuestionarios de forma quincenal en la misma plataforma explicando cuáles son para ellos los errores o deficiencias observados y que han hecho fracasar el método de enseñanza autoevaluándose a sí mismos y al profesor. Con esto el docente podrá tomar conciencia de sus errores, haciendo una evaluación de sí mismo, proponiendo soluciones en una etapa del proceso donde aún hay solución posible. El peso porcentual de estos controles con respecto a la nota final de los alumnos será un 45%, de forma que motiven al alumno a estudiar y efectuarlos durante el proceso. Con lo que respecta a la opiniones vertidas por los estudiantes, así como su interés por rellenar estos formularios referentes a su opinión en cuanto a la validez o invalidez del método de enseñanza, se les valorará con un 5% de la nota.

Tras finalizar de impartir la asignatura y una vez expuesto todos los contenidos del curso a los alumnos por parte del docente, se realizará una prueba global que incluirá todos los aspectos de la materia en cuestión. Esta prueba global tendrá un peso de la nota del 50%. Tras la obtención de resultados de la prueba global estarán publicados en la plataforma tanto de forma individual como colectiva el progreso en el proceso de enseñanza desde la realización de la prueba de diagnóstico, pasando por las distintas pruebas quincenales hasta llegar a la prueba global. A la vista de estos resultados, se analizan 4 estadios, por un lado la autoevaluación del alumno de su propio proceso de aprendizaje, por otro su opinión o coevaluación con respecto al grupo y a la validez de los métodos del profesor. Todo esto hace que el profesor emita un informe evaluándose a sí mismo y al grupo, dando una visión global desde su punto de vista del proceso de enseñanza aprendizaje y los resultados obtenidos de él y una explicación al éxito o fracaso del mismo.

Por último, los responsables académicos expondrán sus conclusiones respecto a los resultados del proceso. Con todos las conclusiones, tanto la autoevaluación de los alumnos, la coevaluación de los alumnos sobre el grupo y profesor, la evaluación unilateral del profesor y la heteroevaluación de los responsables académicos, se analiza si estos resultados cumplen con las expectativas que se tiene de la materia, proponiendo soluciones al respecto, de dos formas si son negativas, bien a través de una mayor formación e innovación docente, o bien proponiendo una revisión de los objetivos y contenidos de la asignatura desde los planes de estudios.

Por último, cabe destacar que se debe tener presente que cada una de las materias que conforman unos estudios superiores, aportan formación al alumno sobre un aspecto en concreto con respecto al desempeño de su profesión futura. Es por ello que el éxito y satisfacción de las expectativas esperadas no sólo por ellos mismo, si no también por parte de la sociedad, arrojará al mundo laboral profesional más preparados y competentes.

## 6. CONCLUSIONES

La docencia universitaria es una actividad de una gran complejidad, y es por ello que se requiere de una conceptualización contextual, saber por que es influida y conocer sus variables. El desconocimiento de los rasgos que definen la acertada práctica docente, en consecuencia a las distintas características que se pueden englobar, conduce a dificultar el desempeño correcto de la actividad. Este obstáculo es debido básicamente al núcleo de su proceder, puesto que estamos tratando de analizar comportamientos humanos, los cuales son imposibles de aislar de forma contextualizada y particular para estudiarlos. Frente a esta dificultad proponemos un modelo de evaluación que está siendo utilizado y analizado, adaptándolo a los nuevos planes de estudios propuestos para la universidad y que esta aportando unos resultados satisfactorios.

El modelo supone una apuesta por una evaluación y revisión continua de los métodos de enseñanza-aprendizaje, de forma que los alumnos no fracasen en el intento y alcancen el éxito. Todo ello en pos a la calidad educativa de los nuevos métodos, formando futuros profesionales competentes y libres en una sociedad con unas exigencias cada día más elevadas.

## REFERENCIAS

- CHANDWICK, C. B., RIVERA, N. (1991): *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Paidós.
- GUERRERO, W., VERA, L. J. (2008): *La evaluación en la praxis docente universitaria como mecanismo para asegurar la calidad*. Universidad Rafael María Baralt.
- KOONTZ, H., WEILHRICH, H. (1999): "Administración. Una perspectiva global". México: McGraw Hill.
- MIGNON, C., LANGSAM, D. (1999): "Peer Review and Post-tenure Review". *Innovative Higher Education*, n° 1, pp. 49-60.
- ORDEN, A. de la (1990): *Evaluación, selección y promoción del profesor universitario*. Madrid: Universidad Complutense.
- PARLET Y HAMILTON (1983): *Evaluación iluminativa*. Argentina: Fausto.
- SARAVIA, M. A. (2004): *Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la competencia profesional*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

# METODOLOGÍAS Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES. IMPLICACIONES EN EL TRABAJO AUTÓNOMO-PRESENCIAL (APRENDIZAJE COOPERATIVO) Y EN LAS TUTORÍAS CON EL ALUMNADO

MONTSERRAT HURTADO MOLIST

*Facultad de Educación*

*Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los cambios en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EECS) suponen un nuevo y amplio diseño de metodologías activas donde se configura una enseñanza más centrada en el alumno y que por supuesto modifica el rol del profesorado dando lugar a nuevas funciones (o las replantea) que entre otras, le supondrá una mayor implicación en su papel de guía en el aprendizaje autónomo de los estudiantes, configurando distintas situaciones de aprendizaje y creando y ensayando nuevos contextos docentes.

Hemos querido reflexionar en las competencias que el profesorado universitario queremos generar en el trabajo autónomo-presencial (aprendizaje cooperativo) y en las tutorías a partir de las percepciones que dos grupos de estudiantes de 2º de GRADO han plasmado en un cuestionario sobre una asignatura del departamento de Psicología de la Facultad de Educación de Ciudad Real.

## 2. MARCO TEÓRICO

Desde el punto de vista cognitivo consideramos importante la construcción del conocimiento con la aportación de los iguales. La implicación directa de los componentes del grupo en el aprendizaje cooperativo provoca (o puede provocar) el conflicto sociocognitivo necesario para desarrollar estrategias de resolución y creatividad. Es posible que los matices o argumentos que aporten los participantes muchas veces no sean correctos (que no sería negativo en un principio), pero la propia discusión y desequilibrio cognitivo entre ellos les puede llevar a un planteamiento adecuado, unido a un razonamiento intelectual posiblemente más sutil, pero sin olvidar ese rango más social de la situación. Estas estrategias legitiman la importancia del debate tanto en aula como en grupo pequeño en la enseñanza universitaria y como muchos autores aseveran constituye una de las competencias básicas en nuestra labor, y como elemento importante para la estimulación intelectual.

Situando el trabajo autónomo -punto base de esta comunicación- como una competencia expresada de “habilidad para trabajar de forma autónoma”, y si ésta se desarrolla metodológicamente con aprendizaje cooperativo permite alcanzar dos tipos de competencias: (Lobato, cit. por Apodoca, 2006).

1. Las competencias más cognitivas:

- Respecto a la comprensión de los conceptos más abstractos, la propia explicación a los compañeros genera aprendizaje y una mejor comprensión por parte del que explica. La explicación de un igual supone un valor añadido para el que recibe la explicación.
- La resolución creativa de los problemas. La confluencia de diferentes puntos de vista, a veces, no se abarca en un trabajo individual.
- En las competencias intelectuales de orden superior (análisis, valoración, creatividad). Para desarrollar dichas competencias se requiere adaptar un papel activo y el grupo de compañeros es el contraste ideal.
- En las sesiones de trabajo se permiten desarrollar capacidades de expresión oral y las subcompetencias, que se podrían dar como, planificación de lo que se va a expresar, claridad en la exposición, etc...

2. De las competencias de orden social, puede concretarse en una serie de estrategias: de tarea y de relación:

Tabla 1.

Estrategias de tarea	Estrategias de relación
- Plantear cuestiones	- Reconocer aportaciones
- Pedir aclaraciones	- Verificar consenso
- Verificar comprensión	- Expresar correctamente el desacuerdo
- Elaborar a partir de ideas de otros	- Animar a los demás
- Practicar escucha activa	- Invitar a expresarse
- Regular el tiempo	- Mediar en los conflictos
- Dar información o ideas	- Expresar apoyo
- Seguir consignas	- Reducir tensiones
- Ceñirse a la tarea	- Expresar sentimientos
-Resumir	- Demostrar aprecio

A su vez, esta modalidad de aprendizaje supone ejercer una serie de roles, tanto para los profesores/as como a los estudiantes y siguiendo el mismo autor hablaríamos:

**A-** Del profesor facilitador que implica a su vez ser facilitador del proceso de aprendizaje cooperativo con la asunción de una serie de tareas.

**B-** El profesor como observador (como evaluador).

**C-** El profesor como monitor: resolver situaciones problemáticas que genera la misma dinámica del grupo.

**D-** El profesor como modelo: como una forma de transmitir una filosofía docente respecto a las habilidades cooperativas.

Y queriendo concretar en esta misma línea y entre los rasgos que indican una calidad de la enseñanza (como la forma de presentación de contenidos, elaboración de guías docentes, metodología...) debemos destacar (y rescatar) una atención más personalizada a los estudiantes (Zabalza, 2006), demostrar sensibilidad, transmitir interés, crear sistemas de apoyo, accesibilidad a las demandas de nuestros alumnos, ver el clima relacional que se mantiene en nuestra clase y el seguimiento personal y grupal del progreso del alumnado. Y como cita Zabalza (Ibid. :198) “el profesor necesita también incorporar momentos destinados a la metacomunicación. Hacemos metacomunicación cuando nos comunicamos sobre cómo

nos estamos comunicando, la propia comunicación se convierte en el contenido de la comunicación”. Aunque a veces se hace realmente complejo, sí resulta importante – y si puede ser periódicamente- tener un contacto individual con los estudiantes. Ese trabajo autónomo-presencial puede garantizarnos un contacto personal, sino semanal, pero de forma alternativa con los diferentes grupos de trabajo, además de los contactos fuera del aula (tutoría).

### 3. INSTRUMENTO

El cuestionario aplicado a los alumnos/as está fundamentado en la propia organización de la asignatura (guía docente de la misma) y quiere valorar tanto las competencias cognitivas (algunas de ellas) como las de orden social respecto al trabajo autónomo-presencial en el aula (aprendizaje cooperativo), en la asignatura de TRASTORNOS DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO. MUESTRA: un grupo de E. Infantil (48 alumnos) y uno de E. Primaria (36 alumnos) de 2º curso de Grado, una vez concluida la asignatura. Con un total de 84 estudiantes en el momento de la aplicación, en el grupo de E. Primaria (aunque hay un mayor porcentaje de sexo femenino) había un número igual de varones que de mujeres, no en el grupo de E. Infantil que es mayoritariamente femenino.

El **CUESTIONARIO** consta de dos apartados, en el primero (22 ítems) de respuesta conductual –nunca, casi nunca, siempre, casi siempre- ; con dos variables: el trabajo en grupo (o pareja) y respecto al rol de la profesora, donde se pregunta por algunas estrategias cognitivas pero más sobre las de tarea y de relación. Y un segundo apartado de 10 ítems (respuesta actitudinal tipo Likert) respecto a las tutorías con los estudiantes.

Metodológicamente el alumnado se ha organizado a lo largo del cuatrimestre en grupos de *cuatro personas, pero trabajando fundamentalmente en pareja*. Aunque es recomendable formar grupos de tres o más personas, hemos considerado como primer paso y sobre todo para rentabilizar el tiempo de trabajo en aula, (diferente si están trabajando en otras dependencias de la facultad o fuera de ella) y para fomentar el diálogo y el debate entre dos personas fundamentalmente. Elementos que han facilitado esta estrategia: estructura del aula con mesas para dos personas (sobre todo E. Infantil, grupo más numeroso), espacios de dos horas semanales seguidas para trabajo autónomo, aunque habría que citar como elemento negativo la acústica del aula (nivel de ruido) por la cantidad de alumnos, que por falta de aulas no se pueden diversificar. Otros recursos necesarios: fácil acceso a los recursos bibliográficos y de documentación (biblioteca en el mismo edificio), ordenador personal y uso de las TIC, aunque es patente la necesidad de tener espacios exclusivos para el trabajo de los alumnos.

La **TUTORÍA**. El objetivo de la misma en la asignatura de Trastornos de Aprendizaje y Desarrollo se ha centrado esencialmente en una atención más personalizada con los alumnos situándola en un momento concreto del cuatrimestre (a partir de las 7 semanas) y obligatoria para cada uno de los subgrupos que se han formado en la asignatura.

Aunque la tutoría puede adoptar diferentes formas de relación entre la profesora y el alumnado, y que estará en función de los objetivos que se quieran alcanzar, en nuestra asignatura hemos situado una tutoría más docente y académica (y no tanto de asesoría personal) (Pérez, 2006). Se ha circunscrito a un reajuste de docencia en grupo pequeño profundizando en temas, incidiendo en las posibles dificultades, cuestiones concretas y referidas a ejercicios prácticos, queriendo fomentar la participación de los componentes del subgrupo (que no siempre se consigue).

Entendemos que la tutoría (tanto individual como grupal) debe ser una reunión prevista y planificada dentro del proceso instructivo y que ha querido alcanzar un determinado objetivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, y que en una parte, hemos querido evaluar en el cuestionario presentado.

## 4. CUESTIONARIO - VALORACIÓN - RESULTADOS

### 4.1. Respecto al trabajo en grupo (o con mi pareja) –Expresado en porcentajes–

- A. Estrategias utilizadas por el alumnado (siempre o casi siempre) (alrededor del 80%).
- Necesidad de repartir tareas para organizarse en el grupo y escuchar activamente a los demás (como ayuda en el proceso de aprendizaje).
- B. Estrategias muy utilizadas (sobre todo en Ed. Infantil, casi 100%).
- Necesidad de tener un tiempo para el diálogo y la comunicación, estrategia que genera seguridad y mayor motivación en el aprendizaje; necesidad de contrastar las dudas con los compañeros.
  - Invitar a los demás a que se expresen.
  - Hacer una lectura correcta del documento de trabajo como paso previo al diálogo o debate con mi compañero. Esta última estrategia no es utilizada por el 20% de los alumnos (varones) y el 14% de ellos no considera (no valora) que el diálogo con sus compañeros les de seguridad y motivación en el aprendizaje.
- C. Alrededor de un 25% prefiere sólo escuchar.
- D. En un porcentaje alto (75% Ed. Infantil y 50% Primaria) no terminan una sesión de trabajo sin llegar a un consenso. Necesidad de tener el máximo de tiempo posible para realizar los ejercicios prácticos en el aula (80% en Infantil, con menor incidencia en el grupo de Primaria). Han utilizado las sesiones del aula para coordinarse pero el contenido del trabajo se ha hecho fuera de la misma (53% Primaria y 35% Infantil). Utilizan ese tiempo para recuperar y “ponerse al día”.
- E. El grupo de E. Primaria es el que más ha trabajado en pareja (75%), en cambio casi la mitad (40%) del Grupo de Infantil no lo ha hecho casi nunca. Alrededor de un 25% (los dos grupos) aseguran que les cuesta organizarse y a menudo pierden el tiempo en el aula. El grupo de Infantil (80%) y Primaria (40%) señalan las dificultades del trabajo en aula por la cantidad de alumnos (y las condiciones de la misma). Alrededor del 50% (los dos grupos) prefieren trabajar individualmente.

### 4.2. Respecto a la profesora

Entre un 85% del grupo de Primaria y 75% en Infantil: indican que la profesora ha dedicado esas sesiones de trabajo autónomo a un seguimiento de la tutoría en cada uno de los subgrupos, se han resuelto todo tipo de dudas, ha tenido un acercamiento y contacto más directo con el alumnado. Alrededor de un 60% entiende que la docente hace un ajuste del nivel de aprendizaje de cada subgrupo según las necesidades e intereses del mismo.

### 4.3. Tutoría

- Las tutorías forman parte de la evaluación. (Alrededor del 80%).
- Alta valoración de la tutoría (95% Infantil y 80% Primaria) respecto a:
  - Es una reunión prevista y planificada dentro del proceso instructivo.
  - Es un complemento de la sesión de clase para clarificar conceptos.
  - Posibilita una mayor comunicación con la profesora (somos muchos en clase).
- En la tutoría se resuelven todo tipo de dudas y la profesora hace un seguimiento de nuestro aprendizaje (83%).
- Niegan que la tutoría no haya tenido una repercusión importante en su aprendizaje (50%-60%).
- Alrededor de un 65% consideran que las tutorías no deben ser obligatorias, pero el Grupo de Infantil, concluye que una sola tutoría es insuficiente a lo largo del cuatrimestre (66% Primaria).

## 5. DISCUSIÓN

Aprendizaje cooperativo: las valoraciones son especialmente altas respecto a las estrategias que han utilizado tanto de tarea (organizarse, escuchar activamente, manejo del diálogo-comunicación, ...) como de relación (animar y apoyar a los demás, invitar a expresarse, llegar a un consenso, ...) además de alguna estrategia más individual—cognitiva—.

Hay dos variables que inciden claramente en sus apreciaciones: el número total del grupo que en general son muy numerosos y en menor medida el sexo (aunque no es significativo). Respecto a la primera aunque las condiciones previstas del aula eran favorables respecto a espacio y mobiliario, un grupo de 65 personas da lugar a un nivel acústico elevado y no favorece un clima de tranquilidad y concentración (un 25% les cuesta organizarse y pierden bastante el tiempo), y que explicarían en parte, ese dato realmente significativo de que un 50% *prefiere trabajar individualmente (incluso en el aula)*. Aunque no evaluado en el cuestionario y sí expresado en las tutorías, los alumnos tienen algunas dudas de que el profesor/a pueda evaluar con certeza el esfuerzo y dedicación de cada alumno en un contexto grupal. Toda esta situación crea la necesidad de poder utilizar otras aulas y espacios de la Facultad (que no siempre es posible, hay un problema cada vez mayor de espacio), como el aula de informática y por supuesto la biblioteca (aunque dificulte la presencialidad de la profesora). Pese a ello sólo un (35%) de Infantil, (50% Primaria) han utilizado las sesiones de aprendizaje autónomo sólo para coordinarse entre ellos y han dedicado ese tiempo para otras cuestiones.

A pesar de esas dificultades, un importante número del alumnado de Infantil (81%) necesita un máximo de tiempo presencial para realizar, sobre todo los ejercicios prácticos en el aula (son las actividades que suelen implicar mayor dificultad), y que justificarían la validez de las sesiones de aprendizaje autónomo.

Significativo ese dato (40%) de las alumnas/os de Infantil que casi nunca ha trabajado solo con su pareja, sino que han necesitado a los compañeros de su subgrupo u otros; por el contrario Primaria (75%) es el grupo que más ha interactuado con su compañero/a. Aunque obviamente hay factores personales, motivacionales y contextuales del alumnado el tamaño total del grupo (y en menor medida el subgrupo) puede haber condicionado las estrategias utilizadas y los resultados.

Respecto al sexo, aunque no es significativo como indicábamos anteriormente, destacar que una parte del alumnado masculino (20%) no ha realizado una lectura previa de la documentación (anterior a las sesiones) como estrategia necesaria para iniciar y fomentar el diálogo con sus compañeros. Situación que les lleva a una pérdida de tiempo o a realizar otras tareas. Otro 14% no considera que el diálogo aumente su motivación en el aprendizaje. Habría que señalar aquí el papel que pueden tener las habilidades verbales en cada uno de los sexos y la concienciación del poder del diálogo como elemento de la comunicación.

Rol de la profesora: las alumnas/os valoran especialmente que la profesora haya dedicado las sesiones de trabajo autónomo para una tutoría con cada uno de los subgrupos (resolver dudas, aclarar conceptos, contacto más directo...) y hasta un 65% de Ed. Primaria asevera que la docente ha hecho un seguimiento de cada subgrupo en ese contexto. Obviamente y por diversas razones esa situación no ha sido igual para todos, por la influencia del alumnado más tímido o retraído o los más extrovertidos, con los de más o menos intereses, dedicación a la asignatura, poco tiempo presencial y el ya comentado tamaño de los grupos.

Tutoría: debemos destacar esa alta valoración de la labor de la tutoría (fuera de aula) singularizada en los cuatro componentes de cada uno de los subgrupos, que para más de un 50% ha tenido una repercusión importante en el aprendizaje de la asignatura, aunque un 65% considera que no deben ser obligatorias, una sola tutoría a lo largo del cuatrimestre es insuficiente (Ed. Infantil). Aunque por otra parte, el alumnado en general no suele utilizar las tutorías normales con el profesorado.

## 6. CONCLUSIÓN

Los nuevos retos docentes que nos plantea el Espacio Europeo de Educación Superior, nos debe hacer reflexionar sobre nuestro perfil docente, sobre la capacidad para generar unas metodologías que desarrollen competencias y de esta forma poderlas exigir a nuestro alumnado.

A lo largo de los estudios de Grado de Infantil y Primaria, y en particular en la asignatura señalada en esta comunicación, los estudiantes desarrollaran una serie de competencias que en particular citamos aquí y que están relacionadas con la temática que nos ocupa.

Todo estudiante que obtenga el correspondiente Grado deberá demostrar haber desarrollado:

- Competencias Generales sobre:
  - Reflexionar sobre las prácticas docentes para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los alumnos.
- Unido a las competencias generales propias de la UCLM.
  - Enseñanza y dirección de clase.
  - Enseñar con sesiones estructuras y con secuencias de trabajo que motiven a los alumnos y que utilicen métodos de enseñanza interactivos y cooperativos, y
  - promuevan el aprendizaje autónomo y activo de tal manera que se favorezca el pensamiento reflexivo y aprendan a planificar y organizar su propio trabajo.

Este nuevo modelo de enseñanza exige al alumnado que sea participe y responsable de su propio proceso de aprendizaje y por ello el generar propuestas metodológicas que se ajusten a sus necesidades y capacidades.

Las valoraciones expresadas por las/os alumnas/os en el cuestionario presentado demuestran en algunos aspectos (aunque no todos por la limitación del instrumento de evaluación) que las competencias cognitivas pero en concreto las de orden social, están en buen camino. Todos los docentes sabemos las dificultades que estas estrategias conllevan y que supone para el/la profesor/a una mejora continua del nivel organizativo (tanto dentro como fuera del aula) y una metodología cada vez más estructurada; sobre todo para conseguir las competencias intelectuales de orden superior (como comentábamos al principio de la comunicación) de análisis, evaluación y creatividad (Lobato, 2006) que requiere que el estudiante adopte un papel activo y es con el grupo de iguales donde se hace realidad. Así pues, concluimos destacando la importancia del profesor como facilitador del aprendizaje, como observador y como modelo.

El cuestionario presentado (de elaboración propia) y aplicado a las/los alumnas/os, necesitaría una depuración y reajuste de las estrategias y tareas presentadas en cada uno de los apartados, ya que no se agotan todas las dimensiones que la competencia “habilidad para trabajar de forma autónoma” o “capacidad de aprendizaje de forma autónoma” pudiera contemplar.

Finalmente estas conclusiones se centran en dos grupos de alumnos de 2º Grado y sus resultados ni siquiera son extrapolables a todos los alumnos de 2º curso de la Facultad de Educación, pero sí es un primer paso en la reflexión sobre el perfil docente de un/a profesor/a universitario en el nuevo contexto actual.

## REFERENCIAS

- APODACA, P., LOBATO, C. (1997): *Calidad de la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Loerces.
- APODACA, P. (2006): “Estudio y trabajo en grupo”. En: MIQUEL DÍAZ, M. de (coord.): *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.

- MIQUEL DÍAZ, M. de (2006): *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el EECS*. Madrid: Alianza.
- MONEREO, C. (coord.) (2000): *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Graó.
- PÉREZ BOULLOSA, (2006): “Tutorías”. En: MIQUEL DÍAZ, M. de (2006): *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el EECS*. Madrid: Alianza.
- ZABALZA, M. A. (2006): *Competencias docentes del profesorado universitario. calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

**ANEXO - CUESTIONARIO**

Este cuestionario quiere valorar tanto las competencias cognitivas como las de orden social, respecto al trabajo autónomo guiado presencial en el aula (aprendizaje cooperativo) en la asignatura de TRASTORNOS DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO aunque también se puede aplicar a otras asignaturas que se hayan o estén cursando).

NOTA: Señala las respuestas que a tu parecer puedas contestar. Las que no sabes o no proceden déjalas en blanco.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

SEXO: V  M

He asistido a clase (en esa asignatura) (Por lo menos un 80%): SI  NO

	NUNCA	CASI NUNCA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
<b>A.- Respecto al trabajo en grupo (o mi pareja).</b>				
1.- Necesito repartir las tareas (del ejercicio propuesto) a cada uno para organizarnos.				
2.- Necesito escuchar primero activamente a los demás ya que me ayuda en mi proceso de aprendizaje.				
3.- Prefiere sólo escuchar y no hablar (casi).				
4.- Invito a que todos los demás se expresen.				
5.- Centra mucho mi aprendizaje, el hacer una lectura correcta de todo el documento (antes de la reunión) y poder dar ciertas ideas o comentarios desde el principio a mi compañero/a. (o a los demás).				
6.- Necesito un tiempo para el diálogo y la comunicación en mi grupo de trabajo.				
7.- El diálogo con mis compañeros/as me da seguridad y mayor motivación en mi aprendizaje.				
8.- Necesito contrastar mis dudas con mis compañeros.				
9.- No terminamos la sesión de trabajo sin que lleguemos a un consenso.				
10.- Nos organizamos repartiendo los puntos de trabajo a cada uno, juntándolos al final sin necesidad de llegar a un consenso.				
11.- Necesito el máximo de tiempo (presencial) posible para realizar los ejercicios prácticos en el aula.				

	NUNCA	CASI NUNCA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
<b>A.- Respeto al trabajo en grupo (o mi pareja).</b>				
12.- El trabajo en grupo lo hemos hecho siempre en pareja (si somos más resulta más complejo y el resultado no es el mismo).				
13.- Necesito organizarme en la estructura y resolución del trabajo y deo para las conclusiones el debate (diálogo) con mis compañeros.				
14.- El encuentro de la sesión en el aula es solo para coordinar puntos del trabajo, pero el contenido del ejercicio es mejor realizarlo individualmente fuera del aula. (he utilizado ese tiempo de clase para recuperar y ponerme al día).				
15.- En general nos cuesta mucho organizarnos y da pie a que perdamos bastante el tiempo (en el aula).				
16.- Las sesiones de grupo en el aula son difíciles por que somos muchos en el grupo-clase. ( y las condiciones del aula no favorecen)				
17.- Prefiero trabajar individualmente (aunque sea en clase).				
<b>B.- Respeto al rol de la profesora.</b>				
18.-La profesora hace un seguimiento presencial de esas sesiones de trabajo autónomo.				
19.- La profesora ha dedicado esas sesiones para un seguimiento de la tutoría de cada uno de los subgrupos.				
20.- La profesora ha utilizado esas sesiones para resolver todo tipo de dudas respecto a la asignatura.				
21.- En esas sesiones controla la asistencia y le supone un acercamiento y contacto más directo con los alumnos.				
22.- En esas sesiones la profesora ajusta el nivel de aprendizaje de cada subgrupo según las necesidades e intereses del mismo o de cada uno de los participantes).				
23.- Otras (indicar)				

**Asignatura: TRASTORNOS DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO.  
TUTORIA (fuera de aula-obligatoria)**

Este cuestionario quiere valorar el proceso de enseñanza- aprendizaje respecto a las TUTORIAS (presenciales) y obligatorias para la profesora y los alumnos/as.

SEXO: V  M

He asistido a clase (en esa signatura) (por lo menos un 80%): SI  NO

Indica tu opinión respecto al siguiente gradiente actitudinal:

Totalmente en desacuerdo-(TD), en desacuerdo-(D), de acuerdo-(A), totalmente de acuerdo. (TA)

NOTA: señala las repuestas (X) que a tu parecer puedas contestar, las que no sabes o no procede dejarlas en blanco.

	TD	D	A	TA
1.- Las tutorías forman parte de la evaluación.				
2.- Debe ser una reunión prevista y planificada dentro del proceso instructivo general de la asignatura.				
3.- Es un complemento de la clase (presencial) para clarificar conceptos o cuestiones de la asignatura.				
4.- Me da la posibilidad de mejorar la comunicación con la profesora (trato más directo) (somos muchos en clase).				
5.- El interés de la tutoría es para que nos resuelva todo tipo de dudas.				
6.- La profesora en la tutoría hace un seguimiento de nuestro aprendizaje ( el individual y el de mi pareja)				
7.- En las tutorías se evalúan las repercusiones de las clases magistrales en el aprendizaje de los alumnos.				
8.- Una vez terminada la asignatura, la tutoría no ha tenido una repercusión importante en mi aprendizaje.				
9.- Las tutorías no deben ser obligatorias.				
10.- Tendría que haber más de una tutoría a lo largo del cuatrimestre. ( una sola es insuficiente)				
11.- Otros (indicar)				

# NUEVAS MODALIDADES DOCENTES. EL PROYECTO FINAL DE GRADO

JAIME LLINARES MILLÁN  
JOSÉ M. MOLINES CANO  
*Universidad Politécnica de Valencia*

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años hemos sufrido grandes cambios en la mayoría de las disciplinas relacionadas con el ámbito humano. Este proceso de adaptación supone una mejora, ya que es el resultado de un estudio de las necesidades actuales y su consecuente cambio en las costumbres, tanto de ejecución, como de formación de las personas.

Los modelos docentes no son excepción, y con la aparición del “Plan Bolonia” entran nuevas modalidades docentes, con nuevas metodologías docentes. El cambio del tipo de docencia a un sistema más práctico, caracterizado por la aparición de los créditos ETCS y de un seguimiento del alumando por parte del docente mucho más intensivo. Los créditos ECTS representan el volumen de trabajo del estudiante de manera relativa, no absoluta. Indican solamente el volumen de trabajo requerido para superar cada unidad de curso en el centro o departamento responsable de la asignación de créditos. Es evidente el alejamiento que se está sufriendo del sistema docente tradicional (clase magistral con tutoría individual), y el acercamiento a un nuevo sistema más cercano al alumnado (teniendo en cuenta la carga de trabajo que deben realizar, y realizando un seguimiento continuo del mismo).

Este nuevo sistema ha variado las metodologías docentes, incluyendo nuevos modelos de clase, sustituyendo las clases magistrales por sistemas de búsquedas de información, entregas controladas, tutorías colectivas, etc... siempre en pos de un acercamiento y evaluación continua por parte del docente hacia el alumno.

Este cambio de dinámica docente, ha generado también nuevas formulas de evaluación. La aparición de los “contratos” profesor – alumno, la necesidad de la evaluación continua, el paulatino alejamiento de las pruebas puntuales exclusivas y totalitarias entre otras, hacen que el planteamiento general del docente deba ser diferente al que tiene como modelo de conducta predeterminado.

Dado que los modelos docentes se han visto modificaciones, para poder completar de forma íntegra el conjunto de la formación académica, el siguiente paso es la adaptación de los planes de estudio. Estos han cambiado a lo largo de los años, y aunque ha sido el elemento que se modificó en primer grado, es el que más lentamente se está instaurando. La conjugación temporal de diferentes planes de estudio es una de las problemáticas o frenos que están sufriendo los planes propuestos, ya que la son sistemas

docentes muy diferentes con una convivencia complicada, por no decir casi imposible. Eso ha hecho que la instauración de estos planes docentes esté siendo lenta y costosa.

En estos planes docentes, uno de los elementos más significativos es la sustitución en las áreas científico –técnicas de los antiguos “proyectos o trabajos final de carrera” por los nuevos “proyectos final de grado”, con una normativa más dura, destinada a asumir po fin, el final de un grado en un ejercicio de revisión de conocimientos.

## 2. EL PROYECTO FINAL DE GRADO

La modalidad de Proyecto Final de Grado surge de la necesidad de dar como finalizado un proceso continuado y ascendente de formación superior. En los nuevos modelos docentes, los planes de estudio han aumentado la carga práctica a lo largo de todo el ciclo, de forma que, de manera casi natural, el elemento de cierre del ciclo docente disminuye en peso y fuerza respecto a los modelos anteriores.

Existe poca información acerca de esta nueva modalidad docente dado que aún no se ha instaurado este sistema en casi ningún grado. Vamos a exponer un caso práctico, el caso del Proyecto Final de Grado de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de la Edificación de la Universidad Politécnica de Valencia. Asimismo, se comentará en cada caso las dificultades que se han ido observando durante el proceso de implantación y como está funcionando durante este primer año.

Figura 1. Ficha de propuesta de PFG – Taller I20 (hoja 1)

PROYECTO FINAL DE GRADO INGENIERO DE EDIFICACIÓN 2010/11	
Espacio destinado a imagen Tamaño 2x2 cm	<p><b>TALLER I20</b>  <b>RESTAURACIÓN Y CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO CONSTRUIDO</b>            CONCEPTO, TÉCNICAS Y PROCESO</p>
<b>TEMA CURSO 2010/2011:</b>	Patrimonio rural construido
<b>OBJETIVO GENERAL:</b>	Acercar al estudiante a las diversas sensibilidades en la intervención en el patrimonio arquitectónico construido, desde la toma de decisiones iniciales, a la propia intervención; fijando un criterio y estudiando el método más adecuado a la obra que se pretenda recuperar
<b>METODOLOGÍA:</b>	El taller se desarrolla en torno a unos pequeños seminarios, donde se explicarán las nociones necesarias para poder ir afrontando las diferentes fases de un plan director de intervención. Paralelamente se desarrolla un pequeño plan director acerca de un edificio patrimonial que actualmente necesite ser intervenido.
<b>CONTENIDOS RELACIONADOS:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ética en la intervención</li> <li>- Métodos para la documentación previa</li> <li>- Taller de prácticas sobre la tecnología antigua</li> <li>- Taller de nuevas tecnologías. Prácticas sobre instrumentación de exploración y control</li> <li>- Proyectos de intervención</li> <li>- Proyectos de limpieza y conservación</li> <li>- Técnicas de intervención</li> </ul>
<b>HORARIO:</b>	Viernes 11 - 13 (semanal)
<b>PROFESOR/ES:</b>	Manuel Ramírez Blanco Jaime Llinares Millán
<b>ESPACIO DOCENTE:</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Aula PFG <input checked="" type="checkbox"/> Laboratorio      Especificar: Futuro laboratorio de Patrimonio <input type="checkbox"/> Otros                      Especificar:

Figura 2. Ficha de propuesta de PFG – Taller I20 (hoja 2)

PROYECTO FINAL DE GRADO INGENIERO DE EDIFICACIÓN 2010/11	
<p>Espacio destinado a imagen Tamaño 2x2 cm</p>	<p><b>TALLER I20</b> <b>RESTAURACIÓN Y CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO CONSTRUIDO</b> CONCEPTO, TÉCNICAS Y PROCESO</p>
<p><b>ESTRUCTURA DEL PROYECTO:</b> (máximo 1 hoja)</p>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. INDICE</li><li>2. INTRODUCCIÓN</li><li>3. MEMORIA HISTÓRICA<ol style="list-style-type: none"><li>3.1. Antecedentes históricos</li><li>3.2. Evolución históric del edificio<ol style="list-style-type: none"><li>3.2.1. Evolución constructiva</li><li>3.2.2. Cuadro estratográfico</li></ol></li></ol></li><li>4. RELACIÓN CON EL ENTORNO</li><li>5. ESTUDIO EN PLANTA DEL EDIFICIO<ol style="list-style-type: none"><li>5.1. Ejes principales</li><li>5.2. Soleamiento</li><li>5.3. Distribución</li></ol></li><li>6. LEVANTAMIENTO GRÁFICO<ol style="list-style-type: none"><li>6.1. Estado actual</li><li>6.2. Estado inicial</li></ol></li><li>7. REPORTAJE FOTOGRÁFICO<ol style="list-style-type: none"><li>7.1. Entorno</li><li>7.2 Exterior</li><li>7.3. Interior</li></ol></li><li>8. ESTUDIO CONSTRUCTIVO<ol style="list-style-type: none"><li>8.1. Materialidad</li><li>8.2. Sistemas constructivos</li><li>8.3. Elementos especiales</li></ol></li><li>9. ESTUDIO PATOLOGICO<ol style="list-style-type: none"><li>9.1. Mapeados de lesiones</li><li>9.2. Detalle de lesiones</li><li>9.3. Cuadro de lesiones</li></ol></li><li>10. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN<ol style="list-style-type: none"><li>10.1. Criterio</li><li>10.2 Propuesta</li></ol></li><li>11. BIBLIOGRAFIA</li><li>12. ANEXO DE DOCUMENTACIÓN</li></ol>

## 2.1. Oferta formativa

En un primer estadio, se reúne a los diferentes departamentos de la Universidad con el fin de informarles de la aparición de los Proyectos final de Grado. Cada departamento se encargará de presentar una o varias popuestas de talleres o líneas básicas de investigación para que los alumnos puedan enfocar la temática de sus proyectos. En este caso, por parte del Departamento de Construcciones Arquitectónicas, entre otros, se ofrece el taller 20, denominado Intervención en el Patrimonio construido.

El planteamiento del taller consiste en transmitir la experiencia del Departamento en la redacción de Planes Directores de Intervención y desarrollar con cada alumno un Plan Director de un pequeño edificio con valor patrimonial. Para acotar la búsqueda, se plantea la temática “Patrimonio religioso edificado”.

## 2.2. Formación de grupos

Dada la carga docente que representa la dirección de trabajos por aprte del alumnado, se limita el número de alumnos por taller a dieciséis personas. Normalmente cada taller cuenta con dos profesores, por lo que cada profesor debe resopnsabilizarse de unos ocho trabajos.

A diferencia del modelo anterior de Proyecto Final de Carrera, en este sistema el docente varía sus responsabilidades respecto al alumno, teniendo más peso su organización temporal y su nivel de seguimiento, ya que en parte, de esto dependerá la conclusión y entrega del trabajo. Asimismo, los alumnos firman un contrato “profesor – alumno” al iniciar el cuatrimestre, en el cual se establecen las normas de la asignatura (normativa común para todos los talleres).

- El alumno debe acudir a un 50% de las clases presenciales. Cada alumno tiene una ficha de control de firmas en el cual se firmará cada encuentro del alumno con el profesor, bien sea una tutoría en grupo, una tutoría individual, una clase magistral o una clase práctica. Esta ficha se debe conservar hasta que se entregue el proyecto, y se debe adjuntar con todas las firmas para poder evaluar el seguimiento.
- El alumno debe firmar la aceptación del calendario de la asignatura. En este calendario se fijan las diferentes fechas clave de la asignatura. Cada fecha clave tiene como objeto el asegurarnos una buena continuidad del trabajo realizado. De este modo, el docente se asegura que al pasar el primer mes se tiene elegido tema para el trabajo (título); Un mes después se tiene realizada la revisión bibliográfica (estado del arte); Un mes después tiene varios capítulos acabados y en un último mes el trabajo está listo para redactar, maquetar y completar los trámites necesarios par la entrega.
- El alumno firma la aceptación de contenidos y nivel de exigencia de la asignatura. De esta forma se establece que un trabajo sólo se podrá presentar cuando al menos uno de los docentes del taller así lo estime procedente. En el caso de no contar con la aceptación de ninguno de los docentes no se podrá presentar el proyecto.

## 2.3. Desarrollo de las clases

Con una duración de un semestre, el desarrollo de la carga docente debe ser mínima, ajustándose simplemente a cuatro sesiones (las primeras cuatro semanas) que explican los objetivos del trabajo, desarrollo del curso, ejemplos prácticos y la materia estrictamente necesaria para poder comprender y desarrollar el trabajo final.

Para poder tener un seguimiento y una evaluación continua del alumno, cada semana es necesario obtener una firma en la ficha de seguimiento del alumno. Esta firma se obtiene siempre que produzca un encuentro docente – alumno. De esta forma se intenta eliminar la problemática que ha supuesto en otros casos el coordinar alumnos en diferentes situaciones personales (trabajadores, segunda carreras, viviendo fuera...) el alumno que una semana no pueda acudir en el horario de taller, puede optar con concertar una tutoría individual.

Figura 3. Ficha de seguimiento de PFG (hoja 1)



UNIVERSIDAD  
POLITECNICA  
DE VALENCIA



Escuela Técnica Superior de  
Ingeniería de Edificación

## FICHA SEGUIMIENTO PFG

Científico - Técnico

GUÍA MODELO

**1. Datos del ALUMNO**

D/D<sup>ª</sup>.

Apellidos y nombre \_\_\_\_\_ Taller PFG \_\_\_\_\_

**2. SEGUIMIENTO PRESENCIAL**

SESIÓN	FECHA	SEGUIMIENTO DEL TRABAJO	OBSERVACIONES	FIRMA PROFESOR
<b>GENERAL</b>				
<b>1</b>				
<b>2</b>				
<b>3</b>				
<b>4</b>				
<b>5</b>				
<b>6</b>				
<b>7</b>				

Figura 4. Ficha de seguimiento de PFG (hoja 2)

	UNIVERSIDAD POLITECNICA DE VALENCIA	
	Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Edificación	

<b>8</b>				
<b>9</b>				
<b>10</b>				

### 3. AUTORIZACIÓN DE ENTREGA

CHEQUEO DOC. ENTREGADA	DEFICIENCIAS / FECHA	CORRECCIONES / FECHA
L PFG, según formato que se establezca.		
L Ficha de seguimiento del alumno, con aceptación del Director Académico.		
L 2 CD/DVD con el PFG del alumno, que se entregarán a los miembros del tribunal para su revisión antes de la exposición.		
L Extracto actualizado del expediente académico del alumno		

**Nota:** La entrega del PFG no implica la exposición y defensa del mismo, no pudiéndose evaluar a ningún alumno que no haya superado la totalidad de los créditos de la titulación.  
Antes de convocar las exposiciones se deberá comprobar que el alumno cumple las condiciones académicas establecidas.

**Autorizo la entrega del PFG**

En valencia, a \_\_ de \_\_ de 2011

Fdo. \_\_\_\_\_  
Director Académico

Es durante el desarrollo de las clases dónde se han detectado la mayor cantidad de problemas de esta nueva modalidad docente. La inversión de tiempo necesaria por parte del docente para poder coordinar el seguimiento de todos los trabajos de su taller es muy elevado, sin embargo, mediante el nuevo sistema de Planes de Ordenación Docente, la asignatura simplemente cuenta con 3 créditos de docencia. Para evitar este problema, se deberá aumentar el valor de la asignatura a favor del docente, ya que es básicamente toda la actividad que puede desarrollar durante ese cuatrimestre (sin contar la investigación o la gestión universitaria).

Otro problema básico, son las competencias adquiridas por los alumnos (o la falta de ellas). Dado que la mayoría de los alumnos que estos primeros años se presentan a esta modalidad suelen ser alumnos mixtos, procedentes de otros planes de estudio, con un desarrollo docente de competencias diferente. En el caso de este taller, la capacidad de búsqueda y criba de información es el escalón más complicado de superar por parte del alumno.

Se plantea la idea para futuros años, que la asignatura se establezca como la continuación de las Áreas de Intensificación de la escuela, de forma que se pueda preparar a los alumnos para realizar un trabajo, y durante otro cuatrimestre, realizarlo. No obstante la carga de trabajo que debe realizar el alumno para la elaboración y redacción del trabajo es muy elevada, debiéndose tener en cuenta que a la hora de la matrícula no se debería compaginar esta asignatura con más de dos o tres asignaturas extra.

## 2.4. Presentación y Evaluación

Completado el curso se deben presentar los proyectos. Para ello es necesario tener todas las asignaturas de la carrera superadas y presentar la ficha de seguimiento del curso completa. Un vez se cumplen estos requisitos uno de los tutores debe aceptar el contenido del trabajo como suficiente para exponer. Se tendrán quince días para cambios de formato, adaptaciones y correcciones de última hora.

Con el trabajo ya formalizado se debe presentar frente a un tribunal. Dado el elevado número de trabajos que se exponen en pocos días, se opta por una solución intermedia, siendo un tribunal formado por tres miembros. Uno de los miembros será uno de los profesores del taller, otro profesor será un profesor de otro taller propuesto por el profesorado, y el tercer y último miembro del tribunal será un profesor al azar del resto de los talleres (no pudiendo salir en el sorteo ni el taller que examina, ni el taller propuesto).

A lo largo de quince días se realizarán todas las exposiciones, teniendo reuniones al finalizar todas las jornadas para discutir la calificación del alumno. El alumno expondrá el trabajo y será sometido a una ronda de preguntas, sin embargo no estará en la fase de discusión sobre su calificación, siendo en esta fase su profesor responsable (el que le ha efectuado y firmado el seguimiento de la asignatura) el que hable en su nombre.

Los alumnos que no obtienen la aceptación del trabajo por parte de ninguno de sus profesores tendrá una segunda oportunidad en la siguiente convocatoria (Septiembre). En caso de no superarla, se tendrá que volver a formalizar el Proyecto Final de Grado, pudiendo continuar y ampliar el mismo, aunque habiendo aceptado hasta una modificación del 50% del mismo. Este último mecanismo se ha establecido para evitar los proyectos que durante cursos se van manteniendo, llegando normalmente a un punto de abandono por parte del alumno y del profesor.

## 3. CONCLUSIONES

El modelo de Proyecto Final de Grado implica gran dedicación por parte del profesorado asignado, de forma que debería tener algún tipo de gratificación o descuento dentro del Plan de Ordenación Docen-

te del departamento. Del mismo modo, el actual valor de las encuestas dentro de los parámetros de calidad docente en los organismos de acreditación hacen que dedicar tiempo excesivo a una asignatura vaya en detrimento de tu carrera profesional, y no lo contrario que sería lo esperado.

No obstante, el alumnado supera el final de grado con otra visión más práctica de la materia aprendida durante su carrera. Se ponen en práctica varias de las competencias adquiridas, resumiendo en un sólo modelo práctico los conocimientos adquiridos.

Sin embargo, es un modelo que debe ir adaptándose a sus circunstancias concretas, ya que la convivencia de varios planes de estudio hacen que la instauración de este modelo sea complicada. Se debe realizar un pequeño esfuerzo por ambas partes, alumno y docente, para poder poner en práctica este modelo y conseguir los mejores resultados posibles.

## REFERENCIAS

- BAIN, K (2005): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- GUERRERO, W., VERA, L. J. (2008): *La evaluación en la praxis docente universitaria como mecanismo para asegurar la calidad*. Universidad Rafael María Baralt.
- ORDEN, A. de la (1990): *Evaluación, selección y promoción del profesor universitario*. Madrid: Universidad Complutense.



# UNA PLANIFICACIÓN DE DOCENCIA UNIVERSITARIA BASADA EN COMPETENCIAS PROFESIONALES

ISABEL ROYO RUIZ  
SUSANA SÁNCHEZ FLORES  
JOAN LACOMBA VÁZQUEZ  
ELVIRA MARI POVEDA  
CRISTINA BENLLOCH DOMENECH  
*Grupo de Innovación Docente INMODELS  
Universidad de Valencia*

## 1. INTRODUCCIÓN

El origen de esta comunicación radica tanto en la preocupación por profundizar en la transmisión de valores desde la formación universitaria basada en competencias, en las ya se están formando los nuevos titulados de Grado, como por ahondar en una adecuada formación que nos aproxime al verdadero significado y alcance del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Los nuevos planes de estudio han planteado un enfoque por competencias que pretende responder a la significatividad y la funcionalidad de los aprendizajes (Alsina, 2011). En este marco se gesta la idea de crear un Grupo de Innovación Docente en el Título de Grado de Trabajo Social, INMODELS COMUNITATS, que diseña un trabajo a lo largo de tres cursos, a través de diferentes asignaturas, y diversas estrategias de incursión, que tratarán de dar continuidad formativa en competencias transversales, genéricas y específicas al alumnado de Grado en Trabajo Social de la Universidad de Valencia.

Hoy, al echar la vista atrás, vemos como el recorrido responde a un proceso de aprendizaje que se inició, hace ya casi una década, con la elaboración de los llamados “libros blancos” de las distintas titulaciones, a los que siguieron las primeras elaboraciones de los Títulos de Grado, las diferentes revisiones y, por último, el proceso de verificación de ANECA<sup>1</sup>. Y, ahora, ya nos hayamos en el futuro inmediato, revisar los procedimientos de verificación, modificación, seguimiento y renovación<sup>2</sup> de nuestros títulos de grado.

En realidad, sin tener conciencia clara, hemos ido entrando en un Espacio Europeo que ya ha penetrado en nuestro quehacer cotidiano, en la vida académica, como profesores y profesoras universitarios, y en nuestros sub-apartados curriculares más recientes.

Nuestro interés se ha dirigido a realizar un doble ejercicio de desarrollo competencial “en relación a cómo debemos ser (profesores y profesoras universitarios competentes) como en lo que se refiere a lo que debemos hacer (formar a nuestros estudiantes en competencias profesionales valio-

---

1 Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

2 Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

sas)” (Zabalza, 2007:8). En definitiva, el desafío planteado por esta reforma universitaria de calado, nos ha orientado hacia un tránsito por la formación orientada al aprendizaje, con ciertos matices de continuidad, pero también, con profundas rupturas, en las que siempre hemos estado implicados como docentes universitarios.

Los cambios acaecidos en este proceso han sido una oportunidad para visibilizar aspectos de la vida académica que nos hacen permanecer como profesores y profesoras en permanente proceso formativo, que seguimos aprendiendo para ser capaces de transmitir a nuestros estudiantes aquellos contenidos sobre nuestras áreas de conocimiento e investigación. La docencia, como parte central de nuestro trabajo, nos interpela a la adquisición de competencias propias, para ser capaces de formar a otros desde la lógica competencial. Entender la idea de la docencia, en el siglo XXI, como resultado del permanente trabajo formativo en nuevas herramientas metodológicas, sistemas evaluativos e instrumentales.

El camino no siempre resulta fácil, en ocasiones parece que nos manejamos en idiomas o, al menos, en códigos diferentes entre compañeros/as de profesión. Pero, en todos los estamentos se aprecian avances significativos que debemos poner en valor, para indagar sobre los mejores senderos por recorrer, evitando errores y construyendo opciones inclusivas.

En el primer año del siglo XXI, P. Perrenoud, un autor que se ha convertido en referente, nos proyectaba un horizonte de pinceladas imaginativas, en relación a las novedades que estaban por llegar, en el 2010: “encontraremos clases un poco mejor equipadas que las actuales, prácticas basadas fundamentalmente en la palabra y en los intercambios entre un profesor y un grupo de alumnos, aún cuando se trate de una clase virtual cuyos alumnos están físicamente dispersos en los cuatro rincones del planeta, cada uno hablando su idioma y comprendiendo todos los demás gracias a un dispositivo de traducción simultánea. Tal vez los intérpretes desaparezcan antes que los profesores, a menos que ocurra a la inversa. A menos que nada cambie...” (Perrenoud, 2001:505). Y, en el primer año que nos dirige a la segunda década del siglo, sobrepasado el 2010, podemos hacer algunos balances en relación a los cambios planteados y a los logros alcanzados.

Perrenoud nos sitúa al profesor ideal como aquel profesional que responde en un doble registro: competencial y de ciudadanía.

- En el primer registro, nuestra actividad profesional se inscribe en la construcción de competencias y su articulación en relación a:
- Trabajar en base a una metodología constructivista: el conocimiento como proceso en permanente construcción.
- Trabajar orientado el sentido de los contenidos que se desarrollan, y razonando los para qué de nuestras actividades formativas.
- Trabajar creando situaciones que incentivan el aprendizaje, captando la atención, activando la creatividad, desplegando un juego de seducciones por el saber en relación a la profesión elegida.
- Trabajar gestionando la inclusión desde la heterogeneidad de perfiles, roles y actividades entre los distintos actores.
- Trabajar regulando los procesos y caminos de la formación, secuenciando las competencias a lo largo del proceso formativo, desde las lógicas más operativas o instrumentales a las lógicas más analítico-reflexivas.

Y, además, en un segundo registro, en relación a la ciudadanía, reconocemos un reto, que no se refiere sólo a competencias, sino a cuestiones relacionadas con los valores, que sobrepasan el análisis técnico, y que queremos resaltar ya que están en la propia cadena de ADN de nuestro código como Grupo de Innovación Docente: la práctica reflexiva y la implicación crítica.

- “Práctica reflexiva porque en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva. Pasa por una reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes.

- Implicación crítica porque las sociedades necesitan que los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación, a nivel de los establecimientos, de las colectividades locales, de las regiones, del país. No sólo en apuestas corporativas o sindicales, sino a propósito de los fines y de los programas de la escuela, de la democratización de la cultura, de la gestión del sistema educativo, del lugar de los usuarios, etc...” (Perrenoud, 2001).

## 2. ALGUNAS LECCIONES APRENDIDAS EN TÉRMINOS DE COMPETENCIAS DOCENTES

### 2.1. Anticipar las transformaciones

Toda estrategia de innovación debe fundamentarse en una revisión de las condiciones y dificultades del trabajo real de los docentes. No caer en la autocomplacencia del “es lo que ya hacíamos”, porque en aquél lugar habían quejas, insatisfacciones y deficiencias, y la pregunta pertinente (aunque en determinados foros se convierte en *im-pertinente*) es: ¿por qué repetir si podemos mejorar?

- Los espacios físicos, nuestras aulas, en ocasiones, no favorecen la realización de trabajos y dinámicas que facilitan la participación activa de los estudiantes, en el que puedan disponer de una visión circular en su proceso de trabajo. Los espacios pueden llegar a transformarse en verdaderos obstáculos físicos para alcanzar al grupo que solicita atención puntual. Tal disponibilidad facilita la desconexión de la atención del estudiante y la ruptura de la interdependencia positiva entre ellos.
- La ratio alumnado/profesorado camino de un ideal, pero con mucho recorrido por hacer, hemos visto reducidos los números de alumnos por aula. Aplicar metodologías formativas basadas en el seguimiento tutorizado del estudiante en su proceso de aprendizaje, evaluaciones formativas individualizadas y grupales con verdaderos procesos de intercambio formativo, o que todos los instrumentos estén ajustados a las necesidades reales de los grupos, es hoy un horizonte por conseguir, maximizando la potencialidad que ofrece la diversidad y especificidad de los grupos para un trabajo docente basado en competencias.
- Los desequilibrios de grupos ha sido otra de las paradojas, grupos absolutamente desproporcionados atendiendo a franjas horarias (mañana o tarde). Las metodologías planteadas en el marco del EEES requieren, lo decíamos arriba, de ratios más reducidas, y en nuestro caso sería posible redistribuir el número de estudiantes matriculados por grupos, de modo que los desequilibrios de acceso a las metodologías, evaluaciones e instrumentos, no quedarán sólo para algunos grupos. Cuando la orquilla oscila entre grupos de 14 y de 51 estudiantes, no se alcanza a aplicar, ni en contenido, ni en forma, las mismas dinámicas y nivel de profundización en el proceso de aprendizaje del estudiante según el grupo en el que está matriculado.
- La rigidez burocrática, parte de lo señalado en el punto anterior se solidifica al mantener la antigua idea de que el estudiante universitario tiene derecho a elegir su franja horaria. Sin embargo, si al mismo estudiante se le transmite que una buena redistribución administrativa de la matrícula en los diferentes grupos, contribuirá a mejorar su formación alcanzando mayores niveles de seguimiento personalizado en su proceso de adquisición de competencias a lo largo de su formación universitaria, probablemente actuaría con una lógica diferente frente al acto administrativo. Junto a otros procesos de gestión administrativa, creemos que este es un capítulo en el que cabe una profunda reforma en los procesos de gestión. Sabemos ya se han empezado importantes procesos de reorientación, pero urge la máxima agilidad ya que los efectos perversos en los procesos de aprendizaje todavía no se han valorado suficientemente.
- La multiplicidad de instancias/organismos/órganos: quién es quién y hace qué. Estas son al-

gunas de las preguntas que cómo profesores nos vamos haciendo cada nuevo cuatrimestre, conforme se van articulando las estructuras académicas y administrativas que sostienen la nueva, y necesaria, construcción interna de nuestras universidades. Pero, de alguna manera, la multiplicidad de actores, manteniéndose el mismo número de órganos académicos, nos tiene un tanto entumecidos en relación a la efectiva participación en el proceso de construcción para la implantación de nuestros títulos de grado. También aquí, tenemos un capítulo competencial por desarrollar como profesores, y especialmente en el ámbito de la gestión, la coordinación y la transmisión de información. Creemos, que en este capítulo abrir los espacios TIC puede ser parte de una solución eficaz y eficiente para superar el déficit competencial en este capítulo.

## 2.2. Formulación de la Guía Docente como herramienta facilitadora en la práctica formativa

Recientemente Alsina (2011:20-21) ha planteado un decálogo que formaliza los principales aspectos que aúnan la idea de competencias. Teniendo en cuenta las intenciones educativas que se han ido formulando en párrafos anteriores, podemos concretar procesualmente algunas de las cuestiones trabajadas en nuestras guías docentes y apuntar los cambios que debemos introducir en relación a la acción formativa:

- Definir competencias secuencialmente: las actuales guías docentes nos han permitido contrastar lo que hace unos años estábamos definiendo en términos de competencias con lo que hemos aprendido a lo largo de este proceso, por la vía de la propia formación como docentes, y por el recorrido contrastado en aula junto a nuestros estudiantes. Siguiendo a Parrenoud, las competencias entendidas como “tratamiento global de una situación compleja, con todas sus facetas, requiere de un trabajo de integración, de poner en sinergia, de orquestación de conocimientos y de capacidades que, en general, en la universidad son trabajados y evaluados de manera separada” (Parcerisa, 2004:15). Se requiere la coordinación entre el nivel de profundización de la/s competencia/s y la profundización de los conocimientos adquiridos de forma interrelacionada entre asignaturas, materias y cursos a lo largo del Título. Secuenciar no es igual a jerarquizar, sino a establecer redes estructuradas en relación a competencias clave, y tratar de organizar diferentes puntos de acceso a la red competencial, como veremos en los siguientes ítems.
- Extraer las dimensiones de la competencia: de forma que debemos habilitar indicadores para establecer el grado de intensidad de aprendizaje de las competencias manejadas en el título y secuenciarlas coordinadamente con los niveles de profundización de los conocimientos adquiridos. Metodológicamente deberíamos establecer matrices de doble entrada que secuencien competencias transversales, conocimientos adquiridos, nivel de realización de aprendizaje de la competencia por materias y cursos. Para luego aplicar en el desarrollo de las competencias específicas de materias y asignaturas. De modo, que el nudo principal de la construcción competencial queda establecido en la materia.
- Reformular los objetivos en formato competencial: ya que los objetivos se refieren al tránsito necesario entre la competencia formulada y el nivel de realización de aprendizaje de la competencia al que llegamos, después del proceso formativo avanzado, paso a paso, en las diferentes asignaturas de cada curso.
- Definir los contenidos en función de los objetivos: si los objetivos quedan definidos en términos de competencias, ahora los contenidos se convierten en el necesario vehículo para alcanzar el nivel competencial deseado. Los conocimientos y saberes fagocitan el proceso de aprendizaje competencial. “Las competencias nos remiten a la acción. Una competencia es un poder de acción no general, sino dentro de una clase de situaciones comparables (...) Que la competencia sea un poder de acción no quiere decir que se ponga a los conocimientos. Al contrario, poseer ciertos conocimientos es la condición de una acción eficaz” (Perrenoud, 2008:24). La compe-

tencia requiere del conocimiento, lo presupone, para actuar de manera consciente. Podemos concluir que, así entendido, competencia-conocimiento son un tándem indisoluble en el nuevo EEES.

- Secuenciar, temporizar y priorizar los contenidos: adquiere una relevancia de peso, siendo indispensable que para cada contenido se haya alcanzado el nivel de profundización definido en las diferentes asignaturas que desarrollan las distintas materias de título de grado.
- Concretar los criterios de evaluación: es el reto en el que debemos estar más comprometidos en los próximos cursos. Encontrar la complicidad con nuestros estudiantes para crecer juntos en el renovado ideario europeo, implica un esfuerzo por definir con claridad, y transmitir con transparencia a nuestros estudiantes, los diferentes criterios de evaluación, e indicadores que los materializan mediante un diseño pormenorizado de actividades de aprendizaje e indicadores de evaluación.
- Describir los criterios metodológicos: es una parte muy relevante del necesario ejercicio de transparencia al que nos debemos en este proceso de desarrollo competencial como docentes, el por qué y para qué empleamos los diferentes instrumentos metodológicos en los que nos hemos ido formando es parte de la información que nuestros estudiantes deben conocer para implicarse en su propio proceso de aprendizaje. Que conozcan las fases metodológicas empleadas para la elaboración de las guías docentes, es dotar de valor su compromiso con la asignatura, y no limitar la guía a un documento de contrato en que al “*comprador*” se le impide leer a la letra pequeña. Más bien, al contrario, la Guía puede ser un instrumento metodológico al servicio de su propio aprendizaje, un instrumento que debe reflejar las mejoras que los estudiantes nos señalan en su proceso de construcción formativa y práctica activa.
- Distribuir los contenidos en unidades de aprendizaje: ya que todo proceso avanza a través de actividades que relacionan lo nuevo con lo viejo en el aprendizaje (Zabalza, 2000), los contenidos deberían estar diseñadas en cada materia y desarrollados por unidades de aprendizaje secuenciado –organizado– en las diferentes asignaturas, de forma que en el proceso de aprendizaje el alumnado pueda retomar contenidos trabajados en otras asignaturas de la materia y re-elaborarlos constructivamente para ampliar y profundizar en relación a ellos.
- Revisar el plan de estudios, el plan docente y las intenciones educativas: este último aspecto nos remite al punto de inicio del epígrafe, una competencia docente imprescindible en la nueva estructuración universitaria será situarnos como actores principales para movilizar los cambios que el propio proceso formativo de nuestros estudiantes nos muestra en cada nuevo curso, anticipando las transformaciones necesarias para ir fortaleciendo el proceso iniciado.

### 3. EXPERIENCIA DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE: INMODELS COMUNITATS

De acuerdo con los principios promovidos por el proceso de Bolonia, la integración del sistema universitario español al EEES comporta, por una parte, una importante transformación de todos los aspectos relacionados con la estructura universitaria y por otra, una renovación de la metodología y de objetivos de la educación superior.

Recordemos que las competencias, como conjunto de conocimientos, capacidades, aptitudes necesarias para ejecutar una tarea determinada, exigen una combinación de saberes técnicos, metodológicos y sociales que son el resultado de un proceso de aprendizaje aplicable tanto en el ámbito académico como en el profesional. Ser competente significa, por tanto, combinar, coordinar e integrar estos saberes en el ejercicio profesional. El profesorado no está exento de la adquisición de competencias en este nuevo

espacio. Si bien, las competencias del profesorado cambian según las modalidades organizativas, los métodos, el alumnado, los estudios, hemos de reconocer que las competencias docentes se adquieren con la práctica y se perfeccionan con programas formativos de apoyo a la docencia.

Como ha se ha puesto de manifiesto desde diferentes aportaciones y foros, y como lo han expresado Bolívar (2008), Cano (2005), Cela, Fandos, Gisbert y González (2005), Villa (2006) y Martínez (2010), no sólo el alumnado es quien ha de adquirir competencias, sino que esta exigencia incumbe también al profesorado como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, hemos ido formándonos y desarrollando una serie de competencias generales y específicas, intra-personales e inter-personales para asumir nuestro nuevo rol desde unos criterios de calidad. Es decir, hemos tenido que desarrollar una forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, de pensar, de organizar y de trabajar en armonía con las características y los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados al marco del EEES.

Como profesionales hemos necesitado preparación y debemos seguir actualizándonos para ajustarnos a este nuevo modelo EEES, no solo por la redefinición del propio proceso en cuanto a contenidos docentes y organizativos, sino por la utilización de métodos de aprendizaje más activos y orientados al alumnado, y en especial por el manejo de nuevas tecnologías de información y comunicación.

Para algunos investigadores/as y profesorado universitario la incorporación de las propuestas del EEES en general y especialmente el enfoque de competencias constituye un complejo trabajo y que muchas veces el objeto de críticas. En este sentido Escudero (2008) señala que el modelo de competencias permite tener una visión integrada de la educación superior, pero su grado de generalidad puede complicar la gestión de las asignaturas por parte del profesorado. Como docentes, además de adaptar los contenidos, la metodología y la evaluación a las competencias que el alumnado debe desarrollar, debemos estar actualizados respecto a las competencias que nos corresponden a cada perfil académico y en cada ámbito profesional y social. (Martínez, op.cit).

Es este apartado vincularemos el desarrollo de algunas competencias a la trayectoria realizada en nuestro proyecto INMODELS COMUNITATS, no agotando con ello todas las competencias que el profesorado universitario realiza o debería realizar.

En primer lugar, no debemos obviar algunas competencias imprescindibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje que son de índole personal y que, en general, pasan desapercibidas en los catálogos de competencias a contemplar en el EEES. De acuerdo con Martínez González (op. cit.) destacaríamos el autoconocimiento, la observación, la confianza en sí mismo, la automotivación, el autocontrol emocional y los procesos de auto-mejora continua. En el entorno universitario cobra sustancial importancia, especialmente en los inicios de la implantación de las nuevas titulaciones donde todos hemos sido testigos o protagonistas, en el peor de los casos, de situaciones de desorientación y de falta de definición del proceso emprendido institucionalmente. En los casos en que a esto se le añade la iniciativa de emprender un proyecto de innovación el dominio de estas competencias es sumamente importante para no renunciar a las ilusiones depositadas en los nuevos proyectos.

Asimismo, existen otros aspectos preliminares que debemos contemplar. Uno de ellos es la competencia adquirida hacia la cultura del EEES. Nadie debe suponer que el espacio europeo de educación superior que globaliza nuestro entorno laboral ha existido siempre y hemos asistido a un proceso de implantación. Procesos más o menor dilatados en el tiempo, más o menor coherentes o que con mayor o menor dosis de democracia y de participación, han condicionado la asunción de esta cultura. De ahí que las actitudes hacia el EEES o hacia “sus modos” de introducción hayan requerido del profesorado la adquisición de una serie de capacidades, como las de razonamiento del propio proceso, de espíritu crítico y de mentalidad abierta para desarrollar actitudes favorables al EEES. Hemos tenido que desarrollar, asimismo, competencias como la adaptabilidad, flexibilidad y el espíritu de sacrificio, el ser exigente con uno mismo, y en definitiva asumir el principio de la responsabilidad profesional.

En segundo lugar, nos hemos ejercitado en el diseño, desarrollo de proyectos de investigación e innovación para la docencia, que al mismo tiempo representan una aportación para la institución y/o para

el propio avance científico de nuestra área de conocimiento. El hecho de haber emprendido un proyecto de innovación implica que hemos potenciado las competencias en creatividad, innovación, iniciativa y decisión, desarrollando la capacidad participativa en el espacio formal que la institución nos ofrece. Esto nos ha obligado a: informarnos permanentemente de las nuevas tendencias en el campo del Trabajo Social Comunitario, revisando los aspectos que requieren respuestas innovadoras; Fundamentar la pertinencia e impacto del proyecto de innovación educativa; sensibilizar a la comunidad universitaria para que se interese por el éxito del proyecto; definición de los objetivos y alcance del proyecto, al tiempo que velamos por su coherencia con los objetivos de la asignatura, departamento o área; especificamos las competencias y el producto que los estudiantes deben alcanzar al finalizar el proyecto; Especificamos los indicadores de logro del proyecto; Asignamos responsabilidades y gestionamos la ejecución eficiente de las tareas en los plazos acordados; Registrar los recursos invertidos dando cuenta de ellos; Supervisión permanentemente del grado de avance del proyecto y readecuando la planificación si es necesario; Evaluación de los resultados; Difusión los resultados del proyecto a toda la comunidad educativa.

No solo estamos contribuyendo con el diseño, desarrollo del proyecto de innovación a la docencia, a la institución y/o al propio avance científico de nuestra área de conocimiento, sino que contemplamos otras competencias del profesorado universitario desplegadas en el desarrollo de la docencia en proyectos de innovación. Un de ellas de singular importancia consiste en la elaboración de material científico actual y relevante para la docencia. Tras la experiencia desarrollada estaríamos en disposición de producir documentos para su publicación en editoriales académicas. Este aspecto es de suma importancia en el ámbito académico, ya no solo para el reconocimiento y el desarrollo profesional del profesor universitario, sino incluso como también han destacado Mas y Ruiz (2007) para su estabilización y promoción.

Asimismo, y en relación con el proyecto, hemos desarrollado la capacidad de organizar y gestionar reuniones y jornadas científicas para propiciar el encuentro entre expertos de diferentes ámbitos con la finalidad de crear espacios de discusión y difusión del conocimiento. Así hemos llevado a cabo la *Jornada Nuevos desafíos sociales, Nuevos modelos de intervención* en el que hemos compartido con nuestro alumnado y con cuatro ponentes de reconocido prestigio en la materia los debates y nuevas respuestas a los interrogantes actuales del Trabajo Social Comunitario. Todo ello con el apoyo institucional de la Unidad de Innovación Educativa, la Facultad de Ciencias Sociales y el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Valencia.

La propia asistencia a congresos científicos nacionales e internacionales para la difusión del proyecto, su comunicación e intercambio de conocimientos y experiencias con otras/os compañeras/os contribuyen igualmente a la propia formación docente e investigadora.

En tercer lugar, en relación a la actividad del profesorado, el cambio más destacado que hemos experimentado como docentes universitarios es la transformación de nuestro papel de transmisor por el de orientador y guía de los aprendizajes de los estudiantes (Bolonia, 1999; Gallego, 2007; Ortega, 2007, Cuadrado y Fernández, 2008). El desarrollo de estas funciones hace que hayamos adoptado unas estrategias de enseñanza que nos permitan identificar las necesidades y dificultades que presenta el alumnado en cada momento y, lo más importante, que les habiliten para proporcionar las ayudas correspondientes a esas necesidades en proceso de cambio. Pretendemos que estas ayudas no consistan en aportar soluciones sino en darles a conocer y enseñar estrategias dirigidas a aprender a aprender, es decir, en la dotación de herramientas que posibiliten que el alumnado sea capaz de enfrentarse y solucionar los problemas que se le van surgiendo.

En esta línea también incorporamos la competencia del profesorado que está orientada a favorecer un aprendizaje holístico e integral. Desde la experiencia del proyecto INMODELS COMUNITATS fomentamos la integración de los momentos reflexivos en el proceso de aprendizaje, dedicándole espacios y tiempos. Lo cual está siendo asumido por el alumnado como fase procedimental de solución de cuestiones (búsqueda de resolución de problemas) y asimilación de conceptos, especialmente para la aplicación concreta de conocimientos (proceso de transferencia).

En cuarto lugar, otra de las competencias esenciales para el profesorado en el proceso de implantación del grado y que hemos visto reflejado en el proyecto ha sido la coordinación. El diseño del proyecto ha tenido en cuenta que la planificación de la guía docente sea acorde a las necesidades, el contexto y el perfil profesional previamente definido en el plan de estudios del nuevo grado, todo ello en coordinación con otras asignaturas. El proyecto está planificado como una secuencia encadenada con otras asignaturas futuras, situadas en posteriores cursos de la materia, tercer y cuarto curso. Con esta perspectiva de encadenación lo que se está preparando al alumnado a tener presentes las proyección tanto teórica como práctica de los contenidos docentes. Asimismo, se ha logrado que conecten y relación en contenidos impartidos en asignaturas anteriores. Esto es, que la asignatura Modelos aplicados al Trabajo Social tiene su continuación con la de Proyectos Sociales de tercer curso y con la de Investigación, Diagnóstico y Evaluación correspondiente a cuarto curso del grado en trabajo Social.

En relación a la coordinación interna, hemos conseguido la articulación de la coordinación del profesorado a través de reuniones de frecuencia semanal para contrastar objetivos e identificar los problemas surgidos en el desarrollo de las sesiones de la asignatura. Ha sido destacado el trabajo en equipo, la colaboración y la cooperación entre el grupo de innovación que nos ha servido incluso para transmitir valores y pautas de trabajo en el aula.

Se ha conseguido el ajuste a la guía académica, homogeneizando los contenidos, obviamente, con el lógico margen de flexibilidad de cada docente en su grupo. La dinámica de coordinación se ha visto beneficiada por la composición del grupo de docentes participantes, ya que con diversidad de perfiles tanto docente como investigador, de gestión y del particular momento de incorporación a la institución.

Los espacios de coordinación constituidos institucionalmente con motivo de la implantación de los nuevos grados, presentan una excelente oportunidad para establecer redes de coordinación con otros niveles de la titulación, si bien convendría darles valor para dinamizar y lograr fructíferos procesos de coordinación entre los diferentes niveles y órganos responsabilidades en la docencia de la titulación. Son espacios en los que debemos aprovechar para planificar y perfeccionar la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, negociar e incluso celebrar los logros alcanzados con las experiencias de estos primeros años.

Finalmente, y en quinto lugar, la competencia en planificación constituye uno de de los elementos básicos que se enfatizan desde la perspectiva del EEES y que resulta de gran utilidad, ya que el alumnado dispone desde principio de curso de la guía académica detallada de la asignatura pudiéndose calibrar el ritmo del proceso de aprendizaje, las condiciones del mismo, las oportunidades para la adquisición de los conocimientos, así como las estrategias para realizar el aprendizaje. Esta planificación ha sido integrada por el alumnado al hacerla propia y material de consulta diaria. Efectivamente constituye una guía a partir de la cual controlan el proceso de enseñanza-aprendizaje, dosificando su propio trabajo autónomo y el trabajo cooperativo, contando con la tutorización que constituye una parte clave en el proceso de aprendizaje del alumno permitiéndole una mayor autonomía pero con el apoyo necesario.

Por otra parte, y en relación al contexto particular del alumnado, el EEES nos dice que el profesorado hemos de ser capaces de adaptarnos y responder a las situaciones personales de los estudiantes. Es decir, contextualizar su situación en relación a las actuales y futuras exigencias laborales y profesionales. Por ello la educación superior en el Grado se concibe desde una perspectiva de continuo proceso formativo que no termina con la obtención de un título de Grado en Trabajo Social, sino que se extiende a lo largo de toda la vida. Se trata de ir completando y renovando conocimientos y estrategias que faciliten la incorporación al mundo laboral y el desarrollo profesional. Esto implica una diversificación de los itinerarios de procedencia de los alumnos y de los requisitos y demandas formativas de cada uno de ellos. De ahí que en el primer contacto con el alumnado sea necesario conocer qué es lo que saben en relación a la

asignatura, qué es lo que quieren saber y qué necesitan saber, pues sólo de esta manera podrá orientarles eficazmente (Cuadrado y Fernández, *op.cit.*). En esta línea realizamos una prueba inicial en la que testamos los conocimientos que se han adquirido previamente como medio de aproximación al nivel del aula para precisar el nivel de profundidad en el que nos encontramos y pretendemos llegar. Al mismo tiempo lo utilizamos como punto de partida del proceso de reflexión contemplando los interrogantes iniciales e indispensables en la materia a tratar.

Otra de nuestras competencias dirigidas al alumnado es promover un aprendizaje autónomo, activo y colaborativo. Hemos de conocer cómo aprenden los alumnos, es decir, cómo se están enfrentando a las nuevas informaciones, cómo las integran en sus esquemas de conocimiento y cómo las transfieren a otros contextos o situaciones. En este conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante (Cuadrado y Fernández, *op.cit.*), nuestra labor se orienta hacia la facilitación de herramientas para que el alumnado aprenda por sí mismo/a, por lo que consideramos imprescindible el seguimiento del pequeño grupo de trabajo e así como el seguimiento individual, en la medida de las posibilidades por el tamaño del curso. La práctica que realizamos se concreta en estructurar la clase en pequeños grupos de 6 personas que mantenemos a lo largo del curso para realizar los talleres de trabajo cooperativo.

La estructura metodológica que planteamos en el proyecto INMODELS COMUNITATS parte de una adquisición previa de conocimientos con las lecturas obligatorias de trabajo autónomo para pasar al tratamiento de los temas en las sesiones de clase magistral, análisis de experiencias concretas y concluyendo con el análisis y elaboración grupal de conclusiones temáticas. En las clases teóricas nuestra competencia claves el hablar e interactuar con el alumnado. En las clases prácticas se experimentan y se corrige el modo de hacer. En los talleres grupales construimos conocimiento a través de la interacción y la actividad con el alumnado. En las tutorías se presta una atención personalizada a los/as estudiantes. Con el trabajo autónomo se fomenta el desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje. Con el trabajo grupal desarrollamos las capacidades de reflexión, análisis, argumentación y síntesis.

Como se puede observar desde esta descripción, la participación contemplada en el proceso de aprendizaje es un eje básico de la metodología que desarrollamos, donde el alumnado asume su parte en el proceso de aprendizaje tanto en las sesiones prácticas del aula, como en las clase magistral-participativa, y obviamente en su trabajo autónomo. Hemos de señalar que la participación se ha visto incrementada según ha avanzado el curso. Al igual ha ocurrido con el trabajo autónomo centrado fundamentalmente en la lectura y preparación de los documentos de cada una de las unidades. En relación a este último, hemos de señalar que la lectura del material básico se ha visto acompañada por la lectura demanda específica de los textos complementarios preparados en cada unidad para profundizar o ampliar aspectos particulares.

Finalmente, atendiendo a las necesidades e intereses de cada estudiante, la planificación de la enseñanza supone diseñar y programar una serie de objetivos, contenidos, métodos, recursos y procedimientos de evaluación ajustados a cada caso. Por otra parte, siguiendo a Martínez González (*op.cit.*), la filosofía del EEES promueve la movilidad de los estudiantes y ello exige planificar también la interacción didáctica entre profesores y alumnado en escenarios virtuales. Es decir, requiere por nuestra parte a delimitar dónde, cuándo, cómo, con qué objetivo, la frecuencia, las secuencias del trabajo, ya que cada vez más interactuamos en el aula y a través de la red de manera directa o en diferido. Por tanto, hemos de ser capaces de asignar adecuadamente los recursos en función de la programación, gestionar la información, sintetizarla, estructurarla, transferirla, ser ordenados/as, sistemáticos/as, coherentes y consistentes con la información ofrecida y transmitida. Por la importancia de estas competencias y de la necesidad de responder al contexto de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información dedicaremos el siguiente apartado a su abordaje.

## 4. LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS INFORMACIONALES COMO PARTE DE LA RENOVACIÓN DOCENTE

Que vivimos en la sociedad de la información es una realidad, por ello, desde la formación universitaria, se está reclamando a los alumnos y las alumnas así como al profesorado, la competencia transversal en materia de información. Nos detendremos en ella ahora, en qué significa y qué exige tanto al personal docente como al alumnado. De ahí que este tipo de proyectos de innovación educativa sean tan importantes, porque en cierta manera suponen la adecuación de la enseñanza universitaria a la realidad social de la sociedad de la información. Estos, además, permiten de forma colateral el reciclaje profesional que se nos está exigiendo.

Pero, qué es exactamente la competencia informacional. En primer lugar, se trata de que el alumnado identifique la necesidad de información. En la sociedad actual, la información es poder, ésta información se encuentra en la red en su mayoría, de ahí la importancia de las nuevas tecnologías (Castells, 2003). Pero también es importante que la información sea la adecuada a la tarea que se requiere, y que no se busque información de forma arbitraria. Esto nos ha exigido ser también conscientes de que un exceso de información puede ser contraproducente. Por ello nosotros previamente nos hemos formado para poder seleccionar y discriminar información.

Todos hemos vivido en los últimos años la revolución que ha supuesto Internet y la universalización del ordenador personal en la última década, lo cual no significa que la información se haya universalizado, sino más bien al contrario (Castells, op. cit.). El alumnado está acostumbrado al uso de la información, pero no es en ocasiones conscientes de que la información proveniente de red puede ser necesaria para la realización de sus trabajos académicos, y también para su futura vida profesional. Sin embargo, nosotros como docentes también intentamos desarrollar esta competencia para mostrar las posibilidades de la red y las necesidades de la información. En el proyecto de innovación docente en el que estamos trabajando constituye una pieza clave la formación en nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como en herramientas facilitadoras de la misma, como son los blogs, las webs, edición de video y audio, o, creación de tutoriales, entre otros. La creación de tutoriales se ha mostrado muy útil, especialmente, cuando ha sido necesario introducir el manejo de otras herramientas informáticas, ya que como hemos señalado en epígrafes anteriores, en ocasiones, las aulas están sobredimensionadas, y es difícil explicar el uso de determinadas herramientas en su aplicabilidad.

Es un hecho que la información en Internet se encuentra muy desordenada, y que los alumnos no cuentan con criterios de selección científica adecuados (Fidalgo y Fernández, 2009). Es aquí donde nosotros tenemos la obligación de estar al día en las diversas oportunidades que ofrece la red. Pero también, desde una perspectiva de horizontalidad del conocimiento, trabajamos en la articulación de un proceso de enseñanza-aprendizaje compartido, como nos inspira el espíritu educativo de Bolonia, y el EEES

Avanzar en clave de competencias informacionales implica establecer las estrategias necesarias para llegar a la información. Cuestión ésta aparentemente sencilla, pero que en la práctica alcanza un significado más profundo, la capacidad de discernir la información que es válida de la que no lo es. Para ello es muy importante que:

- Los docentes mantengan contacto directo y permanente con los diferentes servicios y materiales que nuestras bibliotecas han ido habilitado, en relación a la innovación educativa, para toda la comunidad universitaria.
- Orientar a los estudiantes en la necesaria formación continua y complementaria durante sus años de permanencia en la Universidad, y también a lo largo de su vida profesional.

Constatamos que el alumnado acude cada vez menos a la biblioteca y es más dependiente de los recursos electrónicos, y que no siempre utiliza los más adecuados. Y establece los criterios pertinentes

de búsqueda. Por esta razón la enseñanza universitaria se encuentra en proceso de adaptación, y es en este marco en el que INMODELS COMUNITATS también realiza esfuerzos en su proyecto. En concreto, el uso de herramientas como Aula Virtual, Webs o Blogs nos aproxima al alumnado de acuerdo con los nuevos tiempos y como capacitación para el uso de recursos informáticos de comunicación profesional del Trabajo Social. Estas tareas suponen para la función docente un esfuerzo, en muchas ocasiones, añadido pero se trata de aprender a conjugar el papel y la pantalla como soportes del proceso de aprendizaje.

Consideramos que es muy importante que estas competencias se desarrollen en el marco de la innovación educativa porque maximizan los conocimientos de los que el alumnado dispone previamente a través de su propia experiencia personal para focalizarlos a la realidad universitaria y a su futuro ejercicio profesional.

Trabajar hacia un futuro inmediato en nuestras aulas universitarias a través de proyectos educativos de innovación nos posiciona en el reconocimiento del esfuerzo que los docentes de la enseñanza de primaria y secundaria vienen realizando, ya que la generación de niños/as que ahora tiene entre 10 y 15 años, se está socializando literalmente en Internet. Por tanto, la Universidad tiene la obligación de que no se produzca una brecha generacional en cuanto al uso de las nuevas tecnologías entre los estudiantes que están recién egresados y quienes todavía no han ingresado en la Universidad, pero con los que compartirán vida profesional durante su trayectoria laboral.

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN: ARTICULAR PLANES FORMATIVOS QUE COORDINEN EL DESARROLLO COMPETENCIAL PARA DOCENTES

Una de las conclusiones sobre la que podemos avanzar es que no debemos mantener un concepto reduccionista de competencia en relación a tomar la parte por el todo: saber (un conocimiento, tener información), o saber hacer (una habilidad o una capacidad), o desarrollar actitudes. Como ya han ido señalando los diversos autores especialistas en la materia, tener conocimientos o habilidades no implica ser competente. Abordar la competencia en sentido amplio e integrador nos invita a pensar una función de formación integral de las personas, más allá de la formación técnica o profesionalizada.

Tras la experiencia resultante de las acciones emprendidas como Grupo de Innovación Docente, comprobamos que la materia (compuesta por varias asignaturas) es el punto de red donde mayor desarrollo competencial debemos conjugar, el módulo es una unidad excesivamente amplia que no facilita la agilidad que requiere la puesta en práctica de los títulos, sin embargo las materias aúnan y diseminan las competencias en todos los niveles recogidos en el título de grado, es el punto de red donde mayor flexibilidad podemos encontrar y aplicar. Y, sin embargo, la coordinación a este nivel no está articulada, ya que los docentes tendemos a visibilizar la coordinación en los referentes anteriores a la actual reforma, el curso, y olvidamos que ahora la centralidad de la coordinación docente pasa inexorablemente por el concepto de desarrollo competencial.

Este cambio referencial puede requerir de planes formativos orientados a la coordinación de competencias para docentes y definidos por titulaciones, de forma que alcancemos los siguientes objetivos de competencias propiamente docentes:

- Manejar el mismo sistema de códigos para contribuir eficazmente al proceso de aprendizaje activo y significativo para nuestros estudiantes.
- Aprender cooperativamente, a secuenciar el diseño competencial que queremos alcanzar con nuestro trabajo, a través de la formulación explícita de los problemas encontrados en nuestro quehacer docente.
- Trabajo en equipo de los formadores, el nudo módulo es lo suficientemente amplio y, a la vez, concreto para una eficaz acción de trabajo docente.

- Plantear nuestra propia evaluación formativa fundamentada en el análisis cualitativo de resultados desde el nudo módulo, como unidad de integración.
- Constituirnos como comunidades de trabajo por módulos, maximizando el uso de TIC, por parte de los equipos docentes para establecer coordinaciones eficaces y eficientes.

En definitiva, como Grupo de Innovación Docente, proponemos generar planes docentes de módulo, que aglutinan diversas asignaturas, como un instrumento al servicio de nuestra propia formación como formadores en el EEES.

Ser competente significa combinar, coordinar e integrar los saberes en el ejercicio profesional. El profesorado, por lo tanto, no está exento de la adquisición de competencias en este nuevo espacio. Si bien, las competencias del profesorado cambian según las modalidades organizativas, los métodos, el alumnado, los estudios, y hemos de reconocer que las competencias docentes se adquieren con la práctica y se perfeccionan con programas formativos de apoyo a la docencia.

## REFERENCIAS

- ALSINA, J. (2011): “Las competencias transversales: cómo evaluar su aprendizaje”. *Cuadernos de Docencia Universitaria*. Barcelona: ICE-UB, nº 18, pp. 18-25.
- BAUTISTA, M. J. (2007): “El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles”. *Acción Pedagógica*, nº 16, pp. 6-12.
- CANO, E. (2005): *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- CASTELLS, M. (2003): “La interacció entre les tecnologies de la informació i la comunicació i la societat xarxa: un procés de canvi històric” en *Coneixement i Societat*”. *Revista d’Universitats, Recerca i Societat de la Informació*, nº 1, pp. 8-21.
- CELA, J. M., FANDOS, M., GISBERT, M., GONZÁLEZ, A. P. (2005): “Adaptación de titulaciones al EEES: un ejercicio metodológico”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 8(6), pp. 17-22.
- CUADRADO GORDILLO, I., FERNÁNDEZ ANTELO, I. (2008): “Nuevas competencias del profesor en el EEES, una experiencia de innovación docente”. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, nº 1.
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999), en [http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES\\_2003/Declaracion\\_Bolonia.pdf](http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Declaracion_Bolonia.pdf) (3 de marzo de 2011).
- ESCUADERO, J. M. (2008): “Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. Red U”. *Revista de Docencia Universitaria*, nº 1, en [http://www.redu.um.es/Red\\_U/1/](http://www.redu.um.es/Red_U/1/).
- FIDALGO BLANCO, A., FERNÁNDEZ CABANILLAS, A. (2009): “Cooperación Invisible. El proyecto MARIA (Métodos de Apoyo y Recursos Interactivos de Aprendizaje)”. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, pp. 139-153.
- GALLEGO, M. J. (2007): “Las funciones docentes presenciales y virtuales del profesorado universitario”. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, nº 8 (2), pp. 37-161, en [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html), <http://www.unige.ch/fapse/life/> - Laboratorio de Investigación sobre la Innovación-Educación-Formación-LIFE-Université de Genève (8 de marzo de 2011).
- LAU, J., CORTÉS, J. (2009): “Habilidades informativas: convergencia entre ciencias de información y comunicación”. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, nº 32, pp. 21-30.

- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, J. A. (2010): “Las competencias del profesor en la educación superior”. *Cuadernos de educación y desarrollo*, nº 21. (2011): “Métodos y recursos para la enseñanza universitaria en el marco del espacio europeo de educación superior (EEES)”. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, nº 24.
- MAS TORRELLÓ, O., RUIZ BUENO, C. (2007): “El profesor universitario en el nuevo espacio europeo de educación superior. Perfil competencial y necesidades formativas”. En: I Congreso Internacional: *Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*. Barcelona.
- MUÑOZ RIVAS, M. J. et al. (2003): “Patrones de uso de Internet en población universitaria española”. *Adicciones: Revista de Sociodrogalcohol*, nº 2, pp. 137-144.
- ORTEGA, I. (2007): “El tutor virtual: Aportaciones a los nuevos entornos de aprendizaje”. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, nº 8 (2), pp. 100-115.
- ORTEGA, M. C. (2010): “Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior”. *Revista Española de Educación Comparada*, nº 16, pp. 305-327.
- PARCERISA, A. (2004): “Plan docente: planificar las asignaturas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior”. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, nº 1.
- PERRENOUD, P. (2001): “La formación de los docentes en el siglo XXI”. *Revista de Tecnología Educativa*, nº 3, pp. 503-523. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Graó. (2008): “La Universidad entre la transmisión de conocimientos y el desarrollo de competencias”. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, nº 5, pp. 21-42.
- REAL DECRETO 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales. BOE 161, de 3 de julio de 2010, p. 58454.
- RUIZ FERNÁNDEZ, J. (2009): “Acción y Comunicación en la Era Digital: la Socialización en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación”. *Hekademus: Revista Científica de la Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa*, nº 4, pp. 10-17.
- VILLA, A. (2006): “El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado”. *Foro de Educación*, nº 7, pp. 103-117.
- VOLVIAR, A. (2008): “El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior”. *Revista de Docencia Universitaria*, nº monográfico 2.
- ZABALZA, M. A. (2000): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea. (2006): “La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 20(3), pp. 37-63. (2007): *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



# EL DOCENTE UNIVERSITARIO: NAVEGANDO A TRAVÉS DE UN MAR DE COMPETENCIAS

CRISTÓBAL TORRES FERNÁNDEZ  
*Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN E IDEAS PREVIAS

El profesor universitario es el único profesional de la educación que ha de integrar una doble perspectiva de trabajo: investigación, por un lado y docencia, por otro. Esta doble perspectiva requiere el desarrollo y la puesta en práctica de una serie de competencias profesionales que lo capaciten para poder desarrollar correctamente sus funciones docentes e investigadores.

Diversos autores como Elena Cano o Miguel Ángel Zabalza han establecido una clasificación y categorización acerca de cuáles son las competencias más idóneas, resaltando las que han de ser adquiridas “obligatoriamente” y las que tienen un carácter más secundario, pero cuya importancia se verá reflejada en la evolución del rendimiento, tanto del profesorado como del alumnado universitario.

El estudio de estas competencias ha supuesto un verdadero giro de los profesionales de la enseñanza superior, quienes se han ido preocupando por adquirir esas competencias con el objeto de ofrecer a sus educandos una educación de calidad que se aleje de los paradigmas clásicos de la adquisición de conocimientos conceptuales y memorísticos y evolucione hacia un modelo más constructivo y significativo que permita a los alumnos realizar sus aportes y convertirlos en verdaderos partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el presente artículo vamos a identificar y clarificar esas competencias, explicando de qué consiste cada una y qué repercusión han de tener en una disciplina particular denominada “Política y Legislación Educativa”, una asignatura vinculada al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, departamento, facultad e institución en la que estoy desarrollando mi labor académico-investigadora.

Comencemos, pues, comentando algunas ideas básicas, pero de vital importancia para la comprensión del tema a tratar. Son ideas que nos ayudarán a dar respuesta al interrogante de por qué y para qué la adquisición de esas competencias. En la actualidad el discurso recogería las siguientes premisas:

- La sociedad del conocimiento, los cambios rápidos y constantes en la tecnología y los conocimientos hacen que los conceptos aprendidos en una etapa determinada queden obsoletos. Más que acumular conocimientos, necesitamos saber manejar herramientas que nos permitan adquirir y asimilar nuevos conocimientos, habilidades y destrezas. Es necesario que nos adaptemos al cambio, aceptándolo de forma positiva y bajo los principios de flexibilidad y versatilidad de la

nueva situación. En definitiva y suscribiendo la idea de Piaget, se trataría de formar a personas para que puedan desarrollar ideas nuevas, y no limitarnos a transmitir conocimientos de forma repetitiva, como se ha estado realizando hasta ahora.

- El enfoque de competencias se basa en la integración disciplinar. La idea de la fragmentación disciplinar ha quedado desfasado y ha de ser desechada.
- Desde hace tiempo se apuesta por una formación global e integral, indispensable para sortear los problemas y dificultades del mundo en el que vivimos. Las competencias integran los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales combinándolos con las conocidas inteligencias múltiples (Cano, 2007).
- Las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC, en sus siglas abreviadas) y su incorporación a las instituciones de formación han comenzado a “forzar” un cambio en la educación e incluso en la docencia universitaria. Por tanto, también se considera imprescindible que el docente pueda “manejarse” y desarrolle competencias de uso y manejo de las citadas tecnologías.

Por tanto, se debe pasar del docente meramente expositor y transmisor de ideas y contenidos, al docente comunicador, guía, receptor del conocimiento del alumno y agente motivador del educando.

## 2. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE

Partiendo de estas ideas básicas, conozcamos las competencias docentes que formulan algunos autores e instituciones:

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha diseñado el “libro blanco” de competencias para los títulos de maestro, en el que se fijan competencias instrumentales, personales y sistémicas. Véase la siguiente imagen:

Tabla 1.

<p>Capacidad de análisis y síntesis Capacidad de organización y planificación Comunicación oral y escrita en lengua materna Conocimiento de una lengua extranjera</p> <p><b>COMPETENCIAS INSTRUMENTALES</b></p> <p>Conocimientos de informática Capacidad de gestión de la información Resolución de problemas Toma de decisiones</p>	<p>Trabajo en equipo Trabajo en equipo de carácter disciplinar Trabajo en contexto internacional</p> <p><b>COMPETENCIAS PERSONALES</b></p> <p>Habilidades en las relaciones interpersonales Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad Razonamiento ético Compromiso ético</p>
<p>Aprendizaje autónomo Adaptación a nuevas situaciones Creatividad Liderazgo</p> <p><b>COMPETENCIAS SISTÉMICAS</b></p> <p>Conocimiento de otras culturas y costumbres Iniciativa y espíritu emprendedor Motivación por la calidad Sensibilidad hacia temas medioambientales</p>	

Fuente: RD 55/2005, de 21 de enero, que establece la estructura de los títulos universitarios, en Cano (2006, 43-44)

Perrenoud (2004, en Cano, 2007:42) formuló diez competencias docentes que han de ser tenidas en cuenta por su amplitud y riqueza:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Gestionar la propia formación continua.

Sin embargo, desde mi punto de vista, es Zabalza el autor que más se ha acercado hacia la verdadera concepción de las competencias del docente universitario. Para conocer su propuesta, veamos el siguiente cuadro:

Tabla 2.

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE	
Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje	Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares
Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas	Manejo de las nuevas tecnologías
Diseñar las metodologías y organizar las actividades	Comunicarse-relacionarse con los alumnos
Tutorizar	Evaluar
Reflexionar e investigar sobre la enseñanza	Identificarse con la institución y trabajar en equipo

Fuente: Zabalza (2006:70-167)

Conozcamos más detalladamente cada una de las competencias:

– **Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.** La planificación es una acción que implica convertir una idea o un propósito en un proyecto de acción, partiendo de las concepciones que cada docente tiene de su asignatura y trasladando esa idea a una serie de acciones y propuestas que serán trabajadas en el aula (Zabalza, 2006).

La planificación en las instituciones de educación superior puede presentarse de dos formas: por un lado, debido a la estructura departamental de las Facultades y Escuelas Universitarias, puede venir ya realizada por estos entes organizativos, es decir, el departamento planifica, el docente ejecuta; por otro lado, se puede dar el caso que se otorgue mayor participación, implicación, flexibilidad y toma de decisiones al docente, para posibilitar que sea éste el que planifique, en lugar del departamento (Zabalza, 2006).

Conviene destacar el concepto de “toma de decisiones”, algo muy importante y fundamental a la hora de planificar un programa determinado, para un espacio concreto en el que encontraremos unos alumnos y alumnas con unas características particulares y heterogéneas.

Pero, realmente, ¿qué se planifica? Cuando escuchamos ese concepto, el de “planificación”, de forma automática dibujamos un esquema mental que contiene los siguientes elementos: objetivos, contenidos, actividades, metodología y evaluación.

No obstante, planificar significa ir mucho más allá de esa concepción clásica y superficial. Planificar significa rebasar la frontera clásica y situarnos en una perspectiva más crítica y realista que aborde las siguientes dimensiones:

- Contextualización del proyecto: situar el proyecto en el marco de condiciones y características determinadas en el ambiente y en el contexto determinado.
  - Estrategias de apoyo a los estudiantes: aspectos como las guías didácticas, el grado de complejidad y de exigencia de la materia, la planificación de tutorías de atención individualizada, de seguimiento...
  - Evaluación del desarrollo del programa: implica un seguimiento de todo el proceso planificador partiendo de la recogida y el análisis de una serie de datos concretos que nos permitan hacer un diagnóstico y seguimiento del mismo, así como la introducción de las mejoras y/o modificaciones pertinentes (Zabalza, 2006).
- **Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.** Seleccionar los contenidos implica escoger aquellos más relevantes y adecuarlos a las necesidades del contexto, del educando, del tiempo y el espacio.

Conviene destacar que un buen docente ha de ser buen conocedor del campo, de la disciplina que trabaja con sus alumnos, aunque no debe limitarse a esa disciplina, sino integrarla en otros conocimientos. Además de ello, el docente ha de ser buen comunicador y poseer una capacidad de secuenciación de los contenidos, ordenándolos y explicando las relaciones entre los mismos para proporcionar una percepción de cohesión y unidad de todas las partes (contenidos) en un todo (Zabalza, 2006).

– **Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.** Se trata de la competencia comunicativa, fundamental (la más importante, según mi punto de vista) para la transmisión del mensaje didáctico que el docente pretende hacer llegar a sus alumnos. Por comunicación, no sólo entendemos la producción oral, sino también los gestos y movimientos del docente.

Un buen docente deberá cumplir las siguientes premisas:

- Transformar las “ideas y conocimientos en mensajes didácticos”. Se trataría, pues, de tomar una unidad de información y codificarla con el objeto de transformarla en un mensaje que podamos hacer llegar o transmitir a nuestros alumnos (Zabalza, 2006).
  - A un profesor se le debe comprender y entender bien, de forma correcta, puesto que, de no ser así, esto originaría consecuencias nefastas en el rendimiento del alumno. Para hacer hincapié sobre el mensaje que el profesor quiera transmitir, puede optar por repetirlo una y otra vez (redundancia) o “acondicionar” y facilitar el mensaje a transmitir mediante una simplificación del vocabulario o al uso de estructuras que motiven al alumnado captando su interés independientemente de si estas estructuras son necesarias o no (Zabalza, 2006).
  - Un profesor ha de tener su docencia ordenada y planificada, para eliminar cualquier sensación de estrés o de ansiedad en el alumno, así como facilitar el seguimiento y la explicación que se proporcione de los contenidos.
  - Finalmente, consideramos importante la capacidad del profesor de transmitir “pasión” a los alumnos, hacer que se apasionen por el conocimiento que se está explicando, captar su atención, su motivación y hacerlos partícipes del discurso (Zabalza, 2006).
- **Manejo de las nuevas tecnologías.** La presencia de las denominadas TIC o NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación) implican que un docente deba saber cómo se emplean y sacarle el máximo partido en sus clases.

Pero debemos tener presente una serie de cuestiones de considerable relevancia: ¿Qué competencias habrá de asumir el profesor para dar respuesta a la sociedad del siglo XXI? y ¿están los profesionales de la educación suficientemente preparados para asumir el reto tecnológico para la formación de las futuras generaciones? (Fernández, 2003).

El profesor Ricardo Fernández se reafirma en sus planteamientos de que:

*“No cabe duda de que las nuevas tecnologías están transformando la ecología del aula y las funciones docentes, y estos cambios están induciendo una mutación sistemática en las teorías y en las prácticas didácticas. El desarrollo tecnológico actual nos está situando ante un nuevo paradigma de la enseñanza que da lugar a nuevas metodologías y nuevos roles docentes” (Fernández, 2003:4).*

Pero además, conviene destacar que, para que esta transformación de la educación de la que venimos hablando sea efectiva y pueda llevarse a cabo, necesitaríamos de la ayuda de profesores “técnicos” que se encargasen de desarrollar materiales multimedia para la docencia universitaria. La presencia de una amplia gama de materiales multimedia aún no es una realidad existente en las instituciones de educación superior, es más, suele ser una queja habitual el hecho de que *“los materiales multimedia disponibles son de muy baja calidad”* y esto implica que *“el progreso tecnológico quede reducido a la incorporación de soportes novedosos, mientras la práctica docente no mejora”*. (Zabalza, 2006:93)

En conclusión, el uso y la incorporación de las nuevas tecnologías es una alternativa al modelo de educación vigente, que ha quedado anquilosado en el pasado y algo desfasado. Es por ello, por lo que los nuevos docentes deberán ser un referente para las futuras generaciones en el empleo y el uso de nuevos materiales multimedia que permitan sustituir a los viejos manuales que se usan desde el comienzo del estudio del conocimiento.

– **Diseñar las metodologías y organizar las actividades.** Esta competencia integra una serie de acciones tales como la toma de decisiones para gestionar el desarrollo de las actividades docentes, organizar los espacios de configuración de la clase, seleccionar el método (magistral, trabajo autónomo de los estudiantes o trabajo en grupo, entre otros) y seleccionar las tareas (Zabalza, 2006).

Comentemos brevemente algunos de estos elementos fundamentales:

- *Organizar los espacios.* La variable del espacio es fundamental para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle de forma correcta. Se establecen dos tipos de zonas: *zona de acción* (delantera y central de la clase) y *zona marginal* (laterales y zona trasera).
- *Selección del método.* Otra de las variables a tener en cuenta por el docente es la metodología que se vaya a emplear. Así pues, podemos distinguir entre varios métodos: el método magistral, el de trabajo autónomo de los estudiantes o el de trabajo en grupo
- *Selección y desarrollo de las tareas instructivas.* A la hora de seleccionar las tareas que se vayan a proponer a los alumnos, se deberán tener en cuenta factores como la variedad de las mismas, la importancia de la demanda cognitiva que incluye cada tarea y de los productos de la actividad (Zabalza, 2006).

– **Comunicarse-relacionarse con los alumnos.** Las relaciones interpersonales entre el profesor y el alumno constituyen una competencia fundamental. El comunicador *“pretende actuar sobre el receptor de la comunicación con el propósito de provocar en él cambios de conocimientos, de conductas, de sentimientos. [...] Esa influencia tiene un sentido formativo que va implícito en su intención”* (Zabalza, 2006:115).

– **Tutorizar.** Las tutorías son reuniones entre el profesor y el alumno en la que se plantean temas que el alumno demanda a su profesor de ser respondidos y clarificados. Conviene destacar que las tutorías, a pesar de estar establecidas a lo largo de todo el periodo académico, sólo son empleadas por los alumnos en determinadas ocasiones tales como la proximidad de los exámenes o para la resolución de dudas y/o problemas.

Conviene destacar que la tutoría tiene varias funciones, entre ellas, *“una función general y básica de apoyo en los procesos de formación”* (Zabalza, 2006:131); actuar como guía de los estudiantes, asesorándolos y aconsejándolos, ayudándolos en la resolución de problemas, ya no sólo de índole educativa, sino cualquier problema que puedan plantearle a su tutor universitario que esté relacionado con otros ámbitos como el relacional o el investigador, entre otros; ofrecer información y clarificar las acciones a llevar a cabo en la materia, ya sean de tipo individual o grupal; llevar a cabo funciones burocráticas y administrativas,

como el seguimiento y el control asistencial de los alumnos a una asignatura determinada (Zabalza, 2006).

– **Evaluar.** La evaluación es una de las competencias más importantes de los docentes y para los alumnos. Es uno de los mecanismos de los cuales disponen los docentes para controlar la asistencia, el progreso y el seguimiento de la acción formativa de los alumnos y juega un rol de “*autoafirmación y de arma profesional*” (Zabalza, 2006:145).

*“La evaluación forma parte del currículo universitario, es decir, forma parte del proyecto formativo que cada Facultad desarrolla. La formación que la Universidad ofrece posee algunas características particulares que la diferencian de la formación que se ofrece en otros centros formativos. La principal de ellas es su carácter profesionalizador y de acreditación”* (Zabalza, 2006:147)

Para evaluar se han de tener en cuenta tres fases: recogida de información (reunir datos), valoración de la información (se emitirá un juicio de valores de la información) y toma de decisiones (se tomarán las decisiones que nos parezcan oportunas) (Zabalza, 2006).

– **Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.** Muchos docentes muestran cierto recelo a la simultaneidad entre docencia e investigación en la enseñanza universitaria. No obstante, conviene integrar estas dos acciones para posibilitar la aparición de una multitud de actuaciones que se pueden llevar a cabo (Zabalza, 2006).

– **Identificarse con la institución y trabajar en equipo.** Finalmente, destacamos esta competencia de carácter transversal cuyo objetivo fundamental y prioritario es el de “*saber y querer trabajar juntos en un contexto institucional determinado*” (Zabalza, 2006:162).

### 3. APLICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

Como aplicación práctica de las competencias profesionales del docente, vamos a contextualizar la identificación de dichas competencias en la asignatura “Política y Legislación Educativa”, una materia del plan de estudios de la Licenciatura de Pedagogía y que está integrada en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Teniendo en cuenta este contexto, vamos a identificar dichas competencias en la labor desarrollada por Carmen Fernández Álvarez, Profesora Titular de Universidad (nombre seleccionado al azar que no corresponde a ninguna profesora de la citada institución).

La profesora Carmen volvía de pasar sus vacaciones de verano y quería incorporarse a su puesto de trabajo con muchas ganas y elevada motivación. Antes del comienzo del curso académico, asistió a varias reuniones para planificar la docencia en el departamento y asignar las materias que cada profesor iba a impartir en el curso académico. Carmen escogió “Política y Legislación Educativa”, como todos los años (**competencia de “planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje”**).

Carmen comenzó su asignatura de “Política y Legislación Educativa” en el primer cuatrimestre del curso pasado: 2009/2010.

En la primera clase conoció a gran parte de su alumnado, no a todos, puesto que en septiembre aún no ha finalizado el período de matriculaciones y algunos alumnos esperan a ser admitidos en Pedagogía. Carmen comenzó explicando la estructura básica de la asignatura, cuál iba a ser la planificación a lo largo de todo el curso académico, las grandes tareas y trabajos que se deberían hacer para cubrir los contenidos básicos, la metodología que se iba a seguir y los criterios de evaluación. Parece curioso que, cuando Carmen comenzó a hablar de los criterios de evaluación, todos los estudiantes cogieron con gran fuerza sus bolígrafos y sus folios, y dirigieron la mirada hacia la profesora, manifestando así su asombroso interés

por conocer los requisitos que les permitirían “obtener los nueve créditos” que integran el plan docente de la materia.

La evaluación contenía diferentes momentos, pero todos ellos enlazados entre sí y orientados hacia la elaboración de un producto final: un portafolio.

Cuando concluían las clases, la profesora se dirigía a su departamento y comenzaba a preparar la clase del día siguiente en profundidad y las de la semana siguiente de forma más genérica. Ésta es una de las funciones más importantes de los profesores universitarios, el hecho de priorizar entre los contenidos más importantes a transmitir a los alumnos (**competencia de “seleccionar y preparar los contenidos disciplinares”**).

Asimismo, también seleccionaba muy cuidadosamente la metodología que iba a emplear, si iba a ser una clase magistral-expositiva o si, por el contrario, se iba a proponer alguna actividad que fomentase el espíritu crítico entre los alumnos, así como un debate (**competencia de “diseñar las metodologías y organizar las actividades”**).

Como se trataba de una clase introductoria a un tema de contenidos, optó por una clase magistral, en la que presentó una serie de diapositivas en *powerpoint* muy sencillas, pero estableciendo un orden fundamental, en la que explicaba el primer tema: “*Historia de la legislación educativa española*” (**competencia de “manejo de las nuevas tecnologías”**). En las diapositivas aparecían las leyes educativas ordenadas y con algunos datos básicos que ayudasen a comprenderlas. El transcurso de las diapositivas iba acompañado de una explicación por parte de la profesora y de un período de reflexión para los alumnos (**competencia de “ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas”**).

Los alumnos participaban muy activamente en clase, haciendo múltiples preguntas acerca de la actualidad de las políticas educativas y proponiendo temas de debate. La motivación de los alumnos hacia la asignatura venía respaldada por la actitud de la profesora hacia los alumnos, a quienes escuchaba con mucha atención y respeto (**competencia de “comunicarse-relacionarse con los alumnos”**).

Como vio que se trataba de una clase muy activa, participativa e inquieta, propuso que cada cinco días se celebrase un debate con una temática particular que propusiesen los alumnos con suficiente antelación para que, en varios grupos, se preparasen argumentos a favor y en contra de la misma y se discutiesen en clase.

En algunas ocasiones puntuales del curso, Carmen se ausentaba, puesto que asistía, junto con algunos miembros de su Departamento, a reuniones convocadas por la AUIP (Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado) en la que se estaba coordinando una investigación llevada a cabo entre la Universidad de Sevilla y la Universidad de Buenos Aires. Carmen y sus compañeros de Departamento formaban parte de ese grupo de investigación que indagaban acerca de las políticas educativas en los países latinoamericanos. A pesar de lo laboriosa que era la planificación de esas reuniones, los resultados eran muy positivos y la investigación avanzaba a pasos agigantados (**competencias de “reflexionar e investigar sobre la enseñanza” y de “identificarse con la institución y trabajar en equipo”**).

El curso académico iba transcurriendo y los estudiantes asistían a las tutorías que Carmen había establecido, bien para preguntar dudas de clase o para revisar el trabajo individual y grupal que se había mandado previamente. En estas reuniones, Carmen les orientaba, les daba pistas, consejos y les resolvía los problemas planteados (**competencia de “tutorizar”**).

Llegaba junio y con ello, posiblemente, el momento más crítico, pero esperado, por todos los alumnos: la evaluación. Durante este largo recorrido se han llevado a cabo muchas actividades: seminarios, reuniones, tutorías del trabajo grupal, de trabajos individuales, entrega de actividades y entrega del portafolio o dossier que se estableció como uno de los criterios básicos y prioritarios de evaluación de la materia.

Estas actividades, junto con otras informaciones particulares de cada estudiante, fueron los indicadores que Carmen tuvo en cuenta para la asignación de una calificación alfanumérica que permitiese reflejar el progreso global y continuo de cada estudiante (**competencia de “evaluar”**).

## 4. CONCLUSIONES

Como conclusión a todo lo explicado, comentado y argumentado anteriormente, me gustaría destacar dos ideas básicas que considero fundamentales para que se pueda lograr un cambio, una transformación y, en definitiva, una mejora de la práctica docente:

Primeramente, señalar que los docentes universitarios deben integrar todas las competencias explicadas anteriormente para que puedan llegar a ser “buenos” docentes, docentes competentes y comprensivos con los estudiantes que cada día asisten a las aulas universitarias.

Estas competencias, no sólo facilitarán la tarea docente, sino también la de aprendizaje por parte de los alumnos, a la vez que posibilitarán que éstos asistan más motivados a las clases y su rendimiento sea mejor.

Finalmente, destacar la importancia del compromiso del profesorado universitario con la transformación y con el cambio del modelo docente y pedagógico, un modelo que se ha intentado cambiar, pero que, por muchas reformas y contrarreformas educativas, sigue estando vigente, sigue imperando en las instituciones superiores de educación y formación y, en definitiva, sigue resistiéndose a los cambios que demanda la sociedad moderna actual.

## REFERENCIAS

- ANECA. (2004): “*La adecuación de las titulaciones de maestro al EEES*”, en <http://www.aneca.es> y [http://www.ua.es/centros/educación/BORRADOR\\_DEL\\_INFORME\\_FINAL.pdf](http://www.ua.es/centros/educación/BORRADOR_DEL_INFORME_FINAL.pdf) (11 de marzo de 2011).
- CANO, E. (1998): *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- CANO, E. (2005): *Cómo evaluar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- CANO, E. (2006): “Las competencias de los docentes en NTIC”. En: *V Congreso Regional de TIC*. Ávila: Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.
- FERNÁNDEZ MUÑOZ, R. (2003): “Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI”. En: *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, Vol. 11, nº 1, pp. 4-7.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007): *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Secretaría General de Educación.
- PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- ZABALZA, M. A. (2006): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

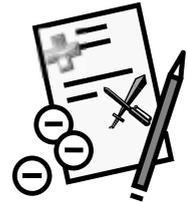
# COMPETENCIA MATEMÁTICA Y CÁLCULO

RAÚL RIVILLA BASTANTE  
 M<sup>º</sup> DE LAS MERCEDES RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ  
 JOSÉ L. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ  
*Facultad de Educación de Ciudad Real  
 Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

Cuando a cualquiera se le pregunta qué es ser competente en matemáticas, tras una breve reflexión todo el mundo responde sin lugar a dudas que dominar las operaciones básicas. Quizá tan sólo el dominio de la lectura y la escritura tengan un consenso tan unánime como el cálculo. Sin embargo, pensemos en la presencia del cálculo dentro y fuera del sistema educativo.

En la escuela, el dominio de los algoritmos centra nuestro interés como docentes. No obstante, a pesar de nuestros esfuerzos, ¿cuántos alumnos abandonan el sistema educativo sin llegar a dominarlos? Por otra parte, a nuestro alrededor encontraremos personas que no habiendo completado su formación básica y teniendo unas lagunas importantes de cálculo, llegan a desarrollar esa habilidad por el puesto concreto que desempeñan: carpinteros, fruteros, cajeros,...



Fuera del sistema educativo, hoy en día, el cálculo ha perdido su importancia capital. Hay multitud de instrumentos que ayudan al más torpe de los mortales a ejercer su labor: calculadoras, cajas automáticas, móviles,...

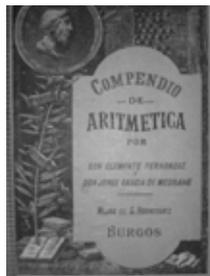
Esta disociación fomenta que al crecer el alumno, no entienda por qué se le exige algo que puede solucionar de otra forma sin esfuerzo alguno. A la vez, el tiempo, a veces excesivo, que le dedicamos al cálculo exacto, en papel, nos hurta posibilidades de fomentar, de estimular otras habilidades esenciales para lograr esa deseada compe-

tencia matemática, alfabetización matemática:

*“Capacidad individual para identificar y entender el papel que las matemáticas tienen en el mundo, hacer juicios bien fundados y usar e implicarse con las matemáticas en aquellos momentos en que se presenten necesidades en la vida de cada ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo (OCDE – PISA, 2003)”.*

## 2. EVOLUCIÓN MATEMÁTICAS ESCOLARES

¿Sabe usted calcular la  $\sqrt[3]{9615}$ ? Casi con toda seguridad se habrá sincerado consigo mismo y habrá respondido que no. No obstante, probablemente a su abuelo o a su bisabuelo (según sea su edad) le enseñaran un algoritmo para su cálculo con el habitual pizarrín de la época... ¿es hoy en día necesario?



Si se echa la vista atrás hay contenidos matemáticos que han ido abandonando el currículo de la educación primaria y/o secundaria, o al menos perdiendo preponderancia: medidas que han caído en desuso, reglas de cálculo, tablas de logaritmos, tablas trigonométricas, teoría de conjuntos... Las matemáticas escolares durante gran parte del siglo XX cambiaron y no por ello consideramos estar peor formados que nuestros antecesores, aunque hay una serie de conocimientos que ellos adquirieron y nosotros no. Sin embargo, hemos mejorado en comunicar ideas matemáticas, en relacionarlas, en dotarlas de sentido práctico, en hacerlas más atractivas... Tenemos diferentes competencias. No mejores ni peores, tan sólo adaptadas a nuestra época.

En las dos últimas décadas, el sistema educativo ha pasado por tres leyes orgánicas de educación, y diferentes currículos que han cambiado fundamentalmente aspectos de enfoque pero no tanto de contenidos curriculares que no están tan alejados de los recogidos en el plan general de 1970. Sin embargo, la sociedad ha cambiado en esos años como nunca. El ordenador, el uso del móvil, internet... nos ha rodeado pero seguimos enseñando prácticamente las mismas matemáticas, y a veces, de la misma forma. ¿No merece la pena hacer una reflexión al respecto?

## 3. COMPETENCIA MATEMÁTICA

Ser competente en matemáticas, no debe ser sólo calcular, implica poner en funcionamiento un amplio abanico de recursos<sup>1</sup>:

- Pensar y razonar (tipos de enunciados, cuestiones propias de las matemáticas) (PR)
- Argumentar y Justificar (pruebas matemáticas, heurística, crear y expresar argumentos matemáticos) (AJ)
- Comunicar (expresión matemática oral y escrita, entender expresiones, transmitir ideas matemáticas) (CO)
- Modelizar (estructurar el campo, interpretar los modelos, trabajar con modelos) (MO)
- Plantear y Resolver Problemas (RP)
- Representar y simbolizar (codificar, decodificar e interpretar representaciones, traducir entre diferentes representaciones) (REP)
  - Representar (R)
  - Utilizar Lenguaje Simbólico, formal y técnico y las operaciones (LS)
  - Emplear Soportes y Herramientas Tecnológicas (HT)

El cálculo, la operatividad, el dominio de las operaciones, se convierten por tanto en algo necesario, en un vehículo, en un instrumento, pero nunca debe ser una finalidad en sí mismo. Por tanto, su desarrollo deberá ser siempre en contacto con la realidad, con la aplicabilidad a situaciones concretas. Debemos proveer a nuestros alumnos de referentes que den significado a cada contenido matemático que trabajemos. Por supuesto, también al cálculo.

---

<sup>1</sup> Competencias Matemáticas - OCDE PISA

## 4. ESTIMACIÓN Y CÁLCULO

Como decíamos en la introducción, dirigimos la mayor parte de nuestros esfuerzos en la escuela a la adquisición y el dominio de las reglas básicas de operación. Al cálculo escrito, pero ¿cuántas veces cada uno de nosotros, fuera del entorno escolar, realizamos operaciones con lápiz y papel? Sin lugar a dudas, la respuesta es que excepcionalmente y cuando no queda otro remedio. No obstante, piense por un momento cuántas veces utiliza las matemáticas a lo largo del día. Se dará cuenta que en multitud de ocasiones:

¿Para cuántos kilómetros tengo gasolina en el coche?

¿Cuánto me cobrarán al llegar a caja?

¿Cuántas llamadas podré hacer con el saldo que me queda en el móvil?

Reflexione por un momento con estas u otras situaciones. ¿Cuántas de ellas exigen de un cálculo preciso? ¿A cuántas le dedica usted la importancia, el tiempo o el esfuerzo de comprobar la solución exacta haciendo los cálculos necesarios? Por el contrario, en la vida cotidiana, ya no realizamos apenas cuentas, cálculos aritméticos. Las habilidades matemáticas que más empleamos son el cálculo mental o la estimación, apenas el cálculo exacto, manual.

*“Tu hallazgo fomentará la desidia en el ánimo de los que estudian, porque no usarán de su memoria, sino que se confiarán por entero a la apariencia externa de los caracteres escritos y se olvidarán de sí mismos. Lo que tú has descubierto no es una ayuda para la memoria, sino para la rememorización, y lo que das a tus discípulos no es la verdad, sino un reflejo de ella. Serán oyentes de muchas cosas y no habrán aprendido nada; parecerán omniscientes, y por lo común ignorarán todo; será la suya una compañía tediosa porque revestirán la apariencia de hombres sabios sin serlo realmente” (PLATÓN. Fedro).*

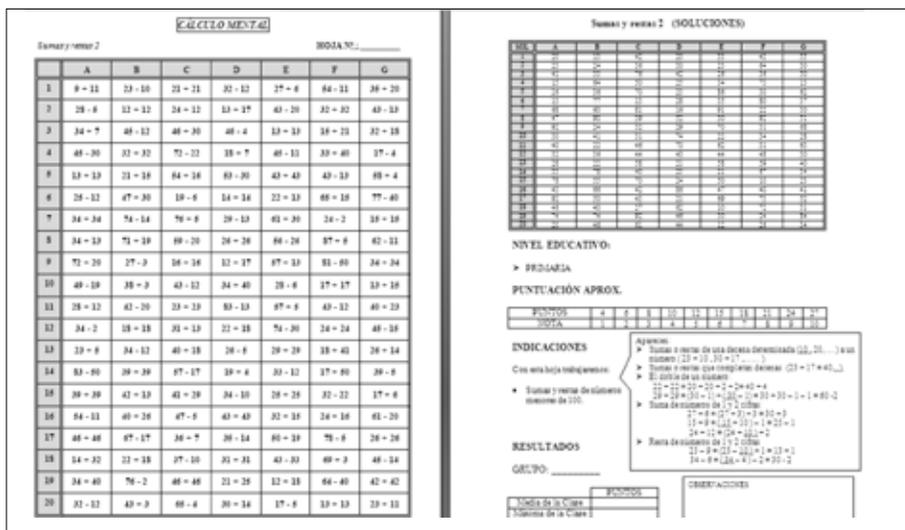
El dios-rey Amón, refuta con dichas palabras al Dios Toth, inventor de la escritura. No falta razón en estas palabras, cualquier avance tecnológico, sea la escritura, la imprenta, la calculadora, el ordenador, internet, ... nos aleja del verdadero conocimiento. Sin embargo, apoyándonos en los hombros de los que nos antecedieron y utilizando herramientas de las que ellos no disponían, podemos llegar más lejos o liberar tiempo y esfuerzos a conseguir otras metas.

Evidentemente, es necesario seguir enseñando las operaciones matemáticas básicas, pues constituyen el alfabeto imprescindible de todas las ciencias. El simple dominio de los algoritmos obliga a estructurar el pensamiento lógico, ordenando acciones y actuando en función de los resultados obtenidos. Sin embargo, habrá podido comprobar cómo el rendimiento del alumnado en este campo se estanca en un cierto punto por muchos esfuerzos que haya dedicado en clase...

Por otra parte, el cálculo mental siempre será útil, por su inmediatez, por su utilidad, porque proporciona autonomía, porque es un ejercicio sano para el cerebro, ... pero, ¿cuánto tiempo le dedicamos en clase a fomentarlo? Piense que para que sea efectiva, nuestra acción educativa debe ser sistemática. Una forma de trabajar sería:

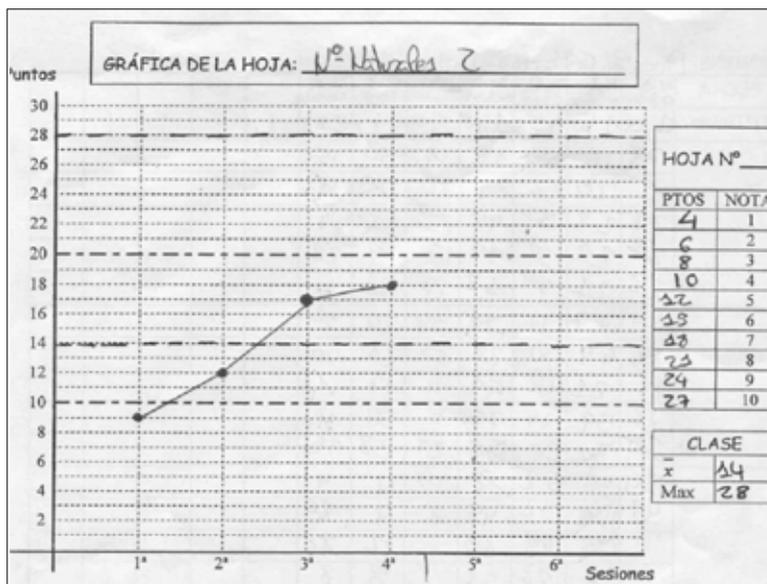
- Temporalización: 30' semanales, durante todo el curso
- Metodología: Trabajaremos con fichas con gran cantidad de operaciones sencillas, adecuadas a la operación/es que estemos trabajando, al alcance de nuestros alumnos. Podrían encontrarse estructuradas en una tabla de doble entrada, por ejemplo.
  - Diríamos una casilla en la que comenzaría el cálculo, por ejemplo, D3
  - Daríamos un tiempo breve para realizar cálculos (de 1 a 5 minutos) cuya solución escribirían en otra hoja de recogida de datos (De esta forma, podremos utilizar la misma ficha en más de una ocasión)

Figura 1.



- Los alumnos intercambiarían las hojas y se corregirían unos a otros.
- Proponeríamos a los alumnos unas hojas de registro para ver su evolución de forma cuantitativa y gráfica, comparándola con gráficas en otro color que recojan la media, los valores máximos y los mínimos de la clase.

Figura 2.



- La escala de conversión entre soluciones correctas y calificaciones (0 a 10) debe ser adecuada a cada clase, de manera que todo el mundo tenga posibilidad de conseguir un aprobado y no se descuelgue nadie, pero mejorar suponga un reto para todo el mundo y sea difícil alcanzar el 10.
- Evaluación: tendremos una herramienta que nos proporcionará información sobre la evolución del alumno respecto a si mismo y respecto a la clase. Además, podremos evaluar otros aspectos actitudinales y madurativos como son la autoevaluación, la madurez, la autonomía, la actitud frente al cálculo,...

Con este tipo de trabajo, estamos incidiendo en varios de los objetivos del área de Matemáticas en la etapa: Elaborar estrategias personales de cálculo mental, Representar datos de forma gráfica y numérica y formarse un juicio de los mismos, Apreciar el papel de las matemáticas en la vida cotidiana. Todo ello, dentro de su realidad escolar diaria y con el alumno como protagonista.

Una vez vistos el cálculo algorítmico, el cálculo mental, pensemos por un momento en la estimación.

¿Cuánto le cobrarán al llegar a caja con la compra que lleva? Evidentemente, allí con su carro de la compra no sacará la calculadora, ni siquiera el móvil. O bien, juzgará por su experiencia pasada, o bien hará una lista mental de los productos, su precio aproximado (redondeando según proceda a números sencillos y cercanos) y sumando. En esta ocasión, el cálculo mental y la estimación se unen para sacarnos de un apuro como es darnos cuenta en caja que no llevamos suficiente dinero. Veamos otro ejemplo,

Hace un momento hablamos de las raíces cúbicas, simplifiquemos la cuestión, ¿recuerda cómo hacer raíces cuadradas? Había que agrupar las cifras de dos lugares en dos lugares desde la coma si la hubiera, después, había que empezar fijándose en el grupo que hubiera quedado más a la izquierda (cifras de mayor orden), buscar el cuadrado perfecto que más lo acercara por defecto,... Demasiado complicado, ¿no?

Piense que escucha usted una noticia en el autobús. Han ardo 136 km<sup>2</sup>... ¿es eso mucho? Bueno, más allá de comparar con otra noticia reciente que ofreciera un dato similar usted parece de referente. Al ser una superficie (km<sup>2</sup>), puede pensar en un cuadrado (área = lado<sup>2</sup>) de lado  $\sqrt{136}$ , ¿eso cuánto es? Lástima, en el autobús no lleva la calculadora, y el móvil no hace raíces cuadradas. Tampoco lleva bolígrafo y papel y aunque lo llevara probablemente no se acuerde cómo se calculaba. Piense por un momento en los cuadrados perfectos:

Figura 3.

DIAZ	
C. SUPERMERCADOS CUBENSA	
15-11-2004 18:02 ÚNICO 0000351	
N.FACT.: 00142811 N.DAJA...: 001	
GRISSEANT SUELA CHOC	1.00
LEMO PINAYARA PS DIA	0.57
LEMO PINAYARA PS DIA	0.57
MANGONILLA HISHINAKI	0.95
UNIDOS	1.25
LEMO PINAYARA PS DIA	0.57
ATUN CL ACT GIR RIAN	1.75
ATUN CL ACT GIR RIAN	1.75
CARNICERIA FR-P	12.67
PIZZA FRESCA ATUN/BA	2.35
SALCHICHA CON QUESO	0.59
SALCHICHA CON QUESO	0.59
CHARCUTERIA FR-P	18.00
SALCHICHA CON QUESO	0.59
ANCHOS ACTE OLIVA	0.89
ANCHOS ACTE OLIVA	0.89
CABALLA SUR ACTE/TOM	0.69
CABALLA SUR ACTE/TOM	0.69
HACHARON CORTADO DIA	0.39
MOL.SABOR LIMON/PIRI	0.48
MUCOS LA REDETA -M	1.15
COCA COLA LATA	6x 0.39 2.34

2  $\sqrt{136} = 11,661903...$

Tabla 1.

$1^2 = 1$	$11^2 = 121$	$25^2 = 625$
$2^2 = 4$	$12^2 = 144$	$30^2 = 900$
$3^2 = 9$	$13^2 = 169$	$40^2 = 1600$
$4^2 = 16$	$14^2 = 196$	$50^2 = 2500$
$5^2 = 25$	$15^2 = 225$	$60^2 = 3600$
$6^2 = 36$	$16^2 = 256$	$70^2 = 4900$
$7^2 = 49$	$17^2 = 289$	$80^2 = 6400$
$8^2 = 64$	$18^2 = 324$	$90^2 = 8100$
$9^2 = 81$	$19^2 = 361$	$100^2 = 10000$
$10^2 = 100$	$20^2 = 400$	

Observe dónde se encontraría 136 en esta tabla, entre 121 y 144. Así pues,

$$\left. \begin{array}{l} 11^2 = 121 \Rightarrow \sqrt{121} = 11 \\ 12^2 = 144 \Rightarrow \sqrt{144} = 12 \end{array} \right\} 136 \in (\text{as}, 12).$$

Además, 136 se encuentra más cerca de 12 (8 unidades) que de 11 (15 unidades). Si tuviera que dar una cifra decimal, ¿cuánto diría usted que vale la  $\sqrt{136}$ ? Si lo comprueba al pie de página, estoy seguro que tan sólo se habrá equivocado en apenas unas centésimas, a lo sumo una décima. Es un error aceptable para su uso cotidiano. El incendio aproximadamente sería la superficie de un cuadrado de lado 11,66 kms. Si quiere precisión tiene los medios y el conocimiento para averiguarlos.

Estos ejemplos, ponen de manifiesto cómo si hacemos hincapié en el razonamiento en lugar de en la exactitud, con relativa sencillez podemos proporcionar herramientas útiles en el día a día a nuestros alumnos, fomentando su autonomía, su autoestima, y mejorando la valoración que tienen de las matemáticas.

## 5. PROBLEMAS ABIERTOS



En clase trabajos por temas, cada tema tiene sus ejercicios que por lo general hacen referencia exclusivamente a los contenidos de ese tema. De esta forma, vamos fomentando un razonamiento inducido en el alumno. Estamos en el tema de las fracciones, este problema se resuelve con fracciones, ... Así, le quitamos al alumno su creatividad, su capacidad de relacionar contenidos, la oportunidad de aplicar lo que sabe, ... No obstante, existen otros tipos de problemas, de situaciones, en las que no existe una única solución ni tampoco esté claro siquiera si podríamos llegar a hallarla. En éstos, la competencia matemática (o su ausencia) queda más en evidencia que nunca. Veamos algunos ejemplos:

**1. Papá, ¿cuánto dinero tengo en la hucha?** Imagine que está ahorrando y todas las monedas de 2 € que llegan a sus manos las deposita en una hucha ¿cuánto dinero tiene? ¿cómo lo averiguaría?

- Una estrategia sería deducirlo pesando la hucha. Si supiera (o estimara) el peso de la hucha vacía, la diferencia sería causada por las monedas, por tanto, podría averiguarlo. Para ello necesitaría saber cuánto pesa una moneda. Después, con tan sólo una división sabría el número de monedas y a 2 €/moneda bastaría una multiplicación para averiguar la cantidad ahorrada.
- ¿Cuánto pesa una moneda? Podría pesarla con una báscula de cocina, pero el margen que podría obtener sería bastante amplio (7 a 9 gramos) y afectaría mucho al resultado. Podría pesar 10 monedas y obtener un peso medio reduciendo el error. También podría acudir a la fuente de información del banco de España<sup>3</sup>

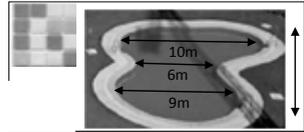
**Variante:** ¿Y si fuera más ambicioso y guardara todas las monedas de 2 € y de 50 cts que caen en sus manos?

**2. Papá, ¿cuántas losetas han hecho falta para recubrir toda la piscina?**

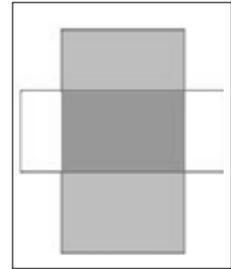
La forma de la piscina, no permite averiguar una solución exacta.

Sin embargo, está claro que para saber la cantidad de cuadraditos (2cm x 2cm, por ejemplo) que pueden haber necesitado, necesitamos saber la superficie de la piscina. ¿Cómo lo haría?

Para simplificar la situación, suponemos que su profundidad máxima es de 2m y la mínima de 1m y varía de forma constante a lo largo de la piscina. Veamos algunas formas de afrontar el problema.



**Forma 1: Estimación por intervalo.** Una posible línea de actuación sería pensar en el mayor ortoedro que pudiera caber en la piscina (cota inferior de área) y en el menor ortoedro que pudiera contenerla (cota superior de área). La superficie real se encontrará entre ambas. Si quisiéramos un valor concreto nos podríamos quedar con la media de ambas estimaciones. La utilidad de los ortoedros (imagine una caja de zapatos) es que sus paredes son rectángulos y, por tanto, sus áreas son fáciles de calcular.



Suponiendo que la profundidad crece de manera uniforme se puede tomar la profundidad en toda la piscina como 1,5 m. De esta manera, tendríamos:

**Estimación inferior:** viene marcada por la mínima anchura de la piscina.

$$\begin{aligned} \text{Área ortoedro interior} &= \text{Área suelo (rosa)} + 2 \cdot \text{Área lateral (verde)} + 2 \cdot \text{Área frontal (blanco)} \\ &= 6 \cdot 12 \cdot 1,5 \text{ (suelo)} + 2 \cdot 1,5 \cdot 12 \text{ (lateral)} + 2 \cdot 1,5 \cdot 6 \text{ (frontal)} = \\ &= 108 + 36 + 18 \text{ m}^2 = 162 \text{ m}^2 = 16.200 \text{ dm}^2 = 1.620.000 \text{ cm}^2 : 4 \text{ cm}^2/\text{loseta} \\ &=> 405.000 \text{ losetas} \end{aligned}$$

**Estimación superior:** vendría marcada por la máxima anchura de la piscina

$$\begin{aligned} \text{Área ortoedro exterior} &= \text{Área suelo (rosa)} + 2 \cdot \text{Área lateral (verde)} + 2 \cdot \text{Área frontal (blanco)} \\ &= 10 \cdot 12 \cdot 1,5 \text{ (suelo)} + 2 \cdot 1,5 \cdot 12 \text{ (lateral)} + 2 \cdot 1,5 \cdot 10 \text{ (frontal)} = \\ &= 180 + 36 + 30 \text{ m}^2 = 246 \text{ m}^2 = 24.600 \text{ dm}^2 = 2.460.000 \text{ cm}^2 : 4 \text{ cm}^2/\text{loseta} \\ &=> Necesitaríamos 615.000 losetas \end{aligned}$$

$$\text{Valor medio} = 510.000 \text{ losetas}$$

**Forma 2:** Estimación puntual. Podríamos dividir la piscina en tres ortoedros de 4m de anchura, y 10, 6 y 9m de longitud, así como de 2, 1,5 y 1m de altura; cada uno de ellos tendrá una superficie S1 (superior), S2 (central), S3 (inferior)

<sup>3</sup> <http://www.bde.es/webbde/es/billemon/euro/monedas/seguridad.html>

$$S1 = 4 \cdot 10 \text{ (suelo)} + 2 \cdot 2 \cdot 4 \text{ (2 laterales)} + 10 \cdot 2 \text{ (frontal)} = 40 + 16 + 20 \text{ m}^2 = 76 \text{ m}^2$$

$$S2 = 4 \cdot 6 \text{ (suelo)} + 2 \cdot 1,5 \cdot 4 \text{ (2 laterales)} = 24 + 12 \text{ m}^2 = 36 \text{ m}^2$$

$$S3 = 4 \cdot 9 \text{ (suelo)} + 2 \cdot 1 \cdot 4 \text{ (2 laterales)} + 9 \cdot 1 \text{ (frontal)} = 36 + 8 + 9 \text{ m}^2 = 53 \text{ m}^2$$

$$\text{Total} = 165 \text{ m}^2 = 16.500 \text{ dm}^2 = 1.650.000 \text{ cm}^2$$

$$\text{Loseta} = 2 \text{ cm} \times 2 \text{ cm} = 4 \text{ cm}^2$$

$$\text{Número Losetas necesario} = 1.650.000 \text{ cm}^2 / 4 \text{ cm}^2 = 412.500 \text{ losetas}$$

Seguro que a usted se le ocurre alguna otra forma de “estimar” otra solución. Como puede ver, no hay una solución única, ni probablemente esté a nuestro alcance, pero el tipo de herramientas matemáticas que puede utilizar es muy variado. Tiene una componente de desafío que lo hace atractivo, y al tiempo, nos quedamos perplejos ante su enunciado pues no sabemos bien cómo abordarlos, no responden a un problema tipo: “es de dividir”, “de multiplicar”, “de regla de 3”...

**¿Cuánto mide mi patio?** Podría afrontarse, en función de la edad de los alumnos, con cintas métricas de gran longitud, con pequeños metros (2 – 3m), o incluso con pequeñas reglas escolares, utilizando los pies o los bordillos como medida intermedia de escala. Averiguar su perímetro y su área, así como representarlo a escala, o decidir dónde poner una fuente podrían completar un ejercicio interesante.

**¿A qué distancia está el piso de enfrente?** Con el dominio de la proporcionalidad, se nos abre otro abanico de ejercicios. Por ejemplo, cuando miramos por una ventana, podemos medir sobre la ventana la anchura aparente de una ventana como las de la fotografía. También podemos medir la distancia de nuestro ojo al cristal. De esta forma, tenemos una semejanza entre dos triángulos isósceles con foco en nuestros ojos y podremos averiguar la distancia hasta el bloque de enfrente.

**Sin hacer la multiplicación,** ¿se puede saber si  $17 \times 28$  es mayor o menor que 400? Lo interesante de este tipo de ejercicios, no es el cálculo en sí, sino el razonamiento. Su explicación verbal o escrita, que razonen si hay varias formas de hacerlo, etc.

**¿Cuánta pintura necesitamos?** Afrontar la tarea de pintar nuestra casa obliga a mucha planificación. Normalmente, en los botes de pintura viene indicado el rendimiento; pero en el caso de que no sea así, el rendimiento medio de la pintura por metro y capa es:

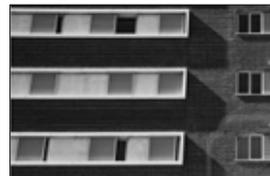
Pinturas con textura: 2-4m<sup>2</sup>/litro.

Pinturas al agua: 8-14m<sup>2</sup>/litro.

Pinturas al disolvente: 12-16 m<sup>2</sup>/litro.

De esta forma, averiguar la superficie de las paredes de nuestra casa se convierte en un ejercicio interesante: Hay que hacer un plano de la planta de la vivienda, hay que tener en cuenta paredes, zócalos, llaves de la luz, contadores, frisos,... Lo que implica tomar muchas medidas. Además, los diferentes rendimientos y precios de las pinturas pueden conllevar tener que tomar decisiones en función de los cálculos realizados. En esta actividad puede graduarse la dificultad eligiendo en lugar de cada uno su piso, el aula, o varias aulas,...

En este tipo de problemas, manejamos, a un tiempo, todas las subcompetencias.



## 6. CONCLUSIÓN

El cálculo debe seguir ocupando un lugar importante en la clase de matemáticas, pero el cálculo en lápiz y papel no debe ser el único objeto de nuestros esfuerzos, otros parientes suyos como el cálculo

mental o la estimación necesitan nuestra atención para ser desarrollados, además, serán más necesarios y útiles fuera de la escuela.

Conviene también meditar si un mayor tiempo dedicado al cálculo obtiene la mejoría pretendida en nuestros alumnos. Al igual que la fruta cada uno madura a su ritmo y tiene su propio límite. No tanto por capacidad como por interés. El currículo de matemáticas es lo suficientemente amplio y bonito para que intentemos desarrollarlo por completo, pues hay otras facetas que pueden enganchar a esos alumnos que no le ven utilidad a cálculos que con una pequeña herramienta como es la calculadora o el móvil pueden ahorrarse.

Trabajar con preguntas abiertas, nos permitirá alejarnos de esquemas cerrados de pensamientos. Despegarnos de las preguntas tipo habituales, evitando que nuestros alumnos vean las matemáticas aisladas del mundo real y sin utilidad aparente. Lo interesante de estos ejercicios, no es tanto la solución en sí, como los razonamientos empleados en su consecución. La brillantez y la lógica utilizada, la soltura en los cálculos, etc. La estimación y la elaboración de estrategias personales de cálculo y resolución de problemas aplicables a diferentes contextos serán campos en los que en un mundo cada vez más complejo la matemática escolar encuentre hoy más que nunca su verdadera utilidad.

## REFERENCIAS

- COCKCROFT, W. H. (1985): *Informe Cockroft*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- DECRETO 68/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- JIMÉNEZ IBAÑEZ, J. J.: “Tablas de cálculo mental”, en <http://docentes.educacion.navarra.es/jjimenei/index.html>.
- MORÍN, D.: “Raíz cúbica”, en [http://e-ciencia.com/recursos/enciclopedia/Ra%C3%ADz\\_c%C3%BAbica](http://e-ciencia.com/recursos/enciclopedia/Ra%C3%ADz_c%C3%BAbica).
- PISA – OCDE, en [http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en\\_32252351\\_32235731\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1_1,00.html)
- SAGAN, C. (2003): *Los dragones del Edén*. Barcelona: Planeta DeAgostini.



# COMPETENCIAS BÁSICAS Y CAPACIDADES DE LOS DOCENTES DURANTE EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS EN LA TITULACIÓN DE GRADO EN INGENIERÍA DE EDIFICACIÓN

JUAN J. ARTEAGA MARTÍNEZ  
JESÚS GONZÁLEZ ARTEAGA  
*Escuela Politécnica de Cuenca  
Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. CONTEXTO

Tras la reforma de la Universidad Española para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, el título de Ingeniero de Edificación es el que permitirá el ejercicio de la profesión de Arquitecto Técnico.

El Grado en Ingeniería de Edificación es una titulación para una reconocida y veterana profesión muy consolidada, la de Arquitecto Técnico, heredera a su vez de los antiguos Aparejadores y Maestros de Obras.

El título de Arquitecto Técnico no tiene una titulación equivalente en otros países. El Ingeniero de Edificación es un título que se identifica claramente en Europa, y favorece la movilidad académica y profesional entre países.

Con la titulación de ingeniería de edificación se consigue una formación homogénea para la Arquitectura Técnica en España.

El grado de Ingeniería de Edificación tiene una extensión de 240 créditos ECTS en todas las universidades españolas (públicas y privadas), de los cuales 180 son comunes. De esta forma, se rompe la desigualdad existente en los actuales planes de estudio de Arquitectura Técnica.

## 2. DESARROLLO

Un parte importante de los 240 créditos ECTS se dedica a prácticas, incluidas dentro del Plan Docente de cada una de las asignaturas del Plan de Estudios. Lo que se consigue con estas prácticas, puesto que los profesores proponen enunciados muy parecidos a problemas reales, es que el estudiante sea capaz de aplicar criterios y métodos teóricos estudiados, en la resolución de las prácticas, pudiendo observar por estos la aplicación real de de las diferentes cuestiones teóricas, y pudiendo analizar el profesor, pero también el propio alumno, las capacidades de resolución de problemas, y también en muchas ocasiones la defensa que hacen de los trabajos, pues en muchas ocasiones los estudiantes defienden sus trabajos ante el profesor de la asignatura y ante sus propios compañeros, creando incluso al final un turno de preguntas, con el único objetivo de reflexión y debate. Los alumnos de esta manera consiguen dos

objetivos básicos para poder desarrollar el día de mañana su profesión, el perder el miedo de hablar en público y el poder defender el trabajo realizado en público, utilizando las herramientas necesarias. De esta manera se puede valorar su discurso, la capacidad de transmitir las ideas, y el método de enfrentarse a los problemas, a parte, por supuesto, del aprendizaje de los conceptos teóricos.

Finalmente, los alumnos presentan sus resultados y conclusiones de forma clara, en documento escrito, que servirá para poder analizar la expresión y la utilización de lenguaje técnico, así como de la organización del propio trabajo, la justificación de métodos y resultados, y por supuesto, el conocimiento de la materia.

El objetivo general del Título de Ingeniero de Edificación, es proporcionar una formación adecuada de perfil europeo y carácter generalista sobre las bases teórico-técnicas y las tecnologías propias del sector de la edificación, enmarcada en una capacidad de mejora continua y de transmisión del conocimiento.

Las prácticas son la mejor herramienta para cumplir estos objetivos básicos, y la colocar al alumno frente a problemas ajustados a la realidad, el alumno comprenderá la importancia de adquirir todas las competencias transversales de la asignatura para la consecución de los objetivos relacionados con las competencias específicas de la misma, pero también adquirirán habilidades prácticas que directamente servirá de base para su futuro desarrollo profesional, demostrando conocimientos y razonamiento con criterio técnico.

Para conseguir estos objetivos, el docente debe ser un profesional que conozca perfectamente la realidad del sector de la construcción. Además deberá ser una profesional altamente formado, con una formación generalista, y una especialización importante en la materia de la que imparte la docencia.

La exigencia se hace además muy importante a la hora de estar “actualizado”, ya que el sector de la edificación, de la construcción, de la arquitectura y de la ingeniería, están continuamente cambiando, y por lo tanto los docentes deben estar continuamente en evolución. Las nuevas técnicas constructivas, los nuevos métodos contractivos, los nuevos materiales, las nuevas herramientas informáticas, y la continua actualización de la normativa, hacen que el docente de titulaciones de Grado, como Ingeniería de Edificación, tenga un perfil muy diferente a otras titulaciones.

El docente debe adquirir conocimiento y destreza en el uso de las herramientas informáticas que doten al alumno de una capacidad operativa mayor de los conocimientos adquiridos. Es una forma de poder a portar al alumno herramientas que mejoraran y facilitarán a los alumnos el desarrollo de su profesión.

El docente deberá conocer y aplicar tecnologías actuales y emergentes dentro del campo de la edificación, de la construcción, de la arquitectura y de la ingeniería en situaciones reales.

El docente, y las prácticas que va a proponer dentro de la asignatura, será el desencadenante de experimentar relaciones humanas y profesionales en el entorno muy parecido al real, impulsando el trabajo en grupo, propiciando las capacidades de negociación y trabajo, así como asumir una responsabilidad social en la toma de decisiones y la defensa de ideas.

Capacidad para desarrollar el liderazgo y la autocrítica, escuchar, negociar, persuadir, defender argumentos oralmente o por escrito, debe ser objetivos de estas prácticas, y también habilidades de los docentes, que deber ser grandes conocedores de estas técnicas.

Este sistema, del aprendizaje basado en docencia teórica apoyada en prácticas, se elija mucho de la docencia a la que hemos estado acostumbrados, generaciones y generaciones. Queda claro que las clases, que podemos catalogar como “ortodoxas” y apoyadas en clases magistrales, deben seguir existiendo. Es fundamental que los alumnos se enfrenten a los enunciados de las prácticas con los conocimientos teórico aprendidos, pues si no será un fracaso. Por ello, la capacidad del docente de proponer enunciados que motiven a los alumnos al estudio de la parte teórica para poder desarrollar las prácticas, es una de las habilidades que debe desarrollar el docente. La capacidad de motivación, y de conseguir un compromiso de los alumnos, empezando desde los primeros días del curso es fundamental para el buen desarrollo de las prácticas.

Una de las mejores fórmulas para conseguir el compromiso y la atención de los alumnos es presentar los enunciados de las prácticas como un “juego”, como por ejemplo crear un blog para seguir los

resultados de los grupos, motivando a los alumnos a colgar sus trabajos, o marcando los criterios de recompensa a las actividades realizadas.

Las prácticas se completarán con visitas a obras características o a empresas, en las que puedan observar y analizar la aplicación de todos los conceptos teóricos y prácticos que se han desarrollado en la escuela.

Para la correcta docencia de las prácticas, los docentes disponen de **herramientas fundamentales** como:

- **Taller de Urbanismo y Maquetación:** donde se desarrollan las prácticas relacionadas con las asignaturas de ordenación del territorio y urbanismo. Se dispone de todo el material informático, así como de los programas informáticos más novedosos. La realización de maquetas y el trabajo que los alumnos realizan, plasmando a escala lo que ellos mismos lo han diseñado y proyectado, es una de las mejores motivaciones y recompensas para los alumnos.
- **Laboratorio de Materiales y ensayo:** tenemos la impresionante oportunidad, y así se les transmite a los alumnos, de disponer en nuestras instalaciones del Laboratorio de Calidad en la Edificación LACAE, con maquinaria y aparataje de última generación, y que sirva de apoyo en prácticas de muchas de las asignaturas, sobretudo las relacionadas con Calidad en la Edificación, Materiales de Construcción, Construcción, Patología, etc. Este equipamiento hace posible la realización de la totalidad de los ensayos que el día de mañana los alumnos tendría que realizar durante su desarrollo profesional, y abre nuevas posibilidades de ensayo para investigación. En espacio anexo al laboratorio se dispone de un amplio muestrario de materiales de construcción, y una zona para archivos de catálogos comerciales clasificados, de casas comerciales y fabricantes de materiales de construcción para consulta de alumnos a modo de biblioteca, que fomentan la investigación, y la búsqueda de soluciones a los problemas planteados en los enunciados de la prácticas planteadas.
- **Oficina Técnica:** los docentes pueden proponer a los alumnos prácticas utilizando las herramientas informáticas de última generación, y el software más moderno y puntero, gracias a este espacio docente. Se cuenta con el software como Programas de diseño: AutoCad y ArchiCad; Programas de Control de Calidad: CC Win y CE; Programas de Mediciones y Gestión: Arquímedes, Presto, Generador de Precios y Project 2000; Programas de Seguridad: UrbiCad; Programas de Instalaciones: Ferroli, Cypelec, Lider y otros; Programas de Tasaciones: TAO Tasador y Valor 70; Programas de Matemáticas y Física: Matlab; etc., haciendo que este espacio sea lugar de encuentro y de trabajo de docentes y alumnos de diferentes asignaturas.
- **Laboratorio de Física y de Instalaciones:** disponiendo de equipamiento necesario para la comprensión de la física y de la hidráulica básica, pero también disponiendo de equipos para poder plantear enunciados de prácticas reales, que los alumnos podrán resolver ellos mismos.
- **Laboratorio de Geología y Química:** dispone de equipamiento necesario para comprender la geología y la química de los materiales y de los suelos, pudiendo presentar prácticas basadas en toma de muestras de campo con los análisis y resultados obtenidos en el propio laboratorio por los alumnos. Los resultados pueden ser comparados con la excelente biblioteca de muestras de muchas localidades de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, aportadas por los alumnos o por el profesor hasta poderse constituir series y procesos de gran valor didáctico.

Sirvan estas referencias a las herramientas que disponen los alumnos y docentes, para indicar que es fundamental dotar las instalaciones de las escuelas y universidades de los equipos necesarios para realizar las prácticas, al menos con los mismos equipos y con las mismas condiciones que los alumnos van a disponer el “día de mañana” cuando empiecen a desarrollar su vida profesional.

Al día de la fecha, y sobre el papel, todos los planes de estudios se han adaptado a los criterios de convergencia de marco del Espacio Europeo de Educación Superior, pero la mentalidad de buena parte

del profesorado y de los alumnos, no. Para que el cambio funcione, los profesores deben asumirlo y los estudiantes estar dispuestos a interactuar.

Los docentes de la Escuela Politécnica de Cuenca, del título de Grado en Ingeniería de Edificación, han asumido el compromiso, y los resultados obtenidos en los dos cursos que lleva implantada la nueva titulación, nos hacen ser optimistas sobre los resultados que obtendrán nuestros alumnos una vez se hayan incorporado en el mercado laboral.

La verdad es que ya con los anteriores planes de estudios de la titulación de Arquitectura Técnica, la clase magistral “como herramienta única” desapareció hace tiempo. La elaboración de trabajos y prácticas, de manera autónoma para el que han tenido que buscar información en diferentes idiomas, confeccionan grupos para elaborar, negociar y consensuar los trabajos, así como la presentación y defensa final del trabajo, no ha sido algo nuevo por los docentes de la Escuela Politécnica de Cuenca.

Lo importante del nuevo sistema es que se han generalizado estos métodos, y se han implantado en todas las titulaciones, pero siguen existiendo dificultades, como son la evaluación adecuada e individual de las competencias, y el exceso de alumnos o la carestía de docentes, que puede llegar a imposibilitar la realización de prácticas, y la vuelta a la docencia por medio de clases magistrales.

Las clases prácticas que se imparten dentro de la titulación corresponden a diversos modelos y metodologías de trabajo en el aula, el profesor deberá buscar un modelo en el cual se consiga por parte de los alumnos el adquirir las competencias necesarias para superar la asignatura. Por ello tendrá que encontrar el procedimiento para poner en marcha un ejercicio en el cual el alumno tras pase los conocimientos impartidos en la clase magistral a la realidad.

La práctica puede tener un trabajo previo por parte del alumno en el cual ya conoce el enunciado del trabajo, o parte de él, a realizar en clase de modo que se consigue un mejor aprovechamiento del tiempo de clase y completar los apartados más complejos con el apoyo del profesor resolviendo las posibles dudas y problemas que hayan surgido durante la ejecución previa.

El modelo característico consiste en la realización de supuestos basados en casos reales durante las horas de asistencia a clase, que pueden completarse una vez resueltas todas las dudas y con el procedimiento que debe seguir el alumno comprendido, con la finalización del trabajo, en las horas de dedicación fuera del horario de la clase.

El número de alumnos para poder llevar a cabo un buen trabajo de prácticas, debe ser inferior a 20 personas por profesor, de un modo que sea un grupo pequeño en el cual todos pueden ver como realizan el ejercicio el resto de compañeros, con el que se consigue permanecer junto al alumno todo el tiempo que sea necesario, de forma que no se necesite repetir lo explicado a un alumno varias veces para pequeños subgrupos de la clase. Por todo esto, el aula o laboratorio deben tener una disposición de espacios de trabajo en el que se pueda generar debates, con visión directa de entre todos los grupos de trabajo y del profesor que los asiste. En función del supuesto a realizar se podrán realizar de modo individual, pero siempre es más provechoso un trabajo en grupo, en el cual a parte de las ya conocidas ventajas el conseguir que el alumno aprenda a trabajar con otras personas, competencia primordial dentro del perfil profesional del Ingeniero de Edificación,

El docente debe tener un especial cuidado en la planificación de la clase práctica, más allá de conseguir un supuesto que consiga incluir la mayor parte de la casuística de situaciones reales de trabajo en las cuales el futuro Ingeniero de Edificación puede encontrarse, relacionadas con las competencias de la asignatura, y más concretamente con la parte del temario con la que se corresponda, consiguiendo adaptar y medir el tiempo necesario para su ejecución. El profesor debe buscar un ejercicio planteado con total claridad, con los objetivos que se buscan marcados con el fin de evitar trabajos innecesarios por parte de los alumnos. Para ello el profesor siempre, tiene que ponerse en la situación del alumno, planteándose todas las problemas que pudiesen surgir durante las horas de prácticas y que harían desaprovecharlas explicando o aclarando, enunciados y objetivos. En esta lectura como alumno, no debe

olvidarse el modo de lectura del estudiante, el cual busca tener siempre y desde el principio aquello a lo que debe llegar durante la realización del supuesto.

Al plantear el ejercicio deben buscarse también casos lo más parecidos a la realidad de la vida profesional, ya que a parte de conseguir llevar a alumno fuera de la teoría pura, la cual siempre carece de la motivación que tiene para el alumno el verse ya dentro de los condicionantes de su profesión elegida, lo enfrentan a los problemas que le surgen a los Ingenieros de Edificación en su trabajo. El ejercicio propuesto debe conseguir que durante su ejecución aparezcan todas las dudas posibles sobre como resolver la situación, cubriendo así todo el abanico de competencias a adquirir. Por ello, el docente siempre deberá realizar el ejercicio con anterioridad.

En el desarrollo de la práctica, el docente deberá conseguir el mayor provecho por parte del alumno, esto le exigirá un alto nivel de esfuerzo durante la misma. Inicialmente deberá comprobar que se han comprendido los objetivos, para ello deberá hacer un primer reconocimiento de la situación de la cual parten todos los alumnos. Tras ello el profesor pasará a ser un compañero más, el cual deberá mostrar el modo de actuación más conveniente para lograr los objetivos, planteando preguntas a los alumnos, como un miembro más del grupo, que sirvan de guía ante la problemática que debe surgir durante la ejecución de la práctica. Importante es la forma de llevar al estudiante a resolver el supuesto y las cuestiones que surjan en el desarrollo. No deberá dar la respuesta al alumno en ningún momento, será una ayuda para conseguir que el estudiante la descubra por sí solo, para esto, tendrá que plantear nuevas preguntas al alumno, en cuyas respuestas se genere el camino para la correcta resolución del problema propuesto, también se deberá guiar hacia donde encontrar la solución dentro de la documentación.

En algunas ocasiones la práctica concluirá con una breve exposición del trabajo que se ha realizado, este procedimiento es recomendable, porque además de conseguir que el alumno sea competente para defender el trabajo que ha realizado se puede abrir un debate entre todos los asistentes que servirá al profesor para realizar comentarios sobre el ejercicio, del mismo modo la exposición del trabajo realizado hará que el alumno busque el conseguir un resultado de mayor calidad que lo muestre ante sus compañeros como un futuro profesional competente.

Otra labor fundamental para el correcto desarrollo de la docencia por prácticas será una buena corrección del ejercicio, en ella se deben evaluar todas las competencias que a adquirir durante las mismas. Esta deberá servir al docente también, para evaluar la aptitud del resultado obtenido por el conjunto de la clase, observando posibles deficiencias que hayan podido surgir y consiguiendo por parte del docente una retroalimentación, que le lleve a una mejora tanto de las clases magistrales, ahondando en los conceptos que han producido mayores problemas y mejorando los enunciados de los supuestos. Tras la corrección el docente dedicará un importante tiempo de la clase en comentar los fallos detectados de carácter general y dar respuestas a las situaciones planteadas. Este tiempo servirá para complementar la práctica con la explicación de casos parecidos que no se hayan abordado durante el ejercicio, de modo que se cubra toda la casuística de problemas relacionados con la práctica.

El docente es necesario que consulte con los alumnos el resultado obtenido con la metodología utilizada a través de cuestionarios, encuestas, entrevistas tutoriales u otras formas de recogida de información, que sirvan para la mejora del procedimiento empleado.

Como ejemplo de este tipo de ejercicios, se muestra un prototipo de las prácticas realizadas dentro de la asignatura Patología y Restauración, perteneciente al tercer curso del Grado en Ingeniería de Edificación. En ella tras la explicación de los conceptos y métodos de trabajo básicos en esta materia, se plantea una situación real en un edificio que presenta una problemática patológica de las estudiadas, las cuales se deben detectar en base a los síntomas que muestran, y, una vez identificada la causa de la patología, se proponen medidas para eliminarla y reparar el efecto.

En estos supuestos, el profesor guía al alumno sobre los puntos en los que debe prestar especial atención para averiguar la patología que tiene el edificio y procedimientos para diferenciar unas causas

de otras, a través de las preguntas que realizan los alumnos. Durante la fase de propuesta de medidas de actuación, se fomenta un debate entre el alumno y el profesor, sobre la idoneidad de la solución propuesta, consiguiendo de este modo que se conozcan las problemáticas de cada uno de los posibles tratamientos. Tras la corrección de la misma se realiza una corrección común, que sirve para repasar los conceptos más problemáticos abordados durante el ejercicio, y es conveniente generar un debate que facilitará la comprensión por parte de todos los alumnos.

Las prácticas que se desarrollan durante los diferentes cursos, dentro de las tareas de cada una de las asignaturas, se completa con las prácticas en empresa.

Surgen, como se ha dicho anteriormente con un triple objetivo: acercar al estudiante a la realidad profesional del futuro, propiciar vías de comunicación entre la Universidad y las Empresas y aportar recursos humanos en prácticas a las Empresas de la región.

Las prácticas en empresas se articulan dentro de la asignatura Prácticas Externas la que podrán tener acceso los alumnos que tengan superados 120 créditos. Integrada dentro de segundo semestre del cuarto curso, debe ser un paso fundamental para la incorporación de los estudiantes al mercado laboral.

El docente tiene aquí una misión fundamental, y la universidad debe disponer de una estructura organizativa específica y suficientemente dimensionada para la gestión y control de esta actividad. Aparece por lo tanto una actividad externa, interdisciplinar, concertada con terceros, que implica un amplio espacio en la gestión, tanto de coordinación y asesoramiento a los alumnos, como de gestión con empresas y universidad, pasando muchas veces de un docente a un gestor de recursos, siendo otra de las características que debe tener un el docente de estas prácticas, un buen gestor.

La dirección, seguimiento y evaluación de las prácticas externas, es una importante herramienta docente, y que sin duda evolucionará con el paso de los cursos.

Los docentes de esta peculiar materia deben ser especializados y formados para conseguir establecer que las condiciones de acceso a las prácticas y la relación entre alumno-universidad-empresa sea lo más productiva para todos, marcando unos objetivos claros, y estableciendo las características de las prácticas. De todo esto se debe dar la suficiente información al estudiante, incluso antes de iniciar el tiempo de práctica.

El docente además, deberá recepcionar y tramitar de las solicitudes de prácticas. Para ello es fundamental el diseño de formularios y gestionar adecuadamente las bases de datos de empresas y alumnos que forman parte. Para ello, el docente debe ser un profesional que conozca altamente el sector, a las empresas y profesionales que puedan acoger alumnos en prácticas, buscando y concertando las estancias de prácticas, incluso negociando ofertas, por lo que otra de las características de este docente es que debe ser un buen negociador.

La docencia de estas Prácticas Externas comenzará con una entrevista de orientación profesional con el alumno, que sirva para poder orientar y definir las características de las prácticas que más convienen al perfil del alumno y a su trayectoria en sus estudios universitarios.

Una vez pasada la primera entrevista, se deberá realizar una preselección de candidatos, búsqueda de un ajuste lo más perfecto posible entre perfiles y ofertas, colaborando con los técnicos de selección de personal de las propias empresas. En caso de ser necesario, por el propio perfil de la empresa, deberá coordinar y gestionar la formación específica de los estudiantes, que será siempre previa al tiempo de prácticas.

La planificación del tiempo y de las estancias supone otras de las misiones del docente. La elaboración de planes de trabajo y el seguimiento de las prácticas, supone que el docente sea un buen planificador.

Finalmente, se debe crear, prácticamente para cada caso, el sistema de evaluación de las prácticas, teniendo en cuenta los informes de la empresa, los informes de seguimiento, el programa en su conjunto, seguimiento, aprendizaje, disposición del alumno, etc.

Queda claro que el docente no podrá sumir él solo toda esta carga de trabajo, sobretodo cuando se trata de gestionar muchos alumnos y empresas a la vez. Las escuelas, universidades, departamentos, comisiones, etc., deberá apoyar administrativamente al docente, ya que recordemos que el objetivo fundamental de estas prácticas es el conocimiento del mercado laboral por parte del alumno, y en muchas ocasiones, el primer contacto con el mundo laboral.

### 3. CONCLUSIONES

Las prácticas permiten al estudiante aplicar en contexto real los conocimientos académicos adquiridos durante las clases teóricas, que posibilitan una aproximación global e interdisciplinar a los problemas, permitiendo completarlos con otros conocimientos técnicos y especializados propios de la profesión de Arquitecto Técnico, como titulado en Grado en Ingeniería de Edificación.

Interesante es también los efectos de las prácticas sobre la inserción laboral, puesto que el esfuerzo de los docentes en proponer enunciados que se ajusten a la realidad que los alumnos podrán encontrar en la realidad del sector, facilitará la incorporación al mercado laboral.

Los docentes Universitarios deben cambiar. La formación debe parecerse las trabajo que nuestros alumnos desarrollen una vez se incorporen a la vida laboral, anticipándose a los posibles problemas que les puedan surgir.

Para conseguir este objetivos los docentes deber poseer una formación completa y un conocimiento del sector alto, con el fin de poder actualizándose y adaptando su docencia a las necesidades del sector de forma ininterrumpida.

La prácticas son la mejor herramienta para esta adaptación, y son sin lugar a dudas, la mejor forma de motivación aprendizaje y formación de nuestros jóvenes universitarios, con el objetivo final de que adquieran la competencias definida para cada titulación.

En la titulación como Ingeniería de Edificación, las prácticas son muy importantes para el desarrollo eminentemente práctico de la profesión, y así queda establecido en el Plan de Estudios de muchas de las asignaturas.

El contacto con sectores como el de la edificación, el de la construcción, la arquitectura o la ingeniería, a parte de conseguir los conocimientos teóricos, hacen que la realización de las prácticas marque uno de los pilares básicos para establecer las competencias básicas y capacidades de los docentes en la titulación de Grado en Ingeniería de Edificación.



# COMPETENCIAS BÁSICAS Y HERRAMIENTAS DOCENTES PARA LA TUTORIZACIÓN DE PROYECTOS FIN DE GRADO EN LA TITULACIÓN DE GRADO EN INGENIERÍA DE EDIFICACIÓN

JESÚS ALFARO GONZÁLEZ  
JUAN J. ARTEAGA MARTÍNEZ  
DAVID VALVERDE CANTERO  
*Escuela Politécnica de Cuenca  
Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. CONTEXTO

### 1.1. El Proyecto Fin de Grado como asignatura

El antiguo plan de estudios de Arquitectura Técnica contemplaba la asignatura Proyectos: Proyecto Fin de Carrera -troncal/anual de tercer curso y 9 créditos ECTS- como un ejercicio integrador/de síntesis de todos los conocimientos adquiridos por el alumno en el resto de la carrera, y, para ello, se estructuraba en dos fases:

- una primera fase, destinada a establecer/desarrollar una metodología para la elaboración e interpretación de proyectos técnicos de obras de construcción -clases teórico/prácticas a razón de 2+2 horas/semana durante el primer cuatrimestre.
- una segunda fase, destinada a la elaboración del proyecto fin de carrera -tutorías personalizadas de duración indefinida- a la que se accedía únicamente cuando el alumno había superado la primera fase y, en base al trabajo desarrollado, había obtenido un enunciado para su proyecto final de carrera.

(en ambos casos, proyecto técnico ha de entenderse como documentación técnica del proceso constructivo).

Con la implantación, en el curso 2009-2010 y por inmersión, del Grado en Ingeniería de Edificación se regulariza la docencia del Proyecto Fin de Grado antes expuesta de forma que, respondiendo al planteamiento del antiguo plan de estudios de Arquitectura Técnica, queda dividida en dos asignaturas:

- por un lado, la asignatura Proyectos Técnicos -obligatoria/segundo semestre de tercer curso y 6 créditos ECTS.
- por otro, y una vez superada la anterior, la asignatura Proyecto Fin de Grado obligatoria/segundo semestre de cuarto curso y 12 créditos ECTS.

Desde el punto de vista del temario/contenido, la asignatura Proyectos Técnicos no propone conocimientos propios/nuevos si no procedimientos metodológicos necesarios a la elaboración e interpretación de la documentación técnica del proceso constructivo, siempre en base a los conocimientos adquiridos en el resto de asignaturas del plan de estudios.

Mientras la asignatura de Proyecto Final de Grado, ahora con una dedicación más ajustada a la carga de trabajo del alumno, persigue la puesta en práctica de todos los conocimientos adquiridos a lo largo de los estudios, pretendiendo con ello que el alumno alcance altos niveles de perfeccionamiento en las distintas disciplinas. Por tanto su objetivo final será la evaluación del grado de formación y madurez académica y profesional del futuro Ingeniero de Edificación, así como completar la capacidad técnica y profesional indispensable para el ejercicio eficaz de la profesión.

Por todo lo indicado, el Proyecto Final de Grado deberá abarcar todas las disciplinas de la construcción de edificios, en sus diversas facetas de obra nueva o de rehabilitación, como corresponde al perfil generalista y al carácter terminal de la profesión.

## 1.2. Las competencias docentes de la asignatura Proyecto Fin de Grado

Cuando hablamos de competencias docentes, debemos analizar primero cuales son las competencias que deben adquirir los alumnos que cursan la asignatura, en este caso las competencias transversales y/o genéricas previstas son “todas las competencias enunciadas en las asignaturas del plan de estudios G1-G23” a las que suma la competencia específica “E41.- presentación y defensa ante un tribunal universitario de un proyecto fin de grado, consistente en un ejercicio de integración de los contenidos formativos recibidos y las competencias adquiridas, y de forma indirecta, el resto de las competencias específicas enunciadas en las asignaturas del plan de estudios E1-E40”.

## 2. OBJETIVOS

Esta comunicación plantea la exposición de las experiencias docentes de profesores que han participado en la asignatura de PFG desde la implantación del Grado en Ingeniería de Edificación, en la Escuela Politécnica de Cuenca, de la Universidad de Castilla-La Mancha, ofreciendo una visión actualizada que permita orientar mejor el trabajo de otros docentes responsables de asignaturas similares, y facilitar las metodologías/herramientas empleadas para tales fines.

El enfoque de la asignatura, y por tanto de esta comunicación, se basa en la consecución de las competencias propuestas por el programa docente para lo cual emplea una estrategia que integra los conocimientos multidisciplinares necesarios para la transmisión de conocimiento entre docente y alumno, y que se desarrolla a partir de un trabajo coordinado que engloba distintas áreas de conocimiento como aplicación sobre un mismo modelo arquitectónico.

## 3. DESARROLLO

A continuación pasaremos a exponer la mecánica de desarrollo del PFG y las distintas metodologías/herramientas docentes empleadas en su tutorización.

Cabe citar que, para ilustrar de una manera más clara este desarrollo, nos centraremos en el hipotético caso de un enunciado de PFG de la modalidad “obra nueva -bloque temático instalaciones”, pero que existen cuatro posibilidades o modelos de trabajo recogidos por el reglamento de PFG -aprobado en junta de centro el 23/junio/2010-; “intervención”, “prácticas a pie de obra”, “monográfico” y “obra nueva”, siendo este último el más habitual y que permite la posibilidad tanto de desarrollo completo como parcial de un bloque temático del mismo -cerramientos, estructuras o instalaciones (Figura 2)- en función de la complejidad/extensión del mismo.

### 3.1. Requisitos previos

De acuerdo al reglamento de PFG para que el alumno pueda cursar la asignatura de Proyecto Fin de Grado debe, además de haber superado las asignaturas de formación básica y estar debidamente matriculado en la signatura, tener superada la asignatura de Proyectos Técnicos. A estos requisitos básicos se añaden además las asignaturas de formación obligatoria preceptivas en el caso de que se trate de un PFG de la modalidad “intervención” o “prácticas a pie de obra”.

### 3.2. Asignación de ficha-enunciado

El alumno que ha superado satisfactoriamente la asignatura de Proyectos Técnicos puede continuar con el desarrollo completo o parcial de su enunciado, en este último caso el trabajo de la fase previa se habrá desarrollado en grupo debido a la complejidad/extensión del mismo y como estrategia docente que apuesta firmemente por el trabajo en grupos de tres alumnos<sup>1</sup>. En este punto el alumno puede solicitar o proponer un cambio de modelo de PFG o simplemente un cambio de enunciado, aunque lo normal/coherente es que aproveche el trabajo analítico previo.

De forma generalizada el desarrollo del PFG se realiza de manera individual, sólo puntualmente y previa aprobación de la comisión de PFG, se pueden configurar grupos para la realización del PFG debido a la problemática que las distintas situaciones académicas de los miembros del grupo pueden acarrear.

Esta es la primera tutoría presencial/directa con el profesor-tutor, es una tutoría individual, aunque también se suele hacer de manera conjunta por afinidad de los distintos enunciados, y en ella fundamentalmente se trata de clarificar el contenido del trabajo final y la mecánica de tutorías. El alumno tiene acceso a los distintos modelos de ficha-enunciado a través de la herramienta de campus virtual -MOODLE- y sobre ellos se expone/particulariza los datos necesarios para la realización del seguimiento del desarrollo de su PFG, estos datos van desde los meramente personales/de contacto o sobre la situación académica del alumno hasta los datos propios del enunciado asignado (Figura 1) -modalidad, título, condicionantes, áreas/profesores y esquema básico de desarrollo- o la hoja de firmas necesaria para el seguimiento del trabajo por parte de los distintos profesores.

---

1 Expuestos en CAÑIZARES MONTÓN, J. M., VALVERDE CANTERO, D. (2010): “Docencia de Proyectos Técnicos en Ingeniería de Edificación”. En: VV. AA. (2010): Libro de Actas VI Intercampus: *Evaluación de competencias en los nuevos grados*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 110-114.

Figura 1. Datos enunciado PFG -fragmento

enunciado proyecto fin de grado		nombre /apellido alumno	doi15   2008-2009
<p><b>enunciado proyecto fin de grado, modalidad obra nueva -bti-, nombre/apellido alumno.</b></p>			
<p><b>1.- enunciado.</b></p> <p>Se solicita al alumno la resolución del enunciado propuesto a partir de los datos de partida y condicionantes impuestos, para lo cual deberá generar la documentación necesaria de acuerdo a las matizaciones que el tutor considere oportunas e indicaciones del mismo y del resto de profesores asesores asignados, y a partir del esquema básico de desarrollo del siguiente punto.</p>			
<p><b>1.1.- datos de partida.</b></p> <p>Los datos de partida del trabajo asignado son los siguientes:</p>			
modelo	obra nueva -bti-		
título	"edificio plurifamiliar 5 viviendas/local comercial en paseo juan de borbón 68-barcelona-" -bloque temático instalaciones-		
asignación	septiembre 2009		
entrega	febrero 2010		
<p><b>1.2.- condicionantes.</b></p> <p>El enunciado se completa con los siguientes condicionantes:</p>			
normativa	normativa estatal de aplicación vigente a fecha de presentación del pfg, normativa autonómica de aplicación -c-lm- vigente a fecha de presentación del pfg, sin normativa local/urbanística de referencia.		
ubicación	libre		
terreno	libre		
topografía	libre		
geometría	condicionante fase previa		
estructura	condicionante fase previa		

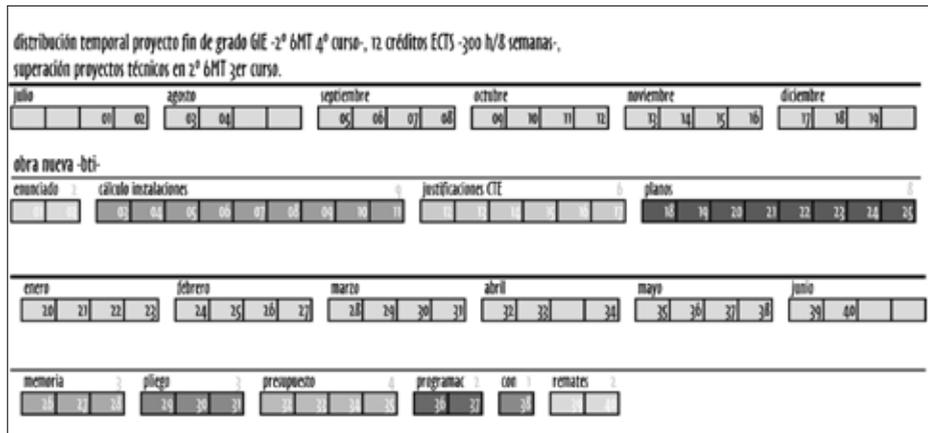
En esta primera toma de contacto se le trasmite al alumno la importancia de la tabla de ponderación de notas de tutor/profesor asesores (Figura 2) para que, en relación al peso de cada área de conocimiento en su trabajo, sepa orientar sus esfuerzos/correcciones con los distintos profesores-asesores. Al mismo tiempo se le aporta un cronograma, a título orientativo, para el desarrollo temporal de su PFG (Figura 3) y para que sea el mismo quien gestione el tiempo necesario para la realización del mismo.

Figura 2. Tabla de ponderación de notas de tutor/profesores asesores

ponderación notas tutor/profesores asesores pfg*		obra nueva				intervención pie de obra monográfico		
		-completo-	-tramiendo-	-estructuras-	-instalaciones-			
tutor	-paco castilla/josemanuel calizares/david valverde-	4	4	4	4	4	4	4
geotecnia	-juan remigio coloma-	0,5	—	0,5	—	**	0,5	**
estructuras	-fernando acelero-	1	—	2	—	**	1	**
construcción	-jesús alfaro/maría sandra romero/era sanz/jesús gonzález-	3	3	2,5	2	**	3	**
instalaciones	-joaquin fuertes/juan José artega-	1,5	1	—	3	**	1,5	**
materiales/control de calidad	-miguel ángel ruiz/juan vicente viñes/enrique torrero-	1	1	1	1	**	1	**
mediciones/presupuestos	-juan pedro ruiz/edna valverde-	1	1	1	1	**	1,5	**
organización/control	-juan pedro ruiz/edna valverde-	1	1	1	1	**	1	**
seguridad/salud	-maria segarra/carmen mota/juan José artega-	1	—	1	—	**	1	**
urbanismo/restauración	-rodolfo picazo/carmen mota/jesús gonzález-	—	—	—	—	**	—	**
expresión gráfica	-victor pérez/josé l. serrano/juan e. mateo/marta guillén-	0,5	0,5	0,5	0,5	**	0,5	**

\*estas ponderaciones se deben entender como generales, el tutor acomodará las ponderaciones finales al contenido real del pfg encomendado/desarrollado,  
 \*\*estas ponderaciones requerirán un estudio específico del pfg encomendado/desarrollado para que concuerren el mayor número de calificaciones posibles.

Figura 3. Cronograma orientativo para el desarrollo del PFG



Para finalizar se le expone el procedimiento que se sigue para la asistencia a las distintas tutorías disponibles, tanto del propio profesor-tutor como del resto de profesores-asesores.

### 3.3. Tutoría profesor-tutor

La gestión de solicitudes de asistencia a las tutorías del profesor-tutor se realiza mediante la herramienta de campus virtual -MOODLE- y en función de la carga/disponibilidad docente de cada tutor, así, a razón de 30-45 minutos/alumno, se intenta garantizar un reparto lo más equitativo posible del tiempo disponible, aunque habitualmente los alumnos participan como “oyentes” de las tutorías de otros compañeros con enunciados similares.

En estas tutorías se trabaja siempre sobre el guión propuesto por el alumno y bajo una premisa clara “no se corrigen trabajos, se resuelven las dudas planteadas”. De todas las tutorías se lleva un doble control documental, tanto por el alumno mediante la hoja de firmas que acompaña la definición de su enunciado, como por el profesor-tutor con su propio listado de seguimiento individualizado (Figura 4).

Figura 4. Seguimiento PFG -fragmento

seguimiento proyecto fin de grado		nombre /apellido alumno	0015   2008-2009
<p><b>seguimiento proyecto fin de grado,</b>  <b>modalidad obra nueva -bti-,</b>            nombre/apellido alumno.</p>			
<p><b>3.- cronología/desarrollo.</b></p>			
<p><b>3.1.- seguimiento.</b></p>			
26/10/2009	primeras tomas de contacto/definición enunciado		
03/11/2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>- revisión correcciones grupales sobre trabajo de la fase previa.</li> <li>- se decanta por el bloque temático de instalaciones.</li> <li>- correcciones puntuales bloque temático instalaciones:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- cambio de caldera original -electricidad- por caldera a gas,</li> <li>- modificación de la geometría del edificio con un retranqueo de la entrada principal para el alojamiento en el exterior de la CGP y el armario de la instalación de abastecimiento de agua,</li> <li>- nuevo cuarto en planta cubierta para el alojamiento de los elementos comunes de fontanería.</li> </ul> </li> </ul>		
09/11/2009	revisión ordinaria		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- revisión general de documentación gráfica:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- emplear distinto tipo de línea para grafiar af/acs,</li> <li>- cuestionar emplazamiento de cajas de registro en electricidad/telecomunicaciones,</li> <li>- acotar, cuando lo necesite, equipos de alumbrado.</li> </ul> </li> <li>- programación de obra, indicando únicamente interacciones con otros bloques temáticos.</li> </ul>		

#### 3.4. Tutoría profesor-asesor

Del mismo modo el propio alumno gestiona de manera autónoma las citas necesarias para la resolución de dudas con los distintos profesores-asesores, estas tutorías individualizadas son registradas en la hoja de firmas que el alumno debe acompañar, de manera obligatoria, previamente.

### 3.5. Entrega PFG

Por último cuando el alumno considera que su trabajo está concluido lo presenta ante el profesor-tutor en una de las cinco convocatorias anuales de PFG de que dispone, y en el plazo de una semana el profesor-tutor valora si el trabajo está lo suficientemente maduro como para ser colgado o si, por el contrario, debe calificarse como “no evaluable” y por lo tanto ser devuelto al alumno.

Si el proyecto es considerado “evaluable” tanto el profesor-tutor como el resto de profesores-asesores proceden a su corrección pormenorizada que concluye a los 10 días con la puesta en común de notas en una reunión previa a la defensa pública del trabajo, en dicha reunión el profesor-tutor presenta el trabajo tutorizado y se hace balance común de los logros/carencias del mismo con calificaciones, tanto del profesor-tutor como de los profesores-asesores, que son debidamente corregidos de acuerdo a la tabla de ponderación de notas de tutor/profesor asesores (Fig 2.) en función de la importancia de cada área en el trabajo presentado.

La nota obtenida en esta reunión supone el 70 % de la nota total del PFG, el 30 % restante es el resultado de la exposición/defensa oral de 15 minutos del trabajo por parte del alumno ante un tribunal de tres miembros entre los que no se puede encontrar el profesor-tutor.

### 3.6. Las competencias docentes de la asignatura Proyecto Fin de Grado

Una vez analizada la mecánica del PFG veremos cómo se afronta la transmisión profesor-alumno de algunas de las competencias básicas previstas en el plan docente de la asignatura.

G1.- Capacidad de análisis y síntesis: Sobre todo se debe requerir al profesor tutor ya que debe ser capaz de transmitir al alumno la visión global de los problemas y las implicaciones que unas decisiones en un campo tienen en el resto. Se trata de un trabajo de integración docente.

G2.- Capacidad de organización y planificación: El desarrollo del PFG requiere una planificación y organización de entregas y correcciones parciales desarrolladas bajo un planing genérico que se puede personalizar para el alumno. Asimismo, el profesor debe ser capaz de coordinar las diferentes planificaciones de sus alumnos tutorizados o asesorados.

G3.- Capacidad de gestión de la información: El profesor debe ser capaz de coordinar y hacer coordinar al alumno la información de la que consta su trabajo y la de las fuentes que debe de consultar para su desarrollo. La sistematización en la organización de la información redundará en una redacción de la documentación definitiva más sencilla y sobre todo perfectamente referenciada. En ocasiones se puede comprobar un buen resultado pero tener información sobre la procedencia de las fuentes utilizadas.

G4.-Resolución de problemas; G5.- Toma de decisiones; G6.-Razonamiento crítico: La agrupación de estas tres competencias básicas es obvia por su relación y su referencia a la capacidad del profesor de ser capaz de presentar alternativas a los planteamientos del alumno. Estos planteamientos deben ir encaminados a que el alumno sea consecuente con sus propias decisiones y sea capaz de comprender (razonamiento crítico) las consecuencias globales a la que le llevan en el desarrollo del trabajo decisiones parciales.

Conforme se avance en la ejecución del trabajo se encontrará situaciones de feed-back que implicarán reorientar, cambiar, o abrir nuevos caminos de desarrollo. El control previo, intencionado y con vocación de dotar de aprendizaje y razonamiento crítico al alumno debe ser algo que el profesor tiene que controlar. De esta manera la solución final no será algo aleatorio a lo que se ha llegado por una serie de arbitrariedades o decisiones fortuitas que el alumno se ha encontrado, sino que el croquis del objetivo a conseguir ha estado controlado en todo momento por el profesor.

G7.- Trabajo en equipo; G8.- Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar; G9.- Trabajo en un contexto internacional; G10.- Habilidades en las relaciones interpersonales; G11.-Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad: Todas estas competencias de carácter social vienen a indicarnos que la labor del docente en la enseñanza correspondiente al PFG o a cualquier disciplina no es una actividad aislada, o no debería serlo.

El trabajo del profesor tutor ya implica su integración en el equipo de profesores de la misma asignatura, con los que debe de mantener una relación continua de trasvase de conocimientos y experiencias; y también con el conjunto de profesores asesores. Estos profesores provienen de diferentes disciplinas y su actividad vendrá determinada por su campo específico de conocimiento que se incorpora a un trabajo integrador, luego la necesidad de poner en práctica toma de decisiones consensuadas y pensando en el conjunto es innegable.

Con respecto al contexto internacional, la diversidad y la multiculturalidad son campos en los que de manera inevitable estamos inmersos en nuestra vida cotidiana y, sin más remedio, se transcribe a la actividad docente. En el caso de la Universidad, la existencia de alumnos procedentes de intercambio ERASMUS o SENECA implica contar con alumnos de diferente procedencia y con una situación de integración social en el centro y en el colectivo de estudiantes muy diferente a los residentes previamente. Dentro de las habilidades del docente debe estar su capacidad de formar grupos que compartan alumnos de diferente procedencia y tutelar su funcionamiento. De hecho, incluso con los alumnos habituales se dan situaciones de excesivo sectarismo o afinidad permanente entre grupos de alumnos aparentemente insolubles o inseparables. En ocasiones por razones de amistad, convivencia dentro del centro o afinidad en asignaturas que cursan conjuntamente. No obstante, siendo la Universidad la preparación para la vida profesional y el PFG en trabajo integrador de mayor calado que se va a realizar dentro de ella, es una oportunidad para el docente disponer en la distribución de grupos del alumnado las posibilidades de capacidad de integración, reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad. Esta disposición grupal que el alumnado puede recibir con un cierto rechazo, se debería plantear como parte del enunciado del ejercicio a realizar y como un componente más de la valoración del mismo. Es decir, debería considerarse un incentivo antes que una penalidad.

G12.- Aprendizaje autónomo; G13.- Adaptación a nuevas situaciones; G14.- Tratamiento de conflictos y negociación.

La capacidad del docente para dominar las técnicas de aprendizaje autónomo y la necesidad de transmitir éstas, es uno de los componentes básicos del aprendizaje por competencias. La actual sociedad de la información requiere contar con la capacidad de saber qué buscar y dónde encontrar. La agilidad en el dominio de los medios y las fuentes es fundamental para cualquier docente. Transmitir esta capacidad al alumno debe ser uno de sus cometidos fundamentales. El medio con el que se comunica con los alumnos, la procedencia de sus enunciados, la remisión a “bibliografía” cada vez más directamente relacionada con las TICS; etc, deben ser oportunidades para poner en funcionamiento toda la batería de posibilidades que tenemos en la actualidad. La autonomía en el dominio de estos medios es lo que hace al individuo un ser capacitado para decidir de qué se informa y dónde busca la información.

Esta actitud en sí misma ya supone enfrentarse a una nueva situación casi a diario. La sensación de vivir en una permanente FORMACIÓN CONTINUA es algo que experimentamos todos, y que sabemos que ya no podremos abandonar. Nadie que quiera ser competitivo profesionalmente puede permanecer ajeno a esta necesidad de formación permanente. Esta misma situación debe transmitirse al alumno en el desarrollo del PFG y en el desarrollo de su trabajo deberá abordar programas, conocimientos, medios de comunicación, etc, nuevos que le supondrán un reto inicial pero que incorporará satisfactoriamente a su bagaje competencial una vez sean superados.

Es inherente a este camino la aparición de conflictos propios y ajenos. El espíritu de superación y el interés en acometer las dificultades como reto a conseguir, deben ser una actitud común para que la solución de conflictos de forma negociada y consensuada forme parte de la metodología de trabajo de docentes entre sí (no olvidemos el carácter integrador del trabajo entre diferentes áreas) y de éstos con sus alumnos.

G15.- Sensibilidad hacia temas medioambientales: Aun formando parte de la conciencia global social, es necesario dejar claro en un trabajo integrador y final en la formación de futuro profesional, la necesidad de incorporar criterios de sostenibilidad ambiental, económica y social. Se debe insistir en estos dos últimos aspectos de la sostenibilidad. La sostenibilidad económica en un sector como el de la edificación

debe dejar marcado en la formación del futuro profesional la obligatoriedad de los principios de contención económica del costo, racionalidad y facilidad del mantenimiento y sencillez y oportunidad del reciclaje de lo edificado una vez concluida su vida útil. No menos importante es la sostenibilidad social donde los valores de integración de colectivos, accesibilidad universal al medio urbano y edificado y las peculiaridades de igualdad de género serán capítulos fundamentales en las decisiones a considerar en el desarrollo del PFG.

G16.- Creatividad e innovación; G19.- Motivación por la calidad; G23.- Compromiso ético y deontología profesional: Esta agrupación de competencias supone el bagaje ético y moral que debe regir la actividad del futuro profesional. El principio rector que sustenta la solución a cualquier decisión profesional, supondrá activar todas las habilidades tendentes a conseguir la mayor calidad. Entre las opciones que vengan a plantearse para la solución de un problema habrá que estar pendiente de que se han analizado todas las novedades posibles que le puedan ser de afección. Esto supone, como hemos dicho en puntos anteriores estar plena y puntualmente informado de novedades disciplinares. Pero no debe quedar nuestro cometido en saber que estamos a la última, sino que con esta actitud, probablemente nos situemos, y con nosotros al alumno, en la disposición de alcanzar la innovación.

Innovar es un reto que requiere un profundo conocimiento previo de los últimos avances producidos en cualquier disciplina. Solo quien está en esa disposición puede atreverse a acometer la actividad investigadora, y como fruto de ésta la innovadora. El PFG es un trabajo integrador de conocimientos de toda el grado, conocimientos que deben de estar debidamente actualizados. Con este punto de partida el trabajo del tutor o de los asesores, a la hora de orientar al alumno, deben de situarlo en disposición de plantear soluciones que pudieran considerarse innovadoras. En todo caso, y aún no consiguiéndose éstas, quedará clara la metodología para su aplicación en su futura práctica profesional.

G17.- Liderazgo; G18.- Iniciativa y espíritu emprendedor: Competencias que pueden parecer inicialmente difíciles de conseguir y no digamos de evaluar. Sin embargo, se consideran vitales en la vida profesional posterior. Se trata de cualidades que vemos en casi cualquier oferta de trabajo relacionada con nuestro campo de la edificación. Siendo esto así, hay que comenzar a ponerlas en práctica desde la propia formación y el PFG constituye una oportunidad para su puesta en práctica. El docente transmite al alumno la responsabilidad sobre su trabajo. El alumno se debe saber y reconocer comandante de su proyecto. Él toma las decisiones y se responsabiliza de ellas, llevándole, según su criterio a situaciones que se verá obligado a resolver. No vas de acompañante en la avioneta “viendo” cómo se pilota, sino que tú vas a los mandos. La iniciativa es del alumno y así lo deben considerar los profesores, la valoración de esa toma de decisiones la debe reconocer el alumno como positiva ya que fomenta su autonomía, capacidad de decisión y espíritu emprendedor.

G20.- Dominio de una segunda lengua extranjera; G21.- Dominio de las TIC; G23.- Correcta comunicación oral y escrita: Son estas competencias claramente instrumentales. Obviamente no serán exclusivas del PFG pero si debe ser éste el momento en el que el profesor propicie que el alumno exhiba sus capacidades para que descubra cuánto mejora o empeora un trabajo con su correcta o incorrecta aplicación.

Como con cualquiera de las competencias anteriores, difícilmente puede orientar, corregir o evaluar aquello que no conoce. Por tanto, el docente debe estar perfectamente capacitado en estas disciplinas para poder transmitirles y hacerlas de uso común entre sus alumnos.

#### 4. RESULTADOS/CONCLUSIONES

El balance anual aproximado arroja una media de 35 alumnos egresados entre los tres profesores-tutores, con un alto porcentaje de aprobados -superior al 90 %- en la primera convocatoria si se han seguido los pasos enumerados en la metodología docente expuesta, el porcentaje de alumnos que superan el PFG disminuye de manera proporcional cuando disminuye el número de tutorías recibidas.

Por otro lado se pueden cifrar, para un alumno medio, en una asistencia a 10 tutorías para el profesor-tutor y en 7 para el conjunto de profesores-asesores

Los resultados de esta co-tutorización dan como resultado trabajos de alta complejidad técnica donde el alumno, a través de un autoaprendizaje supervisado, alcanza las competencias previstas por la guía docente de la asignatura -capacidad de análisis/síntesis, organización, razonamiento crítico, trabajo interdisciplinar, ...-.

La metodología docente aplicada exige un alto grado de dedicación/compromiso y de conocimientos tanto a los profesores adscritos como al alumnado.

Los alumnos que superan la asignatura consiguen, además de completar su formación, la adquisición de las competencias previstas como resultado del alto grado de conocimiento/control sobre el trabajo desarrollado.

El profesor-tutor debe poseer una formación completa, con un alto grado de control técnico y normativo, que le proporcione una visión global del trabajo que desarrolla el alumno de forma que pueda dirigirlo durante la realización del mismo. Así mismo debe estar coordinado con el resto de profesorado adscrito a la asignatura para garantizar la homogeneidad de resultados y bajo la premisa de primar la eficiencia en las aportaciones de cada uno de ellos al proceso formativo del alumno. También es fundamental que el profesor-tutor sepa comunicarse y relacionarse con los estudiantes, debiendo crear un clima positivo de trabajo que sea agradable y motivador, manifestando sensibilidad hacia las necesidades y problemas del alumno, tutelando de forma correcta y siendo un ejemplo a seguir por los alumnos, con el fin de conseguir el máximo aprovechamiento de los mismos.

Por otro lado el profesor-asesor deberá responder a un perfil más específico, de “especialista” en una determinada materia y como complemento necesario a la tutorización generalista del profesor-tutor que permita al alumno obtener el grado de profundidad requerido.

En ambos casos deben integrar capacidades y competencias, en un sentido amplio y generalista, es decir, que incluyan actualización, superación, capacitación, profesionalización y competitividad que les permita percibir su profesión como ligada a un saber pedagógico.

## REFERENCIAS

- ARIZMENDI BARNÉS, L. J. *et al.* (2000): *Instrucciones para la elaboración del proyecto arquitectónico*. Santander: Consejo Superior de los Colegios de Arquitectos de España.
- CAÑIZARES MONTÓN, J. M., VALVERDE CANTERO, D. (2010): “Docencia de Proyectos Técnicos en Ingeniería de Edificación”. En: VV. AA. (2010): Libro de Actas VI Intercampus: *Evaluación de competencias en los nuevos grados*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-la Mancha, pp. 110-114.
- MARINO PASCUAL, J. *et al.* (2000): *Manual de procedimientos de control de calidad técnica del proyecto arquitectónico*. Santander: Consejo Superior de los Colegios de Arquitectos de España.
- MUÑOZ COSME, A. (2008): *El proyecto de arquitectura: concepto, proceso y representación*. Barcelona: Reverté.
- PÉREZ CARDA, T. (2006): “Metodologías activas en la enseñanza de la educación gráfica. La incentivación útil: un objetivo alcanzado”. En: VV. AA. (2006): Actas del VIII Congreso de la Asociación de Profesores de Expresión Gráfica aplicada a la Edificación APEGA. Madrid: Universidad Politécnica, pp. 197-214.
- SANDERS, K. (1996): *The digital architect: a common-sense guide to using computer*. New York: John Wiley & Sons.

# COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE HISTORIA DE LA MÚSICA

PAULINO CAPDEPÓN VERDÚ  
*Universidad de Castilla-La Mancha*  
*Real Academia de la Historia*

## 1. INTRODUCCIÓN: LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA Y LA MÚSICA

La presencia de la música en la Universidad ha sido estudiada en diversos trabajos, tanto desde una perspectiva general (Rashdall, 1895; Carpenter, 1958; Petrobelli, 1985), como desde un punto de vista más específico (López-Calo, 1980 y 1986a). Asimismo, ha sido tratado como reseña histórica desde los orígenes hasta la actualidad (López-Calo, 1986b; Gómez, 1987; Martín, 2005) o como estudio sobre su estado actual (AA. VV., 2005).

Refiriéndonos al caso particular de España se pueden observar tres etapas. La primera constituye una etapa de apogeo y se extendería desde la Edad Media hasta el siglo XVI. La segunda, que se inicia en el siglo XVII y abarca hasta los años 40 del siglo pasado, estaría definida por lo contrario, por la decadencia. Por último, la tercera supone una fase de renovación, que se concreta en el retorno progresivo de la música a las aulas universitarias. La presencia de la música en la universidad española se remonta a la Edad Media. En opinión de López-Calo, el verdadero punto de partida viene dado por la promulgación de los estatutos de la Universidad de Salamanca y la fundación de la primera cátedra de música de nuestro país y de Europa en 1254, cátedra creada por Alfonso X El Sabio<sup>1</sup>. Este hecho histórico se debe a la maduración de una serie de factores que hicieron posible la creación de dicha cátedra. Así, por ejemplo, desde el siglo X se enseñaban en el monasterio de Ripoll las materias pertenecientes al *Trivium* y el *Quadrivium*, las denominadas “artes liberales”. Aparece asimismo el *Breviarium de musica* del monje Oliva de Ripoll, en el que éste intentó compilar todo el saber musical de su tiempo; según Gómez Muntané, “... ofrece una muestra inequívoca de la enseñanza de la teoría de la música, basada sobre todo en un texto de claro matiz pedagógico” (Gómez, 1990:79). En la Universidad de Salamanca, donde se escribieron algunos de los tratados más importantes de la historia musical de España y de Europa, como el de Juan Gil de Zamora, *Ars Musica*<sup>2</sup>, que recopila la teoría musical medieval de forma escueta y ordenada a finales del siglo XIII y que reflejaría según López-Calo la enseñanza musical de aquel siglo en la Universidad de París pues Juan Gil fue alumno de dicha Universidad (López-Calo, 1986b:173).

---

<sup>1</sup> La historia de la Universidad de Salamanca y la música ha sido estudiada por GARCÍA FRAILE, D. (1987 y 2000).

<sup>2</sup> Editado por ROBERT-TISSOT, M. (1974). Véase asimismo MOTA MURILLO (1982).

Ya en plena época renacentista, la obra de Bartolomé Ramos de Pareja *Musica practica*<sup>3</sup>, fraguada en la universidad salmantina y editada en Bolonia, supuso el comienzo de una nueva era en la música española. Además de este tratado destacan dos obras de gran trascendencia: *Declaración de Instrumentos musicales*, de Juan Bermudo (1555)<sup>4</sup> y *Musica Libri septem*, de Francisco de Salinas (1577)<sup>5</sup>. Los tratados de Pareja, Bermudo y Salinas recogen la práctica totalidad del conocimiento musical hasta la época. Tur Mayans afirma que en

*Salamanca la música se enseñaba, investigaba y cultivaba con florecimiento, en todo el período renacentista (...). Carlos V (...) y sus sucesores protegieron y dieron empleo en su Corte a los mejores músicos de su época. Pero sin las favorables condiciones de la Universidad de Salamanca, estabilidad de una cátedra de música, libertad de investigación y atmósfera de tolerancia, tal florecimiento no hubiese sido posible (Tur, 1992:485).*

Desde finales del siglo XVI se inició la decadencia de la música en la universidad española, hecho que se constata en la desaparición progresiva de la enseñanza teórica en la universidad salmantina, a la vez que cobraba mayor importancia la práctica, que por entonces se entendía como mera ejecución durante los actos académicos más solemnes de la universidad. Este hecho coincide además con la decisión de que el puesto de catedrático se pudiera cubrir por el maestro de capilla -a veces, incluso por el organista- de la catedral, los cuales accedían a la universidad después de ser sometidos a un examen más bien simbólico (López-Calo, 1986b:178). Casares señala varias razones para explicar esta decadencia, entre ellas, la falta de una burguesía interesada en la música, cuando en el resto de Europa se acomete justo en la misma época una profunda renovación musical (Casares, 1986:153). Por último, la música desaparece de la universidad española a mediados del siglo XIX. El último catedrático de música de la Universidad de Salamanca fue Manuel Doyagüe (1755-1842): a pesar de su fructífera labor, tanto en la Universidad como en la capilla de música de la catedral<sup>6</sup>, tras su muerte no se convocó la plaza durante el resto del siglo XIX y parte del XX.

Paralelamente, y bajo el patrocinio de la reina María Cristina, se fundaba en Madrid el primer Conservatorio de Música español<sup>7</sup>. En opinión de Casares, el Conservatorio no sustituyó a la universidad en el papel que ésta desempeñaba en la enseñanza musical: “La enseñanza musical se había desmoronado en la Universidad y el Conservatorio no recogió la misión de ésta, sino, por el contrario comenzó a formar esa clase de músico español (...) totalmente al margen de la cultura de la nación, al margen de la sociedad” (Casares, 1986: 155). En los planes de estudio del conservatorio predominó desde un principio el carácter eminentemente técnico. Este ambiente contrastaba con el europeo de aquel momento. Mientras que la figura y el status social del músico del Romanticismo se acrecentaba y ganaba en protagonismo social, en erudición musical e intelectual, el músico español se convertía en “ejecutor” del instrumento, perdiendo casi toda su estima en la sociedad del momento (Casares, 1986:156).

3 La versión en español se debe a MORALEJO, J. L. (1977). Existe también una edición crítica a cargo de TERNI, C. (1983).

4 Véase el estudio de OTAOLA, P. (2000).

5 La edición facsímil fue publicada por la editorial alemana Bärenreiter en 1958 y fue traducida al castellano por FERNÁNDEZ DE LA CUESTA, I. (1983).

6 Véase GARCÍA FRAILE (1991).

7 Sobre la evolución histórica del Conservatorio de Madrid, véase SOPEÑA (1967).

## 2. UNIVERSIDAD ESPAÑOLA Y MÚSICA EN EL PRESENTE

La nueva presencia de la música en las universidades españolas resultó difícil y sólo fue posible después de un largo y laborioso proceso, como se desprende de la información que proporciona López-Calo en el artículo ya citado (1986b). En los años 50 del siglo pasado se fundaron las denominadas “Cátedras de Difusión Cultural de la Música”, cuya finalidad se limitaba a programar conferencias, comentar audiciones y poco más. Estas cátedras nacieron como consecuencia del interés que fue tomando la música en España, tanto por parte de los alumnos universitarios, como de los catedráticos y demás profesores de música que ejercían su docencia en aquellos años. Sin embargo, por entonces no es posible hablar de un auténtico retorno de la música a la universidad. La finalidad de dichas cátedras era “llenar el vacío de afición y de información, en los estudiantes” (Sánchez, 1981:64). El retraso con respecto a otros países de Europa era más que considerable; señálese por ejemplo que al terminar la Segunda Guerra Mundial, la enseñanza musical estaba incluida en los planes docentes de casi todas las universidades europeas y norteamericanas; y junto a la enseñanza, la investigación especializada y la fundación de revistas de carácter científico (López-Calo, 1986b:168). Mientras tanto, la universidad española permanecía fiel al modelo de universidad del siglo XIX y no se actualizaba al mismo ritmo que el resto de países europeos. Años más tarde, concretamente a partir de la promulgación de la Ley General de Educación en 1970, se implantará la asignatura de “Historia de la Música”, como materia de enseñanza oficial, en diversas universidades españolas, tales como la de Santiago de Compostela, Oviedo, Valladolid, La Laguna, Granada o Sevilla.

Este breve recorrido ofrece su penúltimo capítulo con la creación de la “Especialidad de Musicología”, primero en la Universidad de Oviedo y luego en la de Salamanca, Granada y Valladolid. La presencia de la música en la universidad española culmina con la aprobación por parte del gobierno de la nación del título de licenciado en “Historia y Ciencias de la Música” (Real Decreto 616/1995, de 12 de abril de 1995). Con la implantación del proceso de Bolonia, son varias las universidades que han implantado el Grado de “Historia y Ciencias de la Música” que supone un salto cualitativo en la presencia de la musicología en la universidad española al pasar de dos a cuatro años la duración de esta carrera. Sin embargo, la Universidad de Castilla-La Mancha no ha contemplado la introducción de dichos estudios ni existe en toda la comunidad un conservatorio superior.

## 3. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA MÚSICA EN LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

### 3.1. Objetivos generales y objetivos específicos

Es necesario diferenciar lo que son los objetivos generales y los específicos. En la definición de los primeros se contemplan las competencias que se quieren desarrollar en el alumno, en función de su formación integral como persona; es una previsión general del aprendizaje que queremos obtener de los alumnos en un tiempo largo. Los objetivos específicos, en cambio, se enuncian en relación con una serie de competencias que pueden adquirirse dentro de un campo de estudio concreto y en un tiempo determinado.

#### 3.1.1. Objetivos generales

La formulación de unos objetivos es la clave para una programación porque, en función de los contenidos que se seleccionan, se determina el nivel que se espera alcanzar de los alumnos a los que va dirigida la programación. Los que a continuación señalamos pueden considerarse válidos para todo tipo de educación universitaria. Posteriormente analizaremos los específicos de nuestra área de trabajo.

### 1) Objetivos de conocimiento

Al finalizar sus estudios universitarios, haciendo uso de sus facultades a nivel de conocimiento, de comprensión, de aplicaciones prácticas en casos concretos, del análisis, de la síntesis y de la valoración de su materia y método de trabajo, un estudiante debería:

1.1) Conocer la terminología básica de su materia. 1.2) Conocer los principios (leyes básicas y conceptos) de esa materia. 1.3) Estar familiarizado con los principios y aplicaciones de materias relacionadas.

### 2) Objetivos actitudinales

La enseñanza universitaria deberá en general capacitar al estudiante:

2.1) Para hacer sus propios juicios independientes. 2.2) Para obtener información con eficacia. 2.3) Para pensar creativamente, imaginativamente y en términos abstractos. 2.4) Para cooperar con colegas y otros profesionales en la futura carrera profesional. 2.5) Para desarrollar la adaptabilidad a nuevas técnicas o nuevas ideas. 2.6) Despertar su interés por la investigación, la docencia u otra actividad profesional.

## 3.1.2. Objetivos específicos

Para el campo concreto de la materia que debemos impartir - Historia de la Música- es necesario señalar, además, unos objetivos específicos, considerados en una doble vertiente:

- a) En relación con el contenido de la asignatura.
- b) En relación con el tiempo destinado a impartir esa materia.

Estos objetivos específicos son el fundamento de una programación específica para nuestro ámbito de trabajo. El programa, en definitiva, no es más que el desarrollo de los contenidos de estos objetivos. Señalamos a continuación los que consideramos de mayor interés para la formación de los alumnos que cursan esta asignatura en la licenciatura de “Historia del Arte”:

### 1) Objetivos de conocimiento

1.1) Justificar el estudio de la Historia de la Música como materia fundamental dentro de su formación como historiadores del arte. 1.2) Comprender el concepto de “Historia de la Música”, tal y como se ha entendido a lo largo de los siglos, y como se entiende en el momento presente. 1.3) Conducirle a una concepción histórica propia e inteligente, mediante el conocimiento de la metodología y los métodos aplicados a la Historia de la Música. 1.4) Introducirle en la variedad y complejidad de las fuentes de estudio de la Historia de la Música.

1.5) Desarrollar el conocimiento de la evolución histórica de la música siguiendo unos criterios básicos como guías de ese conocimiento. 1.6) Desarrollar el uso de la terminología del lenguaje musical para que pueda entender y hacerse entender en este campo específico. 1.7) Iniciarle activamente en el campo de la investigación musical, mediante trabajos individuales o en grupo.

### 2) Objetivos actitudinales

2.1) Desarrollar su capacidad crítica y su objetividad, para que el enfoque de su estudio e investigación sea verdaderamente científico. 2.2) Fomentar su interés por todo lo que se refiere a la música, mediante la comprensión de sus valores (artístico, educativo, deleite, etc.).

2.3) Contribuir a que tomen conciencia de la importancia que supone el estudio de la “Historia de la Música”, considerándola no sólo como un mero conocimiento más, sino como parte fundamental de su formación integral. 2.4) Desarrollar la sensibilidad del alumno hacia toda manifestación artística. 2.5) Desarrollar la capacidad de emitir juicios de valor sobre la calidad artística de una pieza musical. 2.6) Hacerle partícipe de lo que significa la creación musical, desde que el compositor la concibe hasta que llega a hacerse realidad a través de su ejecución. 2.7) Habituarse a escuchar música, poniendo en juego todos sus conocimientos teóricos, su intuición personal y su capacidad auditiva.

### 3.2. Competencias del docente de Historia de la Música

Nuestro contacto diario con la actividad docente en la universidad, a lo largo de 21 años, nos confirma la necesidad de partir de la eficacia que se deriva de poseer un detallado conocimiento de las características del grupo de alumnos al que nos dirigimos. Dicho conocimiento abarca desde su grado de formación en la materia en general, hasta la problemática concreta de las dificultades que puede entrañar el enfrentarse a un tipo de conocimientos especializados por primera vez. Para lograrlo es preciso dedicar tiempo al contacto directo con cada uno de esos alumnos, o al menos, con un elevado porcentaje de ellos, durante las clases, o fuera de las mismas (en tutorías, seminarios, o incluso, por medio de entrevistas).

Es verdaderamente importante, además, que todo profesor se haga cargo de los medios que le son necesarios para poner en práctica su planteamiento teórico. En este sentido, el proyecto docente debe servir de método o guía de orientación de su labor pedagógica. Es asimismo evidente que la actividad docente se complementa y adquiere su verdadero valor si se apoya en lo que se conoce como “investigación en la acción” (Elliot, 1985:296), o también “reflexión en la acción” (Escaño y Gil, 1992:149). Consiste en una actitud reflexiva y analítica sobre el trabajo realizado con los alumnos para aprender de él. El resultado de esta reflexión debe servir para enriquecer, matizar o cambiar la acción educativa seguida hasta entonces: “El mejor maestro se hace discípulo de su discípulo”, afirma G. Gusdorf (1973:14).

Todo planteamiento teórico y toda orientación práctica adquiere su verdadero sentido cuando se aplica a algo concreto y específico; en este caso, esa aplicación ha de manifestarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que constituye la dinámica de toda actividad educativa. En relación con ese proceso, el profesor debe tener presente dos ideas fundamentales:

- 1) Que ese proceso es intencional y el profesor es el responsable de dirigirlo. Es verdad que el alumno universitario tiene que ir configurando su propio bagaje de conocimientos, pero para ello, puede ser de gran valor la dirección y ayuda del profesor. Este no puede limitarse únicamente a crear las condiciones para que el alumno sea activo intelectualmente, sino que debe orientar y guiar esta actividad, para facilitarle el camino y situarlo en condiciones de continuar adquiriendo más formación en el futuro.
- 2) Que el alumno es el responsable último de su aprendizaje. Es él quien construye su propio conocimiento y nadie puede sustituirle en esta tarea. La actuación del profesor puede favorecer en mayor o menor medida la actividad intelectual del alumno pero es él quien, basándose en su “dinámica interna”, decide qué esfuerzo debe poner para aprender.

Considerar la responsabilidad del alumno exige al mismo tiempo hacerle consciente de su protagonismo. En consecuencia, el profesor debe proporcionarle trabajos que le permitan ejercitar esa responsabilidad (proyectos de investigación, trabajos de campo, etc.) y en los que, al poder experimentar libremente, puedan a la vez abrirles nuevas perspectivas de estudio. En este sentido es oportuno recordar que “el interés refuerza el trabajo intencional y sistemático” (Fernández, Sarramona, 1977:32). Es fácil de comprobar en la práctica. Basta, por ejemplo, comparar el modo de afrontar la realización de un trabajo un grupo de alumnos realmente interesados en el tema, y otro que lo ven como una imposición u obligación. A veces no cabe más remedio que hacer caso omiso de la realidad de esa “imposición”, a fin de obtener una evolución objetiva -en cuanto que igualitaria- sobre la totalidad de los alumnos de una clase; pero también cabe hacer excepciones; es más, creemos que deben hacerse excepciones, buscando el modo de que cada cual trabaje en una materia que le resulte de interés personal. Por ello, en nuestro caso concreto, cada año ofrecemos a los alumnos la oportunidad de realizar algún tipo de trabajo que se adapte a sus preferencias. El resultado de esos trabajos es, por norma general, altamente positivo, superando en muchos casos nuestras propias previsiones.

### 3.2.1. Premisas básicas

Un profesor universitario no sólo debe exponer el contenido de los temas de un programa. Tan importante como esto es saber distinguir cuál es el método -o métodos más adecuados para ello y hacer participe al alumno de las diversidad de corrientes que existen en este campo. Esto supone, por una parte, estar al día de las novedades que van apareciendo en este sentido y, por otra, formar un criterio propio acerca del resultado práctico del uso de un método u otro.

En la actualidad se tiende a considerar que todas las metodologías pueden ser más o menos válidas a la hora de aplicar a la docencia de la “Historia de la Música”; pero no todas tienen la misma eficacia; depende del tema o materia que se intente explicar y de los fines que cada uno se proponga. En una asignatura tan sumamente amplia como es la “Historia de la Música” cabe el uso de métodos muy variados, dependiendo del período histórico o en las particularidades de un estilo, de una obra musical o de un autor en concreto, etc.

Cada uno de los métodos a los que hemos hecho alusión resultan, en la práctica, deficientes si se emplean aisladamente. Ninguno de ellos logra un estudio completo, íntegro, de una obra, de un autor o de una época. En cambio, todos adquieren un papel destacado al ponerse en relación unos con otros. De ahí que, al querer aplicar una metodología rigurosa en la docencia de la Historia de la Música, sea conveniente hacer uso de las principales aportaciones que cada uno ofrece. En este uso debe primar la búsqueda de una aproximación histórica y estética de la obra de arte o de la pieza musical.

El punto de partida será siempre la obra misma. Pero ésta adquiere tanto mayor sentido cuanto mayor sea el conocimiento de las condiciones en las que surge, en una doble dimensión: temporal (visión sincrónica o diacrónica) y espacial (visión geográfica, ambiental, cultural, etc.). Esto obliga al profesor a formarse en un campo muy amplio de materias (de historia general, filosóficas, filológicas, sociológicas, etc.); esta formación no tiene por qué ser excesivamente especializada, pero sí rigurosa y objetiva, si lo que se busca es que sea un verdadero apoyo para su visión integral del fenómeno musical. No es necesario ser historiador o filólogo para ser un buen musicólogo; pero difícilmente se podrá avanzar en esta disciplina si no se tienen nociones claras acerca de las primeras.

En definitiva, la metodología más adecuada es aquella que, además de aportar al alumno una determinada información, le proporcione los elementos de juicio básicos para que pueda llegar a elaborar él mismo sus propias conclusiones, partiendo de la relación e interpretación de los datos que obtenga de esa información.

Una vez esclarecidos los objetivos generales y específicos que se pretenden obtener, es necesario saber qué medios podemos y debemos emplear para conseguirlos. Es evidente que la simple exposición de contenidos de modo categórico, como contenidos inamovibles e irrefutables, resulta totalmente inadecuada. Por el contrario, debemos procurar que el alumno se capacite para juzgar con sentido crítico -partiendo siempre de una formación previa- cualquier materia que sea objeto de su estudio y que, de este modo, pueda participar realmente, como sujeto activo, tanto en las clases teóricas como en las prácticas.

Como premisas, debemos tener en cuenta las características concretas del alumnado y las circunstancias particulares en las que nos hallamos ante un grupo de alumnos concreto. Al mismo tiempo hemos de tener una noción clara de: a) Sus conocimientos previos. b) Lo que deben conocer. c) Cómo pueden conocer más. d) En función de qué deben conocer más

De la práctica habitual de nuestra propia actividad docente, observamos que se puede caer muy fácilmente en un peligro: el de sobrecargar a los alumnos con demasiadas horas de clases, o con la exposición de la materia con excesivo detalle. El resultado suele ser que, además de sentirse verdaderamente agobiados, no tienen tiempo material para reflexionar, lo que les impide obtener un dominio completo de la estructura de la materia, necesario para dar claridad a su aprendizaje. En parte, esta situación se genera a partir de la misma puesta en práctica de los planes de estudios; pero, en parte, puede ser generada por una actitud inadecuada del profesor ante la situación de sus alumnos. En consecuencia, consideramos que en la

organización de la enseñanza debe estar presente un principio básico: ha de ser lo suficientemente flexible como para que, ante cualquier cambio o hecho inesperado, pueda ser igualmente viable y conduzca realmente a obtener los objetivos que hemos planteado. Partiendo de esta idea, desarrollaremos nuestra propuesta de organización de la enseñanza de “Historia de la Música”. La inclusión de la asignatura de “Historia de la Música” en este plan de estudios no constituye ninguna novedad: no consideramos necesario hacer hincapié en su justificación dentro de un plan de estudios de “Historia del Arte”, pues se trata de algo obvio: es -como ha señalado ya el prof. Enrique Sánchez Pedrote- una materia auxiliar e indispensable complemento, irremplazable para tener una visión completa del desarrollo de las Bellas Artes (1981:65).

A lo largo de los últimos trece años, la asignatura de “Historia de la Música” se ha impartido contando con la carencia casi absoluta de conocimientos musicales por parte de los alumnos de la licenciatura de Historia del Arte. Ello, como es lógico, ha condicionado considerablemente la metodología de dicha asignatura al tener que recurrir constantemente a explicaciones o aclaraciones de una terminología desconocida para la gran mayoría de esos alumnos, o al tener que dedicar varias clases o seminarios a la exposición de los conceptos fundamentales de esta materia. Dicha asignatura aparecía como materia troncal para los alumnos del 4º curso de la licenciatura de Historia del Arte, con una carga docente de doce créditos y en la actualidad ha quedado reducida a una materia optativa de seis créditos en el nuevo Grado de “Historia del Arte”. Esta circunstancia es la que, hoy por hoy -y mientras no se implante el Grado de “Historia y Ciencias de la Música”- condiciona la metodología, los objetivos y los medios empleados a la hora de impartir esta asignatura, como veremos más adelante. La puesta en marcha del nuevo Grado de “Historia y Ciencias de la Música” supondría un cambio en todo el planteamiento docente -teórico y práctico- de esta asignatura; en ese caso, tendríamos que realizar un proyecto docente diferente, teniendo en cuenta, básicamente dos nuevos factores:

- a) que la asignatura “Historia de la Música” no aparecería en ningún plan de estudios de dicho Grado, enunciada de modo tan genérico, puesto que no sería adecuada a los fines que se pretenden obtener en unos cursos de especialización. Sería necesario elaborar un proyecto para perfiles más concretos y específicos, como los que ya se siguen en varias Universidades españolas
- b) que se les exigirían a los alumnos unos conocimientos musicales previos para realizar este Grado (al menos, Lenguaje Musical, Armonía, Contrapunto y la práctica de algún instrumento, a nivel medio).

### 3.2.2. Factores que condicionan la docencia

En nuestros años de actividad docente hemos podido comprobar que existen diversas dificultades inherentes al planteamiento de la asignatura de “Historia de la Música” en el marco de los estudios de “Historia del Arte”. Esas dificultades, cuando son consecuencia de los contenidos de la asignatura, puede que lleguen a ser insalvables, pues, la formación musical que se requiere para profundizar en múltiples aspectos de esta disciplina, no puede adquirirse de repente, ni incluso a medio plazo. Sin embargo, existen otras dificultades que pueden solventarse perfectamente con un mínimo esfuerzo por parte del profesor y del alumno. Nos referimos, en particular, a dificultades que no provienen de los conceptos de la asignatura, sino de las actitudes de los alumnos ante la misma o de circunstancias ajenas a la materia en sí. Entre estas dificultades cabe señalar:

- la falta de hábito de escuchar música “cultura” y la necesidad de aprender a hacerlo.
- la carencia de manuales para el estudio, y la necesidad de manejar una amplia bibliografía (la mayoría en lenguas extranjeras) para cada tema.

Con respecto al primer aspecto, consideramos que estamos en condiciones de afirmar que esa dificultad va desapareciendo conforme el alumno va haciendo uso de los medios sonoros (CD’s, MP3, DVD’s) de los que dispone la Universidad, o de los que él pueda conseguir. Creemos además indispensable sugerir a los alumnos la conveniencia de ir formando una fonoteca básica, en donde no falten

las obras más representativas de cada época o de cada compositor. Esto supone por nuestra parte tener conocimiento actualizado de la discografía más reciente, así como de los medios para poder conseguirla (casas discográficas, interés que puede tener para la formación de esa fonoteca básica, etc. ).

La carencia de una información bibliográfica conjunta de la materia tampoco llega a constituir una dificultad insalvable. Es verdad que existen pocos manuales de “Historia de la Música” adaptados a la formación de un historiador del arte: o bien son demasiado técnicos, o bien bastante superficiales; por ello, en nuestros años de docencia hemos observado la norma de señalar, en cada caso, qué libros -en plural- resultan más o menos adecuados para el estudio de los temas. En esa bibliografía incluimos también los estudios en otros idiomas, e incluso artículos especializados, pues consideramos que el dominio de otras lenguas debe ser una herramienta más de trabajo en la enseñanza universitaria, del mismo modo que, a este nivel, resulta imprescindible el recurso a una bibliografía lo más actual y especializada posible.

Por lo que se refiere a la características específicas del alumnado hemos de tener presente que en ellos concurren dos particularidades:

1) que carecen de un soporte de conocimientos musicales básicos, indispensables para comprender esta disciplina. Por tanto, no deja de ser una utopía el pretender explicar esta asignatura a un nivel excesivamente especializado.

2) que puede existir una falta de interés por parte de algunos alumnos en relación con esta asignatura.

Sólo partiendo de estas dos premisas se puede abordar el planteamiento teórico y práctico de la actividad docente. En esencia, ésta debe basarse, precisamente, en el aprovechamiento de esas dos circunstancias, de modo que lo que pudiera considerarse como un obstáculo, se convierta en un factor positivo. En otros términos, creemos que todos los conocimientos que tienen estos alumnos orientados al estudio de su licenciatura de “Historia del Arte” (fuentes, metodología, estudio de los estilos y visión histórica del fenómeno artístico, etc.) puedan y deben aprovecharse plenamente en el área de conocimiento de “Historia de la Música”. Sánchez Pedrote, en el texto ya señalado, afirma en este sentido que “la enseñanza de esta dicha disciplina debe tender a relacionar las semejanzas y conexiones del arte de los sonidos con las artes plásticas y literarias” (1981:67). En definitiva, se trata en último caso de ser coherentes con la realidad en la que nos hallamos: la formación que necesitan estos alumnos no es una formación especializada en técnicas musicales, plagada de conceptos específicos, sino una formación humanística, lo más amplia posible, en la que el conocimiento de la “Historia de la Música” contribuya a enriquecer su bagaje de conocimientos sobre el arte en general. Así lo indica también Sánchez Pedrote: “El enfoque de la materia contenida en los programas debe estar orientado hacia un indispensable conocimiento de teoría que haga más fácil el seguimiento de la evolución de la música a través de los siglos. Al no estar planeada para profesionales de la misma, su conocimiento ha de estar basado en el indispensable de una terminología básica, de la misma manera que se les adiestra a los futuros licenciados en los fenómenos y términos de las artes plásticas, con destino al manejo suficiente de un conocimiento teórico que les permita adentrarse en el estudio de la evolución de la arquitectura, pintura, etc” (*Íbidem*).

### 3.2.3. Organización de la enseñanza

Los conocimientos que debe adquirir un alumno deben ser significativos y a la vez funcionales; es decir, deben enriquecer su formación y, al mismo tiempo, aportarles una ayuda concreta para su futura actividad profesional. El método tradicional de enseñanza basado en la exposición teórica de los temas por parte del profesor y la toma de apuntes por parte de los alumnos ha resultado obsoleto, entre otras cosas porque supone una pérdida de tiempo que podría ser dedicado a la reflexión y a la discusión de dichos temas. Por otra parte, el nuevo método pedagógico emanado del plan de Bolonia ha significado por su parte la desaparición del profesor como único actor, cuya principal función consiste en la transmisión de conocimientos, en favor del docente como tutor del alumno, pasando éste a convertirse en auténtico protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consideramos pues que, para que una clase teórica sea verdaderamente efectiva, deben tenerse en cuenta dos aspectos: la preparación y la exposición de la misma. Lo primero y esencial en la preparación de una clase es determinar claramente cuáles son sus objetivos. Como uno de los fines de la clase teórica -y de las prácticas- es que el estudiante aprenda algo, el paso siguiente consistir en establecer qué se espera que los alumnos sepan o sean capaces de hacer como resultado. En otros términos, debemos considerar la enseñanza como una forma de comunicación, que falla si no es comprendida; no puede ser entendida como una operación en la que el material bien organizado y presentado debidamente, constituye de por sí una buena enseñanza tanto si es comprendida, o no.

Uno de los errores más comunes consiste en preparar más material del que puede ser tratado en el tiempo asignado a la clase, o bien imprimir un ritmo demasiado rápido a la clase, o ambas cosas a la vez. Ante esto -la falta de tiempo o las prisas- suele surgir la justificación de que es necesario completar el temario. Y, efectivamente, es importante abarcar el mayor número de temas posibles, pero más importante aun es que los alumnos vayan asimilando, paso a paso, lo que se les explica. La información que no sea esencial para la comprensión del tema puede -en caso de falta de tiempo- omitirse en una clase, procurando al alumno una bibliografía accesible donde pueda completar esa información. Por otra parte, nuestra propia experiencia docente nos sugiere que una excesiva profusión de detalles, o una clase demasiado densa de contenido, es desfavorable para el aprendizaje inmediato de los conceptos básicos que se quieren transmitir. Asimismo, hemos podido comprobar que cuando el contenido de una clase es demasiado abstracto, suele originar una decaída en la atención del alumno hacia ese tema; es necesario hacer uso de ilustraciones (partituras, textos, gráficos, etc.), audiciones, material audiovisual y todo tipo de recursos de este tipo para facilitar que se mantengan un grado de máxima atención, desde el inicio hasta el final de la clase.

Una vez que se han clarificado los objetivos, es necesario planificar y organizar la propia clase, en función, sobre todo, de captar la atención y el interés de los alumnos. Para ello puede ser de gran ayuda exponer en esquema, a modo de breve compendio, las ideas fundamentales sobre las que vamos a hablar a continuación; esto ayuda al alumno a organizar el contenido, a la vez que recibe una muestra adelantada de los aspectos que serán de interés especial. La exposición de la clase teórica debe seguir una estructura lógica, bien planeada y presentada al alumno ordenadamente, es decir, conforme a un método; así, desde el inicio de la exposición, sabrá que es lo que se puede y se debe abordar en cada tema, capítulo o aspecto concreto de la materia; es decir, sabrá el fin que perseguimos. De este modo, aunque no se llegue a tratar en el tiempo limitado de la clase todo lo que se podría o debería abordar, el alumno, consciente de la amplitud o contenido total de tema, estará en condiciones de continuar profundizando en los aspectos más destacados del mismo. La limitación de tiempo impone la necesidad de prescindir de la citación de fechas y datos cuantitativos -siempre y cuando no sean de una relevancia especial- dado que pueden ser consultados sin dificultad alguna en la bibliografía señalada.

¿Cómo plantear una clase teórica “ideal”? Independientemente del tema que se pretenda abordar, proponemos los siguientes pasos o aspectos que pueden servir de guía a cualquier exposición teórica de la materia a impartir. Consideramos importante comenzar con una introducción de carácter histórico con el fin de situar al alumno, en primer lugar, en el medio ambiental (geográfico, político, religioso, etc.) en el que surge una obra o un estilo musical, o en donde se desarrolla la vida del autor que se pretende estudiar. Es evidente que el hecho musical no se presenta como algo aislado o ajeno al resto de las manifestaciones artísticas y culturales; por tanto, es el momento propicio para poner en juego los conocimientos que el alumno posee sobre temas de Historia general y de Historia del Arte: por ejemplo, es claro el paralelismo que se puede establecerse entre la arquitectura de una catedral gótica y un motete de esa época (verticalidad, entrecruzamiento de voces...), o entre un cuadro de Caravaggio y un oratorio de la Escuela Romana (carácter dramático, búsqueda de contrastes...); y más todavía entre una pintura del Impresionismo francés y una obra de Debussy, o entre un cuadro de cualquier pintor del Expresionismo alemán y determinadas obras de Schönberg, o los *Carmina Burana* de C. Orff y la ideología del nacional-

socialismo de la Alemania nazi. La mentalidad de una época, las condiciones políticas, el nivel cultural, y otros muchos aspectos extra-musicales ayudan a comprender muchas de las características particulares de la música de esa época. Es más, en cada etapa histórica hay que diferenciar incluso las peculiaridades de cada ambiente cultural o social.

Para lograr los objetivos antes expuestos y como apoyo a la clase teórica, recurriremos al recurso de las imágenes, en especial mediante presentaciones en *Powerpoint*: el empleo de imágenes, en las que aparezcan retratos de los compositores, fragmentos de partituras, portadas de libros teóricos, lugares en los que los que desarrollaron su labor creativa los diferentes compositores, fuentes iconográficas para el conocimiento de instrumentos antiguos, etc. se ha revelado de una importancia inusitada. Si a ello se añade el uso de imágenes relativas a las artes plásticas (cuadros, construcciones arquitectónicas, esculturas, etc.) correspondientes al mismo periodo y estilo musical que estamos tratando, la percepción ‘visual’ que tendrá el alumno de la música y de su paralelismo con las artes plásticas, contribuirá decisivamente a un conocimiento de la música más completo, y, sobre todo, más atractivo. Pero sin duda alguna, el elemento básico en la metodología docente de la Historia de la Música es la audición de obras musicales como apoyo de las explicaciones teóricas a cargo del profesor. Si la clase se limita exclusivamente a dichas explicaciones teóricas, éstas suelen normalmente perder su eficacia: es necesario por tanto que las explicaciones sean sustentadas por audiciones musicales que deben ser escuchadas en el mismo momento en que se explica la parte teórica de la materia.

Además de ello, siempre hemos experimentado la necesidad de alternar las clases teóricas con un buen número de horas dedicadas a la exposición en clase de trabajos realizados por los alumnos así como con clases ‘prácticas’, durante las cuales pueden, por una parte, escucharse obras completas que no es posible incluirlas en el número de horas de clases teóricas, ver videos de grabaciones de óperas, ballets, documentales, etc.; analizar con más detalle obras del período o escuela que hemos tratado en las clases de carácter técnico, etc. Son clases que en ningún caso deben alterar la programación de la parte teórica de la asignatura: su fin es únicamente servir de apoyo y de profundización en la materia de las clases teóricas, sin llegar a suplir o servir de pretexto para avanzar más en la exposición de los temas de la asignatura.

## REFERENCIAS

- BERMUDO, J. (1555): *Declaración de Instrumentos musicales...* Osuna (Sevilla): Juan de León.
- CARPENTER, N. C. (1958): *Music in the Medieval and Renaissance Universities*. USA: Norman. University of Oklahoma Press.
- CASARES, E. (1986): “Presente y futuro de la música en la Universidad española”. En: I Simposio Nacional de Didáctica de la Música. Madrid: Universidad Complutense.
- ELLIOT, J. (1985): “El profesor como investigador”. En: III Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela. Sevilla.
- ESCAÑO, J., GIL DE LA SERNA, M. (1992): *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona: Cuadernos de Educación.
- FERNÁNDEZ, A., SARRAMONA, J.: *Aspectos diferenciales de la Educación*. Barcelona: CEAC.
- FERNÁNDEZ DE LA CUESTA, I., (ed.) (1983): *Francisco Salinas: Siete libros sobre Música*. Madrid: Alpuerto.
- GARCÍA FRAILE, D. (1987): “La Universidad de Salamanca en la música de Occidente”. En: Actas del Congreso Internacional *España y la música de Occidente* (I). Madrid: Ministerio de Cultura.
- (1991): “El Maestro Doyagüe (1755-1842), lazo de unión entre la tradición universitaria salmantina y el Real Conservatorio de Madrid. *Revista de Musicología*, nº 14, pp. 77-84. (2000): “La

- vida musical en la Universidad de Salamanca durante el siglo XVI". *Revista de Musicología*, nº 23-1, pp. 9-74.
- GÓMEZ MUNTANÉ, M. C. (1987): "Sobre el papel de España en la música europea del siglo XIV y primer tercio del siglo XV". En: Actas del Congreso Internacional *España en la música de Occidente*. Madrid: Ministerio de Cultura. (1990): "Prehistoria de la enseñanza musical en las Universidades españolas". *De Musica Hispana et Aliis, Miscelánea en honor del Prof. Dr. D. José López-Calo*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- GUSDORF, G. (1973): *¿Para qué los profesores?* Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- LÓPEZ-CALO, J. (1980): "Education in Music, Spain and Portugal". *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, nº 6. (1986a): "Barbieri y la historiografía musical española". En: CASARES, E. (ed.) (1986): *Francisco Asenjo Barbieri: Biografías y documentos sobre música y músicos españoles (Legado Barbieri)*, nº 1. Madrid: Fundación Banco Exterior. (1986b): "La música en la Universidad en España y en Europa. Notas históricas". En: I Simposio Nacional de Didáctica de la Música. Madrid: Universidad Complutense.
- MARTÍN MORENO, A. (2005): "Pasado, presente y futuro de la musicología en la Universidad española". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 19, pp. 53-76.
- MORALEJO, J. L., (ed.) (1977): *Musica Practica Bartolomei Rami de Pareia Bononiae, Impressa opere et industria ac expensis magistri Baltasaris de Hiriberia MCCCCLXXXII*. Madrid: Alpuerto.
- MOTA MURILLO, R. (1982): "El 'ars musica' de Juan Gil de Zamora: El Ms. H/29 del Archivo Capitolare Vaticano". *Archivo Iberoamericano*, nº 42, pp. 615-701.
- OTAOLA, P. (2000): *Tradición y modernidad en los escritos musicales de Juan Bermudo. Del Libro Primero (1549) a la Declaración de instrumentos musicales (1555)*. Kassel: Reichenberger.
- PETROBELLI, P. (1985): "La musica nelle Università". En: *Didattica dalla storia dalla musica. Atti del Convegno Internazionale*. Florencia: Leo S. Olschki.
- RASHDALL, H. (1895): *The Universities of Europa in the Middle Ages*. Londres: Oxford University Press.
- ROBERT-TISSOT, M. (1974): "Johannes Aegidius de Zamora: Ars Musica". En: *Corpus Scriptorum de musica*. Stuttgart: American Institute of Musicology.
- SÁNCHEZ PEDROTE, E. (1981): "La Música en la Universidad". En: I Congreso Nacional de Pedagogía Musical. Boletín nº 3 de la Sociedad Española de Pedagogía Musical, pp. 63-68.
- SOPENA, F. (1967): *Historia crítica del Conservatorio de Madrid*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- TERNI, C. (1983): *Música Práctica de Bartolomé Ramos de Pareja*. Madrid: Bibliográficas.
- TUR MAYANS, P. (1992): *Reflexiones sobre educación musical. Historia del pensamiento filosófico musical*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- VV. AA. (2005): *Libro Blanco del 'Título de Grado de Historia y Ciencias de la Música*. Madrid: ANECA.



# ALGUNAS COMPETENCIAS PROFESIONALES ESPECÍFICAS DE LOS PROFESORES DE FUNDAMENTOS MATEMÁTICOS CON DOCENCIA EN LA RAMA DE CONOCIMIENTO DE "INGENIERÍA Y ARQUITECTURA"

MIGUEL A. LÓPEZ GUERRERO  
RAQUEL MARTÍNEZ LUCAS  
JUAN C. JIMÉNEZ CASTILLEJO  
*Escuela Politécnica de Cuenca  
Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación se pretende presentar alguna de las competencias profesionales que deben tener los profesores que imparten las asignaturas de las materias de fundamentos matemáticos con docencia en los grados de la rama de conocimiento de "Ingeniería y Arquitectura". Queremos destacar la importancia que tiene para la docencia de las matemáticas que el profesor utilice la terminología propia de la titulación en la que imparte la docencia de sus asignaturas. Así pues, no es lo mismo impartir clase en el Grado en Ingeniería de Edificación que en otra ingeniería. Aunque los fundamentos básicos sean los mismos, se deben adaptar al título en el que se imparten. El profesor debe conocer las competencias profesionales que los estudiantes adquirirán cuando finalicen sus estudios y debe utilizar los términos técnicos usados en esa profesión, en este caso de la edificación. Debería utilizar en sus exposiciones términos como: estructuras, cimentaciones, cerramientos, zócalos, probetas de hormigón, pilares, forjados, cubiertas, bajantes, etc. Asimismo, es muy importante que se desarrollen ejercicios de aplicación de las matemáticas a problemas reales de esa profesión.

En la Escuela Politécnica de Cuenca se imparten las asignaturas de matemáticas correspondientes a los títulos de Grado en Ingeniería de Edificación y del Grado en Ingeniería de Sistemas Audiovisuales de Telecomunicación, y aunque las asignaturas de matemáticas son materias básicas que deben impartirse en las dos titulaciones, los profesores que las impartimos procuramos no utilizar las mismas motivaciones y ejemplos de aplicación para las dos titulaciones. En esta comunicación nos vamos a centrar en el Grado en Ingeniería de Edificación que es la heredera de la anterior Arquitectura Técnica donde tenemos una experiencia en la docencia de las matemáticas que se remonta al curso académico 1995/1996.

Finalizaremos la comunicación presentando un ejercicio de aplicación de las matemáticas a un problema real de esta titulación, donde presentamos cómo motivar el estudio del cálculo de integrales con métodos numéricos mediante la aplicación al cálculo del área del aplacado de un zócalo del cerramiento de un edificio.

## 2. CONTEXTO

Docencia de las asignaturas de matemáticas del Grado en Ingeniería de Edificación que se imparten en la Escuela Politécnica de Cuenca de la UCLM. Este grado pertenece a la rama de conocimiento de Ingeniería y Arquitectura. Se presentan algunas competencias específicas que deben tener los profesores que imparten estas asignaturas.

## 3. OBJETIVOS

Los objetivos que pretendemos alcanzar con esta comunicación son:

1. Analizar la importancia que tiene para la docencia de las matemáticas que los profesores conozcan las competencias profesionales para los que habilita la titulación en la que imparten docencia.
2. Analizar la importancia que tiene usar y dominar los términos técnicos utilizados en la profesión para la que habilita la titulación.
3. Exponer mediante un ejemplo la necesidad de aplicar las matemáticas a problemas reales.

## 4. DESARROLLO

Muchas personas que desarrollan su actividad en otros campos de la ciencia diferente al de las matemáticas pueden presentar una tendencia a rechazarlas. Fundamentalmente tal rechazo viene condicionado por varios factores. Por una parte la precariedad en la enseñanza de las matemáticas, estas surgen de la realidad y a ella vuelven. Es necesaria una enseñanza de las matemáticas partiendo de la realidad, viendo a grandes rasgos cómo a los matemáticos a lo largo de la historia les han surgido distintos conceptos, en la mayoría de los casos de una necesidad de explicar la realidad física, a nadie nunca de la forma "sea un...". Hay que hacerlas tan atractivas como realmente son, se convierten en un juego y en una potente herramienta cuando se las maneja bien. Por otra parte la dificultad inherente al aprendizaje de unos conceptos específicos, la dificultad relativa al manejo de símbolos y el hecho de que las matemáticas tratan fundamentalmente de abstracciones, más difíciles de aprehender que las realidades concretas.

La constatación de esa realidad conduce a la cuestión de cómo deben estructurarse las relaciones entre las matemáticas y las demás ciencias cuyos fenómenos trata de modelizar. A estas ciencias no les interesa una excesiva formalización, que es tarea de matemáticos, sino las ideas de fondo y el manejo ágil de este instrumento esencial para ellos, por ello es de gran interés tanto para unos como para otros la existencia de departamentos de Matemática Aplicada, resultando muy fructíferos en todo el mundo. Lo que no quiere decir que las matemáticas pierdan su formalidad, necesaria para resolver los problemas con rigor, sino que interactúen con las otras ciencias de las que surgen siempre interesantes problemas matemáticos que conducen al progreso de ambas ciencias. Un ejemplo claro de esto que afirmamos es el trabajo del matemático francés J. Fourier (1768-1830) quien inició el estudio del calor y probó que la temperatura tiene que cumplir una ecuación diferencial en derivadas parciales que hoy conocemos como ecuación del calor. Sus investigaciones de las soluciones de esta ecuación le condujeron al descubrimiento de un nuevo concepto matemático y de extraordinaria relevancia, las series que llevan su nombre.

Cuando se explican los conceptos matemáticos no se deben excluir los tópicos que, con diferentes características específicas, suelen explicarse en los primeros cursos dirigidos a estudiantes de disciplinas técnicas o ciencias aplicadas, pero debemos hacerlo tratando de dar todas las referencias posibles acerca de las aplicaciones de dichos conceptos, así como de su posible origen en las ciencias experimentales.

Se podría pensar que las matemáticas para los técnicos deberían ser explicadas directamente mediante ejemplos. Esto no nos parece lo más adecuado. Para poder aplicar las matemáticas a la Ingeniería de Edificación, han de ser entendidas en su generalidad, lo que no se puede conseguir sólo por el análisis de situaciones que se plantean en la construcción. Además, el amplio campo de las matemáticas donde el Técnico se debe mover no está cubierto suficientemente por los ejemplos.

En los planes de estudio para la formación del Ingeniero de Edificación, las matemáticas están en el primer curso, cuando el estudiante no dispone de suficientes conocimientos de construcción. Sin embargo, dado el carácter instrumental de las matemáticas es muy conveniente presentar abundantes aplicaciones a la construcción. Se trata de que el estudiante conozca las técnicas matemáticas básicas e indispensables en el planteamiento y resolución de los problemas que se le puedan presentar, que aprenda a situar un problema práctico en el modelo más conveniente, que tenga destreza en su resolución y sepa interpretar los resultados.

En líneas generales, pensamos que el objetivo básico que comparten todas las asignaturas de la materia de fundamentos matemáticos de la rama de conocimiento de “Ingeniería y Arquitectura”, es el de transmitir el sentido y la utilidad de la matemática como herramienta a nivel conceptual y de cálculo, sin olvidar su utilidad como método científico. Este objetivo múltiple comprende al menos tres aspectos importantes:

1.- En primer lugar, se pretende conseguir que el estudiante adquiera los conocimientos matemáticos que están en la base del desarrollo de las demás asignaturas que se imparten en la titulación. Debido a que las matemáticas desarrollan un papel esencial en la mayoría de las demás disciplinas científicas y técnicas, el conseguir la familiaridad con los conceptos matemáticos relacionados con ellas es una de las responsabilidades de las distintas asignaturas de matemáticas.

2.- Sin embargo, esta familiarización exige también profundizar en las relaciones existentes entre las matemáticas que se estudian y sus aplicaciones. Esta vertiente de la docencia de las matemáticas es la que mejor logra transmitir el aspecto creativo de esta disciplina, contribuyendo a despertar y formar un espíritu crítico en los estudiantes.

3.- Finalmente, la docencia de las matemáticas tiene un carácter formativo importante. El ejercicio constante de la matemática contribuye a plantear los problemas técnicos con rigor y a desarrollar un método científico de trabajo. Ambos aspectos contribuyen a cultivar una actitud que formará parte de la vida profesional de los Técnicos. Ha de proporcionar una estructuración lógica ofrecida mediante un lenguaje preciso y exacto, constituyendo el marco general para la incorporación, manejo y desarrollo de las cuestiones teóricas. Nos ha de servir como iniciación en la capacidad de expresar correctamente un problema técnico en términos matemáticos que permita ejecutar un tratamiento, acudir a bibliografía y a métodos numéricos o, deducido el ámbito y la dificultad, trasladarlo a personal especializado.

Si analizamos algunos informes donde se detallan los objetivos que la educación matemática del estudiante de estudios técnicos debe conseguir, como el de la II Reunión de Catedráticos de Matemáticas celebrada en el I.C.E. de la Universidad Politécnica de Madrid, el seminario patrocinado por la U.N.E.S.C.O. titulado: “Las Aplicaciones en la Enseñanza y el Aprendizaje de la Matemática”, el informe de la O.C.D.E (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y las Jornadas sobre la Enseñanza de la Matemática en las Escuelas Universitarias Técnicas, en Sedano (Burgos), podemos destacar, entre otros, los siguientes:

- a. Proporcionar un lenguaje adecuado para la comprensión de otras disciplinas.
- b. Proporcionar un pequeño repertorio de instrumentos analíticos de aplicación directa muy probable, suministrando también algunos automatismos para la manipulación de entes matemáticos muy frecuentes.
- c. Estimular al individuo en el carácter pragmático de la Matemática Aplicada, potenciando lo inmediato de la utilización de varias de sus técnicas en la actividad profesional.
- d. Desarrollar la capacidad de relacionar e intuir.

- e. Los alumnos deben adquirir la idea de que la matemática es una ciencia abierta, en continuo desarrollo, y que, por tanto, algunas dificultades que hoy no tienen solución podrán tenerla en el día de mañana mediante la nueva matemática.
- f. Enseñar al estudiante a razonar adecuada y lógicamente, con economía de pensamiento y con poder de generalización.
- g. Proporcionar al estudiante métodos útiles para abordar problemas que aparecen en las diferentes disciplinas de su carrera.
- h. Facilitar su capacidad de comprensión para poder resolver problemas técnicos nuevos con un contenido matemático significativo.
- i. Para los alumnos de las Escuelas Técnicas la matemática debe explicarse de forma integrada sin hacer compartimentos estancos.
- j. En la medida de lo posible, deben elaborarse programas docentes de matemática "a la carta" por especialidades, sin que ello deba interpretarse como una pérdida de valor formativo general de la matemática.
- k. Los profesores de matemáticas de las Escuelas Técnicas, deben suscitar un mayor contacto con las asignaturas de Ingeniería Básica e Ingeniería Aplicada.
- l. Se considera imprescindible la creación en las Escuelas Técnicas del Laboratorio de Matemáticas, para facilitar su enseñanza experimentada.

Como bien sabemos, una de las funciones primordiales de la Universidad es la de formar profesionales que se han de integrar en la sociedad para ejercer unas determinadas funciones laborales. Son precisamente las necesidades sociales las que van imponiendo cuáles deben ser éstas, y por tanto la continua evolución de la sociedad va modificando el perfil profesional.

Pensamos que el docente debe estar al día sobre las atribuciones profesionales de los titulados, con el fin de conocer cuáles son los aspectos de su disciplina que le son más necesarios y útiles en el ejercicio laboral y, en consecuencia, establecer matizaciones sobre los contenidos del programa y sobre la conveniencia de incidir con mayor o menor profundidad en algunos aspectos concretos del mismo.

Si nos centramos en el Grado en Ingeniería de Edificación, el docente debe conocer que este titulado es un técnico de gran capacidad polivalente, pudiendo realizar un diverso repertorio de competencias dentro del campo de la Edificación. Los perfiles profesionales de este técnico son:

- A.** Dirección de la Ejecución de la Obra.
- B.** Gestión de la Producción de la Obra.
- C.** Prevención y Seguridad y Salud Laboral de la Construcción.
- D.** Gestión Técnica del Edificio en fase de Uso y Mantenimiento.
- E.** Consultoría, Asesoramiento y Auditorías Técnicas.
- F.** Redacción y Desarrollo de Proyectos Técnicos.

Asimismo, el profesor debe conocer los objetivos y competencias que este estudiante debe haber adquirido cuando se titule. Esta información actualmente puede ser consultada en las memorias de los títulos oficiales verificados por la ANECA.

Por tanto, debemos tener en cuenta la finalidad o la razón fundamental que hace necesaria la enseñanza de las matemáticas en el entorno que nos ocupa. Un Ingeniero de Edificación se caracteriza por el conocimiento profundo de los principios en que se basa su actuación y por su capacidad de calcular, es decir, de predecir comportamientos y obtener soluciones a problemas con el mínimo costo. La buena formación matemática de un Ingeniero de Edificación se reconoce en su habilidad para plantear primero, y resolver después, modelos matemáticos de la realidad. Para conseguir dicha formación hemos de recurrir a una adecuada selección, ordenación y presentación de los contenidos.

Así pues, pensamos que las competencias mínimas que debe tener el profesor que imparte la materia de fundamentos matemáticos en la rama de conocimiento de “Ingeniería y Arquitectura” son:

- a. Ayudar a aprender de forma sistemática y lógica, tendiendo hacia una educación de la inteligencia en el razonamiento matemático.
- b. Ejercitar la actividad creadora y descubridora de los estudiantes.
- c. Utilizar problemas relacionados con disciplinas de la titulación o de aplicación a problemas reales, evitando en lo posible los ejemplos abstractos. Es importante, para la motivación y el interés del estudiante por las asignaturas, mostrar el mayor número posible de aplicaciones usando los términos técnicos de la profesión.
- d. Conocer las competencias profesionales que el estudiante adquirirá cuando finalice sus estudios.
- e. Destacar los aspectos cuantitativos de la matemática, poniendo de manifiesto la importancia actual de los ordenadores en el trabajo.
- f. Suplir ciertas demostraciones engorrosas y de poco valor formativo y pedagógico para los estudiantes por ejemplos o representaciones gráficas que den verosimilitud al resultado.
- g. Conectar la teoría y la práctica.
- h. Situar a los estudiantes ante problemas que recorran las tres fases características que se presentan en la aplicación de la matemática al estudio de fenómenos reales: 1) Planteamiento o abstracción del problema. 2) Razonamiento lógico-matemático. 3) Interpretación real de los resultados.
- i. Colaborar con profesores de otras áreas y departamentos para poner de manifiesto sus necesidades específicas.

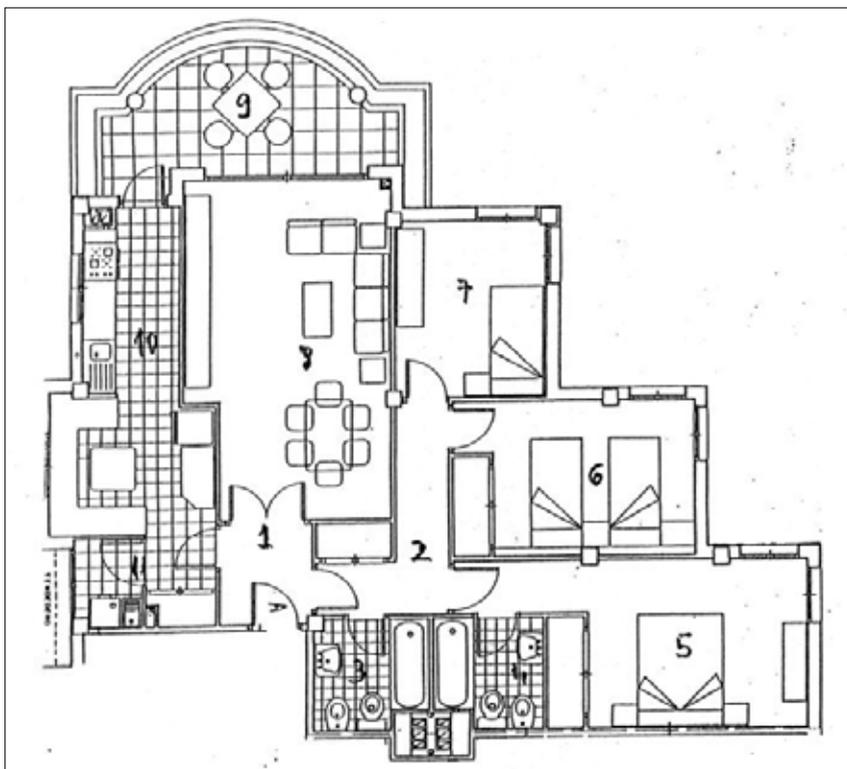
Si analizamos todo lo anteriormente expuesto se considera necesario e imprescindible que el profesor ilustre a los estudiantes con problemas relacionados con otras disciplinas de la titulación y que estos den solución a problemas reales, por lo que resulta necesario que conozca las competencias profesionales que el estudiante adquirirá cuando finalice sus estudios y que utilice los términos técnicos de la profesión.

Así, por ejemplo, se podrían presentar las matrices de forma directa sin motivar su estudio o podríamos presentarlas motivando el estudio de éstas de la siguiente forma:

*“Las matrices representan herramientas convenientes para la sistematización de cálculos laboriosos, ya que proveen una notación compacta para almacenar información y describir relaciones complicadas. Son muchas las aplicaciones de las matrices: resolución de sistemas, autovalores, programación lineal, facilitan el estudio de espacios vectoriales y homomorfismos; son necesarias para el estudio de formas bilineales, formas cuadráticas, cónicas, en modelos de situaciones de mercado, en el estudio de estructuras arquitectónicas y resistencia de materiales (matrices de flexibilidad y rigidez), en transformaciones geométricas (matrices de transformación), en el estudio de cualquier relación entre dos conjuntos (matrices de conexión), etc.*

*Si nos centramos en estas últimas y lo aplicamos a la planta de una vivienda familiar, donde numeramos cada espacio y establecemos la relación “estar conectados directamente” (sin otro espacio intermedio), el grafo puede expresarse mediante la matriz de conexión obtenida siendo especialmente útil para establecer, no sólo las interrelaciones entre los diferentes espacios habitables, sino también los posibles caminos entre cualquiera de ellos, etc.”*

Figura 1.



Posiblemente con este ejemplo habremos motivado el estudio de las matrices, pero casi seguro que es la primera vez que los estudiantes de primer curso del Grado en Ingeniería de Edificación han visto desde el comienzo de sus estudios (donde prácticamente llevan una semana de clase) un plano de distribución de una vivienda, donde el profesor puede comentarle lo que es cada una de las cosas que ven en el plano como los cerramientos, los tabiques, los aseos, las puertas, los pilares de la estructura, la terraza, las ventanas, etc., que son términos que se utilizan en la profesión. Con esto se debe intentar conseguir que los estudiantes vean a las matemáticas dentro de su profesión y que aprecien que el profesor va a hablarles en los términos técnicos que ellos esperan o desean.

Para el uso de los términos técnicos de la profesión puede ser muy interesante que el profesor disponga de libros que puedan ayudar a su comprensión, como puede ser un diccionario básico de la construcción, algún libro de matemáticas aplicadas a problemas reales, algún texto relacionado con la Ordenación de la Edificación como la LOE, el Código Técnico de la Edificación, asistir a conferencias de información técnica relacionadas con la titulación, leer instrucciones relacionadas con la profesión, manejar bibliografía de otras materias, como por ejemplo, libros que traten la resistencia de materiales, leer artículos en revistas especializadas de la profesión, etc.

En este sentido un grupo de profesores de los departamentos de Matemática Aplicada de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Edificación de la Universidad Politécnica de Valencia, de la Escuela de Arquitectura e Ingeniería de Edificación de la Universidad Nebrija de Madrid, de la Escuela Politéc-

nica de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha, de la Escuela de Ingeniería de la Universidad Politécnica de Cartagena y de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Edificación de la Universidad de Sevilla hemos elaborado un libro de *Problemas resueltos de matemáticas para la edificación y otras ingenierías*, en el que pretendemos conectar las matemáticas con la realidad de la construcción. En este texto se presentan numerosos ejemplos que permiten hacer el seguimiento desde la intuición del problema real hasta la formalización y la solución matemática. Se pretende hacer inteligible el conocimiento científico mediante problemas reales.

Finalmente, presentamos un ejercicio de aplicación de las matemáticas en el Grado en Ingeniería de Edificación, en el que se motiva el estudio del cálculo de integrales con métodos numéricos mediante la aplicación al cálculo del área del aplacado de un zócalo del cerramiento de un edificio.

Podemos presentar el estudio de la integración numérica diciendo que su objetivo es aproximar el valor de la integral de una función  $f(x)$  en el intervalo  $[a, b]$ , por una suma finita

$$\int_a^b f(x) dx \cong \sum_{i=0}^n A_i f(x_i)$$

donde los  $x_i$ ,  $0 \leq i \leq n$ , constituyen una partición del intervalo y los  $A_i$ ,  $0 \leq i \leq n$ , dependen del método utilizado, y directamente pasar a aplicarlo en una tabla cualquiera de valores que relacione  $x$  con  $f(x)$ ; o podemos plantear el siguiente problema donde además de dar la teoría matemática necesaria se vea su aplicación directa a un problema real.

Problema (Moreno, 2011:186).

El zócalo de los cerramientos de la recepción de un camping ha sido diseñado para ser aplacado con losas irregulares de piedra caliza del lugar de 4 a 6 cm de espesor recibidas con mortero M8 de cemento CEM II/A-P 32,5 R y arena de río, incluso rejuntado enrasado, bruñido y limpieza. Construido según NTE-RPC-8. Se sabe que el precio total unitario por m<sup>2</sup> es de 53,03 €, según la descomposición mostrada en la tabla. Se quiere determinar el coste final de la ejecución del zócalo (Ver foto de uno de los cerramientos del camping).

Tabla 1.

Componente	Cantidad	Precio	Importe
h. Oficial 1ª	0,40	15,50	6,20 €
h. Peón	0,40	13,85	5,54 €
m <sup>2</sup> losas de piedra caliza del lugar	1,20	28,50	34,20 €
m <sup>3</sup> mortero de cemento M8	0,03	75,00	2,25 €
Kg cemento en polvo	0,20	0,10	0,02 €
Suma costes directos de ejecución			48,21 €
10% costes indirectos de ejecución S/CDE			4,82 €
Precio total unitario			53,03 €/ m <sup>2</sup>



## 5. CONCLUSIONES

Los profesores que imparten docencia de la materia de fundamentos matemáticos en la rama de conocimiento de “Ingeniería y Arquitectura” deben tener unas competencias profesionales específicas, además de otras propias para la docencia en Escuelas Técnicas.

Teniendo en cuenta la finalidad o la razón fundamental que hace necesaria la enseñanza de las matemáticas en el entorno que nos ocupa, el profesor debe:

- Adaptar los contenidos de las matemáticas a los problemas reales de cada titulación.
- Conocer las competencias profesionales para los que habilita la titulación.
- Usar los términos técnicos propios de la profesión.

## REFERENCIAS

- MORENO, J. (coord.) (2011): *Problemas resueltos de matemáticas para la edificación y otras ingenierías*. Madrid: Paraninfo.
- PERRENOUD, P. (2005): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- RINCÓN, B. del y EQUIPO MULTIDISCIPLINAR (2009): *¿Qué es una enseñanza ECTS?* Ciudad Real: Vicerrectorado de Docencia y Ordenación Académica de la UCLM.
- VIZCARRO, C. (coord.) (2009): *Buenas prácticas en docencia y política universitarias*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- ZABALZA, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZURITA, J. (1994): *Diccionario básico de la construcción*. Barcelona: Ceac.

# EL CAMBIO DE LAS COMPETENCIAS EN EL PROFESORADO DE INGENIERÍA ANTE EL NUEVO ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR

JOSÉ L. BERNAL AGUSTÍN

RODOLFO DUFO LÓPEZ

*Departamento de Ingeniería Eléctrica*

*Centro Politécnico Superior*

*Universidad de Zaragoza*

## 1. INTRODUCCIÓN

Ante la implantación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), se hace necesario que el profesorado replantee sus competencias, que adquiriera algunas nuevas y que se despoje de algunas creencias que, en el caso de aferrarse a ellas, impedirán la correcta implantación del EEES.

Existen varios aspectos que pueden impedir la correcta implantación del EEES en el sistema universitario español. El profesorado universitario, en general, ha venido trabajando de forma básicamente individualizada. De esta forma se evitan algunos problemas que surgen cuando se trabaja de forma coordinada con el resto del profesorado, sin embargo es evidente que esta forma de trabajar posee inconvenientes y limita el desarrollo y los conocimientos de los docentes (Marcelo, 2001:551). Encontramos aquí uno de los cambios más importantes que los profesores universitarios debemos afrontar, tenemos que cambiar nuestra forma de trabajar, tradicionalmente individualizada, por otra en la que colaboremos con otros miembros del profesorado.

Otro aspecto básico que debe cambiar en el profesorado es el que hace referencia a sus creencias, ya que estas pueden ser un importante escollo para que se puedan desarrollar nuevas competencias. Tal y como se indica en (Marcelo, 2001:569), las siguientes afirmaciones muestran de forma resumida una parte de los trabajos que, sobre este tema, realizó uno de los más importantes investigadores en este campo (M. Frank Pajares<sup>1</sup>):

1. *Las creencias se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse, superando contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escuela o la experiencia.*
2. *Los individuos desarrollan un sistema de creencias que estructura todas las creencias adquiridas a lo largo del proceso de transmisión cultural.*
3. *Los sistemas de creencias tienen una función adaptativa al ayudar al individuo a definir y comprender el mundo y a sí mismos.*

---

<sup>1</sup> Profesor de Educación y Filosofía en la Universidad de Emory (USA), fallecido el 4 de enero de 2009.

4. *Conocimiento y creencias están interrelacionados, pero el carácter afectivo, evaluativo y episódico de las creencias se convierten en un filtro a través del cual todo nuevo fenómeno se interpreta.*
5. *Las subestructuras de creencias, como son las creencias educativas, se deben comprender en términos de sus conexiones con las demás creencias del sistema.*
6. *Debido a su naturaleza y origen, algunas creencias son más indiscutibles que otras.*
7. *Cuanto más antigua sea una creencia, más difícil es cambiarla. Las nuevas creencias son más vulnerables al cambio.*
8. *El cambio de creencias en los adultos es un fenómeno muy raro. Los individuos tienden a mantener creencias basadas en conocimiento incompleto o incorrecto.*
9. *Las creencias son instrumentales al definir tareas y al seleccionar los instrumentos cognitivos con los cuales interpretar, planificar, y tomar decisiones en relación a estas tareas; por lo tanto juegan un papel crucial al definir la conducta y organizar el conocimiento y la información.*

Considerando lo que se ha expuesto hasta ahora, es evidente que van a existir dificultades para que el profesorado se adapte y adquiera nuevas competencias que le permitan afrontar correctamente el EEES. Además, durante las dos últimas décadas se ha desarrollado Internet, haciendo posible que dispongamos de un elevado número de fuentes de información. Internet nos ha permitido utilizar nuevas plataformas de enseñanza (Moodle, etc.), que permiten cambiar la forma en que, hasta hace poco, se concebía la docencia. Sin embargo, para hacer uso de esas plataformas el profesorado necesita aprender a utilizarlas, y para ello necesita dedicar un tiempo que antes podía dedicar a otras actividades. Todo esto ha dado lugar a que se hayan venido planteando y realizando un gran número de cursos durante los últimos años con el fin de formar al profesorado adecuadamente (Mas Roselló *et al.*, 2007)

Por otro lado, teniendo en cuenta las actividades que debe realizar el Profesorado, y que no parece que vayan a verse sustancialmente modificadas en el nuevo estatuto del PDI, tal vez nos encontremos con un problema adicional: la falta de tiempo, y como consecuencia, tal vez tengamos una mala calidad en la docencia (Moreno, 2009:118). Así, tal y como se indica de forma resumida y clara en (Ruiz, *et al.*, 2008:116):

*El PDI (personal docente e investigador), con el que se cita en las diferentes leyes al profesorado universitario ya orienta sobre el cumplimiento de las funciones de docencia e investigación: “la docencia es un derecho y deber de los profesores de la universidad...” (LOU, artículo 33), “la investigación es un derecho y un deber del personal docente y investigador de las universidades” (LOU, artículo 40) del mismo modo en la propia LUC (2003) se hace referencia a la “obligación docente (artículo 18)” y a la “obligación docente o de investigación que se le asigna a la universidad (artículo 64)”. No podemos terminar esta revisión del articulado de la ley sin destacar la presencia del siguiente texto en el apartado referente al régimen retributivo, “la jornada de trabajo del personal académico con dedicación a tiempo completo... se reparte en actividades de docencia, de investigación y de gestión (artículo 65)” y la percepción de complementos salariales por méritos docentes, investigadores y “por cargos académicos o por responsabilidades de gestión (artículo 71).*

En los estudios de Ingeniería, además de todo lo indicado anteriormente, nos encontramos con algunos aspectos adicionales que sería interesante destacar. Por un lado existe un elevado grado de experimentalidad, por lo que la realización de prácticas de laboratorio constituye una parte del encargo docente del profesorado, por lo que se deben plantear métodos y medios para evaluar tanto los contenidos teóricos como los prácticos. Además, en algunas asignaturas los aspectos tecnológicos en los que se sustentan cambian rápidamente, por lo que el profesorado debe actualizar sus conocimientos con el fin de dar una visión adecuada a sus estudiantes.

En este artículo se muestra una visión particular sobre las competencias del profesorado en los estudios de ingeniería. Se comentan tanto las competencias necesarias antes de la implantación del EEES, como las que se precisan tras su puesta en marcha.

Las conclusiones no son muy optimistas, pero tal y como se ha indicado anteriormente, se trata de

una visión particular basada en la experiencia y la observación, y toda observación posee cierto grado de subjetividad (Carrizo *et al.*, 2004:46).

## 2. ESCENARIO PREVIO AL EEES

Antes de la implantación del EEES el profesor universitario, y en particular el de Ingeniería, necesitaba poseer, entre otras, las siguientes competencias:

- Saber transmitir en clase, de forma clara, los conceptos correspondientes a las lecciones que explicaba.
- Saber resolver de una forma clara los problemas en clase, sin equivocarse y obteniendo el resultado correcto.
- Saber aguantar en el laboratorio las horas de prácticas que tenía asignadas sin aburrirse mucho, intentando que los aparatos no se estropearan y que no se produjese algún accidente.
- Saber resolver las dudas de los alumnos en las horas de tutorías.
- Dirigir Proyectos Final de Carrera y Tesis Doctorales. Participar en proyectos de investigación, publicar en revistas, asistir a congresos e involucrarse en la gestión universitaria.

Las competencias indicadas eran suficientes para ser considerado un buen docente en la Universidad. Tras dos o tres años impartiendo las mismas asignaturas y prácticas, el tiempo de preparación de las mismas era mínimo, por lo que se podía dedicar tiempo a la preparación de materiales docentes, libros, artículos de investigación, etc., logrando así mejorar el currículum vitae con un esfuerzo razonable, y todo ello dentro de la jornada laboral del profesorado (37,5 horas semanales). En este punto es importante destacar que también ha habido, y hay, quienes dedican el tiempo que les sobra a actividades que no se encuentran dentro del ámbito de la enseñanza, la investigación o la gestión.

## 3. ESCENARIO CON LA LLEGADA DEL EEES

Con la llegada del EEES necesitamos adquirir nuevas competencias. Así, por ejemplo, en Pérez Curiel (2005:3) puede encontrarse la Tabla 1, diferenciando en ella entre competencias generales y específicas.

Tabla 1. **Competencias generales y específicas**

COMPETENCIAS GENERALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
<b>Comunicacionales</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mejora en los procesos de comunicación</li> <li>2. Fomento de actividades de dinamización la formación del profesorado a nivel europeo</li> <li>3. Sensibilización del profesorado en el análisis, revisión y mejora de su propia formación</li> <li>4. Establecimiento de foros de reflexión sobre acciones formativas abiertos a la participación de compañeros europeos</li> </ol>
<b>Organizativas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Transferencia de aprendizajes en la formación permanente y aplicación de recursos innovadores</li> <li>2. Interpretación de la realidad docente y establecimiento de los oportunos procesos de mejora</li> <li>3. Mejora de la convivencia universitaria e institucional</li> </ol>

COMPETENCIAS GENERALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
<b>De liderazgo pedagógico</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relación con el profesorado de ámbitos cercanos y ampliación de horizontes en las relaciones internacionales</li> <li>2. Trabajo en equipo y superación de fronteras geográficas</li> <li>3. Impulso de la dimensión europea y apoyo de los procesos de comunicación con otras lenguas</li> </ol>
<b>Científicas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formación en contenidos científicos, didácticos y metodológicos</li> <li>2. Realización de proyectos innovadores propios de la universidad</li> <li>3. Desarrollo del pensamiento empírico ante las nuevas realidades</li> <li>4. Impulso de la innovación y en la investigación científica</li> </ol>
<b>De evaluación y control</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evaluación permanente de los procesos de formación del profesorado</li> <li>2. Establecimiento y diseño de formaciones específicas con el fin de superar los puntos débiles y potenciar los fuertes</li> </ol>

Otros autores plantean otras clasificaciones y competencias, pero varios de ellos coinciden en la necesidad de que el profesorado sea capaz de utilizar las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la docencia. Así, cabe citar algunos trabajos que apuntan en esta dirección, como son los que pueden encontrarse en: (Tejada, 2002), (Zabalza, 2003) y (Alcalá *et al.*, 2005).

A partir de la información obtenida de esos trabajos, junto a las observaciones que los autores de este artículo han venido realizando, se pueden indicar las siguientes competencias básicas para llevar a cabo una correcta labor docente dentro del EEES:

- Conocer las metodologías de enseñanzas avanzadas, logrando la participación del alumno. Para poseer esta competencia hay que asistir a cursos, hay que aprender a enseñar.
- Saber enseñar a los alumnos a aprender, utilizando para ello varios métodos que permitan que el alumnado desarrolle una serie de habilidades que, en algunos casos, tal vez desconocían.
- Saber plantear trabajos que puedan desarrollar los alumnos, y que al ser realizados por los alumnos, les permita adquirir los conocimientos que hayamos previsto dentro de nuestros objetivos de enseñanza.
- Realizar evaluación continua a los alumnos mediante trabajos, métodos docentes avanzados, etc., y lograr que sean capaces de superar el examen final de la asignatura.

Es importante tener en cuenta que, además de las competencias que se han indicado, habría que añadir las que ya eran necesarias antes del EEES. Por lo tanto, podemos comprobar que se ha producido un cambio drástico, aumentando el número de competencias, siendo casi inviable adquirir y desarrollar, adecuadamente, todas ellas.

#### 4. DIFICULTADES PARA EL DESARROLLO COMPETENCIAL DEL PROFESORADO

Todos los aspectos teóricos, investigaciones sobre la docencia universitaria, etc., pueden ser inútiles si quienes deben llevar a cabo cambios en su forma de actuar y pensar se niegan a ello.

- A continuación se muestran algunas frases y varios comentarios realizados por parte de algunos profesores de Ingeniería ante la llegada del EEES:
- ¿Subir al Moodle materiales? No, los alumnos tienen que trabajar con papel, que es como trabajarán luego, cuando salgan a la calle.
- ¿Qué es eso de Bolonia?. ¿Es una ciudad, verdad?
- Hacer cursos de esos de formación para el profesorado es perder el tiempo.

- *Respuesta por parte de un profesor:* No creas, que te dan un papel, y luego eso vale puntos en las acreditaciones.
- Nos van a evaluar, y si no aprobamos el porcentaje de alumnos que nos indiquen, entonces es que no somos buenos profesores. ¿Qué hago, apruebo a todos y así soy muy bueno?.
- Yo voy a seguir como siempre, a ver quién me dice algo. Para eso hay libertad de cátedra.
- Todo esto es una buena ocasión para trabajar menos. No hace falta que preparemos las clases, les mandamos trabajos y nosotros a mirarlos mientras trabajan en clase.
- Yo aplicaba todo esto de Bolonia con un curso de 70 alumnos, y al final he desistido, ya que no me quedaba tiempo para nada más.
- Este año, en primero, los alumnos han realizado tantos trabajos en todas las asignaturas, que no han podido estudiar para los exámenes, y han sacado muy malas notas.
- La solución para que funcione bien todo esto es que los profesores fichen, así cumplirán sus 37,5 horas semanales.
- Si tengo que hacer la Tesis, además de dar clases, yo no voy a invertir horas en todo esto de Bolonia.

Además de los que se deducen a partir de las anteriores frases y comentarios, existen otros problemas que pueden impedir que el profesorado desarrolle las competencias necesarias dentro del EEES. Uno de los principales es el que se viene detectando desde hace varios años, y está relacionado con el bajo nivel académico de algunos de los alumnos que comienzan sus estudios en la Universidad.

A continuación se muestran dos situaciones reales, y que demuestran cómo la preparación de algunos de los alumnos que llegan a cursar estudios de ingeniería está muy por debajo del nivel mínimo necesario:

- En primero un alumno dice que le está resultando muy difícil seguir algunas materias, que no sabe qué son esas serpientes que dibuja el profesor en la pizarra (se estaba refiriendo al símbolo de las integrales).
- Un alumno viene a preguntar en tutorías que qué es eso de un número complejo en forma polar, que él no lo había visto nunca así.

## 5. CONCLUSIONES

El profesorado está acostumbrado a las clases magistrales. Ahora, sin embargo, se les pide que apliquen nuevos métodos de enseñanza y que tengan una mayor relación con el alumnado, y que colaboren con el resto del profesorado. Muchos no van a admitir estos cambios. Sus creencias, tal y como se ha indicado en la introducción, difícilmente van a cambiar.

El uso de las TIC obliga al profesorado a realizar cursos, y eso es algo que muchos de ellos consideran una pérdida de tiempo. Aprender a enseñar para poder, posteriormente, enseñar a aprender, es algo que no entra dentro de los esquemas de muchos de los docentes.

El esfuerzo y el tiempo de dedicación por parte de quienes intenten adquirir y desarrollar nuevas competencias van a ser muy superiores a los que se necesitaban antes. ¿Se hacía antes demasiado poco o se pide ahora demasiado?. Se nos exige aplicar métodos novedosos, preparar trabajos, prácticas, evaluación continua, exámenes adicionales para quienes no deseen la evaluación continua, y además tenemos que investigar y realizar tareas de gestión. ¿Realmente creemos que esto va a funcionar?.

Además, el bajo nivel académico que muestran algunos de los alumnos que comienzan sus estudios de Ingeniería no favorece el correcto desarrollo de las tareas docentes. El profesorado no tiene un alumnado con unos conocimientos más o menos uniformes, por lo que la aplicación de nuevas técnicas docentes y el desarrollo de nuevas competencias son tareas casi imposibles de llevar a cabo correctamente.

Los autores de este artículo esperan estar equivocados, pero consideran que solamente un reducido número de profesores van a ser capaces de realizar el esfuerzo necesario para adquirir y desarrollar las nuevas competencias que se les exige con la llegada del EEES.

## REFERENCIAS

- ALCALÁ, M. J, CIFUENTES, P., BLÁZQUEZ, M. R. (2005): "Rol de profesorado en el EEES". En: XI Congreso de Formación del profesorado. Segovia.
- CARRIZO, L., ESPINA PRIETO, M., KLEIN, J. T. (2004): "Transdisciplinariedad y Complejidad en el Análisis Social". En: *Documento de Debate MOST nº 70*, UNESCO.
- MARCELO GARCÍA, C. (2001): "Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento". *Revista Complutense de Educación*, nº 2, pp. 531-593.
- MAS TORELLÓ, O., RUIZ BUENO, C. (2007): "El profesor universitario en el nuevo espacio europeo de educación superior. Perfil competencial y necesidades formativas". En: *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la formación permanente del profesorado*. Barcelona.
- MORENO OLIVOS, T. (2009): "La enseñanza universitaria: una tarea compleja". *Revista de Educación Superior*, nº 151, pp. 115-138.
- PAJARES, M. F. (1992): "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct". *Review of Educational Research*, nº 3, pp.307-332.
- PÉREZ CURIEL, M. J. (2005): "La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 8 (1), pp. 1-4.
- RUIZ BUENO, C., MAS TORELLÓ, O., TEJADA FERNÁNDEZ, J., NAVÍO GÁMEZ, A. (2008): "Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias". *Revista de Educación Superior*, nº 146, pp. 115-132.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2002): "El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente." *Acción Pedagógica*, nº 2, pp. 30-42.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

# EL DOCENTE DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

PEDRO V. SALIDO LÓPEZ  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

Si analizamos con detalle *Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo* (LOE), es evidente que nos encontramos ante nuevas exigencias en el contexto educativo que obligan a revisar los campos conceptuales de las competencias profesionales que debe asumir el docente. Por poner un ejemplo, una de las principales novedades con la que nos encontramos respecto a la legislación derogada se refiere a la incorporación al currículo de las llamadas competencias básicas, capacidades relacionadas con el “saber hacer”, incluyendo una dimensión de carácter teórico-comprensivo y otra actitudinal (Escamilla y Lagares, 2006:112).

Es evidente, pues, que las nuevas exigencias curriculares han llevado a una revisión y modificación de los planteamientos didácticos de cada una de las materias y, como consecuencia, de la forma de abordar su enseñanza. En el caso de la Educación Plástica y Visual, la materia tiene como principal finalidad aportar al alumnado las herramientas necesarias para comprender la realidad natural, social y cultural y para ser capaces de expresar de forma creativa, crítica y autónoma sus sentimientos, ideas y experiencias. Persigue, por tanto, dotar al individuo de los recursos necesarios para dominar un lenguaje gráfico-plástico y para poder juzgar y apreciar el hecho artístico, principios en torno a los que organiza sus contenidos.

En este proceso, el docente debe ser consciente de que de un tiempo a esta parte nos encontramos sumergidos en la “era del cambio”. Hasta hace relativamente poco tiempo la Educación Artística se presentaba estrechamente ligada a la realización de actividades orientadas exclusivamente a lo estético. Con ello se consideraban satisfechas las expectativas de la asignatura. Pero hoy, con unos objetivos tan amplios como los relatados unas líneas atrás, se precisa inexorablemente de la reflexión sobre el fenómeno artístico y la importancia del mismo a lo largo de la historia de las civilizaciones. Por ello, además del cultivo de lo puramente estético, es necesario trabajar en esta línea, orientando al alumnado en la necesidad de aprender a observar y a ser crítico ante manifestaciones artísticas que no son otra cosa que una vía de comunicación de ideas estéticas y valores históricos y sociales. Por ello, no han cesado los intentos por defender ante la sociedad la importancia de contar con una Educación Artística adecuada en la planificación educativa (Eisner, 1992; Sánchez, 1991; Martínez y Gutiérrez, 1998).

Este proceso de formación no sería factible sin el desarrollo de ciertas competencias profesionales ligadas a las exigencias de la sociedad del siglo XXI y que permitirán una mejora desde el punto de vista didáctico. De aquí partiremos en el desarrollo de esta comunicación para intentar abordar una visión didáctica novedosa para los docentes de esta área y acorde con las nuevas exigencias curriculares, tras justificar la evolución y exigencia de los objetivos de la materia hasta el siglo XXI.

## 2. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL MARCO CURRICULAR VIGENTE: ANTECEDENTES Y NUEVAS PROPUESTAS EDUCATIVAS

Hasta hace relativamente poco tiempo, la Educación Artística o la tradicional asignatura de “Plástica” aparecía vinculada a saber pintar y dibujar. No podemos negar que el dibujo y el color son dos conceptos fundamentales para la materia, pero ya advertía en la Introducción los importantes cambios establecidos por la legislación vigente, novedades que debe tener en cuenta el docente del área de Educación Artística a la hora de realizar sus planteamientos didácticos.

En el panorama educativo del siglo XXI vemos como la necesidad de desarrollar en el alumnado ciertas capacidades de expresión, análisis, crítica, apreciación y categorización de las imágenes hace evidente la importancia de llevar más allá la Educación Plástica y Visual. Ante la inundación de información visual propia de la época en que vivimos, la vertiginosa evolución de las comunicaciones y, sobre todo, la influencia que los *mass media* tienen en la sociedad, un exigente planteamiento didáctico de esta materia ayudará al desarrollo integral y armónico del individuo. Por eso, la Educación Artística y su docencia ha precisado de continua revisión y renovación, ya incluso desde su misma denominación.

La materia incluida bajo el epígrafe de “Dibujo” formó parte del proceso educativo desde finales del siglo XVIII hasta después de la Guerra Civil. A partir de aquí, su denominación apareció vinculada a *trabajos manuales* o *dibujo técnico-geométrico*, y desde los años sesenta con la Ley General de Educación de 1970 esta asignatura pasó a llamarse *Expresión Plástica*. En la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) se refirieron a la misma como *Educación Visual y Plástica* (Hernández, 2003:61-64). La última reforma, llevada a cabo con la redacción de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006 para la Educación Primaria, hemos de referirnos al área *Educación Artística*; en la Educación Secundaria Obligatoria se incluye la materia de *Educación Plástica y Visual*.

En resumen, vemos ya desde el propio nombre como a lo largo de su historia cada momento expuesto supuso un avance que anticipaba lo que iba a ser la Educación Artística en el siglo XXI. A partir de la segunda mitad del siglo XX se empezó a considerar la importancia de orientar los objetivos de este proceso educativo al desarrollo personal de los individuos y no solamente a formar creadores de arte:

*La Expresión Artística es importante para el niño, lo es para su proceso mental, su desarrollo perceptivo y afectivo, su progresiva toma de conciencia personal y social y por supuesto para su desarrollo creador. (Lowenfeld y Brittain, 1980:11).*

En esa evolución, un hito importantísimo fue la fundación de la *International Society for Education through Art* en 1954 (INSEA), el referente internacional sobre Educación Artística, y la redacción de las recomendaciones relativas a la enseñanza de las artes plásticas tras la celebración de la XVIII reunión de la *Conferencia Internacional de Instrucción Pública* convocada en Ginebra por la UNESCO y la Oficina Internacional de Educación en 1955. Estos hechos marcaron nuevos derroteros en el desarrollo de esta rama de la educación. Además de su obligatoriedad en el currículo de la escuela primaria, el protagonismo que otorgó a los medios audiovisuales de comunicación de masas anticipó lo que esta disciplina supuso a partir de las décadas finales del siglo XX (López, 1999:30).

Poco a poco, los planteamientos didácticos de la Educación Artística comenzaron a orientarse

hacia el dibujo libre y espontáneo y la libre expresión. Su finalidad era desarrollar la capacidad creativa e intensificar las emociones y sentimientos a través de su enseñanza. La práctica artística no necesitaba imitar a la naturaleza. La Educación Artística permitía, por tanto, el desarrollo de un pensamiento independiente, y de la capacidad para adaptarse a situaciones nuevas, así como una liberación emocional a través de la creación artística (Marín, 2008:9-33).

Además, la segunda mitad del siglo XX supuso el desarrollo de un paralelismo entre lenguaje verbal y lenguaje visual y una tendencia marcada por psicólogos como Arnheim que consideraron las obras visuales como una forma de conocimiento. Estamos, pues, ante un creciente interés por demostrar la importancia de la Educación Artística en el desarrollo integral del individuo, sobre todo ante la creciente importancia de determinadas imágenes y códigos visuales caracterizados por su eficacia comunicativa y su poder de persuasión (Marín, 2008:34-36).

Las últimas décadas del siglo XX han venido marcadas por una revisión de la concepción de la actividad artística como un proceso creativo espontáneo orientado a la construcción de conocimiento. Es por ello por lo que fue necesario dotar a la Educación Artística de un currículo, ámbito en el que jugó un papel fundamental la DBAE (*Discipline Based Art Education*), proyecto curricular para la educación artística de la enseñanza general desarrollado desde 1982 en el Centro Getty para la educación en las artes de Los Ángeles (California).

La DBAE consideró que la organización curricular de la Educación Artística debía derivar de la estética, la crítica de arte, la historia del arte y la creación artística. El criterio la DBAE situó en un lugar privilegiado la obra de arte como medio para el desarrollo de la creatividad, postulado cuestionado en los últimos años por no prestar atención a otras imágenes y medios visuales más cercanos al alumno de un tiempo a esta parte. Además, consideró que la educación artística debía ir dirigida a formar personas capaces razonar y de ser críticos ante el universo ofrecido por el mundo artístico (Efland, 1987:57-94).

Los años finales de la pasada centuria vinieron marcados por el desarrollo de los movimientos postmodernos y las nuevas tecnologías. Estamos ante el desarrollo de la denominada cultura visual, lo que ha llevado a dar un nuevo enfoque a la educación artística que va desde las obras y objetos que están en los museos a la interpretación de las vallas publicitarias y los anuncios, los videoclips... En definitiva, se ha planteado la necesidad de una Educación Artística para la comprensión de una cultura visual transmisora de valores sociales y culturales. Estamos, pues, ante el punto de partida de cualquier propuesta metodológica en el siglo XXI para este campo disciplinar y de cualquier desarrollo curricular (Hernández, 2003:45-47).

Pero ¿la legislación actual sobre Educación Artística tiene en cuenta todo esto? ¿Se cuenta con la Historia del Arte y su relación con la cultura visual en el currículo actual de Educación Artística? ¿Estética, crítica de arte, historia del arte y creación artística forman parte del currículo de educación artística de forma equitativa? Si atendemos al análisis de los decretos curriculares que establecen las enseñanzas mínimas de las etapas primaria y secundaria, podemos establecer ciertas conclusiones al respecto que debe tener en cuenta el docente de Educación Plástica y Visual en el desarrollo y adquisición de las llamadas competencias profesionales<sup>1</sup>.

Para la Educación Artística, el currículo muestra una preocupación por favorecer en el alumnado la percepción y la expresión estética del alumnado y por abordar una formación general y cultural en cada individuo. Además, busca desarrollar capacidades para entender y juzgar las distintas manifesta-

---

1 Para establecer el punto de partida de las propuestas didácticas y competencias profesionales exigidas por el nuevo marco curricular nos hemos servido del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y del Real Decreto 631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

ciones artísticas, así como para expresar ideas y sentimientos mediante el conocimiento y la utilización de distintos códigos y técnicas artísticas. Estética e Historia del Arte cobran cierto protagonismo en la organización curricular de la educación artística.

Comprender e interpretar las cualidades plásticas, estéticas y funcionales de las imágenes del entorno natural y cultural; apreciar los valores culturales y estéticos, identificando, interpretando y valorando sus contenidos; conocer las diversas manifestaciones del mundo del arte, valorar el patrimonio cultural y contribuir a su conservación, o mostrar interés por las creaciones de los artistas y disfrutar de sus obras, son algunos de los objetivos establecidos para la Educación Artística que ilustran la presencia de la Historia del Arte y la estética en el currículo de la materia, tal y como consideró la DBAE, y, en menor medida, de la crítica de arte.

No obstante, parece ser que estamos ante un principio más teórico que práctico, pues la revisión de los materiales curriculares demuestra como se atiende con mayor interés todo lo relativo a lo que es pura creación artística. Por ello, la presencia del arte y el patrimonio artístico en el currículo no viene a ser más que una declaración de buenas intenciones con escaso protagonismo en el aula, como ha demostrado para el caso andaluz Lidia Rico Cano y Rosa María Ávila Ruiz (2002:31-40) o en la revisión de los materiales curriculares planteada por Isabel Rodrigo Villena en la I edición de este Congreso Internacional (Rodrigo, 2009:663-675)

### 3. EL DOCENTE DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL: PROPUESTA DIDÁCTICA Y COMPETENCIAS PROFESIONALES

Ante la evolución de la Educación Artística recogida en su planteamiento curricular nadie duda de la necesidad de que el proceso metodológico en el aula debe adaptarse a los cambios planteados. Y el protagonista y artífice de esa adaptación debe ser el profesorado. Por ello es necesaria su continua actualización en los campos científico, didáctico, tecnológico y cultural. Se trata de trabajar unas competencias profesionales que en el caso del modelo educativo planteado por la LOE aparecen vinculadas de manera especial a las llamadas competencias básicas.

En ocasiones, las referidas competencias profesionales del docente no han sido conseguidas con la formación inicial y, en otros casos, los procesos de cambio exigen la actualización de su formación para que el desempeño de sus funciones sea lo más fructífero posible y la consecución de los objetivos establecidos por el marco legal no se vea dificultada por carencias formativas. Sólo así, el docente de Educación Plástica y Visual conseguirá formar, además de productores de dibujos, de esculturas, de imágenes publicitarias..., constructores de un conocimiento crítico que les permita “resolver situaciones y problemas no necesariamente artísticos” (Hernández, 2003:88).

Como punto de partida para el análisis de esas competencias hemos de cuestionarnos para qué sirve enseñar educación artística. Superada la idea de que esta materia es diferente a las otras establecidas por el currículo, hemos de señalar que la didáctica de la enseñanza artística permite al alumnado explorar, conocer e interpretar la realidad, a la vez que facilita un desarrollo integral de las cualidades humanas. La presencia del arte en la educación favorece la comprensión y expresión de la belleza. Enseñar educación artística permite, por tanto, el desarrollo de la sensibilidad estética, el despertar de los procesos creadores y la ampliación de los potenciales personales, posibilitando al individuo profundizar en el papel del arte como una esencial e irrenunciable forma de conocimiento (Eisner, 2009: 1-11).

Las posibilidades que la Educación Plástica y Visual ofrece a la formación del individuo justifican que la Educación Artística no sea únicamente realización de manualidades, concepto con el que casi automáticamente se relaciona esta materia. De aquí parten planteamientos como el de María Acaso, que

consideró la necesidad de que el docente se plantee qué hacer para relacionar la educación artística con el conocimiento, con el intelecto y, en definitiva, con los procesos mentales (Acaso, 2009: 7).

Pero ¿cuál es el papel del docente en este proceso de formación del alumnado? ¿Cuáles son las competencias profesionales del docente de educación artística para alcanzar con éxito los objetivos planteados? Es éste uno de los temas que más protagonismo está teniendo en la actualidad y que centra el desarrollo de este Congreso Internacional, sobre todo tras el establecimiento de las llamadas competencias básicas con la redacción de la LOE. Es básico comprobar hasta qué punto se están produciendo las innovaciones necesarias en los procesos educativos para que la práctica docente sea fructífera y cumpla las exigencias de la nueva normativa.

Entendemos por competencias profesionales aquellos recursos que engloban conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas, necesarios para desempeñar con eficacia un puesto profesional. Como es evidente, la labor del docente exige el dominio de unas competencias comunes a todos ellos, pero tratadas de manera específica para cada una de las etapas y materias (Zaragoza, 2007:21).

Desde el punto de vista didáctico, es competencia de todo docente organizar situaciones de aprendizaje que permitan alcanzar las exigencias curriculares propuestas. Se establecen así el conjunto de criterios y estrategias de la educación encargadas de promover el aprendizaje, en este caso, en relación con la Educación Artística. Esta competencia exige planificar un proceso metodológico adecuado para enseñar, siguiendo los criterios de la innovación. Para ello resulta imprescindible partir de las últimas contribuciones de la psicología de la educación, de las modificaciones y exigencias curriculares y de las últimas aportaciones en relación con su especialidad. Es evidente, por tanto, que desde el punto de vista didáctico las competencias a dominar abarcan diferentes campos de actuación que permitirán transformar unos contenidos en objetivos, entre los que se encuentran las denominadas competencias básicas.

Partiendo de estos principios, nuestro planteamiento metodológico debe tener en cuenta que “todo conocimiento resulta de la organización de un conocimiento anterior y toda nueva adquisición que tenga la impronta de novedad se pone en relación con lo que se ha adquirido previamente”, esencia misma del constructivismo (Hernández, 2003: 107). Es por ello por lo que nuestras secuencias didácticas deben trabajar a partir de errores y obstáculos en el aprendizaje, fomentando una autonomía intelectual que permitirá al alumnado afrontar situaciones ajenas a las exigencias de la propia materia.

Por lo que respecta al docente de Educación Plástica y Visual, su planteamiento didáctico debe promover a través de la creación artística y del análisis de las manifestaciones más relevantes la actualización de conocimientos en el individuo, provocando controversias que permitan al alumno enfrentarse a una fase de reflexión. Por ello, es competencia del profesor orientar, dirigir y organizar su propia actividad docente, fomentando la colaboración del alumnado y una actitud dinámica en el grupo.

Por otro lado, la teórica presencia en el currículo de la materia de Educación Plástica y Visual de la Historia del Arte y la estética en relación con otras sociedades y culturas exige llevar la formación del docente más allá de sus conocimientos iniciales. La necesidad de formar y concienciar al alumnado por el respeto y conservación del patrimonio cultural, y de trabajar para formar, además de productores de dibujos, de esculturas o de imágenes publicitarias, constructores de un conocimiento crítico obliga a ampliar sus expectativas didácticas.

La educación artística exige, por tanto, un desarrollo en un contexto interdisciplinar que permita el acercamiento a las diferentes culturas de otras épocas y lugares (conocimiento histórico y antropológico), el desarrollo de estrategias de interpretación y análisis (conocimiento estético y crítico) y la realización de producciones con diferentes medios y recursos en las que ese conocimiento tenga su proyección en nuevas creaciones artísticas (conocimiento artístico). Surge así la Educación Artística como comprensión e interpretación crítica de la realidad, enfoque que propongo para alcanzar los objetivos de la materia (Hernández, 2003:52-54).

Este planteamiento didáctico supone abordar las manifestaciones artísticas como medios de comunicación de ideas estéticas, valores sociales e históricos, emociones y sentimientos. Estamos ante nuevas vías expresivas que permitirán al individuo reforzar la adquisición de la competencia en habilidades lingüísticas recogida en los diferentes decretos curriculares, la social y ciudadana al introducir valores de respeto hacia el patrimonio cultural de diferentes culturas y, por supuesto, la cultural y artística.

En este proceso didáctico la intervención pedagógica se debe ajustar también a las diferentes capacidades, intereses, necesidades y expectativas de los alumnos para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo para todos los integrantes de un grupo. Por ello, el docente debe gestionar la progresión de los aprendizajes, teniendo en cuenta la necesidad de elaborar dispositivos de diferenciación que le permitan atender la heterogeneidad del grupo.

Sólo así la educación artística cobrará su valor e importancia para el desarrollo de un conocimiento que permitirá al individuo establecer una relación con el resto de materias curriculares, favorecer actitudes de crítica en otros campos además del artístico, e involucrarse en un constante proceso de aprendizaje. Sin embargo, de un tiempo a esta parte se han puesto sobre la mesa los problemas para llevar a cabo este enfoque de la educación artística (Hargraeves, 1991).

Otro de los puntos a tener en cuenta desde el punto de vista didáctico se relaciona con la necesidad de ser consciente del vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La omnipresencia de las imágenes en el entorno social hace necesario que se lleven a cabo transformaciones para adecuarse a una sociedad en estado de cambio permanente, con nuevas necesidades y valores que deben estar presentes en cualquier planteamiento didáctico y que se han tenido en cuenta en las propuestas curriculares vigentes.

Partiendo de aquí, cualquier docente debe trabajar para formarse y, en consecuencia, para poder formar y educar en el tratamiento de la información y la comunicación. El desarrollo de esta competencia exige la capacidad para enseñar al alumnado aspectos básicos de ofimática, de la utilización de Internet y del correo electrónico para la comunicación y el acceso a la información y, por tanto, aptitudes y criterios para analizar, seleccionar y manejar información relativa a la materia en la red.

El docente de Educación Plástica y Visual debe ser consciente de la necesidad de utilizar las TIC para aplicarlas en las propias creaciones, ante una sociedad en la que las producciones audiovisuales, digitales o multimedia y los lenguajes visuales, gráficos e icónicos están cobrando un auge bastante llamativo. Esto obliga a no ser ajenos al conocimiento y análisis de recursos digitales propios de la especialidad y necesarios para la práctica docente, así como a la incorporación y desarrollo de los distintos recursos digitales en las programaciones de aula y en relación con la denominada competencia sobre el tratamiento de la información y competencia digital.

No menos importante resulta desde el punto de vista didáctico tener en cuenta la importancia de la educación en valores. En este sentido el profesor deberá afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión. Esta competencia profesional exige al docente fomentar en el alumnado actitudes reflexivas y críticas a través de la creación artística y ante los mensajes de los medios de comunicación en lo que a la interculturalidad, igualdad de sexos, educación ambiental, educación para la salud o educación moral se refiere.

Como es evidente, las competencias configuran uno de los ejes esenciales para guiar no sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje sino también el proceso evaluador. Por ello, este proceso didáctico exige organizar un plan de evaluación, atendiendo a principios más formativos que normativos que valoren la calidad de nuestro planteamiento didáctico. El caso de la Educación Plástica y Visual, y atendiendo siempre a las exigencias curriculares propuestas, exige tener en cuenta no sólo los conocimientos adquiridos por los alumnos al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también los resultados del plan de actuación didáctica diseñado por el profesor, la programación de planes de refuerzo específicos para atender la diversidad de aprendizajes en el aula, la acción tutorial y el diseño de estrategias de colaboración con los padres y madres.

Llegar aquí con unos resultados satisfactorios exige al docente trabajar en equipo con sus compañeros y estar dispuesto al ejercicio de una formación continua que permita el desarrollo de las competencias docentes referidas. Los avances de las tecnologías de la información o la comunicación o la presencia en el aula de un alumno procedente de otro continente que no domina el idioma se han convertido en prácticas habituales que justifican un cambio continuo de las prácticas pedagógicas. Este nuevo concepto de educación requiere una renovación, un desarrollo de competencias adquiridas, en construcción o completamente nuevas que aseguren una práctica docente vinculada al éxito (Perrenoud, 2008:133-135).

#### 4. CONCLUSIÓN

Llegados a este punto, sólo queda retomar con conocimiento de causa todo lo tratado desde la Introducción. En primer lugar, cabe destacar la evolución a lo largo de la historia del concepto de educación artística, con importantes novedades que tienen un inevitable reflejo en la labor docente y que suponen una formación continua del profesorado como parte fundamental de la educación puestas de manifiesto a lo largo de esta exposición. Sólo así, la educación se adaptará a los cambios sociales y culturales y a los nuevos requerimientos científicos, tecnológicos y laborales.

De manera puntual, la Educación Artística ha experimentado una importante evolución marcada por su inclusión en la formación integral que el nuevo marco curricular propone para el individuo. Un aspecto a destacar por encima de todos es la inclusión de la competencia cultural y artística para la formación de los alumnos y alumnas de la educación obligatoria, lo que supone el conocimiento de las manifestaciones culturales y artísticas como parte del patrimonio de los pueblos y como fuente de disfrute y enriquecimiento personal.

Mientras que para la Educación Primaria se priorizan los contenidos relacionados con la observación, expresión y creación plástica, así como la escucha, interpretación y creación musical, para la Educación Secundaria Obligatoria se han añadido contenidos de Educación Visual en la nueva materia de *Educación Plástica y Visual*. Además, entre los objetivos de esta etapa destacan los vinculados a la necesidad de conocer y analizar el patrimonio artístico cultural, de utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas y de iniciarse en la construcción de propuestas visuales.

Vemos, pues, como uno de los objetivos a los que se ha vinculado la Educación Artística es el desarrollo de la creatividad. Pero la necesidad de llevar más allá los objetivos de la materia exige tener en cuenta unos vínculos transversales entre las distintas materias. Este planteamiento interdisciplinar obliga al profesor a llevar a cabo una estrecha colaboración con los docentes del resto de áreas para organizar su planteamiento didáctico, y a actualizar sus competencias profesionales en diferentes campos que van desde el científico, al didáctico, pasando por el tecnológico y el cultural. Por ello, podemos concluir señalando como la búsqueda de nuevas metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales no ha cesado ante las nuevas metas propuestas, investigación e innovación en educación que permitirá el desarrollo de procesos didácticos mucho más solventes.

La reflexión sobre la educación artística debe hacerse desde una apuesta por la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos creativos y expresivos, algo que la LOE ya arrastra la antigua legislación en materia educativa. El estudio de la cultura de la imagen y el análisis de los mensajes icónicos de los medios de comunicación completan los ejes que centran las propuestas en esta materia, lo que permitirá, por otra parte, afrontar el reto de la educación en valores.

Por ello, es evidente que de un tiempo a esta parte asistimos a un momento de cambio de esa Educación Plástica que tradicionalmente se centró en los procesos de expresión artística, y en menor medida en las cuestiones relacionadas con la apreciación del arte, su análisis e interpretación. Además, en la

sociedad de los *mass media* esta materia debe dar respuesta a nuevos retos, pues al campo de actuación puramente expresivo y artístico se han añadido otros propios de la imagen y de la comunicación visual. Este cambio de concepción supone desarrollar en el individuo las capacidades necesarias para interactuar de manera crítica y autónoma con el entorno cultural e icónico que nos rodea.

## REFERENCIAS

- ACASO, M. (2009): *La Educación Artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- AGUIRRE, I. (2005): *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Octaedro / Universidad Pública de Navarra.
- EFLAND, A. D. (1987): "Curriculum antecedents of Discipline Based Art Education". *Journal of Aesthetic Education*, nº 2, pp. 57-94.
- EISNER, E. W. (1992): "La incomprendida función de las Artes en el desarrollo humano". *Revista Española de Pedagogía*, nº 191, pp. 15-34. (2009): *Educación y cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA JUANES, S., HORNA GARCÍA, L. de, SERNA HORNA, J. L. (2000): *Educación plástica y visual 1º, 2º, 3º y 4º ESO. Guía didáctica*. Madrid: Editex.
- HARGRAEVES, D. J. (1991): *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ, F. (2003): *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro / EUB.
- LEY ORGÁNICA 2/2006 de 3 de mayo, de Educación.
- LÓPEZ SALAS, J. L. (1999): *Didáctica específica de la expresión plástica*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- LOWENFELD, V., LAMBERT BRITAIN, W. (1980): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapeluz.
- MARÍN VIADEL, R. (2008): "Aprender a dibujar y aprender a vivir". En: MARÍN VIADEL, R. (coord.) (2008): *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson Educación, pp. 1-182.
- MARTÍNEZ GARCÍA, L. Mª, GUTIÉRREZ PÉREZ, Mª R. (1998): "Las artes plásticas y su función en la escuela". En: MAÑERO GUTIÉRREZ, A., ARAÑO GISBERT, J. C. (coords) (2003): *Actas Congreso INARS: La investigación en las artes plásticas y visuales*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 255-258.
- NEBOT, A., NÚÑEZ, C., PADROL VALLVERDÚ, J. M. (2001): *Comprensión y expresión artística, educación plástica y visual. 2º ESO*. Madrid: Casals.
- PERRENOUD, P. (2008): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Biblioteca de Aula (1998): *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*. Gêneve: Université de Gêneve.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- REAL DECRETO 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria
- RICO CANO, L., ÁVILA, R. M. (2002): "Difusión del patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico". En: BALLESTEROS ARRANZ, E., et al. (eds.) (2003): *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 31-40.
- RODRIGO VILLENA, I. (2009): "Reconsiderando el lugar de la Historia del Arte en el currículo de Primaria y las competencias básicas. Una experiencia didáctica desde el Pop Art". En: NIETO LÓPEZ, E., CALLEJAS ALBIÑANA, A. I. (coords.) (2009): *Las competencias básicas. Reflexiones y experiencias*. Ciudad Real: Diputación Provincial, pp. 663-675.

- SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. (1991): “La educación artística y las orientaciones para el futuro”. En: HERNÁNDEZ, F., JÓDAR, A., MARÍN, R. (comps.) (1991): *¿Qué es la Educación Artística?* L'Hospitalet: Sendai, pp. 21-41.
- ZARAGOZA LORCA, A. (coord.) (2007): *Competencias profesionales docentes y detección de necesidades de formación*. Murcia: Azarbe.
- <http://www.artes-visuales.org> (1 de febrero de 2011)
- <http://www.edu.xunta.es> (11 de marzo de 2011)
- <http://www.educacionplastica.net> (25 de febrero de 2011)
- <http://www.educacion.es> (11 de febrero de 2011)



# COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL DOCENTE EN EL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA EN LOS GRADOS DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

RAFAEL SUMOZAS GARCÍA-PARDO  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

El docente del área de didáctica de la expresión plástica en los grados de maestro en educación infantil y primaria tienen en las competencias básicas, un procedimiento apropiado para validar sus actividades y resultados en las nuevas enseñanzas, las cuales parten de las competencias comunes o genéricas a todos los grados, para llegar a las competencias específicas, entre las que destacan las habilidades para solucionar problemas expresivos, estéticos o creativos, la valoración de las artes plásticas en el proceso educativo, e incluso el conocimiento de los distintos lenguajes visuales que permitan realizar investigación dentro de las artes plásticas y su relación con otras ramas del conocimiento. El docente del área, parte del currículo escolar en educación artística y de una metodología de enseñanza-aprendizaje con los alumnos basada en proyectos, para resolver problemas mediante trabajos y propuestas didácticas que fomentan la creatividad plástica, el dibujo y el análisis de los lenguajes audiovisuales, pues será la garantía de adquisición de los recursos necesarios para fomentar la promoción de la sensibilidad, relativa a la expresión plástica y a la creación artística mediante las competencias específicas del área. El profesor de educación artística, debe cumplir una serie de competencias, actividades y resultados de aprendizaje en la didáctica de las artes, la consecución de tales competencias busca la construcción del binomio artes visuales-educación y con ellas se valoran las capacidades del docente para desarrollar una dinámica de aprendizaje autónomo. En primer lugar, tiene en consideración las competencias genéricas, comunes a los grados de educación infantil y primaria, como la capacidad de análisis y síntesis del conocimiento general, la aplicación práctica de la teoría en el campo de estudio, la utilización de proceso de la información, etc. En esta evaluación, la imagen se constituye como una estrategia de investigación y docencia, por ello es importante valorar la experiencia que tienen las artes visuales en el proceso educativo y sus modelos metodológicos basados en imágenes, éstos, se pueden clasificar atendiendo a diferentes variables, por ejemplo, por el objeto a estudio: objetuales, descriptivos, personales, situacionales o narrativos; por el tipo de uso de las imágenes: instrumentales o estéticos; por el rol del profesor/investigador: documentalista, etnógrafo, observador externo/evaluador, observador participante y auto-etnógrafo; por el modelo de conocimiento de referencia: textuales (iconografía), mixtos (ilustración e interpretación crítica), modelos creativos de artistas investigadores; o por los productos finales: textuales, visuales o formas mixtas, ensayos visuales, web interactiva o entrevistas basadas en imágenes.

Oficialmente el Área de conocimientos se denominada Didáctica de la Expresión Plástica y su origen como disciplina se encuentra en educación infantil y primaria, pues los docentes que deben impartir

educación plástica deben formarse previamente en artes visuales. El objetivo básico del área de Didáctica de la Expresión Plástica en los grados de maestro en educación Infantil y primaria es desarrollar una formación adecuada del futuro maestro en educación artística, la cual se puede alcanzar mediante consecución de las competencias básicas. Afortunadamente la producción científica en España sobre Educación Artística ha sido muy fructífera desde la década de los noventa, al incorporarse las nuevas tecnologías a la educación, como la fotografía, los medios informáticos y el espacio virtual con internet, sobre este tema, la tesis doctoral de María Acaso (1998a): *Nuevas tecnologías en la didáctica de la expresión plástica: el CD-ROM como alternativa multimedia a los métodos tradicionales de educación artística*, constató la importancia de la utilización de las nuevas tecnologías en la educación artística, como han hecho otros países de nuestro entorno, además, en la actualidad, el docente del área de educación artística cuenta para el desarrollo de la enseñanza, con tendencias pedagógicas y herramientas organizativas, como la Teoría de la Elaboración de Reigeluth, desarrollada por Acaso (1998b) en: “La teoría de la elaboración como estrategia organizativa dentro del marco de la educación artística como disciplina” la cual considera como la más adecuada para la educación artística como disciplina. En la misma línea Carlos Escaño (2010), constata la evolución de Internet y su repercusión en el contexto de la enseñanza artística por la estrecha relación entre Educación, Arte e Internet. Por otra parte, en relación a la necesidad de desarrollar la expresión plástica, Acaso (2000), en su estudio: “Simbolización, expresión y creatividad” analizó los principales autores en estas líneas de investigación: Piaget, Read y Lowenfeld y propuso tres tipos de procesos que justifican la necesidad de desarrollar la expresión plástica en el niño: un proceso de simbolización, un proceso de desarrollo expresivo y un proceso de desarrollo creativo, este proceso de transmisión del conocimiento, según Acaso (2005): se realiza con “El currículum oculto visual”, mediante el cual el niño “aprende a obedecer a través de la imagen”. En los últimos tiempos prolifera la presencia de las artes en la escuela, como constata Imanol Aguirre (2009): “Sobre los usos del arte” y su utilización en la educación contemporánea y especialmente en esta etapa de la educación infantil, sobre el tema Juan Carlos Arañó en su artículo “Arte, educación y creatividad” (1994), plantea el concepto de creatividad en las artes visuales, e intenta dar una valoración objetiva de la creatividad en las artes plásticas teniendo como referencia previa, considerar los conceptos de realidad, belleza, naturaleza, conocimiento, producción, novedad, libertad y futuro entre otros y la relación de estos conceptos con el de creatividad. Según Carlos Escaño (1999), en la era postmoderna se ofrecen con la televisión, el cine y la informática, creaciones audiovisuales sugestivas que constituyen una nueva realidad que se convierte en replicante, establecido una fuerte competencia con el cosmos humano, que se relaciona de forma directa con la educación, en emociones y en sentimientos, lo que Escaño llama “una vida paralela que se convierte por un -paradójico- ser humano en todo un modus vivendi”. Es evidente que existen lazos de unión entre el arte, la educación y la creatividad, Rosario Gutiérrez (2002) defiende la educación artística como un espacio en la que la creatividad tiene la posibilidad y la obligación de existir. En este sentido considera que “cuando la educación visual y plástica no se plantea sólo al servicio de otras áreas, sino como medio para lograr los fines propios del arte como materia del currículum escolar, es decir, para promover, parafraseando a Eisner (1995), “el desarrollo de la visión artística”, estamos asistiendo también al desarrollo del pensamiento creativo por ser éste parte integrante de la experiencia de producción que se realiza en torno al arte”.

En la definición de cuales son las competencias específicas del docente del área del área de didáctica de la expresión plástica, es de obligada referencia la obra de Luisa María Martínez, Rosario Gutiérrez y Carlos Escaño (coords.) (2008): *Nuevas propuestas de acción en educación educativa*, donde realizan un análisis de la intervención educativa que se desarrolla en torno a la Educación Artística en los distintos conceptos de la enseñanza formal y no formal, y ponen de manifiesto que este campo de conocimiento no se sustenta ni puede construirse sobre intuiciones, sino que requiere de la indagación crítica propia de cualquier disciplina.

En la antigua Diplomatura en Magisterio, y lo estudios realizados por MALDONADO, (2004a:67) para la ANECA en el *Libro blanco* para el actual *Título de grado en magisterio*, se partía del análisis de las competencias básicas específicas que los docentes de Educación Infantil y Primaria debían adquirir, en ellos, se valoraban las competencias comunes a los cuatro perfiles de inserción laboral de los antiguos egresados de las Diplomaturas de Maestro, según este estudio, se debía partir, en primer lugar, del reconocimiento de algunos graduados, que sólo tenían competencias docentes de carácter general en Educación Infantil (Maestros de Educación Infantil, con responsabilidad en todas las áreas del currículo en este nivel) y en Educación Primaria (Maestros de Educación Primaria, en Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio y Educación Plástica). En segundo lugar, se debía reconocer que a los graduados (Educación Musical, Educación Física, Lengua Extranjera) competencias profesionales tanto en las materias que daban nombre a su título, como a las materias en las que no estaban especializados (Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio y Educación Plástica), con lo que vemos que no se formaba específicamente a los estudiantes en Educación Plástica. Por esto, es imprescindible recordar que tanto la LOGSE (1990) como la LOCE (2002) establecían que la docencia en Educación Infantil debía ser impartida por profesores con la especialización correspondiente, como sucedía con las áreas de Educación Musical, Educación Física y Lengua Extranjera. También se establecía que los Maestros de Educación Especial y/o Audición y Lenguaje podían acceder a puestos específicos de este ámbito. Además, todos los maestros tenían reconocida, por dichas leyes, la capacidad de docentes en áreas de Educación Primaria: Matemáticas, Lengua, Ciencias- Geografía e Historia y Educación Artística (Plástica), puesto que no existen puestos específicos para la docencia de estas materias. Por esa razón, las autoridades de las distintas Comunidades Autónomas han venido convocando plazas de maestro para el doble desempeño de tareas de especialista y/o de generalista.

Entre las competencias docentes específicas de los docentes de Educación Infantil, cabe destacar en las competencias profesionales (saber hacer), que el alumno debía adquirir, la competencia de ser capaz de diseñar actividades de aprendizaje de nuevas formas de expresión plástica a partir de materiales diversos con el fin de potenciar la creatividad MALDONADO (2004a:94), para ello el citado documento de la ANECA, presenta una serie de tablas correspondientes a las valoraciones de las competencias básicas de los docentes de Educación Primaria, exponiendo en primer lugar las competencias comunes a los cuatro perfiles descritos y que todo docente de Educación Primaria habría de poseer, en función de las áreas del currículo, pues tanto la LOCE y la LOGSE, no exigían una especialización en (Matemáticas, Lengua, Ciencias, Geografía e Historia, y Educación Artística –Plástica-). Los listados de competencias fueron elaborados por profesores universitarios que imparten materias relacionadas con algunas de las áreas del currículo y fueron sometidas al análisis de, al menos, otro experto del área. A su vez, la Comisión de Expertos del proyecto, unificó criterios, evitando coincidencias con el listado de competencias comunes a todos los maestros. De hecho, las competencias podrían englobarse dentro de una “macro-competencia” que podría describirse de forma tentativa como “Ser capaz de ayudar a alcanzar a los alumnos los objetivos del área de (Lengua, Matemáticas, Ciencias, Geografía e Historia, Educación Artística -Plástica- del currículo”. Se pone, por tanto, el énfasis en el proceso de tutorización y apoyo al alumno MALDONADO (2004a:106).

Las enseñanzas artísticas que se están llevando a cabo en la formación de las especialidades de maestros, se han visto considerablemente reducidas con las adaptaciones a Grados (EEES), al punto que algunos especialistas sobre la materia consideran que la presencia de la Educación Artística simplemente adorna la formación de las especialidades de Maestros ARAÑO, C. (2008:189), en la universidad española el tipo de enseñanza que se ha llevando a cabo para la Educación Artística ha sido eminentemente práctico, frente la consideración conceptual de disciplinas afines como la Estética o la Historia del Arte, lo que genera formas de intervención educativa diferentes y que proyectos curriculares oficiales no permiten conciliar MARTINEZ, L. M<sup>a</sup>.; GUTIERREZ, R.; ESCAÑO, C. (coords.) (2008:12). La educación

artística y su área de enseñanza ha sido fruto de un intenso debate entre los profesionales que la desarrollan y los de otras áreas cercanas como el arte, de las ciencias humanas y sociales, si atendemos a la denominación que hacen del área los principales idiomas de prestigio académico, es Art Education, Education Artistique o Arte-Educação, y aunque no es la única designación en Europa, pues convive con la de Didáctica de la Plástica, Educación Visual, Cultura Visual, etc., si es predominante en el contexto angloamericano, por lo que Educación Artística, se ajusta más a la corriente internacional, aunque si atendemos al lenguaje legislativo sobre el nombre de las materias y su enseñanza, la mayoría utiliza la fórmula didáctica de la materia en cuestión, así, didáctica de la expresión plástica, las polémicas sobre la denominación del área, es un síntoma de los cambios y debates que se dan en la disciplina, algunos docentes del área, no se sienten identificados con el nombre *Didáctica de la Expresión Plástica*, por el hecho, según ellos, de haber quedado obsoleta en su significado o acepción, y por resultar excesivamente estricta en su descripción del ideario y en referencia al corpus en el cual hoy en día se han instalado HUERTA, R. (2001:12). Más allá de esta discusión sobre la denominación, es importante constatar que tipo de enseñanza se esta llevando a cabo, la mayoría de los especialistas en el Área de Didáctica de la Expresión Plástica planteaban ante la implantación de los nuevos Grados en Magisterio, la necesidad de promover un itinerario formativo en “Educación Artística y Lenguajes Audiovisuales” dentro del título de Grado, como recoge Gutiérrez, R. (2008:31), y otros profesionales de la Educación Artística que se reunieron con ocasión de las Jornadas sobre Educación Artística en 2005 y que a modo de conclusión se recogieron en el *Informe sobre la situación de la Educación de las Artes Visuales y la Formación Inicial de sus docentes* VV.AA. (2005), en este informe se reivindicaba la implantación de dicho itinerario en artes, el informe, esta apoyado por profesionales de la Educación Artística y por la Conferencia de Decanos y Directores de Centros de Magisterio MALDONADO, A. (2004).

Tomando como referencia el marco contextual del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en los últimos años se ha hecho en la Universidad española una importante labor de adaptación a los presupuestos de Bolonia y aún se sigue haciendo, para el completo establecimiento del nuevo modelo educativo con la implantación de los nuevos Grado de Maestro en Educación Infantil y Grado de Maestro en Educación Primaria. La institución de los nuevos títulos de Grado, supone una reorganización completa del diseño de los estudios. Esto supone que hay que hacer una minuciosa selección y distribución de las competencias, entre generales y específicas de cada carrera, que se trabajan y evalúan en cada asignatura, intentando que no se repitan en demasía a lo largo de los cursos. Por tanto, los objetivos o resultados esperados a conseguir en cada asignatura, materia o módulo tiene que estar relacionados directamente con las competencias seleccionadas para cada uno de ellos, teniendo en cuenta que una competencia puede relacionarse con varios resultados de aprendizaje o un resultado de aprendizaje con varias competencias, y que las actividades deben planificarse en función de las competencias y los resultados de aprendizaje, ajustando la carga de trabajo de los alumnos a los porcentajes establecidos en los diferentes módulos, materias y asignaturas. Para conseguir estos presupuestos, se realizan diferentes iniciativas. Por un lado se está haciendo una importante labor de coordinación entre los nuevos grados y las diplomaturas a extinguir. Esto significa que se tiene en cuenta la distribución de competencias y los niveles de adquisición de las mismas a lo largo de las asignaturas, módulos y materias de los que constan los estudios, teniendo especialmente cuidado en los del nuevo grado, los cuales quedan plasmados en los criterios de evaluación y en los diferentes tipos actividades propuestas para la adquisición de las competencias. A su vez, se marca la distribución del tiempo dedicado al trabajo presencial, guiado o autónomo y las formas de evaluar dicho trabajo, que es una evaluación continua.

En cuanto a las competencias específicas del docente en la didáctica de las artes plásticas, debemos destacar, las que hacen referencia a habilidades y recursos utilizados para orientar problemas expresivos, estéticos y creativos, a la valoración de la experiencia de las artes plásticas sobre el proceso educativo, a la planificación de actividades y tareas para desarrollar la experiencia artística en el área, al

conocimiento del lenguaje visual y sus características, sintaxis y semántica, por último a la utilización de las artes plásticas como fuente y núcleo integrador de experiencias transversales. Las actividades de enseñanza-aprendizaje que el docente pone en práctica, parten en primer lugar de una enseñanza teórica, desarrollada mediante exposiciones preparadas por los alumnos, lo que da lugar a una serie de debates y discusiones, por otra parte, en la enseñanza práctica, el alumno amplía contenidos con ejercicios que les ayudan a afianzar sus conocimientos. Al mismo tiempo que se realizan estas enseñanzas, se llevan a cabo una serie de seminarios donde se reflexiona en grupo sobre los contenidos, y complementan el trabajo personalizado y orientado por el docente, es decir, las tutorías, donde el profesor favorece el proceso del estudiante en el trabajo personal y la autoevaluación. Las estrategias metodológica que sigue el docente para conseguir los objetivos se fundamentan en el aprendizaje por proyectos, en ellos se consigue que el alumno adquiera los conceptos necesarios sobre pedagogía en relación a la didáctica de las artes visuales, además de los recursos prácticos precisos para la docencia, fomentando la creatividad y estimulando la capacidad investigadora y la búsqueda de información en artes plásticas.

Las competencias específicas del docente de plástica, se desarrollan en el marco de las propuestas de los grados en educación infantil y primaria, para ello se establece una jerarquía entre competencias, las cuales se vinculan a contenidos y actividades que llevan a los resultados de aprendizaje. La utilización de objetivos educativos y expresivos se relaciona con dos conceptos de la planificación que son de gran importancia: el de continuidad y el de secuencia, es difícil que la adquisición de habilidades complejas en cualquier campo de actividad se logre en una sola sesión, podemos aplicar el ejemplo de la conducción al ámbito del aprendizaje del dibujo, pintura, escultura, la carencia de continuidad impide el desarrollo y refinamiento de las habilidades necesarias para poder utilizar el material como un medio de expresión. Merece la pena destacar que los especialistas en educación artística, en ocasiones no consiguen darse cuenta del tiempo y esfuerzo que se ha dedicado al desarrollo de las habilidades que poseemos, la provisión de tiempo es solo una de las condiciones necesarias para el desarrollo de la capacidad y la sensibilidad artísticas, aunque el tiempo posibilita la continuidad, es deseable que los proyectos sigan cierta secuencia.

En conclusión, la relación entre los resultados de aprendizaje por proyectos con los contenidos y actividades propuestas por el docente, permite evaluar el conocimiento, evaluar la comprensión, mediante recursos y materiales para la educación plástica, evaluar la experimentación con técnicas, procedimientos y recursos y por último, evaluar la adquisición de estrategias y métodos didácticos. El docente de expresión plástica y visual, basa su metodología en problemas a solucionar para que el alumno trabaje el proyecto en un tiempo determinado, en pequeños grupos, lo que fomenta la participación. El método por proyectos enfrenta al alumno a situaciones que lo llevan a resolver problemas, además, en ellos la espontaneidad será un recurso más del área, lo que recalca la importancia de aplicar metodologías activas con el alumno a través de la investigación-descubrimiento, por otra parte, es importante facilitar recursos al alumno para motivarlo y que lo reproduzca en su futura docencia, además de fomentar la capacidad del alumno para planificar proyectos más allá del aula y potenciar un cambio en los procesos del aprendizaje significativo. El área de didáctica de la expresión plástica, no ha estado al margen de los cambios educativos en los grados de infantil y primaria, actualmente, la educación artística posee unas características especiales que la diferencian de otras disciplinas, por ello, su desarrollo mediante competencias es un instrumento al servicio del profesorado para la renovación de su práctica, el aprendizaje debe caracterizarse por ser funcional, es decir, que lo aprendido pueda ser utilizado realmente cuando las circunstancias de la vida lo exijan.

Las competencias específicas del docente de plástica, es un pilar importante en la formación del futuro maestro de infantil y primaria, con ellas se busca incentivar la calidad las enseñanzas de educación artística y diseñar un plan de ordenación de la docencia, estrechamente relacionado con la investigación educativa basada en las artes visuales. En una docencia de calidad en artes visuales deben proporcionar al

estudiante las herramientas necesarias para insertarse en la sociedad y en la producción de investigación. La docencia en artes visuales abre el campo profesional de los futuros graduados, en la educación formal y en la no formal, como en museos y otras instituciones donde es valorada la acción educativa. Exigencia por parte del profesorado y del estudiante en potenciar el mayor rendimiento académico basado en la educación artística y su implementación en la docencia. Las competencias específicas de plástica son una pieza clave de los nuevos grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria y sobre ella debe pivotar la docencia y la creación de conocimiento que obligatoriamente deberá repercutir en la formación del maestro. Es importante potenciar la investigación en educación artística desde los primeros niveles universitarios, para que constituya una parte más del quehacer habitual del maestro de plástica, para ello es necesario incorporar al alumno a grupos de investigación educativa. El proyecto de investigación en artes visuales como herramienta docente que permita a los alumnos enfrentarse al estudio de diferentes casos y su resolución plástica. La transferencia de conocimientos sobre educación artística es una herramienta fundamental de crecimiento y de desarrollo de la sociedad y debe ser el área de didáctica de la expresión plástica la que genere este conocimiento y lo difunda.

## REFERENCIAS

- ACASO, M. (1998a): *Nuevas tecnologías en la didáctica de la expresión plástica: el CD-ROM como alternativa multimedia a los métodos tradicionales de educación artística*. Tesis doctoral dirigida por Manuel Hernández Belver. Universidad Complutense de Madrid. (1998b): “La teoría de la elaboración como estrategia organizativa dentro del marco de la educación artística como disciplina”, en: *Arte, individuo y sociedad*, Nº 10, (63-76). (2000): “Simbolización, expresión y creatividad: aprender a obedecer a través de la imagen”, en: *Arte, individuo y sociedad*, Nº 12, (41-60). (2005): “El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen”, en: *Arte, individuo y sociedad*, Nº 17, (207-222). (2009): *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*, Catarata, Madrid.
- AGUIRRE, I. (2009): “Sobre los usos del arte”, en: *Infancia: educar de 0 a 6 años*, Nº 17, (3-9).
- ARAÑÓ, J.C. (1994): “Arte, educación y creatividad”, en: *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, Nº 2. (2008): “Educación artística y universidad”, en: Martínez, L.M., Gutiérrez, M.R., Escaño, C. (coords.) *Nuevas propuestas de acción en educación artística*, Universidad de Málaga, (189-194).
- ARHEIM, R. (1998): *El pensamiento visual*, Paidós, Barcelona.
- BARBOSA, Ana Mãe (coord.) (2002): *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, Cortez Editora, São Paulo.
- CAMPUZANO, E. (2008): “La educación artística en el ámbito universitario”, en: Martínez, L.M., Gutiérrez, M.R., Escaño, C. *Nuevas propuestas de acción en educación artística*, Universidad de Málaga (UMA), Servicio de Publicaciones (215-222).
- CONTRERAS, R.O., LERA, A., SERRRANO, J.A. (2007): “Maestros generalistas vs especialistas: claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria”, en: *Revista de educación*, Nº 344, (247-250).
- EFLAND, A. (2002): *Una historia de la educación del arte*, Paidós, Barcelona. (2004): *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*, Octaedro, Barcelona.
- EFLAND, FREEDMAN Y STHUR, (2003): *La educación en el arte posmoderno*, Paidós, Barcelona.
- EISNER, E.W. (1968): “The Kettering Curriculum for Elementary Art”, en: Dobbs, S.M. *Research Readings for Discipline-Based Art Education: A journey Beyond Creating*. Reston, VI. NAEA, (76-86). (1978): “Objetivos educacionales de instrucción y expresión: su formulación y uso en el currículum”, en Escudero Escorza, T. *Formulación de objetivos para la programación didáctica*. ICE

- de la Universidad de Zaragoza, (58-79). (1992): “La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano”, en: *Revista Española de Pedagogía*, 191, (15-34). (1995): *Educación artística*. Paidós, Barcelona. (2004): *El arte y la creación de la mente*, Paidós, Barcelona.
- ESCAÑO, C. (1999): “Arte en la era audiovisual: replicantes, realidades”, en: *Arte, individuo y sociedad*, Nº 11, (61-68). (2010): “Hacia una educación artística 4.0”, en: *Arte, individuo y sociedad*, Vol. 22, Nº 1, (135-144).
- GARDNER, H. (1983): “A Cognitive View of the Arts”, en: Dobbs, S.M. *Research Readings for Discipline-Based Art Education: A journey Beyond Creating*, Reston, VI. NAEA, (102-109). (1994): *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.
- GIRALDEZ, A. (2007): *La competencia cultural y artística*, Alianza Editorial, Madrid.
- GUTIÉRREZ, R. (2002): “Educación artística y desarrollo creativo” en *Arte, individuo y sociedad*, Nº Extra 1, (279-288). (2008): “¿Especialistas o generalistas?. La formación artística del profesorado de educación infantil y primaria” en: MARTINEZ, L. M<sup>a</sup>. (coord.): *Nuevas propuestas de acción en educación educativa*, Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones, (25-36).
- HUERTA, R. (2001): “Espíritu de trasatlántico, condición de patera”, en: *Aula de Innovación Educativa*, Nº. 106, (11-15). (coord.) (2003): “Radiografía de la Educación Artística”, en: *Educación Artística. Revista de Investigación*, Nº. 1, Valencia.
- L.O.G.S.E. (1990): Ley Orgánica General del Sistema Educativo. (B.O.E. 3 de octubre)
- L.O.E. (2006): Ley Orgánica de Educación. (B.O.E. 3 de mayo)
- L.O.U. (2001): Ley Orgánica De Universidades. (B.O.E. 24 de diciembre)
- LOWENFELD, V. y LAMBERT, W. (1980): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz, Buenos Aires.
- MAESO, F. (2008): “El futuro de la formación artística”, en: Martínez, L.M., Gutiérrez, M<sup>a</sup>.R., Escano, C. (coords.) *Nuevas propuestas de acción educativa artística*. Universidad de Málaga, (259-271).
- MALDONADO RICO, A. (2004): “Los Títulos de Grado Medio de Magisterio: el proceso de su diseño”, en: Palomero, J.E. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (43-60).
- MALDONADO RICO, A. (coord.) (2004a): *Libro blanco. Título de grado en magisterio*. Vol. 1, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2004b): *Libro blanco. Título de grado en magisterio*. Vol. 2, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- MARÍN, R. (2003) (coord.): *Didáctica de la Educación artística para primaria*, Pearson Prentice Hall. (2005): (coord.): *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*, Universidad de Granada.
- MARTINEZ, L. M<sup>a</sup>.; GUTIERREZ, R.; ESCAÑO, C. (coords.) (2008): *Nuevas propuestas de acción en educación educativa*, Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones.
- MEC (2006a): (26 septiembre) Documento de trabajo La organización de las enseñanzas universitarias en España. (2006b): (6 noviembre) Documento de trabajo: Aclaraciones sobre el documento de 26 de septiembre de 2006, *La organización de las enseñanzas universitarias en España*. (2006c): (14 noviembre) Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Informe del Consejo de Coordinación Universitaria al documento de trabajo *La organización de las enseñanzas universitarias en España*. (2006d): (21 diciembre) Documento de trabajo: Propuesta: Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster. (2007): (15 febrero) Documento de trabajo: Propuestas para el debate por las Subcomisiones del Consejo de Coordinación Universitaria. Materias Básicas por Ramas. (Anexo del documento Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster).
- NIETO, E., CANO, A.G. (coords.) (2006): *Programación didáctica y de aula: de la teoría a la práctica docente*, Universidad de Castilla-La Mancha.
- VV.AA., (2005): *Informe sobre la situación de la educación de las artes visuales y la formación inicial de sus docentes. Propuestas para su reforma*. (Texto de trabajo no publicado). Alcalá de Henares, enero de 2005.



# EL RETO DE EDUCAR CON «CO-RAZÓN» EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO. PROPUESTAS PARA EL MÓDULO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

ANA B. CAÑIZARES SEVILLA

REGINA GALLEGO VIEJO

*Departamento de Educación Artística y Corporal  
Facultad de Ciencias de la Educación. Córdoba*

*“Solo sabemos, cuando sabe y comprende el cuerpo...  
El que sabe leer el cuerpo tiene el libro del hombre  
y de la vida abierto ante sus ojos”*

(Toro, 2009:122)

La implantación de los títulos de Grado de Infantil y Primaria y la adecuación del sistema educativo universitario a las necesidades de formación que reclama la sociedad suponen la revisión del rol de docente para afrontar la formación inicial de la profesión regulada de Maestro/Maestra.

En esta formación debemos tomar en consideración la actividad de enseñanza-aprendizaje que han de desarrollar nuestros universitarios en su futura práctica profesional. Efectivamente, deberá acometer múltiples, simultáneas y complicadas funciones en contextos profesionales diversos. Una reflexión sobre cómo ha de ser la formación, señala Mérida (2009:40-41), es compleja, porque:

- a. El contexto del desarrollo de las tareas es imprevisible.
- b. En su futura actuación requiere de la toma de decisiones inmediatas.
- c. El marco institucional, como organización, posibilita o dificulta, favorece o perjudica, potencia o inhibe unas determinadas prácticas, valores y actuaciones.
- d. La labor se debe desarrollar en una dinámica de coordinación entre colegas.
- e. Debemos ayudar al alumnado a la adquisición de un conjunto de herramientas que les permitan construir repertorios flexibles de actuación: conocimientos amplios sobre metodologías, estrategias de actuación, técnicas, procedimientos, actividades y recursos.
- f. Apostamos por un profesional autónomo, reflexivo y autocrítico, con capacidad para tomar decisiones sobre su propia práctica.

Pese a las variables imprevisibles, al maestro y a la maestra se le demanda la suficiente formación en cuanto a los comportamientos personales, las actitudes y los valores para atender a las demandas de la sociedad de su momento, pero en particular del grupo humano en desarrollo, complejo y diverso; ante cada niño y niña que tiene ante sí.

Sin embargo, entre el profesorado novel se constata mayor dificultad que entre los más experimentados para sobrellevar la carga emocional que conlleva la relación con su alumnado. Como señalan

Rubano y Garavaglia (2002:138) el profesor sintiéndose angustiado se agota, y en una tentativa por no sufrir con la situación, procura alejarse de lo que le causa dolor. Una salida es la minimización emotiva, pero los alumnos están allí, reclamando afecto, atención, cuidado y apoyo. Esto provoca inconscientemente un endurecimiento emocional, tornándose insensible y distante en la relación afectiva. Sin embargo con la despersonalización no consigue el resultado esperado y sí desencadena un sentimiento paradójal: niega su relación de trabajo en el sentido pleno; en ese sufrimiento, aumenta el desamparo y refuerza el agotamiento emocional ya existente.

El paso siguiente conduce al *burnout*, definido desde una perspectiva psicosocial por Masloow y Jackson (tomado de Cardelli, 2002:108) como una respuesta principalmente emocional, que se desarrolla con profesionales cuyo objeto de trabajo son personas. Es un síndrome tridimensional caracterizado por: a) agotamiento emocional: incapacidad de dar más de sí mismo a los demás; b) despersonalización: respuestas distantes; y c) sentimiento de bajo logro, que se verifica cuando las demandas que le hacen, exceden su capacidad para hacerlas con competencia y conlleva respuestas negativas para con uno mismo.

La pregunta que podemos plantearnos es si desde la formación inicial estamos atendiendo a la dimensión personal y humana para hacer de cada futuro maestro un profesional que haga de la escuela “el espacio privilegiado para el encuentro de los adentros, donde pueda darse una educación con “co-razón” (Toro, 2005). No sólo nos compete preparar profesionales competentes para una acción inteligente, sino también profesionales humanos. Y aún vamos más allá, planteamos si esta exigencia la llevamos a cabo en nuestra aula universitaria y cómo realizarla en el contexto del desarrollo con competencias en las materias de Educación Musical y Plástica de los Grados de Infantil y Primaria.

Entre los marcos teóricos disponibles para encarar el diseño del proyecto curricular, (Grundy, 1994) establece tres: el modelo producto o por objetivos, el modelo proceso y el modelo praxis. Nosotras optamos por el **modelo proceso** muy ligado al modelo de praxis, cuando los contenidos seleccionados y organizados, las competencias trabajadas y las experiencias, a través de las que se procure desarrollarlas, consideran criterios éticos y referentes sociales y políticos que incluyan valores de cambio y transformación social y cultural.

En los tres modelos se asume que al diseñar hay que justificar y tomar decisiones sobre las cuestiones esenciales del currículo y de la enseñanza: valoración y análisis de contextos sociales, políticos, culturales, económicos, y organizativos, así como de los sujetos de la formación, finalidades, contenidos, metodologías, materiales y relaciones pedagógicas y evaluación.

Tomando el símil de un viaje, ilustra Escudero, el **modelo proceso** interpreta que lo decisivo es contar con una imagen global del trayecto que ha de realizarse y prestarle una consideración propia a cada uno de los elementos, que han de ser pensados y decididos a partir de perspectivas que busquen la integración, las influencias recíprocas y la coherencia. Hay que reflexionar y decidir acerca de los aprendizajes, pero eso no puede ocurrir como una tarea independiente o superpuesta a los contenidos. Sin sustancia cultural relevante y rigurosa, las competencias sólo serán procesos vacíos; sin condiciones, tareas y actividades (metodologías y relaciones pedagógicas) enunciados administrativos sin consecuencias pedagógicas. El desarrollo curricular no debiera verse como un programa producto que hay que pautar y aplicar, sino como un encuentro intelectual y personalmente valioso entre determinados contenidos culturales, los estudiantes y los profesores (Escudero, 2008:13).

De los actores implicados, docentes y estudiantes, no se espera tanto un seguimiento fiel, sino una disposición y actividad reflexiva: sin obsesión con el control, ni una evaluación de aprendizajes y consecución en tiempos rígidos, sino seguimiento reflexivo de procesos y resultados. Con la flexibilidad suficiente para atender e interpretar el desarrollo de los acontecimientos en una apertura a los temas y necesidades emergentes. Si atendemos desde el modelo de proceso, los contenidos, metodologías y aprendizajes quedan mejor comprendidos desde esquemas de pensamiento recursivos y abiertos: en modos de hacer las cosas consecuentes, con sentido sobre lo que se aprende y sus conexiones con la vida (Escudero, 2008:15).

En este contexto, con respecto al *desarrollo de la autonomía personal y el trabajo con otros*, en el seno de las habilidades personales y sociales, consideramos necesaria la preparación de profesionales competentes para una acción inteligente y humanizadora: sujetos conscientes, dispuestos y capaces de pertenecer a comunidades en cuyo seno ejercen su trabajo responsable y compartiendo propósitos, con sentido de pertenencia a una comunidad humana global.

Una acción inteligente, especialmente práctica porque es la encargada de desarrollar el resto de los talentos. Como señala Marina (2010:16) una *inteligencia práctica* que guíe nuestra vida, que dirija nuestros proyectos y emociones, nuestros éxitos y fracasos. Que cuando la pongamos para resolver problemas prácticos (entonces no conocemos la solución) entren en juego las dificultades de la situación concreta, los deseos enfrentados, los miedos, las expectativas, los intereses. Que nos permita dirigir bien el comportamiento, aprovechando para ello su capacidad de asimilar, elaborar y producir información, y lo más importante, que hagamos un buen uso de ella para la vida: que nos permita utilizar bien nuestras destrezas y capacidades para dirigir nuestra acción hacia una vida lograda (Marina, 2010:19).

Como formadoras de maestras/os, hemos observado como nuestro alumnado recibe una formación basada, generalmente, en el conocimiento de las materias y en la manera en que estas pueden ser transmitidas o trabajadas con los niños y niñas para su enseñanza-aprendizaje. A nuestro entender, este planteamiento es insuficiente si olvidamos un componente esencial en la vida que debiera estar en el sistema educativo (y en cualquier nivel) como parte de la vida humana. Este *ingrediente* necesario e imprescindible es el “co-razón”. Como comenta José M<sup>a</sup> Toro (2009:20): *“El corazón no está reñido con la razón sino que la contiene. Plantear una “educación con co-razón” es proponer la recuperación del componente emotivo o emocional de la racionalidad”*.

En relación con la dificultad a la hora de definir cómo debe ser la formación inicial del docente, en cuanto al desconocimiento del contexto futuro en el que va a desempeñar su profesión, consideramos que prevalecerá la relación maestro/a- niño/a, una educación cuerpo a cuerpo. Es significativa la reflexión que Toro nos aporta dado que coloca como centro de atención al niño, su experiencia vital y la riqueza de lo que acontece en el día a día, aspecto que no debiera quedar nunca en un segundo plano:

*“A veces me pregunto si “entrar” en la escuela no implica un salir de la vida, de la vida de todos los días, del cotidiano...Es como si traspasado el umbral de la puerta del colegio quedase atrás todo lo que “habitualmente” vive, le ocupa e incluso le preocupa. Los latidos de su sentir, su pensar, de su sencillo vivir, se detienen y son sustituidos por las palpitations de las lecciones, los “deberes”,... A la escuela todavía le resulta difícil, complicado e incluso arriesgado acoger al niño por entero y sobre todo la vida que trae con él y en él”* (Toro, 2009: 24).

Desde esta perspectiva, plantea que la vida en la escuela cambia cuando todo lo que acontece lo elevamos a la categoría de “*acontecimiento*”, entendiéndolo como cualquier expresión de la Vida que la exalta y la recrea. Para él, la Pedagogía es el arte de llenar de vida los espacios educativos, la capacidad para extraer, exaltar y recrear el potencial vital y de crecimiento que contiene cualquier suceso, cualquier incidencia, cualquier realidad humana:

*“Es como si el acontecimiento fuese un campo de fuerza o energía que él mismo va suscitando las indicaciones para el siguiente paso a dar... (...)... Es entonces cuando la pedagogía pasa de ser la aplicación de lo que uno sabe a un aprender de aquello que aplica. Dejar que los espacios nos hablen... Permitir que las cosas signifiquen...”* (Toro, 2009:25).

En el contexto del aula universitaria: ¿Tenemos en cuenta las experiencias vitales de nuestros estudiantes? ¿Dejamos tiempo para que tenga lugar el acontecimiento? ¿De qué manera van a ser ellos capaces de transmitirlo a su alumnado?

Nuestra sociedad está llena de modelos a seguir que el niño, al identificarse con ellos, puede revestir de una falsa autoridad. El maestro-educador no busca una “identificación con él” sino la construcción

en cada uno de su propia identidad: “*De esta forma, ya no es un modelo sino una «presencia», un signo referencial que con su solo «estar» educa, interpele e interroga al niño.* (Toro, 2009:64). La presencia se convierte “en un modo de hacer, de estar, como otra manera de desarrollar y vivir las acciones y los gestos del cotidiano” (Toro, 2009:82).

El cuerpo, explica José M<sup>a</sup> Toro, nos proporciona el medio ideal para sentir, conocer y experimentar el aprendizaje de nuestra anatomía-fisiológica a la vez que nos posibilita la *in-corporación* de nuestros aprendizajes. Efectivamente la comunicación es, por definición, corpórea, y no es posible fuera o al margen del cuerpo. Del cuerpo entendido como corporalidad (integración armónica de múltiples cuerpos: físico, mental, emocional, energético, espiritual...) y no mero organismo. Es soporte del sonido, tarjeta de presentación del Yo. Es el “vehículo” del ser en el mundo, el eje desde el que se moviliza y al que llega todo, una **presencia**:

*“Desde la presencia, el educador no se demuestra sino que muestra y se muestra. Y lo hace desde una presencia expresiva que se hace notar, que continuamente comunica y revela cosas, incluso desde la quietud y el silencio (...) Tiene el reto de posibilitar la experiencia gracias a la cual un niño aprende que en todos los gestos y acciones sencillas y simples de su vida puede haber una «presencia que actúa», pasar de los meros impulsos a una conciencia desde la que se expresa y se actúa con una calidad distinta. No se trata tanto de hacer cosas con el cuerpo cuanto de vivir y tomar conciencia de nuestro cuerpo en todo aquello que vivimos, expresamos y comunicamos (...) Está para proponer y facilitar en el niño la incorporación, la encarnación en su estructura corporal personal de los conceptos, ideas y valores transformadores y humanizadores”* (Toro, 2009:156).

Ante nuestros estudiantes universitarios ¿Qué presencia aportamos? ¿Se dan cuenta de la importancia del cuerpo? ¿Qué referentes tienen a la hora de tomar conciencia de su propia presencia?

Para que nuestro alumnado acceda a una visión integral del cuerpo, ofrecemos sugerencias que se han ido planteando desde las diversas técnicas corporales, como la Antiginmasia, la Técnica Alexander, y el Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento (SCTM). Éste último, aporta un rico legado con el que llegar al funcionamiento equilibrado del sistema muscular y a la conciencia liberadora del ser humano. Fue gestado en Nueva York y Buenos Aires, por Fedora Aberastury, pianista discípula de Claudio Arrau y Rafael de Silva, con un grupo de artistas, en su mayoría músicos. El Sistema llegaría a España en los años ochenta cuando Néstor Eidler, Yiya Díaz y Lola Poveda (violinista, pedagoga y actriz, respectivamente) fundan en Barcelona el *Instituto Aberastury* en el que continuar las investigaciones de su maestra. Posteriormente cada uno de sus fundadores continuaría con su propia línea de trabajo.

El SCTM funciona activando los centros energéticos del ser humano mediante ejercicios que utilizan el pensamiento como energía. Se trabajan el cerebro, la lengua, las manos, los plexos, etc. Una vez activados, estos centros se clarifican como resonadores de la energía única de nuestro cuerpo con los que tenemos posibilidad de contactar para utilizarlos de manera consciente para estados creativos y comunicativos (Díaz, 2003:265-291). De esta técnica parte el *método Cos Art* que trabaja Yiya Díaz (Barcelona), para reencontrar la comunicación con el cuerpo mediante la conciencia corporal. Para ello es necesario el desarrollo del autoconocimiento y crecimiento personal, restableciendo la unidad psicofísica y el estado de “disposición creativa”. Conociendo desde qué profundidad de vida se comienza un trabajo, se puede despertar al ser humano integrado, cuya energía, a través de su cuerpo y su voz, se transforma en sonidos o palabras de plena significación. Cuando el cuerpo es una totalidad energética, se respira como corresponde y la voz se encuentra impostada naturalmente “porque no hay impostación de la voz si no hay impostación del cuerpo” (Díaz, 2003:268-269).

Como profesoras aún nos resulta más reveladora la confluencia que se produce en torno al SCTM con las aportaciones que realiza José María Toro (Sevilla), cuando se centra en el desarrollo de la conciencia corporal en el proceso comunicativo y educativo, especialmente para la labor del educador-docente. Toro es maestro de enseñanza primaria (en excedencia) dedicado a tareas de formación de

diversos colectivos. En el ámbito educativo imparte cursos en Centros de Formación del Profesorado y Universidades, conmoviendo estos espacios con la divulgación de su libro *Educación con «co-razón»*, así como aspectos tales como el desarrollo de actitudes creativas en el quehacer de la vida diaria.

Dedica capítulos a: el acontecimiento. El encuentro; la presencia; el cuerpo. La incorporación como dinámica; la educación emocional; identificación, silencio y paciencia; el conflicto como espacio y momento para el aprendizaje, entre otros. Recoge su propia experiencia docente con niños y niñas de un centro de primaria y la relación entre voz, cuerpo y persona para remitirnos al valor de la presencia sonora. El sujeto no solo pone la vibración en la calidad del sonido sino también en la emoción de lo que transmite, siendo su cuerpo una parte activa del proceso en cuanto que a través de él “Vive”, siente el momento y se presenta ante los demás:

*“El qué (contenido) sólo habla de los que decimos que pensamos o sentimos. El cómo (voz), sobre todo su vibración, dice quiénes somos y expresa lo que en realidad pensamos y sentimos”* (Toro, 2009:111).

¿Qué podemos aportar desde esta pedagogía a nuestro contexto universitario? En nuestras titulaciones en Experiencia Piloto del Sistema ECTS (cursos 2009 a 2011) hemos tenido la oportunidad de desarrollar experiencias para llamar la atención al alumnado del uso consciente de su cuerpo en el proceso comunicativo, potenciando el bienestar y la afectividad, asumiendo nosotras un compromiso ético para ser un modelo de profesional que atiende el desarrollo personal de nuestros discentes. Las experiencias están en proceso de vivencia en el marco de la implementación de los nuevos grados. La puesta en marcha de las mismas se produce a demanda del grupo, si bien podemos establecer una serie que, tarde o temprano, afloran y que pasan a convertirse en una vivencia para realizar en el aula y extender a la vida cotidiana: al laboratorio de su propia vida. Los ejercicios básicos son:

a) Ejercicio de relajación desde la médula de la lengua. En el SCTM *el núcleo del cerebro, la lengua y la médula* son tres elementos esenciales. (Toro, 2009:136; Miguel, 2001). Recuperarlos como espacios internos posibilita una relajación inédita (Toro, 2010:23). Cada uno debemos de *hacer-nos cargo* y ser conscientes de nuestro estar para eliminar sobrecargas emocionales/corporales, mejorar la atención frente a la dispersión y evitar el estrés. “El cuerpo recuerda más que la mente la problemática de la vida cotidiana, pero cuando el cuerpo abre sus puertas, le devuelve a la mente sus poderes esenciales” (Aberastury, 2005:64).

b) Ejercicio- experiencia: Estar de pie. Exploramos conscientemente cómo estamos en esta postura registrando la participación de cada órgano (Toro, 2010:54). El alumnado descubre sus sobrecargas por falta de alineamiento, deficiente posición de los pies y desigual reparto del peso en las plantas, y en especial por falta de tonicidad y de basculación de la zona pélvico abdominal. Cuando sea docente pasará la mayor parte de su jornada de pie, pero el aula es la ocasión para *darse cuenta* y ser consciente de sí mismo en cada intervención que realice.

c) Ejercicio- experiencia: Estar sentado. Exploramos conscientemente cómo estamos en esta postura (Toro, 2010: 71). El alumnado explora su percepción de las plantas de los pies en el suelo, que suele cruzar una pierna sobre otra, su falta de apoyo al no sentarse sobre los isquiones, la alineación cabezatronco. Comprende las ventajas de sentarse sobre sí mismo, pero no será un verdadero aprendizaje (al igual que ocurre con otros conceptos) hasta que no lo *incorpore* (lleve al cuerpo). En el aula sugerimos sentarse en posiciones saludables que eviten tensiones e invitamos a que lo lleven a su vida cotidiana: sentados al comer, ante el ordenador...

d) Ejercicio- experiencia: la respiración. Sentimos la inspiración y la espiración y nos hacemos conscientes de la fase intermedia que se produce entre ambas: la *pausa* (Toro, 2010:89-97). Saborear cada fase nos permite darnos cuenta de las sobrecargas emocionales que impiden que llevemos a cabo una respiración profunda. En el aula sugerimos que sean conscientes de la respiración antes de hablar en público, al cantar, en cada conversación, en su estar escuchando.

e) Ejercicio- experiencia: la apertura de las manos. Señalaba Fedora “las manos y los dedos son los artesanos del cerebro” (Aberastury, 2005:62). Desde su SCTM propone ser conscientes del estar de la mano: agarrada/extendida (Toro, 2010:214). Sentir el centro de la palma, las yemas de los dedos y la pinza entre el pulgar y el índice (Miguel, 2001). En el aula sugerimos que cada acción nazca desde la conciencia del uso de las manos, sintiéndose cómo sostienen los objetos, cuál es la cualidad del tacto, de un instrumento musical, el boli, un pincel, un buril, etc...

Nuestro alumnado realiza un acercamiento conceptual sobre las experiencias descritas, y en particular de cómo llevarlas a cabo con los niños y niñas (Toro, 2009), siendo lo más importante el despertar a su cuerpo como un instrumento comunicativo unitario. Es cuando se produce el verdadero descubrimiento. El programa se ha convertido en un proceso, donde lo más importante es el camino recorrido.

La alumna V. C. (curso 2010), tras varias sesiones escribe “nuestro cuerpo ha sido el principal transmisor de sentimientos y para aprender a educar desde nuestro corazón, principalmente tenemos que sentirlo para poder entregar lo bueno que nosotros tenemos”. El alumno P.C. (curso 2010) descubre la necesidad de educarnos a nosotros mismos para poder educar:

*“Es imprescindible que para mostrar algo, enseñar algo y que cause el efecto deseado, tengamos antes que haberlo vivenciado y sentirlo para estar convencidos de lo que hablamos. Es así como comenzamos el curso, haciéndonos conscientes de nosotros mismos, de nuestro cuerpo, de nuestra postura, de nuestro espacio. Los ejercicios me hicieron sentir único, me hicieron hablar con mi cuerpo, y hubo momentos en el que hasta me disculpaba por no sentirlo (...) Luego era capaz de escucharme a mí mismo, de sentir mis alegrías, mis problemas, de añorar...y así, poco a poco, fuimos abriéndonos a nuestra familia, a nuestros amigos, a nuestra gente, al mundo en general...”*

Esta propuesta de trabajo de llevar a la universidad una educación con “co-razón”, nace de la necesidad de formar a los futuros maestros y maestras que deberán proporcionar a cada niño y niña una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, la creatividad, la afectividad y regular interacción entre el grupo, entre otros aspectos. La sabiduría sobre el uso del cuerpo, su descubrimiento e incorporación así como su aplicación a la vida cotidiana y a la del aula supone una *inteligencia práctica* que ayuda a desarrollar una *vida lograda*.

El cuerpo es la posibilidad que tenemos de acercarnos al otro y por ello tenemos el reto de enseñar a adecentar la propia realidad corporal porque es en ella donde el encuentro comunicativo tiene lugar. Cuando en cada gesto comunicativo “yo estoy presente”, me convierto en un regalo: “El medio de comunicación por excelencia eres tú” (Toro, 2004:151).

Los educadores del mañana seguirán teniendo como principal meta preparar a los hombres y mujeres para la vida. Desde una visión globalizadora e integradora de la educación, se hace necesario que enseñen a usar su cuerpo en el seno de todas las experiencias escolares, facilitando la comunicación en un contacto directo entre personas, donde la voz y nuestro cuerpo manifiestan nuestra forma de vivir y ser:

*“El educador, en su papel adulto, ha de hacerse eco de la voz de los niños, pero sobre todo, ha de ser plenamente consciente de lo que emite en su condición de foco o fuente emisora, a sabiendas de que lo que se vierte en un encuentro humano nunca cae en vacío”* (Toro, 2009:115)

## REFERENCIAS

- ABERASTURY, F. (1991): *Escritos: Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento*. Buenos Aires: Catálogos.
- DÍAZ, Y. (2003): “Voz y método Cos-Art: el arte de trabajar el cuerpo”. En: BUSTOS SÁNCHEZ, I. (coord.) (2003): *La voz. La técnica y la expresión*. Barcelona: Paidotribo, pp. 265-290.

- ESCUADERO, J. M. (2008): “Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos”. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*.
- FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M<sup>a</sup> R. (2009): “Construyendo nuestra felicidad para ayudar a construirla”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 66 (23,3), pp. 231-269, en <http://www.aufop.com> (10 de enero de 2011).
- GRUNDY, (1994): *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- MARINA, J. A. (2010): *La educación del talento*. Barcelona: Planeta.
- MÉRIDA SERRANO, R. (2009): “Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y maestros”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 12 (2), pp. 39-47, en <http://www.aufop.com> (10 de enero de 2011).
- MIGUEL, M. de (2001): *Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento de Fedora Aberastury. Metodología*. Madrid: Mandala.
- MIGUEL, M. de (coord.) (2006): *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- ORTEGA RUIZ, R. (2005): *Metodología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RUBANO, M<sup>a</sup> C., MONGE, A., GARAVAGLIA, C. (2002): “El malestar docente en la escuela media”. En: CARDELLI, J. (2002) (comp.): *Docentes que hacen investigación educativa. Tomo 1*. Argentina: Miño y Dávila, pp. 136-145.
- SUÁREZ, C. (2003): *Una aproximación al Sistema Fedora Aberastury. Espacios desconocidos, lugares imaginados*. Buenos Aires: Lumen.
- TORO, J. M<sup>a</sup> (2004): “Crea-ti-vida-d, cuerpo y comunicación. Comunicar”. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, nº 23, pp. 151-159.
- TORO, J. M<sup>a</sup> (2009): *Educación con “co-razón”*. Bilbao: Desclée.
- TORO, J. M<sup>a</sup> (2010): *Dencanser. Descansar para ser*. Bilbao: Desclée.

### Vídeos

- TORO, J. M<sup>a</sup> (2009): “Entrevista a José M<sup>a</sup> Toro. Práctica docente. Entrevista en el Centro de Profesores de Granada”, en <http://www.youtube.com/watch?v=y3dmh97X4Nk&feature=related> (10 de enero de 2011).
- TORO, J. M<sup>a</sup> (2009): “CanalSur. Primera parte. Entrevista por Juan M<sup>a</sup> Rodríguez”, en <http://www.youtube.com/watch?v=LagIOy2n8UU&feature=related> (10 de enero de 2011).
- TORO, J. M<sup>a</sup> (2009): “Conferencia. Tenerife Sur-Abona.16.11.09.wmv”, en <http://www.youtube.com/watch?v=ftB1yeDJVaU&feature=related> (10 de enero de 2011).
- TORO, J. M<sup>a</sup> (2010): “Conferencia. III Encuentro Interdisciplinar: Educar con Co-razón”, en <http://vimeo.com/17282719> (10 de enero de 2011).



# INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EN EL CAMPO TRANSDISCIPLINARIO. COMPETENCIAS DOCENTES EN CONSTRUCCIÓN EN UNA PROPUESTA CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

JOAQUÍN VÁZQUEZ GARCÍA  
LOURDES R. BOTELLO VALLE  
*Facultad de Ciencias Humanas*

MANUELA E. SALAZAR BRAVO  
*Facultad de Pedagogía e Innovación  
Universidad Autónoma de Baja California, México*

## 1. COMPETENCIAS BÁSICAS DE LOS DOCENTES DE LAS ÁREAS SOCIALES. ETAPA UNIVERSITARIA

La sociedad mundial ha entrado en una nueva era generando movimientos intelectuales producto de las realidades del mundo actual, el mundo globalizado es un mundo complejo con diferentes niveles de realidad, en el cual se ha impulsado el triunfo de la tecnociencia sobre las ciencias sociales y las humanidades y desenfocado el objetivo último de la ciencia: la transformación de las condiciones de vida del ser humano para alcanzar mejores niveles de vida.

Un movimiento que ha adquirido fuerza dentro de la comunidad intelectual, y al cual se suman más adeptos, es el denominado en términos paradigmáticos *Pensamiento Sistémico, Transdisciplinariedad* o *Paradigma de la Complejidad*, y formaliza su nacimiento hace 15 años con la firma de la Carta de la Transdisciplinariedad en noviembre de 1994, en el marco del Primer Congreso Mundial de la Transdisciplinariedad celebrado en el Convento de Arrábida, Portugal; documento en el cual se expone que: *“La proliferación actual de las disciplinas académicas y no-académicas conducen a un crecimiento exponencial del saber que hace imposible toda mirada global.”*

En el mismo tenor, Martínez Miguélez (2001) explica que la intención de este nuevo paradigma es superar la *parcelación y fragmentación del conocimiento* que reflejan las disciplinas particulares y su consiguiente hiperespecialización, y, debido a esto, su *incapacidad* para comprender las complejas realidades del mundo actual, las cuales se distinguen, precisamente, por la multiplicidad de los nexos, de las relaciones y de las interconexiones que las constituyen. Este movimiento que, por su gran apertura, es mucho más amplio y receptivo que una “escuela” ideológica con reglas fijas de pensamiento, ha sido impulsado, sobre todo, por la UNESCO y por el CIRET (Centro Internacional de Investigaciones y Estudios Transdisciplinarios) de Francia.

La transdisciplinariedad es complementaria al enfoque disciplinario; hace emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulan entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. La transdisciplinariedad no busca el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden.

Los cambios que suceden en los Estados, han obligado a redefinir el lugar de lo educativo en la

sociedad lo cual impacta, también el modo de ser, y del pensar, o, dicho de otra manera, las formas de representación de la realidad que se vive y por consecuencia, la necesidad de nuevas formas de aproximación; según este argumento, se debe replantear el qué y el cómo de la enseñanza universitaria; añadido a lo anterior, está el lugar de la universidad en la conformación de la ciudadanía, su rol social, cultural y político y las responsabilidades que como institución social conlleva.

A consecuencia de lo anterior expuesto, las reformas educativas se han generalizado en todos los países, ya sea “de facto” en la currícula informal, o bien formalmente en la revisión de planes y programas de estudios.

En México, como en otros países las Instituciones de Educación Superior (IES) han retomado esos preceptos y por ello, como responsables de la formación de profesionales competentes, comprometidos con la generación y aplicación de conocimientos para la solución de problemas concretos, tratan de impulsar la formación de un nuevo tipo de profesionales con competencias que les permitan la adaptación a las constantes transformaciones sociales, para lo cual se ha hecho indispensable la evaluación constante y permanente de las estructuras curriculares.

Obedeciendo a la necesidad anteriormente expresada, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y concretamente, la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), ha diseñado e implementado el Plan de Estudios por Competencias Profesionales 2003-2, para las licenciaturas de Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación y de Sociología, mismo que se orienta hacia el desarrollo de habilidades y actitudes de innovación, liderazgo, flexibilidad, disciplina, creatividad y perseverancia, cualidades acordes con el actual orden social, económico y político; dicho plan tiene como propósito principal incluir los postulados rectores declarados por la UNESCO (Declaración del Milenio, 2000) para los futuros ciudadanos del mundo, los profesionales del Siglo XXI: *Aprender a aprender, Aprender a ser, Aprender a hacer, Aprender a emprender, Aprender a convivir.*

De lo anterior se deduce que los planes de estudio basados en competencias pueden promover las condiciones educativas favorables a fin de lograr la calidad y eficiencia de los procesos educativos, ya que la formación en competencias implica que el (la) estudiante pueda reconstruir y construir conocimientos, desarrollar habilidades de todo tipo, cimentando en él (ella) actitudes y valores.

La Facultad de Ciencias Humanas de la UABC actualmente cuenta con 2350 estudiantes en los cuatro programas de licenciatura arriba mencionados, en dos modalidades de estudio escolarizada y semiescolarizada, población que es atendida por 150 docentes, divididos entre los de tiempo completo, medio tiempo y de asignatura; esta es la conformación de planta docente de la cual se dispone para poner en práctica el Plan y programas de estudio 2003-2 Basado en Competencias, centrado en el desarrollo de los procesos, en cómo aprenden los sujetos, en clarificar y facilitar los procesos de aprendizaje, en evidenciar los aprendizajes para aproximar a estos con las capacidades requeridas en la práctica profesional, en vincular educación y trabajo, y considerar el desempeño profesional en un contexto histórico-social particular que exige distintos niveles de complejidad.

Gonczí (1994, cit. por Argüelles, 1998) define la competencia como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas. A este enfoque se le considera desde una perspectiva holística, esto es, como la compleja combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) que se ponen en juego para que los estudiantes interpreten la situación específica en que se encuentran y actúen en consecuencia; es decir la noción de competencia es relacional. En sí misma la competencia es dinámica, multifacética, de condición transferible que permite la diversificación del desempeño competente en función del contexto profesional.

Así la propuesta curricular resultante y vigente actualmente, contempla la formación académica en base al qué se puede aprender a partir de un contexto específico caracterizado por su complejidad, heterogeneidad y cambio. Esto implica, pasar de una concepción disciplinar, que presupone una red de comunicaciones, una tradición, un conjunto particular de valores y creencias, un dominio, una modalidad

de investigación y una estructura conceptual a otra, centrada en la resolución de problemas y, por lo tanto, al ejercicio profesional desde la perspectiva transdisciplinaria.

La detección de necesidades formativas para las cuatro carreras que se imparten en la facultad (Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación y Sociología) al traducirse a competencias profesionales, permitió diseñar la estructura curricular en términos de los siguientes elementos: conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de la identificación de campos de competencia profesional compartidos constituyendo esto, las competencias básicas y genéricas comunes, que en términos de estructura curricular conforman la Etapa Básica, Disciplinar y Profesional del plan de estudios. Desde ahí se puede establecer la similitud que existe entre las carreras y por ende, la posibilidad de trabajar inter y transdisciplinariamente.

Con el objetivo de fomentar esta visión inter y transdisciplinaria en los estudiantes de las distintas carreras, está planeado que desde el inicio de la formación académica se compartan los espacios aúlicos y las asignaturas básicas y disciplinarias necesarias al desarrollo de las competencias comunes. El mejor ejemplo de ello, lo muestra el eje metodológico-instrumental el cual se desarrolla a lo largo del plan de estudios y está orientado hacia el enfoque transdisciplinar, culminando con la asignatura de Proyectos de Intervención Transdisciplinaria cuya acreditación es condición para aprobar la práctica profesional con valor crediticio y de carácter obligatorio.

Sin embargo, esta perspectiva del plan de estudios no fue difundida entre la generalidad de los docentes a través de cursos de capacitación obligatorios; aunque sí se formó a un número reducido de docentes para la elaboración de cartas descriptivas o programas de las unidades de aprendizaje, esto fue, sólo a los profesores de tiempo completo, quienes serían los encargados de elaborarlas. Posteriormente hubo un curso sobre competencias profesionales ofertado a toda la comunidad docente de la universidad, pero no se aprovechó para formar a todo el personal docente de la Facultad de Ciencias Humanas, debido a que era opcional y en períodos intersemestrales.

Así se incorporaron los docentes a la impartición del nuevo plan basado en competencias sin haber recibido la formación necesaria no sólo para trabajar el plan sino sin haber desarrollado las competencias docentes necesarias para dicha tarea, resultando de este modo, que el profesorado ignoró las nuevas demandas de las unidades de aprendizaje y por lo tanto, también las necesidades formativas del estudiantado.

Ante esta problemática se realizó en 2006 una investigación de corte cualitativo con el objetivo de verificar la práctica docente desarrolladora de las competencias inter y transdisciplinaria al interior de la Facultad de Ciencias Humanas, basada en registros etnográficos en el aula así como en entrevistas semiestructuradas a docentes de tiempo completo de la propia Facultad.

En la etapa de recolección de información de campo, se llevó a cabo la aplicación de 30 entrevistas semiestructuradas entre la población docente, el propósito de este instrumento fue la obtención de información de los docentes, sobre el conocimiento respecto al plan de estudios y la disposición positiva o no hacia el trabajo por competencias y transdisciplinario.

Los hallazgos de esta investigación en 2006 evidencian que aunque el diseño curricular del plan de estudios 2003 pretende orientar hacia esa formación profesional abierta, que sea capaz de reconocer distintas miradas a la hora de enfrentar los fenómenos de estudio, el currículo oculto está rebasando ese propósito pues las resistencias se presentan tanto por parte de docentes como de los propios estudiantes; estos últimos se sienten desarmados cuando al ingresar como prestadores de servicio social ó en práctica profesional a algunas instituciones son requeridos en habilidades y conocimientos referidos al perfil “tradicionalmente conocido” por los externos a los ámbitos universitarios; provocando en los estudiantes un sentimiento de “pérdida de identidad profesional”, y por otra parte, el hecho de no haber sido formados en competencias profesionales no les permitía transferir sus saberes y habilidades a contextos distintos.

Se optó por realizar 10 registros etnográficos, además de 15 entrevistas a estudiantes que estuviesen cursando unidades de aprendizaje aprovechando el proceso de tutoría; de los cuales se presentan los siguientes extractos, mismos que evidencian actitudes de los docentes hacia el trabajo con estudiantes de disciplinas diferentes a la propia, y de los propios alumnos sobre su formación a partir del nuevo plan de estudios.

*“... Me dijo la maestra de Psicoanálisis que necesitamos más información sobre teorías psicológicas y no sobre cuestiones educativas...no quiero que me enseñen a dar clases, yo no voy a dar clases... considero inútil y una pérdida de tiempo terrible para mi formación como psicóloga, el llevar asignaturas poco interés para mí, me refiero entre otras a psicodidáctica...”*

Alumna de Etapa disciplinaria, diciembre 2006.

*“... estoy sumamente preocupado por llevar asignaturas que nada tienen que ver con mi carrera, lo digo por Sociología de la Organización... yo necesito más asignaturas sobre terapias... si no como voy a ser psicólogo...”*

Estudiante de la Etapa Básica, septiembre 2006.

*“... por supuesto que no me interesa llevar Introducción al campo y problemática sociológicos, yo no soy sociólogo, soy de comunicación y necesito otro tipo de materias...”*

Estudiante etapa disciplinaria, noviembre 2006.

*“... A mí me preocupa que ustedes futuros psicólogos salgan deficientes en conocimientos clave para su formación profesional, tales como evaluación psicométrica, un semestre es muy reducido como para que adquieran la información necesaria para aplicar test psicométricos y valoren los resultados obtenidos...”*

Psicólogo (docente de tiempo completo) noviembre 2006.

*“...ahora voy a separar el grupo... los sociólogos educólogos y comunicólogos, se hacen a la izquierda y los psicólogos a la derecha... no puedo trabajar la materia igual para todos... cuando empiece la temática de entrevista clínica, solo se quedan los psicólogos... los demás se pueden salir y vayan a ver que hacen...”*

Profesora por asignatura de psicología, observación etnográfica en el aula, unidad de aprendizaje Técnicas de la Entrevista, septiembre de 2006.

*“... necesito darme de baja... me sentí muy mal cuando la maestra dijo que no sabía qué estábamos haciendo en su clase, si no éramos de psicología... dijo que estaba difícil que pasáramos esa materia...porque al final tenemos que resolver un caso clínico de disfunción sexual... la materia es Sexualidad Humana...”*

Estudiante etapa básica, septiembre 2006. Entrevista tutorial.

*“... No sé qué hacen en mi clase educólogos y sociólogos, esta clase es Radio 1 y no van a entender de lo que hablo, porque se maneja terminología técnica que ya debieran manejar... les aconsejo que se den de baja antes de que reprueben...”*

Profesor de asignatura, carrera de comunicación. Observación etnográfica en el aula, agosto 2006. Los resultados obtenidos a partir de las entrevistas, permitieron evidenciar que:

- Aunque la plataforma curricular está diseñada para el trabajo por competencias y la formación inter y transdisciplinaria, no se ha superado, el etnocentrismo de las disciplinas, enraizado en las estructuras académicas basadas en las disciplinas y departamentos que promueven la distancia artificial aún entre especialidades estrechamente relacionadas como son el caso de las licenciaturas que nos ocupan.

- Se continúa con la práctica áulica tradicional, conservándose la antigua estructura de relaciones pedagógicas disciplinarias y no se promueve el desarrollo de competencias en la gran mayoría de los casos.
- Rechazo abierto y velado por una gran parte del profesorado al espíritu de formación transdisciplinaria y a la necesidad de desarrollar nuevas competencias docentes acordes al nuevo plan.
- Los docentes presentan una actitud de extrema defensa “del campo disciplinar”, pues la mayoría de los entrevistados, asume que no debe haber ese libre tránsito de estudiantes en unidades de aprendizaje que no son específicas de la carrera que han elegido estudiar. El argumento del profesorado es el desconocimiento conceptual, teórico o metodológico por parte de los estudiantes de otras carreras.
- En su gran mayoría los docentes, no establecen claramente la diferenciación entre un plan de estudios por competencias profesionales y continúan con sus prácticas tradicionales.
- Tampoco distinguen un plan orientado disciplinariamente respecto a uno transdisciplinario, que va más allá incluso de interdisciplinarietà, buscando un metaconocimiento para la resolución de objetos o fenómenos de estudio y transformación.
- Existe confusión entre interdisciplinarietà, transdisciplinarietà y disciplinarietà. Predominando la concepción de la disciplinarietà.
- Desconocimiento de paradigmas teóricos y metodológicos comunes entre las carreras que se imparten en la facultad; siendo carreras todas pertenecientes a las denominadas “ciencias blandas”.

Con base en los resultados anteriores, se optó como medida remedial elaborar una propuesta de formación docente a las autoridades de la Facultad, optando por realizar un Seminario centrado en el desarrollo de las competencias docentes para el trabajo formativo del estudiantado particularmente enfocado a las competencias: *Investigar, Gestionar e Intervenir*.

Este Seminario estuvo dirigido a todos aquellos profesores que impartiesen asignaturas en el eje curricular metodológico-instrumental; de dicha propuesta resultó el “Primer Encuentro de Investigación y Proyectos de Intervención Transdisciplinaria” llevándose a cabo en diciembre de 2008 con la asistencia de la mayoría de los docentes involucrados.

Durante los periodos 2009-2 y 2010-1 se decidió dar seguimiento a la práctica docente de quienes habían asistido al Seminario, esperando encontrar evidencias de cambio en su práctica docente, en esta ocasión se utilizó el mismo formato de entrevista semiestructurada a esos docentes capacitados en el Encuentro.

Una vez revisada y contrastada la información de campo entre ambos periodos de investigación los resultados obtenidos a tres y medio años de distancia, seguían vigentes.

Así los obstáculos que Carrizo Aguada (2004:7) señala como recurrentes para la formación universitaria transdisciplinaria se presentan casi en su totalidad en la realidad áulica de la Facultad de Ciencias Humanas.

Carrizo menciona los siguientes: *Epistemológicos*, cuando se forma al estudiantado a través del adoctrinamiento en paradigmas reduccionistas del conocimiento, por medio de la práctica docente, la bibliografía y la postura dogmática de una gran parte de los docentes; *Culturales*: haciendo una clara separación de los asuntos que tratan las ciencias naturales en relación con las sociales y humanas; en el caso particular de Ciencias Humanas se inhibe la cooperación entre las carreras impartidas a la hora de proponer temáticas de estudio y prácticas de campo unidisciplinarias; *Institucionales*: los conocimientos disciplinares se convierten en instrumentos de poder a través de los prerrequisitos para el curso de algunas unidades de aprendizaje “exclusivas” de alguna de las carreras y literalmente inaccesibles para los ajenos. *Teórico-Methodológicos*: cuando a pesar de proponer seminarios dirigidos a los docentes de unidades de aprendizaje claves con la intención de estimular la conjunción de saberes entre las

carreras, éstos siguen solicitando tareas dirigidas específicamente a cada carrera. **Psicosociales**: Crisis y transformación de identidades profesionales. Por último, el **Económico**, referido anteriormente: el mercado de trabajo.

El seguimiento interno del plan de estudios en la Facultad de Ciencias Humanas es constante y ha generado diversos esfuerzos académicos para lograr la mejora en su implementación, un producto reciente de autocrítica y reflexión entre estudiantes y docentes es la serie de propuestas elaboradas atendiendo a la Guía para las consultas académicas en el marco de la elaboración del PDI 2011-2015, de las cuales se extraen a continuación las pertinentes a nuestro caso:

**1. Conocimiento del modelo educativo por parte de los académicos.**

– Ejercicio de actualización sobre el modelo educativo vigente, aún en aquellos académicos con mayor antigüedad.

**2. Conocimiento de los docentes acerca del enfoque por competencias.**

– Actualización del modelo por competencias en la planta docente universitaria, aún en aquellos académicos con mayor antigüedad.

**3. Orientación a docentes de nuevo ingreso.**

**4. Aplicación del enfoque por competencias en la actividad docente (cartas descriptivas y estrategias docentes en el aula).**

– Establecer un programa de seguimiento en las unidades académicas que permita evaluar la aplicación real del enfoque por competencias al interior del aula.

Documento de Propuestas de la Facultad de Ciencias Humanas para la elaboración del Plan de Desarrollo Institucional de la UABC 2011- 2015. Pp. 2-3. Marzo de 2011, Mexicali, B.C. México Coords: Mtra. Yésica Martínez Soto y Dr. Jesús Francisco Galaz Fontes.

## 2. CONCLUSIONES

- A casi 8 años de la implementación del Plan de Estudios con base en competencias para las licenciaturas de la Facultad de Ciencias Humanas, evidentemente se ha desviado de la concepción originaria e incluso de la organización académica establecida, presentándose casos en que las descripciones genéricas de las asignaturas, registradas y aprobadas en los Consejos Técnico y Universitario, son ignoradas a la hora de elaborar los programas de las asignaturas (cartas descriptivas), desvirtuándose los contenidos previstos para el desarrollo de las competencias.
- Sumamente grave es el hecho de que la formación docente aparece desarticulada de las otras instancias del subsistema educativo y no procura responder a la formación de competencias para el trabajo de un plan basado en competencias profesionales.
- Lo anterior da lugar a que las estrategias didácticas y los métodos de evaluación por programas, para nada contemplen las competencias por adquirir y las evidencias de desempeño; por el contrario, se continúan diseñando y aplicando instrumentos de evaluación tradicionales por objetivos de instrucción.
- La comunidad académica en su mayoría desconoce los mapas curriculares de las carreras donde imparte clases.
- Sin importar la experiencia docente, identificada a partir de los años dedicados a dicha práctica, existe desconocimiento respecto al plan de estudios vigente; en la mayoría de las entrevistas se pudo constatar que los docentes sólo conocen la temática particular de las asignaturas que imparten, pero difícilmente conocen el todo formativo del que éstas forman parte importante.

- Llama la atención por recurrente, la extrema defensa “del campo disciplinar”, pues la mayoría de los entrevistados, asume que no debe haber ese libre tránsito de estudiantes en asignaturas que no son específicas de la carrera que han elegido estudiar. Argumentos que insisten en el desconocimiento conceptual, teórico o metodológico persisten en las respuestas del profesorado.
- Los currícula formales de la FCH se encuentran en un abismo entre el currículo real o vivido y aún más, del currículo oculto impartido en dicha institución, lo que implica que el currículo formal como plan y guía que norma y orienta un proceso educativo por competencias y más aún transdisciplinario, en los hechos (objetivamente) se encuentra divorciado de su prescripción. A ello hay que añadirle el currículo oculto que cada profesor le imprime al curso o unidad de aprendizaje; orientado a su disciplina de formación académica así como a sus valores y prejuicios.
- En todos los casos entrevistados, los docentes reconocen una gran dificultad al trabajar con grupos integrados por estudiantes de las diferentes carreras de la FCH y aún más, cuando eventualmente acuden estudiantes de otras facultades de la UABC, como señala un entrevistado, al reportar que tenía estudiantes en su materia provenientes de la Licenciatura en Artes y de Enfermería; pues, refieren “no saber cómo adecuar su asignatura a los intereses formativos de esos estudiantes” (*sic*).
- Irónicamente, todos los docentes afirmaron impartir clases en carreras distintas a la propia, pero haciendo hincapié a su formación académica personal, esto es evidente desde la ejemplificación de casos, situaciones y problemáticas. Ej. Enseñar estadística en las carreras de Ciencias Humanas con ejemplos de producción industrial.

Es una obviedad pero vale la pena, reiterar la importancia de establecer un programa de formación de competencias profesionales para el docente de educación superior intensivo y exhaustivo para que adquiera el conocimiento de los planes y programas de estudios y sobre los aspectos metodológicos del trabajo por competencias interdisciplinario y transdisciplinario, pues sin la formación pertinente del profesorado difícilmente se podrían llevar a cabo. En este tenor, es oportuno citar a Salvador Ginner (1975), quien señala: “...ignorar el avance manifiesto en cualquier área del conocimiento (sobre todo en una vecina) no solamente es signo de ignorancia, sino síntoma de barbarie intelectual; además, ello coloca al individuo en un serio peligro como científico y como académico”, por lo que es imperativo promover este reconocimiento entre carreras tan afines como las que se imparten en diversas escuelas o facultades.

Más radicalmente aún, se requiere una revolución intelectual en la formación del profesorado universitario, lo que implica dar cuerpo a la filosofía de educación permanente.

Se considera desde el punto de vista particular entonces que, un docente de educación superior que trabaje planes de estudio por competencias orientados por un paradigma transdisciplinario debe poseer competencias pedagógico-didácticas, además de una sólida formación científico-técnico y humanista, (esto es que tenga experiencia profesional en su área), competencia interactiva (habilidades sociales y actitud empática), y competencia para la comunicación e innovación de recursos tecnológicos, sin perder de vista que están formando profesionales para un mundo cambiante, para el trabajo pero también para la innovación, para la movilidad y también para la cohesión social y la solución de problemas complejos.

Finalizando las conclusiones anteriores, sería válido y necesario, determinar el modelo ideal sobre el perfil del docente de educación superior: evidentemente, un profesional de determinada área, en formación constante, desarrollando así y por este medio, competencias polivalentes, multifuncionales, responsable y protector de su entorno, crítico y autocrítico, sensible ante los problemas de los demás y comprometido con el desarrollo social de su comunidad.

## REFERENCIAS

- ARGUELLES, H. (comp.) (1998): *Capacitación y Educación basada en Competencias*. México: Limusa.
- BOTTOMORE, T. (1986): *Interdisciplinariedad y Ciencias Humanas*. Madrid: Tecno.
- CARRIZO, L., et al. (2004): “Transdisciplinariedad y complejidad en el análisis social. Gestión de las transformaciones sociales. Documento de debate”. MOST. ONU, p. 70, en <http://www.unesco.org/most>.
- CARRIZO, L. (2004): “Producción de conocimiento y ciudadanía. Retos y desafíos de la Universidad Transdisciplinaria”. Ponencia en el Seminario Internacional “*Diálogo sobre la Interdisciplina*”.
- FERNÁNDEZ, J. M. (2004): “Interdisciplinariedad en Ciencias Sociales: perspectivas abiertas por la obra de Pierre Bourdieu”. *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 17. Madrid: Universidad Complutense.
- GINER, S. (1870): *El destino de la libertad*. Barcelona: Ciencia Futura.
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. (2002): *Transdisciplinariedad y lógica dialéctica. Un enfoque para la complejidad del mundo social*. Argentina: FCE.
- MOTTA, R. (2002): “Complejidad, educación y transdisciplinariedad”. *Revista On line Polis, Revista Académica Universidad Boliviana, n° 3*.
- NICOLESCU, B. (1998): “La transdisciplinariedad manifiesta”. *Rev. de Educare*, n° 21.
- ROMERO PÉREZ, C. (2001): “El constructivismo cibernético como metateoría educativa: aportaciones al estudio y regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje”. *Teoría de la Educación. Sociedad y Cultura en la Sociedad de la Información* (Revista Electrónica), n° 3, pp. 10, en <http://www3.usal.es/teoriaeducacion/>.
- ROMERO PÉREZ, C.: “Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo”, en [www.uhu.es/agora/version01/digital/.../06/.../](http://www.uhu.es/agora/version01/digital/.../06/.../).
- UABC (2002): Plan de Estudios 2003-2 “Modelo curricular flexible orientado al desarrollo de Competencias”. México: *Mexicali*.
- UNESCO (1998): “Transdisciplinariedad a través de un proceso integrativo e integrado del conocimiento”, en <http://www.firewall.unesco.org/filosofia/transdisciplinariedad>.  
<http://prof.usb.ve/miguelm/transdiscylogicadialectica.html>  
<http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>

**ANEXO 1**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Este instrumento ha sido elaborado con fines investigativos y busca solo conocer la opinión docente, la información que Ud. proporcione será manejada con discreción por lo cual le agradeceremos cooperar contestando con la mayor sinceridad posible. Gracias

TIEMPO COMPLETO ..... MEDIO TIEMPO ..... ASIGNATURA .....

- .....
1. Tiempo de trabajar como docente en la FCH .....
  2. ¿Ha ud. Impartido clases en carreras de disciplinas diferentes a la suya?
  3. ¿Qué opinión tiene Ud. respecto a la propuesta formativa del plan de estudios que opera en la FCH?
  4. ¿Trabaja Ud. con grupos integrados por estudiantes de las diferentes carreras de la facultad?
  5. ¿Cómo le resulta trabajar con estos grupos?
  6. ¿Encuentra ud. alguna diferencia entre el trabajo con estos grupos y el trabajo con grupos homogéneos?
  7. ¿ En su opinión, existen asignaturas que no debieran ser compartidas entre estudiantes de diferentes disciplinas?
  8. De ser así, mencione algunas:
  9. ¿Cuál es su opinión sobre la formación interdisciplinaria?
  10. ¿Los diferentes laboratorios deben ser para uso exclusivo de algunas las carreras?  
..... ¿Por qué? .....
  11. ¿Reconoce ud. alguna afinidad teórica, metodológica, o en general paradigmática entre las carreras que se imparten en esta facultad?
  12. ¿Puede comentar qué entiende por interdisciplinarietà y por transdisciplinarietà?
  13. ¿Ha tenido acceso al mapa curricular de la carrera de la cual es Ud. docente?
  14. ¿Existe en el plan de estudios de todas las carreras de la FCH, alguna asignatura que promueva la transdisciplinarietà?.



# LA COMPETENCIA ARTÍSTICA-CULTURAL EN EL ÁMBITO LINGÜÍSTICO: LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN COMO FACTOR DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

LAURA VIÑAS VALLE  
ANTONIA M<sup>a</sup> ORTIZ BALLESTEROS  
*Facultad de Educación de Toledo  
Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. OBJETIVOS

Uno de los retos que actualmente tiene nuestra sociedad es satisfacer las necesidades de las personas con la formación recibida y como parece que estas necesidades, al menos en lo básico, son comunes a todos los individuos, independientemente del lugar en que vivan, ha existido un deseo, hoy hecho realidad, de señalar unas directrices comunes que permitan definir las líneas básicas que todo sistema educativo ha de seguir para que los ciudadanos puedan formarse y desarrollarse de forma plena.

En Europa, la OCDE ha señalado unas *key competences* matizadas y concretadas después en cada estado, aunque el interés alcanza mayor extensión y países no europeos trabajan en la misma línea. En el caso de España estas competencias son ocho, (Castilla-La Mancha ha ampliado el número con una más, la denominada *afectiva y emocional*). A pesar de que la primera etapa del cambio hacia una educación de enfoque competencial, a juzgar por los desarrollos normativos de los diferentes países, parece estar concluida y numerosos trabajos definen con claridad *qué* es una competencia, (su fundamentación, características y clases), la segunda aún se encuentra en experimentación, porque después de *qué*, la pregunta de los que nos dedicamos a la educación (y aún más de los que formamos a los *formadores*) es *cómo*. Sin duda, la teoría es necesaria para la práctica, pero sin ésta todo lo anterior carecerá de valor. Junto al reto de hacer que los futuros docentes desarrollen las competencias específicas de cada área, algunas coincidentes con las denominadas *básicas*, se presenta además otro, no menos importante: el de dar cabida a otras competencias, no incluidas entre las mencionadas básicas pero también de valor fundamental, por su carácter transversal y la implicación que, en el caso concreto de los futuros docentes, tienen en su proyección profesional. Una de ellas, de indudable potencialidad, es la *competencia cultural y artística*.

Por otro lado, es innegable que, en el caso de los maestros, las actuaciones que se producen en su formación inciden en ellos no sólo como estudiantes (perspectiva individual o personal) sino también crean predisposiciones, actitudes y creencias a partir de lo que hacen y ven hacer, que tienden a repetir (ámbito académico o pedagógico) incidiendo así en la renovación o no del proyecto educativo en su conjunto (ámbito social). Así pues, conviene que el enfoque competencial afecte no sólo a su formación singular, sino a su potencialidad como docente de un área específica (vinculada a las asignaturas) y a la capacidad de colaborar, participar y gestionar acciones innovadoras de cara a la consecución de un proyecto educativo común y en suma a la consecución de la calidad exigida por la sociedad.

Nuestros objetivos, desde el inicio del curso, fueron los siguientes:

- 1.- Comprender el nuevo modelo educativo basado en competencias, desde tres perspectivas: la personal, la académica y la social.
- 2.- Distinguir de forma clara el concepto de *competencia* y ser capaz de realizar aplicaciones prácticas relacionadas con la asignatura.
- 3.- Llevar a cabo acciones y experiencias en las que el valor interdisciplinar se convirtiese en un elemento esencial, tal como exige el trabajo por competencias, incidiendo así en el tipo de competencia que denominamos cultural y artística.
- 4.- Ser capaz de evaluar tanto su propio aprendizaje como el de otros desde la perspectiva competencial.
- 5.- Establecer jerarquías de relaciones entre los diversos tipos de competencias, distinguiendo aquellas que afectan a lo educativo en general y las específicas de una materia/asignatura, estableciendo las vinculaciones necesarias.

Consideramos, por tanto, que los alumnos deben simultanear varias acciones que implicasen y desarrollasen las dimensiones señaladas buscando, de forma sistemática y explícita, la relación entre las áreas (horizontalidad de las competencias) y la profundización en competencias específicas-básicas (verticalidad de las competencias aplicado en este caso a la competencia lingüística).

## 2. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

Para lograr los objetivos indicados se propusieron acciones de tres tipos:

- a. Exposiciones de carácter teórico del concepto de *competencia*, sus características e implicaciones, así como ejemplos preparados pero vinculados a la actividad docente.
- b. Aplicaciones en las que, mediante la experimentación de los propios estudiantes, se pudiese comprobar lo expuesto previamente. Entre las posibles se eligieron tres:
  - a. **Trabajo de campo** en los colegios de la provincia de Toledo, para recoger datos relativos a la aplicación de la legislación vigente de trabajo por competencias, analizando la situación actual como reflexión para valorar la necesidad de cambio y mejora. Este *Trabajo de campo* afectaba a diversas materias del primer curso. En *Lengua extranjera*, mediante una ficha de observación centrada en la práctica docente, se recogieron datos en torno a los conocimientos y destrezas desplegados en el aula por el maestro de inglés que permitió identificar fortalezas, carencias y fomentar la reflexión del alumno sobre las competencias profesionales del docente que aspiran ser y, de forma similar, en *Lengua castellana y literatura* valores relativos al tratamiento de la oralidad, la escritura y, particularmente, de la lectura y el *Plan* creado para su fomento.
  - b. **Proyecto de Innovación** con el título *El desarrollo de la competencia artístico-cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario*, llevado a cabo por diecisiete profesores de la Facultad de Educación de Toledo, de diversas áreas, implicando a alumnos de cursos distintos<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Las páginas <http://competenciartistica.wordpress.com/> y <http://competenciartisticaycultural.wikispaces.com/> ofrecen algunos de los materiales empleados durante el desarrollo del *Proyecto*, que ofreció resultados parciales en un Póster presentado en el VII Foro de la Calidad de la Educación Superior y de la Investigación (Murcia, junio 2010) y en el VI Encuentro de Intercambio de experiencias de Innovación Docente- INTERCAPUS 2010 (Cuenca-UCLM, octubre 2010).

- c. **Trabajo de reflexión autónomo** sobre la contribución al desarrollo de competencias que ofrecía el material de trabajo más habitual del profesor en la actualidad, *i.e.*, el libro de texto, que fue analizado desde la perspectiva lingüística en el caso de la lengua materna. En lengua extranjera, se dedicó un espacio del diario de aprendizaje elaborado por los alumnos para autorregular sus conocimientos y destrezas, con el fin de reflexionar sobre la contribución de los proyectos de innovación en su futura práctica docente.
- d. Evaluación de resultados, sistematización y propuestas de mejora.

## 2.1. Valor y sentido del término competencia

El término *competencia*, ya familiar en ámbitos educativos, no es sin embargo propio de la enseñanza y proviene, como fácilmente se deduce, del terreno laboral o profesional, de la economía y la empresa, lo que ha motivado algunas reticencias antes de su incorporación definitiva. *Ser competente* supone ser apto, eficaz, realizar de forma satisfactoria una determinada acción, al tiempo que repercute en la productividad. En relación con este concepto de *productividad* (resultado obtenido vinculado a la inversión realizada) se encuentra el uso que han hecho algunos organismos evaluadores, como la IEA (*International Association for Educational Achievement*) y el Proyecto PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la OCDE. La necesidad de adaptar el término a la educación queda explicada y justificada suficientemente en *DeSeCo* donde, además, aparece la palabra *key* (adaptada después en castellano como *básicas*) para referirse al carácter medular de las competencias seleccionadas:

*Key competencies are not determined by arbitrary decisions about what personal qualities and cognitive skills are desirable, but by careful consideration of the psychosocial prerequisites for a successful life and a well-functioning society. What demands does today's society place on its citizens? The answer needs to be rooted in a coherent concept of what constitutes key competencies. (OCDE 2005: 6)*

En España, el MEC, siguiendo directrices de la Unión Europea, introduce el concepto de *competencia* en el sistema educativo español con algunos cambios, quedando expresado en los siguientes términos:

*La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje. (MEC: Real Decreto 1513/2006, Anexo I)*

Se deducen del texto algunas características de las competencias:

- **Carácter holístico e integrado:** el texto del RD habla de un «planteamiento integrador» de los saberes, que supone la suma de los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales de la anterior legislación. Pretende también «integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a materias, como los informales y no formales».

- **Carácter contextual:** las competencias se orientan a la «aplicación de los saberes adquiridos» por lo que, como en toda acción, deberá tenerse en cuenta el marco o contexto de actuación.
- **Dimensión ética:** las competencias asumen actitudes, valores y compromisos de los sujetos a lo largo de su vida. En el texto se menciona explícitamente que apuntan a «lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria».
- **Carácter creativo:** toda integración supone creatividad, pues cada individuo, con partes o elementos iguales será capaz de integrarlos de forma que el todo resultante sea único. La integración de aprendizajes de diverso tipo garantiza que cada alumno, a tenor de sus propias condiciones y considerando sus necesidades contextuales, realice un aprendizaje satisfactorio.
- **Carácter reflexivo:** poner en relación los aprendizajes «con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos» implica siempre un proceso permanente de reflexión para armonizar las posibilidades teóricas y las intenciones con las condiciones de cada contexto.
- **Carácter evolutivo:** se desarrollan, perfeccionan, amplían, restringen o matizan, pero permiten, en cualquier caso, «desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.»

Respecto al concepto de *competencias básicas* se concretan, como es sabido, en las siguientes: 1. Competencia en comunicación lingüística. 2. Competencia matemática. 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. 4. Tratamiento de la información y competencia digital. 5. Competencia social y ciudadana. 6. Competencia cultural y artística. 7. Competencia para aprender a aprender. 8. Autonomía e iniciativa personal.

Junto a estos dos sentidos (el general y el educativo) debe añadirse el puramente lingüístico (de uso generalizado en fechas muy anteriores al empleo educativo) en el que figura como primer elemento del binomio chomskyano *competence/performance* (competencia/actuación) y que frecuentemente se relaciona con el saussureano *langue/parole*. No obstante, ambas concepciones, tanto la de Saussure como la de Chomsky, se inscriben en un *paradigma formal o lingüístico* alejado del actual concepto de los estudios sobre el lenguaje y, especialmente, de la enseñanza de la lengua, inscrito en *paradigma funcional o comunicativo* y en el que las Ciencias del Lenguaje han modificado en gran medida el concepto de competencia, que en sus inicios equiparaba lo comunicativo a lo lingüístico, al entender que la comunicación se producía precisamente gracias al lenguaje, pero hoy va más allá e integra otros saberes, de ahí que *competencia comunicativa*, término esencial actualmente en educación, se vincule no sólo a la *competencia lingüística* sino a otras de diverso signo (Cfr. Hymes, después Canale y Bachman). Entroncamos así con el carácter integrador, contextual, creativo, etc. de *competencia* en términos educativos.

La distinción entre estas tres acepciones adquiere gran relevancia para los futuros docentes que, por un lado, como maestros de la especialidad de Primaria, deben ser eficaces, *competentes* (primera acepción, *profesional*) en su andadura profesional, pero también *desarrollar las competencias básicas* en el alumno (segunda acepción, *educativa*) gracias, entre otras, a las aportaciones epistemológicas del ámbito lingüístico (referido tanto a la lengua materna como a la lengua extranjera), en el que los objetivos específicos entroncan con los generales de la etapa, mientras los contenidos, distribuidos en distintos *niveles de análisis*, se ponen al servicio de éstos (tercera acepción, *lingüística*). En este último sentido la distinción de una competencia de rango superior (*competencia comunicativa*) que sirva de referencia es tan esencial como la delimitación de otras (*subcompetencias*) de categoría inferior, asociadas a cada uno de los planos o niveles de análisis lingüístico (subcompetencia discursivo-textual, morfosintáctica, léxico-semántica y grafo-fónica) y volvemos a hacer hincapié en la relevancia de éstas para la enseñanza-aprendizaje tanto de las primeras como segundas lenguas.

Las propuestas que presentamos pretendían lograr precisamente la integración en el alumno (futuro docente) de los tres conceptos de competencias consiguiendo, por un lado, una reflexión sobre los requisitos que debe satisfacer el maestro para que sea considerado *competente* (primera acepción) refe-

ruido al *carácter reflexivo y contextual* de éstas; la posibilidad de integrar en la práctica competencias diversas (segunda acepción), vinculada directamente con el *carácter holístico e integrador* y la necesidad de conocimientos propios de la disciplina objeto de aprendizaje (tercera acepción), tendente no sólo a la *dimensión ética* sino también a la *evolutiva*. La traducción de estos tres niveles configura lo que el futuro maestro debe *saber, saber hacer y saber ser*.

## 2.2. Propuestas de aplicación del concepto de competencia

Para conseguir que los alumnos entendiesen el concepto de competencia y lo que el enfoque competencial significaba era necesario ir más allá de una asignatura, una materia, una competencia en suma, y acercarse a otras de forma diversa. El factor interdisciplinar resultaba imprescindible, si bien es cierto que los cauces para interrelacionar las áreas no siempre son fáciles y encuentran obstáculos tanto en la estructuración de los Planes de Estudio como en la propia formación del docente. No obstante, la propia normativa lo permite, pues el idioma extranjero y el materno aparecen en la *Memoria Verificada del Título* dentro del módulo 1.2. (*Formación didáctico y disciplinar*) y concretamente en el 1.2.4. *Enseñanza y aprendizaje de lenguas*; de otro lado, la posibilidad de trabajar competencias de carácter más amplio y transversal surgió con la creación de un grupo interdisciplinar en la Facultad de Educación de Toledo que intentaba desarrollar en los futuros maestros la competencia cultural y artística. Esta intención se presentó a la UICE como un Proyecto de Innovación, fue avalado en el curso 2009-10 y refrendado en el presente.

Ahora bien, ¿cómo dar coherencia, utilidad y prospectiva al *Proyecto de Innovación* y cómo vincularlo de forma directa al área lingüística? Repasemos brevemente el concepto de *proyecto de innovación* para entender los pasos que siguieron: propuesta organizada para realizar una actividad, dentro de unos plazos y con unos objetivos (*proyecto*), tendente a la actuación con la intención de cambiar, transformar o mejorar una realidad existente; se sirve de una investigación previa y pone en funcionamiento la creatividad (*innovación*). Así pues, nuestro *Proyecto de innovación* surgió como una *propuesta* que presentaba nuevas formas, procesos y alternativas para abordar la intervención didáctica. Su *propósito* de lograr mejoras cualitativas o cuantitativas en la educación, enriquecer y optimizar la práctica pedagógica y producir un cambio tendente a la mejora implica, por otro lado, ya en su *método*, la participación activa de los miembros de la comunidad educativa y su entorno social. Los buenos *Proyectos* surgen de la reflexión colectiva sobre los problemas educativos, implican trabajar en equipo, se desarrolla de forma progresiva y dinámica, en fases, pueden mantenerse en el tiempo con cambios y responden a justificación- objetivos- innovación pretendida- relevancia y recursos. Todas las premisas referidas fueron contempladas a fin de que los futuros docentes desarrollasen las competencias de forma *individual o personal*, pero también adquiriesen elementos vinculados a su formación *académica* y, al mismo tiempo, proyectasen los nuevos aprendizajes en su futuro desarrollo profesional, satisfaciendo la vertiente *social*. Dicho en otras palabras, el *Proyecto* debía permitir a los alumnos *saber más, saber hacer más cosas y saber ser mejores profesionales*.

Aunque inicialmente, tanto en lengua materna como en la extranjera, existía la percepción de afinidad gracias al desarrollo de la competencia lingüística que ambas pretendían, lo cierto es que la metodología y la tradición de estas dos áreas son bastante diferentes. Establecimos pues, como puntos de conexión, unas coincidencias de las que partir que serían, como exigencia del *Proyecto*, las propias necesidades de los alumnos. En lengua extranjera se constató las deficiencias que tanto los maestros observados en los colegios, como los alumnos en la propia asignatura, presentaban a la hora de exponer sus contenidos y dinamizar la clase, mientras que en la materna resultaba más evidente la carencia de hábitos de lectura, la ausencia de inquietudes (que se revelaba en la no investigación y falta de consulta de fuentes externas para progresar y evaluar el aprendizaje) y la reticencia a integrar diversos lenguajes, especialmente los de valor estético; se constató igualmente que los alumnos de primer curso, en contra de

lo que cabría suponer, poseían conocimientos muy limitados de búsquedas en red y de uso de programas informáticos de diverso tipo. En principio se consideró que cualquiera de las acciones que contribuyera a minar estas lagunas, aunque sólo se realizasen en un área, facilitaría la tarea de la otra, de manera que durante el curso 09/10 se realizaron dos acciones diferentes pero que convergían con la intención de que, a partir de los resultados y de la evaluación, estas acciones pudieran modificarse, bien para converger de forma casi total, bien para buscar más afinidad con otras áreas.

Las propuestas fueron en lengua extranjera realizar breves representaciones dramáticas y en lengua castellana, a partir de una investigación, confeccionar guardalecturas y una presentación audiovisual con el lema *Imagen y lectura*.

### 2.2.1. El teatro en el aula de inglés

Tras las observaciones realizadas en los colegios, se constató el desmedido uso del castellano en el aula de inglés, evitable en la mayoría de los casos con un mayor empleo de recursos visuales y lenguaje gestual. Además, la nula expresividad corporal era manifiesta en las exposiciones de los alumnos en clase y revelaba otras deficiencias: expresión oral, proyección de la voz, e incluso ausencia de conocimientos específicos de la asignatura, tanto gramaticales como fonéticos. Ante esta situación, se decidió llevar a cabo breves representaciones teatrales para que los estudiantes, a través de una actividad del ámbito de la competencia artístico-cultural, tomaran conciencia de dichos problemas, reflexionasen sobre su origen y propusiesen mejoras y aplicaciones prácticas para su futura práctica docente.

Para ello, a partir del conjunto de observaciones y carencias detectadas, se elaboró un listado de conocimientos, destrezas y actitudes que un maestro de inglés debería desarrollar para ser *eficaz*, es decir, competente profesionalmente. Este listado, junto a la actividad de innovación, ayudaría al futuro maestro de inglés a *saber* (subcompetencias lingüísticas fonéticas, morfosintácticas y léxicas que se mejorarían mediante la memorización y recitación de un texto), *saber hacer* (poniendo en escena una breve obra de teatro donde se llevaría a la práctica los conocimientos anteriormente mencionados, se desarrollarían las destrezas lingüísticas, sobre todo las relativas a la expresión oral, y se enfatizaría la habilidad de comunicar con recursos adecuados, como la entonación, la proyección de la voz y el lenguaje corporal), y *saber ser* (fomentando la apreciación por las diferencias culturales, mejorando la autoestima, la cooperación en equipo, el respeto por el trabajo de los demás y la reflexión crítica).

Tras la organización de los grupos, la elección de la escena y el ensayo supervisado por la profesora, se incentivó la reflexión después de cada representación realizando un debate en inglés donde los alumnos-espectadores expusieron su opinión respecto al grado de éxito que sus compañeros-actores habían logrado alcanzar con la actividad y de acuerdo a los objetivos marcados en el listado anteriormente mencionado. Así pues, se cuidó de que los alumnos aprendieran a desarrollar la crítica constructiva, detectando fortalezas y debilidades en el trabajo de sus compañeros, para luego ofrecer acciones de mejora, siempre dentro del respeto mutuo.

Finalmente, a los alumnos-actores se les invitó a la autorreflexión contestando un cuestionario que promovió la autocritica y el valor de la experiencia teatral como herramienta esencial para mejorar la práctica docente. De esta manera, en esta acción de innovación no solamente se tenía como meta desarrollar la competencia lingüística a través de la competencia artístico-cultural, sino también, y como se puede apreciar, la competencia de aprender a aprender, así como la competencia de la autonomía e iniciativa personal.

### 2.2.2. Imagen y lectura

En el caso de la lengua materna se sugirió la acción *Imagen y lectura*, cuyos resultados debían mostrarse en un festival el 23 de abril, día del libro, en forma de puntos de lectura (marcapáginas, guarda-

lecturas, ...) y con un audiovisual que combinaba imagen, música y palabra. Como objetivos específicos de la actividad figuraban, a partir de un motivo común (la lectura, su reconocimiento y celebración), encontrar conexiones con otras áreas, desarrollar las diferentes competencias (especialmente la artístico-cultural) que permitía al futuro maestro *saber* (investigando y reflexionando, como se verá) *saber hacer* (elaborando materiales de acuerdo a unos objetivos previos de manera colaborativa y participativa) y *saber ser* (favoreciendo el desarrollo de la sensibilidad propia y ajena a través de manifestaciones artístico-culturales de diferentes ámbitos con proyección en toda la comunidad educativa).

El primer paso consistió en una *investigación guiada* referida a la búsqueda de materiales diversos relacionados con las áreas predeterminadas (Plástica, Tecnología y Lengua): libros, preferentemente infantiles y juveniles, y cuadros o creaciones artísticas en los que apareciesen personas leyendo. Cada alumno debía localizar y seleccionar algunas frases que, de forma implícita o explícita, señalasen la contribución de la lectura a la formación humana, personal y académica de las personas (área de Psicología, Pedagogía y Sociología), así como creaciones artísticas (cuadros, esculturas...) y música relacionada con la lectura (poemas musicados, recreaciones, inspiraciones...). Con las frases, los cuadros y las melodías se crearon bases de datos. Finalmente, se establecieron emparejamientos, de acuerdo a la sensibilidad, la estética, las implicaciones personales, entre una frase y una imagen, que aparecieron juntas como cara y cruz del mencionado guardalecturas. Para ello los alumnos debieron desarrollar su propia competencia artístico-cultural al realizar las combinaciones y seleccionar colores, disposiciones, tamaños; también intervenía la competencia tecnológica, al tener que usar programas informáticos específicos; la artesana confección de los marcapáginas, de otro lado, les sirvió para *aprender a aprender*, trabajar en equipo y otras cuestiones.

Finalmente, se hizo una puesta en común, con relaciones motivadas entre las frases y los cuadros (y la música en su caso), compartiendo todas las sensaciones estéticas. Los más de trescientos guardalecturas fueron entregados antes del comienzo del festival del día 23 a la comunidad universitaria y con las imágenes y frases más sugerentes se creó la Presentación antes referida, a la que también se puso música, colofón del festival con el título: *El placer de la lectura: ver, leer y sentir las palabras* que acogió frases de G. A. Bécquer, C. Ruiz Zafón, J. Aldecoa, A. Pérez Reverte, A. Manguel, J. Pérez Andújar, M. de Cervantes, C. Funke, F. Savater, J. L. Borges, Lucía Etxebarria, L. García Montero, F. Benítez Reyes, L.I. Farré y Teresa de Jesús e imágenes de F. de Goya, P. Ruiz Picasso, Renoir, Mike Stilkey, Rob Gonsalves, C. Spitzweg, E. Hopper, J. Boyano, J. I. Pons, E. Manet, Rosa Vidal, P. A. Renoir, T. Montero, Michelangelo di Lodovico Buonarrotti, A. Porta, R. Sanzio, J. Wilstenholme, M. van Reymswale, Vladimir Kush, E. Manet, entre otros.

A partir de la evaluación de los resultados, en el curso 2010-11 hemos iniciado una nueva andadura, más ambiciosa, pues no se trata ya de que objetivos y beneficios sean comunes pero se aprovechen de forma independiente sino, más allá, que también las actividades puedan compartirse. La segunda fase de este *Proyecto de Innovación* sigue profundizando en competencias específicas de las áreas lingüísticas (orales y escritas) del inglés y el castellano, integración de lenguajes (musical, plástico), proyección social (haciendo participar a la comunidad de los resultados), trabajo grupal y potenciación del uso de las nuevas tecnologías. El lema, de acuerdo al requisito de todo Proyecto de ser flexible y perdurable en el tiempo es *La palabra* y los alumnos están en el momento en que se escriben estas líneas en la última fase, finalizando sus propuestas, que se expondrán en la Biblioteca del campus y constituirán así mismo una exposición itinerante. Unificando los objetivos, hemos sugerido a los alumnos, también de forma voluntaria, pero con una aceptación mayoritaria, las siguientes acciones que deben realizar tanto en inglés como en castellano:

- a) Creación de un eslogan referido a la *palabra*.
- b) Búsqueda de recursos en torno a cuatro actividades obligatorias que combinan el fomento de la lectura, la creatividad lingüística y el juego icónico-verbal:

1. *Y tú qué ves...*: ilusiones ópticas y sus correspondientes paralelismos lingüísticos en palíndromos, anagramas, bifrontes, ...
  2. *Lo que dicen las palabras*: poemas, microrrelatos o textos cortos cuyo tema es «la palabra».
  3. *Palabra a palabra*: presentación, como una invitación a la lectura, de obras completas cuyo título recoja el término *palabra*.
  4. *Palabras escondidas*: a partir de un término se busca el máximo de palabras que encierra respetando la linealidad del lenguaje y su valor semántico.
  5. Actividades de libre elección que animan al lector a jugar con las palabras desde la perspectiva semántica, morfológica, fonética, etimológica, así como los usos formales e informales de la lengua y las numerosas variedades del inglés y el castellano en el mundo.
- c) Fase final: elaboración de materiales empleando todo tipo de recursos plásticos, que se presentarán en una exposición artística (*La palabra Words*) de cara a la comunidad universitaria.

### 3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Aunque cada una de las propuestas presenta resultados propios, según se expone *supra*, el valor que tienen no deriva de éstos de forma aislada, sino de la integración de las tres acciones y de su interdisciplinariedad, según era nuestro objetivo bajo el prisma del enfoque competencial. Es posible concluir, sin temor a equivocarnos, a partir de las consideraciones y reflexiones de los propios alumnos y también de nuestra evaluación, que realizar acciones diversas, pero que contribuyan a desarrollar competencias en los futuros docentes es una garantía para que también ellos las apliquen en su experiencia profesional. Integrar prácticas distintas durante su proceso de formación, que se alejen de la mera memorización de conceptos para un examen y les lleve a reflexionar sobre éstos, integrarlos y cuestionar su uso de forma contextualizada, es condición inexcusable para que el aprendizaje, por significativo, resulte eficaz y pasemos de la figura del maestro trasmisor al maestro investigador, innovador, dinamizador: *comunicador*. Como, por otra parte, no se descuida la especificidad de la materia que se imparte (lengua materna-lengua extranjera), se da también coherencia, y así lo han valorado los estudiantes, a las imprescindibles aportaciones que cada ciencia debe hacer al desarrollo de competencias. La horizontalidad de las competencias se respeta porque la competencia lingüística colabora con otras en nivel de igualdad, según revelan las propuestas, pero la verticalidad también, no sólo en el aspecto teórico (competencia profesional, competencia del docente, competencia lingüística) sino en el intrínseco de la propia materia (competencia lingüística como suma de subcompetencias). En resumen, los alumnos valoraron que *conocían más* de lingüística aplicada y de lengua inglesa (nuevos aprendizajes, *saberes*), eran *capaces de hacer más cosas*, porque habían trabajado en distintos contextos funcionales, bien en el colegio, el aula o de manera no formal (*saber hacer*) y habían modificado su manera de entender y comprender el aprendizaje, que permitía un uso integrado de todos los saberes (*saber ser*). Además, eran conscientes, gracias a la reflexión que se hacía de todo ello, de que estos aprendizajes podían usarse en el futuro también para enseñar, y no sólo en la educación primaria, sino en cualquier nivel educativo, gracias a la versatilidad y significatividad de las acciones.

### REFERENCIAS

- BACHMAN, L. (1990): "Communicative language ability". En *Fundamental considerations in language testing*. Oxford (1995): "*Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*". Madrid: Edelsa.

- CANALE, M. (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy". En: RICHARD, J. C., SMIDT, R. W. (comps.) (1983): *Language and Communication*. Longman. Trad. esp. en LLOBERA, M. (ed.) (1995): "*Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*". Madrid: Edelsa.
- DECRETO 68/2007, de 29 de mayo, de la Consejería de Educación. DOCM de 1 de junio de 2007.
- ESCAMILLA, A. (2008): *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- GIRÁLDEZ, A. (2007): *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.
- GRUPO DE TRABAJO DE COMPETENCIAS BÁSICAS (2007): *Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales*. Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- HYMES, D. H. (1971): "On Communicative Competence". Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press. Trad. esp. en LLOBERA, M. (ed.) (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, del Ministerio de Educación y Ciencia. BOE de 4 de mayo de 2006.
- LOMAS, C., TUSÓN, A. (2009): *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias comunicativas en el aula*. México: Edere.
- LÓPEZ VALERO, A., et al. (2009): *Claves para una enseñanza artístico-creativa: la dramatización*. Barcelona: Octaedro.
- MENDOZA, A. (2002): *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: MECD.
- OCDE (2005): "The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary" en <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (17 de marzo de 2011).
- PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2006): *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea: L394/10-18, de 30 de diciembre de 2006.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE de 8 de diciembre de 2006.
- TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura (2010): "La evaluación de competencias comunicativas", nº 53. Barcelona: Graó.
- ZABALA, A., ARNAU, L. (2007): *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.



# LA MAGIA DE ENSEÑAR MATEMÁTICAS

MARGARITA MARÍN RODRÍGUEZ

*Facultad de Educación*

*Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los maestros son indiscutiblemente la base del sistema educativo. Su docencia en las etapas de Infantil y Primaria establece los pilares sobre los que se asienta el resto de las etapas educativas. Su labor es compleja y delicada. Necesitan una exquisita preparación que ya ha sido analizada por diversos eruditos de reconocido prestigio desde mediados del siglo pasado. En esta línea, el gran representante de la didáctica matemática española Pedro Puig Adam (1960) ya decía que, antes de pensar en enseñar matemáticas, debemos averiguar lo que el niño puede, debe y quiere aprender. El primer verbo *puede* lo resolvemos conociendo sus características intelectuales para lo cual recurriremos a las teorías psicológicas. El segundo verbo *debe* será respondido desde nuestros conocimientos científicos y matemáticos, al preguntarnos qué supone *aprender matemáticas* en un escolar de 3 a 6 años. Respecto al último verbo *quiere aprender* podremos contestar con arte para atraerlo y captar su interés, a través de nuestro conocimiento de recursos y estrategias de aula realmente atractivos para el niño.

En consecuencia, propone la formación básica del maestro asentada en tres pilares: el conocimiento científico, una formación psicológica y una formación pedagógica. Sólo la interrelación de estos tres en su justo equilibrio llevará a un maestro por el camino de una correcta docencia en nuestra materia.

Por su parte, el maestro Pólya, en el prefacio a la segunda edición en inglés de su obra *How to solve it* (1956), recoge un hecho que provoca una profunda reflexión:

*“...las matemáticas tienen el dudoso honor de ser el tema menos popular del plan de estudios... Futuros maestros pasan por las escuelas elementales aprendiendo a detestar las matemáticas... Regresan a la escuela elemental a enseñar a nuevas generaciones a detestarlas.” (Pólya, 1987:11)*

Ha pasado más de medio siglo desde la emisión de estas fundamentadas opiniones y, sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados por entidades y docentes particulares, seguimos con un alto fracaso escolar en matemáticas: no se comprenden, no se valoran, no se estudian, simplemente se sufren y, en cuanto se puede, se abandonan.

Contrariamente, las matemáticas como disciplina científica a lo largo de este mismo periodo han experimentado un espectacular crecimiento en investigación y aplicaciones al mundo real de tal manera que nuestra sociedad consume muchas matemáticas (Stewart, 2007). ¡Qué curiosa paradoja!

Los cambios en el sistema universitario y la reestructuración de las diplomaturas en magisterio a los títulos de grado nos ofrecen el marco idóneo para intentar arreglar esta situación definitivamente.

## 2. FORMACIÓN MATEMÁTICA EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Nuestra sociedad actual, Sociedad Digital, de la Información o del Conocimiento para otros, es una sociedad que se caracteriza por el alto desarrollo tecnológico alcanzado. En ella la información es el nuevo capital y el nuevo material y la comunicación es el nuevo medio de producción (N.C.T.M., 1991). Esta sociedad demanda profesionales con capacidades matemáticas distintas a las exigidas por la Sociedad Industrial.

De hecho, como bien dice el profesor Ian Stewart “Nuestra sociedad consume muchas matemáticas, pero todo sucede entre bastidores. La razón es simple: ahí es donde funcionan” (Stewart, 2007:6-7), pero precisamente esta actuación fundamental en un segundo plano, que nos permite usar el GPS del automóvil sin hacer cálculos matemáticos o usar el teléfono sin saber cómo se procesa la señal y los códigos de corrección de errores, conduce a pensar que las matemáticas siguen siendo un mero juego intelectual para superdotados sin mayor utilidad.

Sin embargo, una sólida formación matemática nos proporciona una alta capacidad de comprensión de los fenómenos naturales y las razones del funcionamiento de los equipos tecnológicos, además del placer de disfrutar de la propia belleza intrínseca de las matemáticas. Pero esta formación debe fundamentarse en la enseñanza de unas matemáticas variadas, creativas, llenas de novedad y originalidad (Stewart, op. cit.) y para conseguirlo es clave un docente correctamente preparado, que no escude su quehacer docente en una forma de trabajo basada en una matemática rutinaria y procedimental exclusivamente, sino que sea capaz de enseñar las matemáticas partiendo de su contexto cultural, explicando cómo han ayudado al hombre a avanzar, contando su desarrollo histórico y presentando los problemas no resueltos que exigen de la creatividad de todos para dar una solución.

## 3. FORMACIÓN MATEMÁTICA DEL MAESTRO INFANTIL

Como decíamos en la introducción, el maestro de la Etapa Infantil pone los pilares de la educación, a través del sistema educativo, de los pequeños asignados a su cargo. Es una tarea muy delicada y de alta responsabilidad. Debe estar enamorado de su profesión y sentirse capaz de realizarla; de esta manera se sentirá altamente gratificado a lo largo de sus años de docencia. Para convertirse en un buen maestro, un maestro que sepa motivar y encauzar los aprendizajes de los chiquitines atendiendo a su diversidad, estamos de acuerdo con Sir Ken Robinson (Robinson, 2009) en que necesita dos características y dos condiciones: capacidad y vocación; actitud y oportunidades para lograrlo. Es de esperar que la formación específica en su carrera de grado le ofrezca la oportunidad de una correcta formación, tanto en las competencias que le facultan para enseñar como en las competencias específicas de las distintas materias del currículum propio e infantil. Y el compromiso de que esta formación es continua a lo largo de toda su vida profesional.

Respecto a su educación matemática, en esta formación inicial el futuro maestro completará su alfabetización matemática, en el sentido del informe PISA 2003 (VV. AA., 2005), iniciada en las etapas previas del sistema educativo. Con ella deberá ser capaz de adquirir el conocimiento matemático necesario para poder ponerlo en funcionamiento en una multitud de contextos diferentes, por medios reflexivos, variados y basados en la intuición personal, es decir, en las competencias y capacidades personales. Sin olvidar que además en su caso su formación debe incluir cómo comenzar la alfabetización de los futuros

infantes a su cargo. Concretamente debe aprender a enseñar conceptos primarios y a despertar el interés en los niños por el razonamiento y la correcta y precisa comunicación matemática usando un lenguaje apropiado para la edad infantil.

Por tanto, en dicha formación inicial un estudiante de Maestro en Educación Infantil debería disfrutar de un currículum organizado por los contenidos y las competencias señaladas por el citado informe PISA 2003 o los contenidos y los estándares de proceso marcados por la NCTM (2004) para todas las etapas del sistema educativo. Los contenidos no deben presentarse sólo como el producto final, también es necesario conocer su proceso de construcción y su evolución histórica. Igualmente siempre deben estar trabajados en un contexto real para valorar el uso y la aplicación de las matemáticas.

A través de los bloques de contenido adecuados para su formación como maestro infantil, el estudiante universitario seguirá trabajando el proceso de hacer matemáticas o matematización, tanto horizontal como vertical. Igualmente, a lo largo del proceso de aprendizaje el estudiante desarrollará sus competencias matemáticas en el sentido del Informe Pisa (*op. cit.*), a saber: pensar y razonar, argumentar, comunicar, modelar, resolver problemas, representar y utilizar el lenguaje formal y técnico de las operaciones.

Paralelo a este desarrollo de la competencia matemática está el aprendizaje de la didáctica específica para poder enseñar en la educación infantil, etapa en la que el “cómo” es tan importante como el “qué”. Sirva como ilustración este divertido chiste<sup>1</sup> gráfico en el que la interpretación literal de la pregunta de la maestra por parte del aprendiz provoca una sonrisa en cualquier docente:



En resumen, formarse correctamente él para formar a las nuevas generaciones. Enamorarse de las matemáticas para enseñarlas con entusiasmo y pasión, rompiendo con el doloroso ciclo señalado por Pòlya o representado como chiste por el genial Frato<sup>2</sup>:

1 Disponible en <http://odiomatematicasconchavela-milagro.blogspot.com/2009/11/humor-matematico-grafico.html> (13 de marzo de 2011)

2 Disponible en URL:<http://educacion-orcasur.blogspot.com>. (13 de marzo de 2011)



Pero, ¿cómo conseguirlo? Proporcionamos algunas claves en el siguiente epígrafe.

#### 4. ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA MATEMÁTICA

El investigador en docencia universitaria John Biggs (2006) señala que para aprender son necesarias cuatro condiciones, a saber:

1. una *base de conocimientos* bien estructurada
2. un *contexto motivacional* adecuado.
3. *actividad* por parte del estudiante.
4. *interacción* con otros.

Por tanto, como formadores de estos futuros docentes debemos asegurarnos de que se consiguen estas condiciones señaladas articulando correctamente las siguientes variables claves en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

##### 1. El papel del profesor

El docente es uno de los actores principales de este proceso. Además en la formación de futuros maestros su enseñanza será un ejemplo a seguir o desechar si no nos ha sabido cautivar.

Debemos asumir que en un aprendizaje basado en competencias el profesor nunca es un transmisor de los aprendizajes, sino un orientador, un guía de los mismos. Igualmente debe conocer y entender las matemáticas que enseña en un **contexto** concreto, mostrando su valor y potencia como un poderoso medio para explicar, predecir y comprender el entorno que nos rodea.

Asimismo debe ser capaz de elegir adecuadamente las **estrategias pedagógicas** para enseñar proporcionando con ellas la necesaria **retroalimentación** a los estudiantes.

Por último será cuidadoso al elegir las estrategias de **evaluación** concordantes con el proceso de enseñanza desarrollado.

##### 2. La actitud del estudiante

Nunca debemos ni podemos olvidar que *sólo aprende el que quiere aprender*; por tanto nuestra primera misión como enseñantes es conseguir que nuestros estudiantes estén lo suficientemente **motivados**

para **aprender con comprensión**. A su vez el estudiante debe ser **constante y tenaz** en la consecución de sus aprendizajes.

Igualmente debe ser capaz de huir de la **irresponsabilidad matemática** achacada a los estudiantes de matemáticas. Es decir, a la hora de resolver un ejercicio, un problema, no comprobar las posibles soluciones halladas para saber cuál de ellas es la correcta.

Por ejemplo, al resolver la ecuación  $3 + (x)^{1/2} = x - 9$ , encontramos dos soluciones posibles: 9 y 16. Si las comprobamos, encontramos que:

La solución 9 conduce a  $3 + 3 = 9 - 9$  igualdad FALSA

Mientras que 16 conduce a  $3 + 4 = 16 - 9$  VERDADERO

### 3. Actividades a desarrollar

Es nuestra responsabilidad como docentes diseñar y/o buscar Actividades matemáticas que permitan:

- Utilizar matemáticas conocidas
- Introducir conceptos matemáticos importantes
- Crear nuevas matemáticas

Para ello estas actividades deben ser:

- Motivadoras
- Contextualizadas
- Desafiantes, que inviten a la especulación y el trabajo intenso.

Sin olvidar que estamos formando maestros especialistas en Educación Infantil, etapa en la que la utilización de recursos y materiales de aula es esencial en la génesis del conocimiento matemático.

En su formación inicial este futuro maestro debe aprender a trabajar con y a partir de los recursos y materiales, tanto específicos, didácticamente hablando, como materiales de la vida cotidiana. Entre los primeros tenemos los conocidos bloques lógicos o las regletas Cuisenaire y entre los segundos cualquier elemento de uso en la vida del niño y concebido matemáticamente. Por ejemplo, si estamos enseñando cuerpos geométricos concretamente la esfera, además del modelo realizado en madera o plástico nos sirve cualquier balón, pelota de tenis, bola de helado, canica, bola de anís, naranja, etc.

Respecto a los recursos merecen especial atención los informáticos por la alta motivación que provocan en estos niños. Lógicamente se trabajará con ellos después de haber generado el concepto a partir del material manipulable.

### 4. Estrategias de aula

Con ellas intentaremos fomentar tanto el aprendizaje individual como el conseguido en grupo mediante la interacción con sus iguales. Para ello nuestra propuesta es combinar diversos tipos de agrupamiento con métodos activos de enseñanza-aprendizaje.

Si trabajamos con el GRUPO CLASE, el método elegido será la **lección magistral** desarrollada teniendo en cuenta tres aspectos didácticos importantes:

- Necesaria motivación inicial para que los estudiantes quieran averiguar qué dice esa lección y qué aprenderé con ella.
- Realizar diversas tomas de contacto con los estudiantes a lo largo de la clase,
- Y efectuar un resumen final de las principales ideas expuestas en ese tiempo.

Para el trabajo en TRABAJO EN PEQUEÑO GRUPO podemos adoptar alguno de los siguientes métodos activos:

- Estudio de casos
- Resolución de ejercicios y problemas
- Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)
- Aprendizaje orientado a Proyectos
- Aprendizaje Cooperativo
- Contrato de aprendizaje

Pero estas estrategias serán realmente efectivas siempre que provoquen la comunicación matemática entre los estudiantes entre sí y con el docente.

## 5. PARA FINALIZAR

En resumen, conseguiremos el desarrollo de la competencia matemática en los estudiantes de Grado siempre que seamos capaces de hacerles sentir la magia de las matemáticas y para ello necesitamos:

- Preparación, tanto en los contenidos matemáticos como en la didáctica de los mismos.
- Entusiasmo, para conseguir retar intelectualmente a estos futuros docentes, impulsándoles a entrar en el fascinante mundo matemático y su valor universal.
- Creatividad, para que nuestra docencia sea siempre novedosa, motivadora, sorprendiendo a nuestro estudiantes favorablemente y animándoles a enamorarse de las matemáticas.
- Sentido común, para saber movernos entre la diversa legislación sobre educación que marcarán nuestro quehacer docente a lo largo de nuestra vida profesional.

De esta manera, cuando vuelvan a las aulas como maestros, por mimetismo, enseñarán con la misma magia a los pequeños asignados a su cargo, construyendo con nuestro hacer un círculo positivo como el descrito por el matemático francés Siméon Denis Poisson (1781-1840): “En esta vida hay dos cosas interesantes: investigar matemáticas y enseñar matemáticas”. (Alsina et al., 1997:23).

## REFERENCIAS

- ALSINA, et al. (1997): *¿Por qué Geometría? Propuestas didácticas para la ESO*. Madrid: Síntesis.
- BIGGS, J. (2006): *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- N.C.T.M. (1991): *Estándares curriculares y de Educación Matemática*. Sevilla: S.A.E.M. THALES
- (2004): *Principios y Estándares para la Educación Matemática*. Sevilla: S.A.E.M. THALES
- POLYA, G. (1987): *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.
- PUIG ADAM, P. (1960): “La matemática y su enseñanza actual”. Madrid: MEC, Publicaciones de la *Revista “Enseñanza Media”*.
- ROBINSON (2009): *El Elemento*. Barcelona: Grijalbo.
- STEWART, I. (2007): *Cartas a una joven matemática*. Barcelona: Crítica.
- VV. AA. (2005): *PISA 2003. Pruebas de Matemáticas y de solución de problemas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

# LA UTILIZACIÓN DE LAS TIC Y BASES DE DATOS JURÍDICAS EN EL GRADO DE DERECHO

SOLEDAD M<sup>a</sup> SUÁREZ RUBIO  
*Facultad de Ciencias Sociales de Cuenca*  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han revelado muy importantes tanto a nivel social como a nivel educacional.

Las TIC son quizás el medio que más ha contribuido a la llamada globalización y, con ello, su integración en la educación se ha convertido en un reto mundial. Los cambios tecnológicos se producen de modo vertiginoso. Por ello, la sociedad y las administraciones educativas tienen ante sí el reto de adaptarse a esta situación, diseñando políticas educativas que no limiten las posibilidades futuras en esta materia<sup>1</sup>.

Los estudiantes universitarios viven en una realidad social en la que participan de modo continuo en redes sociales, aplicaciones informáticas y aprendizajes informales en Internet. De este modo, no sólo es conveniente sino necesario que el docente adquiera y produzca recursos educativos digitales para integrarlos en sus clases, para que el alumno tenga a su disposición prácticas lo más reales posibles dentro del mundo que nos rodea.

En el campo del derecho es muy importante el uso de bases jurídicas de legislación y jurisprudencia, revistas especializadas *on line*, espacios virtuales donde poder “colgar diversos documentos” para posteriormente debatirlos o comentarlos en clase. Muchas de estas TIC van a ser usadas por los alumnos en su experiencia profesional como abogados, jueces, fiscales, notarios, asesores, etc...

## 2. ANTECEDENTES

La enseñanza tradicional del derecho en la Facultades Españolas ha estado basada en las denominadas clases magistrales. Esta metodología se centraba en la actividad principal del profesor de derecho,

---

<sup>1</sup> En este sentido, el documento “Conclusiones del Congreso: Modelos de Integración de las TIC en Educación”, en [Http://www.ite.educacion.es/congreso/modelostic/index.php?option=com\\_content&view=article&id=86&Itemid=10&lang=es](http://www.ite.educacion.es/congreso/modelostic/index.php?option=com_content&view=article&id=86&Itemid=10&lang=es) (11 de marzo de 2011).

que exponía de modo continuo y monologado los temas del programa docente, tipo oral y, a veces, utilizando pizarra y tizas. La participación de los alumnos de derecho durante las explicaciones consistía en escuchar y tomar notas y, en algunos casos, en formular preguntas o contestar a las formuladas por el profesor.

Es decir, era el profesor quien suministraba toda la información y los estudiantes se limitaban a memorizar los contenidos de las materias y a demostrar sus conocimientos eminentemente teóricos, en pruebas orales o escritas.

En la década de los 90, se empiezan a implantar en gran parte de las Facultades de Derecho españolas, con arreglo a una nueva normativa, Planes de Estudios basados en un sistema de créditos. En estos Planes se fueron asignando créditos a horas cuatrimestrales o anuales a las asignaturas, dividiéndose éstas en bloques (troncales, obligatorias, optativas y de libre elección). No obstante, la costumbre de la clase magistral y la evaluación tradicional del estudiante siguió siendo igual<sup>2</sup>.

Con la Declaración de Bolonia se sientan las bases para el desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), organizado por los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, para alcanzar el incremento de empleo en la Unión Europea y atraer estudiantes de otros lugares del mundo. Como el plazo de adaptación al EEES finalizaba el 2010 las Universidades se pusieron rápidamente en movimiento para alcanzar los objetivos propuestos.

Con la introducción de los Créditos ECTS<sup>3</sup> se pretende medir el trabajo que deben realizar los alumnos para adquirir conocimientos, capacidades y destrezas necesarias para superar las diversas materias de su plan de estudios, no siendo sólo oyente y memorizador de temas.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) elaboró el Libro Blanco del Título de Grado en Derecho<sup>4</sup>, en el que reflejó los estudios y conclusiones acerca del Grado de Derecho. En este Libro Blanco se hace referencia al Informe Higher, exponiendo que:

*“Según los resultados generales del Informe Higher, referidos al conjunto de titulaciones en Europa, la crítica más extendida de los empleadores suele ser la falta de conocimientos prácticos y especializados de los graduados universitarios. En el caso de España, nuestros graduados presentan asimismo escasa formación práctica, carencia de conocimientos instrumentales y poca formación en habilidades de expresión oral y escrita; lo que da como resultado un tipo de enseñanza universitaria fundamentalmente academicista, que da poca importancia a las destrezas y habilidades que facilitan el paso del conocimiento a la acción”.*

Por eso, ahora el profesor del Grado de Derecho debe aplicar otras metodologías que van a suponerle un considerable esfuerzo, y una puesta al día en nuevas tecnologías, con el fin de que los graduados en Derecho tengan las destrezas y habilidades necesarias para su práctica profesional.

### 3. EL USO DE TIC Y BASES DE DATOS EN EL GRADO DE DERECHO

El gran reto para el profesorado universitario que imparte el Grado en Derecho es el de adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior, enseñando a los futuros graduados no sólo conocimientos teóricos

2 TAGLIAVIA LÓPEZ, A. (2004): “Reflexiones acerca de la enseñanza del Derecho en España”. *Saberes Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales*, vol. 2, pp. 1-2.

3 En <http://www.eees.es/es/ects> (14 de marzo de 2011).

4 En [http://www.aneca.es/var/media/150240/libroblanco\\_derecho\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf) (14 de marzo de 2011).

sino también a desenvolverse adecuadamente en trabajos en grupo, negociaciones, uso de diversos idiomas y conocimiento de herramientas tecnológicas aplicadas al derecho. Para que alcance habilidades que le permitan adaptarse a diversos mercados laborales, que están en continuo proceso de transformación.

Por su parte, la estructura de los estudios en el EEES se reduce, y pasa de cinco a cuatro años, disminuyendo el número de créditos y reformulando los contenidos de cada una de las materias impartidas. Se concentran en los tres primeros años las asignaturas básicas y obligatorias, de formación jurídica teórico-práctica, y se agrupan las optativas en el último año de estudios junto con la realización del trabajo fin de grado y la posibilidad de realizar prácticas en Empresas.

De modo general, podemos afirmar que el empleo de las TIC y de las Bases de Datos Jurídicas son esenciales en el mundo del derecho ya que las normas necesitan su difusión para ser conocidas.

Se han definido las Bases de Datos Jurídicas como “aquellos conjuntos de documentos jurídicos básicos (legislación, jurisprudencia, interpelaciones parlamentarias y doctrina), almacenados en soportes magnéticos o de cualquier otro material y susceptibles de ser tratados, recuperados y transmitidos de forma total o parcial mediante procedimientos y medios informáticos, que con la aplicación de técnicas derivadas de la utilización de la informática jurídica pretenden ser utilizados con una finalidad divulgadora pública y generalizada de su contenido”<sup>5</sup>.

En nuestro país tras la Constitución de 1978 se hace necesario un desarrollo normativo, que junto con la legislación emanada por la Comunidades Autónomas y las normas que vienen de la integración de España en la Unión Europea implican una cantidad enorme de documentos jurídicos que se recopila de modo oficial y por imperativo legal, pero también en numerosas obras jurídicas privadas.

También existen numerosas publicaciones y monografías de contenido legal, que tras un entorno virtual han encontrado las ventajas de una Web para su difusión y venta de productos.

Con las TIC el mundo del Derecho y su enseñanza han dado un cambio respecto al soporte de documentos jurídicos y a su modo de acceso, teniendo actualizaciones instantáneas, enlaces de legislación, jurisprudencia o doctrina respecto a este tipo de documentos<sup>6</sup>.

En el EEES es importante la utilización de la evaluación continua combinada con clases magistrales de teoría, debates, prácticas y preparación de trabajos con exposiciones orales en clase, incentivándose bastante y trabajando a lo largo del curso, no dejando el peso de la asignatura en el examen final como ocurría antes.

Por lo que las bases de datos para analizar derecho comparado de diversos países respecto de nuestro ordenamiento jurídico, examinar sentencias de diversos tribunales o comprobar la legislación vigente en cada momento, se ha hecho fundamental a la hora de llevar a cabo la evaluación continua de los alumnos y planificar las clases.

Las tutorías también han sido más frecuentes por parte de los alumnos, y muchos de ellos han optado muchas veces por realizar tutorías virtuales a través del mail o por la herramienta Moodle. De este modo, el profesor debe aprender el uso de las TIC y dedicar tiempo a elaborar materiales para el alumno con recursos educativos digitales.

Por ejemplo, antes con REDCAMPUS se colgaban materiales en la red pero eran poco consultados por los alumnos. Hoy en día, los alumnos se conectan a diario al correo y al Moodle, descargándose documentos, entrando en foros de consulta y actualizando la información que les facilito al instante, puesto que el alumno hoy en día vive “conectado” con Internet y redes sociales de fácil acceso.

---

5 ALVITE DÍEZ, M. L. (2004): “Evolución de las bases de datos jurídicos en España”. *Anales de documentación*, nº 7, p. 9, haciendo referencia a PÁEZ MAÑÁ, J. (1995): “Comentarios sobre algunas particularidades de las bases de datos jurídicos”. *Actualidad informática Aranzadi*, nº 16, pp. 4-10.

6 ALVITE DÍEZ, M. L. (2004): “Evolución de las bases de datos jurídicos en España”. *Anales de documentación*, nº 7, p. 8.

Estos años he tenido alumnos que han seguido la evaluación continua y otros que por estar trabajando no han podido seguirla, pero aún así han podido descargarse documentos, archivos que les he preparado con sentencias y legislación relativa a determinados temas, y algunas prácticas *on line* que les han venido muy bien a la hora de estudiar el examen final.

## 4. CONCLUSIONES

Gracias al EEES los profesores del Grado de Derecho han tenido que renovar sus metodologías de estudio que estaban desfasadas y que hacían las clases monótonas y poco amenas a los estudiantes, con mucha teoría y poca práctica.

Con las TIC, las bases de datos jurídicas y los recursos educativos digitales la metodología ha cambiado, las clases son más participativas pero requieren mucho más esfuerzo tanto a nivel de profesor como de alumnos. Estar al día de nuevas tecnologías se puede hacer complicado para los profesores que son de ramas sociales y jurídicas, pero debemos implicarnos y fomentar este conocimiento tecnológico con cursos específicos o con la propia práctica que los profesores hemos ido adquiriendo con las experiencias piloto del EEES, dando lugar a que cada año intentemos mejorar y dar respuesta a posibles casos, en los que vía encuesta a los alumnos, charlas y tutorías, los alumnos y nosotros solucionemos posibles inconvenientes.

Otra práctica que estamos utilizando los profesores del Grado de Derecho en la UCLM desde las primeras experiencias piloto ha sido usar la herramienta Moodle. En mi asignatura, por ejemplo, ha sido de gran utilidad, pues es una vía rápida y eficaz para descargar documentos, ver enlaces de interés, realizar consultas y presentar los trabajos y prácticas desde casa dentro de los plazos acordados. En las encuestas que suelo realizar a los alumnos el nivel de satisfacción ha sido elevado, pues en sus palabras “han ahorrado tiempo y les ha servido para estar informados en todo momento de la evolución de la asignatura”, a la vez que adquirirían competencias específicas y genéricas que están en su Título de Grado.

## REFERENCIAS

- ALVITE DÍEZ, M. L. (2004): “Evolución de las bases de datos jurídicos en España”. *Anales de documentación*, nº 7.
- TAGLIAVIA LÓPEZ, A. (2004): “Reflexiones acerca de la enseñanza del Derecho en España”. *Saberes: Revista de Estudios Jurídicos, Económicos y Sociales*, vol. 2. “Conclusiones del Congreso: Modelos de Integración de las TIC en Educación”, en [Http://www.ite.educacion.es/congreso/modelos-tic/index.php?option=com\\_content&view=article&id=86&Itemid=10&lang=es](http://www.ite.educacion.es/congreso/modelos-tic/index.php?option=com_content&view=article&id=86&Itemid=10&lang=es) (11 de marzo de 2011). “Espacio Europeo de Educación Superior”, en <http://www.eees.es/es/ects> (14 de marzo de 2011). “Libro Blanco del Título de Grado en Derecho”, en [http://www.aneca.es/var/media/150240/libroblanco\\_derecho\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf) (14 de marzo de 2011).

# LAS DIFICULTADES QUE ENFRENTA UN MAESTRO AL IMPLEMENTAR EL MODELO DE EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

JUAN A. HERNÁNDEZ MORALES  
SELINA PONCE CASTAÑEDA  
*Universidad Politécnica de San Luis Potosí. México*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los entornos sociales y económicos están cambiando rápidamente en la actualidad; vivimos en un mundo globalizado en el cual la tecnología ha tenido un impacto directo en todos los sectores y su constante renovación nos obliga a estar al día a fin de seguir participando en este entorno competitivo. Actualmente, ser competente en el ambiente profesional implica la necesidad de estar preparado para afrontar y adaptarse a los cambios.

Los modelos educativos están enfocándose en preparar a sus estudiantes para estos entornos cambiantes y globalizados; no es ya ninguna novedad que un estudiante, al terminar su formación profesional sea contratado en otro país; o bien, empresas de inversión extranjera con tecnología de punta se instalen en nuestra región y ello exija competir por un puesto laboral con un profesionista de cualquier lugar del mundo.

El principal cambio en las prácticas educativas está dirigido hacia modelos centrados en el aprendizaje, buscando un avance significativo en la formación de un profesionista, tal es el caso de modelo de Enseñanza basado en Competencias.

La aportación en el presente trabajo está enfocada en invitar a reflexionar sobre las dificultades que aparecen cuando se comienza a implementar el modelo EBC. No se pretende realizar una aportación pesimista, tampoco minimizar la complejidad de su implementación, sino identificar aquellos elementos a los que hay que de enfrentarse a fin de evitar su impacto negativo en el comienzo de la implementación.

## 2. MODELO EBC EN LA UPSLP

La Universidad Politécnica de San Luis de Potosí (UPSLP) desde sus inicios se plantea la búsqueda permanente de nuevas formas de enseñanza aprendizaje, con enfoques educativos flexibles y centrados en el aprendizaje, como lo señala el documento Modelo Educativo de Universidades Politécnicas: *“En la actualidad, el acelerado avance del conocimiento demanda un cambio de paradigma en la enseñanza*

*y el aprendizaje en todos los niveles, particularmente en el nivel superior. Actualmente el conocimiento pierde vigencia rápidamente, lo cual obliga a todos los individuos, y particularmente a los profesionales, a aprender continua y sistemáticamente, de manera que sus competencias no se vuelvan obsoletas*". En este mismo documento se hace referencia en El Programa Nacional de Educación (ProNaE) 2001-2006, en el apartado relativo a la educación superior, señala: *"La necesidad de promover en las instituciones de educación superior (IES) el desarrollo y la operación de proyectos cuyo objeto sea incorporar enfoques educativos que desarrollen la capacidad de los alumnos de aprender a lo largo de su vida"*.

Uno de los lineamientos que rige a la UPSLP es precisamente el de atender las necesidades del entorno productivo local, con carreras enfocadas a las necesidades de la región pero con una formación que le permita al profesionista competir con estándares y certificaciones internacionales.

La implementación del modelo EBC en la Universidad se ha realizado en diferentes etapas, esto se había venido realizando como esfuerzos locales en las diferentes carreras y academias de la universidad. En el caso nuestro de academia de matemáticas nos hemos dado a la tarea de comenzar con la implementación del modelo en nuestras materias, pasando por una etapa inicial de formación mediante talleres, con los cuales no se logró un impacto significativo en la práctica docente de nuestra academia, en buena medida esto nos permitió observar las dificultades que se presentan, en parte por experiencias y reflexiones propias y otras por los comentarios de nuestros compañeros profesores asistentes a estos talleres.

Actualmente se está trabajando de forma global mediante formación de profesores en el modelo EBC mediante un diplomado en línea en el cual nos encontramos participando alrededor de 150 profesores de la Universidad, el cual consta de cinco módulos en los cuales se analiza el modelo EBC y los elementos para su implementación.

### 3. CAMBIO DE PARADIGMAS

Es muy importante que al implementar este modelo se tenga en cuenta que se requiere un cambio de visión de la práctica docente. En particular, EBC cobra sentido cuando el maestro de nivel superior reflexiona en torno al hecho de que su labor es la de apoyar en la formación de un profesionista, más que el de sólo dar conocimientos propios de una materia específica.

Se destaca que cambiar el curriculum significa cambiar la perspectiva, no sólo de institución sino, de manera muy contundente, la del propio maestro y, por lo tanto, las estrategias metodológicas para lograrlo cuestionando cuál es el aporte de una asignatura a la formación de un alumno, que será futuro profesionista, y más allá de una asignatura, el curriculum completo.

Es realmente importante que el profesor que se enfrenta a utilizar estas estrategias reflexione sobre lo valioso de su participación, de su preparación y de la gran responsabilidad de aplicarlo en la formación de sus alumnos, teniendo gran apertura hacia los cambios de paradigmas y prácticas tradicionales, considerando el cambio de nuestra intervención en el aula y de los procesos de evaluación.

### 4. LA PROBLEMÁTICA. FACTORES INTERNOS Y EXTERNOS

Señalamos, como un punto central para el éxito en la implementación de EBC, el generar un convencimiento real de la utilidad del modelo en el profesor; en esto radica precisamente porque a pesar de los discursos y acuerdos de las políticas educativas y de los modelos institucionales, la puesta en marcha depende del maestro, quien es el último elemento de esta larga cadena y sólo su preparación y concepción influye directamente en la manera que aprenden sus alumnos.

Las principales dificultades que hemos encontrado al tratar de implementar la EBC resultan internas, motivadas, por un lado, por las creencias que el maestro tiene sobre la enseñanza, de acuerdo a su

formación; a sus años de experiencia; y de su forma de percibir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, una percepción errónea del modelo es el comentario que escuchamos frecuentemente: -Eso de las competencias está bien pero no se aplica a mi materia, que es de matemáticas o física-.

Situaciones como éstas generan oposición, malos entendidos, desconfianza e incluso, sabotajes, esto junto con otras dificultades señaladas debido a la poca cantidad de investigaciones de la implementación (Guzmán, 2010).

Por otro lado, existe la influencia externa que pudiera recibirse en contra del modelo de competencias, ya que esto genera inquietudes sobre la utilidad de implementar el modelo.

Alguna ocasión hemos escuchado comentarios sobre que este modelo no sirve; sin embargo, establecer los resultados de algo tan complejo no es fácil de detectar en unos pocos años; el nivel de éxito requiere incluso de observar generaciones enteras de estudiantes.

Otro argumento común y descalificador resulta del comentario: -Es lo mismo con nuevos nombres-. Lamentablemente, se ha malinterpretado el contexto en que se define una competencia en la práctica (estructura verbo + objeto + condición), sabemos, sin embargo, que rediseñar no sólo se trata de replantear los objetivos de un curso al contexto indicado en competencias; se trata de toda una metodología que, como tal, requiere todos los instrumentos necesarios para su puesta en práctica y evaluación. Es importante señalar que el trabajo de rediseño es una labor ardua; por esta razón, si no se está convencido de su utilidad será una carga pesada en la que sólo se considerarán los aspectos negativos.

Lamentablemente, los cambios precipitados en políticas educativas y reformas en la educación han favorecido la errónea concepción de que este modelo es sólo una moda, lo que trae consigo desconfianza en su implementación, percibiendo el maestro que sólo es algo temporal, sin fundamento teórico (Macías, 2009:2). Incluso, la percepción es de que se hace una reforma en la educación sólo por la presión de organismos internacionales.

Finalmente, una de las críticas es que se percibe como la implementación de un modelo que se enfoca en generar trabajadores capacitados en sólo ciertas áreas, dejando de lado aspectos filosóficos, culturales, y/o sociales (Macías, 2009:2)

## 5. LA IMPLEMENTACIÓN ES TRABAJO DE TODOS

El diseño de ambientes y situaciones de aprendizaje enfocados en EBC busca generar profesionistas responsables, críticos y autónomos, y es indispensable tener presente que, trabajar en competencias, no es algo que dependa de una sola asignatura, ya que esto requiere la implementación conjunta de todos los involucrados en el proceso de formación académica, cultural y deportiva; y en procesos de acompañamiento, como tutorías, etc. ya que todos participamos de manera multidisciplinaria en la formación de un profesionista.

Por ejemplo, en un área como matemáticas normalmente se señalan aquellas capacidades enfocadas en el desarrollo de pensamiento lógico – matemático. Eso no significa que no se puedan implementar actividades que fomenten, además de las señaladas, otras capacidades, como el trabajo en equipo, investigación, uso de la tecnología o su relación con las ciencias y las artes. Es por esto que, no tiene sentido pensar en una asignatura como una aportación local, individual o aislada ya que, en realidad, está enfocada a la aportación que corresponden a las funciones requeridas en el perfil profesional.

Siendo realistas respecto de las expectativas, ningún modelo puede garantizar una eficiencia total; nunca se ha planteado que así será con EBC, pero también hay que meditar sobre los resultados de los modelos tradicionales de educación.

Finalmente, hemos tratado de resumir, en la Tabla I, parte de la problemática detectada en la implementación efectiva de la EBC que ha de enfrentar un maestro.

Tabla 1. Dificultades internas y externas detectadas

PROBLEMÁTICAS A SUPERAR	
INTERNAS	EXTERNAS
Estar convencido de la necesidad de implementarlo.	No es labor de un profesor, es labor de todos los participantes en la formación.
Superar ideas erróneas respecto del modelo	Se requiere de una filosofía institucional apegada al modelo EBC.
Replantear los objetivos de nuestro quehacer como maestros.	El profesor requiere modelos de capacitación efectivos en EBC.
Considerar que exige de nosotros un cambio de concepción del proceso enseñanza aprendizaje y de nuestro rol como profesor.	Un perfil de egreso del profesionista, detallando la aportación a capacidades en el estudiante que se deben de generar en su materia.
Ser competente en todo aquello que se desea fomentar en los estudiantes.	El diseño de toda la metodología de ambientes de aprendizaje - evaluaciones aplicables al contexto.
Ser críticos y estar conscientes de aquellas bondades y limitantes como cualquier modelo.	Contar con un proceso de acompañamiento del estudiante, tutoría.

## 6. CONCLUSIONES

Como profesionistas, como seres humanos reflexivos, debemos generar opiniones propias al respecto buscando un beneficio a favor de los alumnos, reflexionando sobre la forma en que aprendimos y analizando los resultados; observando el entorno actual.

Esperamos que este documento sea un breve acercamiento y motive al maestro a informarse y prepararse para la implementación del modelo EBC, dejando de lado los discursos y políticas a favor y en contra, aplicando el juicio personal y enfocarse en dar a sus alumnos una educación para la vida.

Hay también que tomar en cuenta que el trabajo de implementar el modelo EBC es un trabajo conjunto, requiere de la participación activa de todos los involucrados. El profesor como facilitador, evaluador y generador de ambientes de aprendizaje requiere una formación pertinente, que le permita primero reflexionar en torno a su práctica docente, después ser competente en todo aquello que desea generar en los alumnos.

Se han tenido intentos pasados por implementar el modelo los cuales no se han consolidado al faltar la participación de profesores y ser esfuerzos aislados, es importante señalar que el presente trabajo es un breve análisis el cual refleja las dificultades y aciertos que se han tenido, en nuestro como academia de matemáticas aún nos encontramos en etapas tempranas de implementación, sin embargo en esta ocasión se trabaja de forma conjunta con los profesores de otras áreas, gracias a los esfuerzos de la universidad por involucrar a todos los profesores.

Deseamos expresar el apoyo que nos han brindado los directivos de la UPSLP para la realización del presente trabajo y por todo el apoyo recibido y encaminado hacia la implementación del modelo de Educación Basada en Competencias en la Academia de Matemáticas de la UPSLP.

## REFERENCIAS

- ALBARRÁN NAVA, R., SÁNCHEZ BETANZOS, C., ORTEGA VALADEZ, J. (2010): “Importancia del docente en la implementación de los modelos educativos basados en competencias”. Memorias del Primer Coloquio Regional de Educación Superior Basada en Competencia. México.
- GUZMÁN, J. (2010): “Experiencias curriculares de la educación basada en competencias (EBC) en México. Entre el desconocimiento y la confusión”. Memoria Académica del Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación. México: *Mexicali*.
- MACÍAS NARRO, A. (2009): “La RIEMS, un fracaso anunciado. Odiseo”. *Revista Electrónica de pedagogía*, n° 12.
- “MODELO Educativo del Subsistema de Universidades Politécnicas” (2005): Coordinación de Universidades Politécnicas CUP, Documento Interno CUP, México.
- MORENO OLIVOS, T. (2009): “Competencias en Educación Superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje”. *Perfiles Educativos*, n° 124, pp. 69-92.
- OCDE (2007): *La Educación Superior en las Regiones Globalmente Competitivas, Localmente Comprometidas*. París, OCDE.



# PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO CONTEMPORÁNEO Y EDUCACIÓN

JULIA MANZANO PÉREZ DE GUZMÁN  
MARTA SANTOFIMIA ALBIÑANA  
*Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*

## 1. ANTECEDENTES. EL PAPEL DEL PATRIMONIO CULTURAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD LOCAL Y SU DEFINICIÓN EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN

Uno de los grandes desafíos actuales de la humanidad es lograr el desarrollo sostenible de cada una de sus localidades. Para ello, se debe apuntar a reforzar las distintas identidades locales y defender la autonomía de cada una de ellas, abordando con decisión la dualidad “global - local”. La expresión de la identidad de la localidad con la cual está asociado su Desarrollo Local se manifiesta en su geografía y recursos, sus actividades productivas, sus interrelaciones sociales y de mutuo aprendizaje, sus expresiones artísticas y arquitectónicas... El conjunto de estos bienes, materiales (tangibles) o inmateriales (intangibles), que, por su valor propio, son considerados de interés relevante para la permanencia de la identidad y la cultura de un pueblo es su Patrimonio Cultural.

Es por todo esto que podemos considerar el Patrimonio Cultural no como finalidad en si mismo sino como catalizador del progreso local, elemento de fomento de la tolerancia, fuente de interrogantes, factor de sostenibilidad e instrumento cultural y formativo. Y es en este punto donde se debe definir y moldear el papel de los docentes para responder y tomar la decisión de ser locomotora del tren del progreso local.

En las actas del I Congreso Internacional de Competencias Básicas celebradas en Ciudad Real, aparece la comunicación de los arquitectos Santofimia y Laguna que entendemos germen de esta segunda comunicación y cuyo valor orientativo hemos venido disfrutando durante estos dos últimos años. En ella se esbozan distintas estrategias a seguir y actitudes a desarrollar por el profesorado para un acercamiento intuitivo a los objetos locales que reinvierta en la construcción de una identidad propia. El texto se compone de una serie de historias aparentemente inconexas, fruto de la experiencia de arquitectos, artistas y arqueólogos como Venturi, Lina Bo, J. R. Sierra, los Smithson, Munari o Bonsor, marcadas hacia la búsqueda de la definición del Patrimonio Cultural como herramienta docente. Como colofón al texto se presenta la experiencia desarrollada con los niños y las niñas de primer y segundo ciclo de Educación Infantil del colegio de Villanueva del Río en Sevilla.

De todo esto se pueden deducir tres cuestiones principales pendientes aún hoy de profundizar:  
La primera es la falta de posición del Patrimonio dentro de los contenidos docentes.

La segunda es la ausencia de una metodología contemporánea y amplia para la docencia del Patrimonio en las aulas.

Por último, la garantía de que el Patrimonio Cultural es el soporte científico adecuado para la construcción de una identidad local y su estudio en las aulas permite el desarrollo de las competencias básicas tanto del alumno como del docente.

## 2. CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES DEL DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD LOCAL A TRAVÉS DEL PATRIMONIO CULTURAL

*“La educación cambiará si lo hace el profesorado”*

Manuel Toharia

Una vez planteada la necesidad de la construcción de identidades locales para fomentar el Desarrollo Local como respuesta a los desafíos recientes de la globalización y presentado el Patrimonio Cultural como herramienta clave, podemos definir el papel del docente para la consecución de este objetivo.

Las líneas de la pedagogía contemporánea apuntan hacia el fomento del aprendizaje autónomo que permita la construcción de un pensamiento propio. Apostamos, como clave general, por recuperar y mantener, desde el profesorado, una actitud investigadora que reflexione sobre la propia acción didáctica y busque mejoras en las actuaciones acordes con las circunstancias.

A las características del profesor como *mediador* definidas por Lorenzo Tébar añadiremos cinco claves específicas que consideramos de vital importancia para el uso del Patrimonio Cultural como herramienta didáctica:

- Disponer de una actitud libre de prejuicios y de lecturas preconcebidas que permita construir objetos nuevos, vinculados con su realidad y con los otros.
- Apostar por crear, idear o reinventar el Patrimonio a través de los objetos locales.
- Elegir estrategias que resquebrajen las bases en las que se fundamenta nuestra realidad que nos permitan superarla, despojando del peso de una aplastante realidad que nosotros mismos hemos construido a los que aún no la conocen, a la espera de que sepan construir sus propios patrimonios con sus propios modos de acercarse.
- Fomentar una actitud “coleccionista” donde el valor de la colección es el conferido por cada uno a sus piezas.
- Evitar la enseñanza de modos de relación equivocados que consiguen la indiferencia o el rechazo evitando así la orientación normativa y legal centrada en articular pautas de comportamiento para la correcta conservación del objeto y su transmisión durante generaciones.

En este marco, y definidas ya las claves para el uso del Patrimonio Cultural como herramienta didáctica, señalamos tres funciones básicas del docente que consideramos de especial interés para la puesta en valor del Patrimonio propio y la consecuente construcción de identidades locales:

- Conocer el entorno de trabajo (la historia de la ciudad, las actividades productivas desarrolladas, las costumbres, sus expresiones artísticas,...) y a los alumnos (historia, intereses, experiencias,...).
- Preparar material docente propio y adecuado al área de desarrollo. Este punto precisa de especial dedicación aunque los contenidos disponibles online son numerosos y de alta calidad si se localizan las fuentes adecuadas.
- Motivar la investigación en el aula, el trabajo de campo y promover encuentros.

Para el adecuado desarrollo de estas funciones que destacamos, así como de todas aquellas que se consideran básicas, el profesorado no debe olvidar que, al igual que los demás colectivos, necesita de una formación continua a lo largo de su vida laboral.

### 3. COMPETENCIAS BÁSICAS EN PATRIMONIO CULTURAL PARA LOS DOCENTES

*“Las cosas no sólo son interesantes porque sí, sino porque nos afectan de algún modo en la vida cotidiana. Esto es necesario tenerlo en cuenta para saber estimular en el alumnado el interés por la ciencia”*

Manuel Toharia

El Patrimonio Cultural se ha convertido en elemento básico de la identidad local y atractivo turístico regional. Durante la segunda mitad del siglo XX asistimos a la evolución del concepto de Patrimonio a nivel mundial. Superada la condición del Patrimonio Histórico como colección de inmuebles aislables de su contexto inmediato, se comienza a valorar el Patrimonio en un concepto más amplio, encuadrado en un contexto urbano, territorial e histórico-social haciéndose necesario definir un nuevo concepto: el Patrimonio Cultural. Surgen entonces los denominados Patrimonios Emergentes, bienes procedentes de la historia industrial, del territorio, del medio subacuático, de la cultura contemporánea y aquellos de naturaleza etnológica que comienzan entonces a enriquecer y a ampliar la percepción del Patrimonio.

El amplio desarrollo en la documentación y el estudio del Patrimonio Cultural a nivel tanto autonómico como nacional e internacional, hacen que se comprenda que para integrar y utilizar con eficiencia el Patrimonio Cultural, el docente necesite por un lado, formación técnica sobre éste y por otro, el desarrollo de competencias básicas que le proporcionen un “buen saber hacer pedagógico” con el Patrimonio local.

Es necesario, para la adecuada formación de los docentes en materia de Patrimonio Cultural, que las administraciones implicadas en la tutela de éste actúen con decisión en la educación y sensibilización de la sociedad al objeto de dar a conocer la riqueza patrimonial de una región, cuyo fin es la recuperación de la historia y la construcción de una identidad contemporánea. La experiencia desarrollada por el Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico a través del itinerario didáctico iniciado con el curso “Introducción a los Nuevos Patrimonios Culturales en Andalucía”, desarrollado en el siguiente apartado, nos servirá de experiencia práctica en la formación técnica del docente.

A través del siguiente esquema, avanzaremos en las competencias básicas en Patrimonio Cultural necesarias para los docentes:

- Conocimientos
  - Conocimiento personal del Patrimonio Cultural de la región. Constituye la parcela más relevante de las competencias en Patrimonio que deben tener los docentes.
  - Conocimientos básicos y uso de la terminología adecuada.
  - Conocimiento y estudio de otras experiencias en el uso del Patrimonio en el ámbito educativo.
- Destrezas
  - Integración del Patrimonio Cultural regional como recurso didáctico y como contenido de aprendizaje en los planes docentes y programas formativos.
  - Aplicación en el aula de nuevas estrategias didácticas que aprovechen los recursos del Patrimonio Cultural.
  - Acceso a las fuentes de información y recursos en soporte digital dedicadas al Patrimonio Cultural y su didáctica.
  - Uso de bibliografía y recursos web especializados en el Patrimonio Cultural local o regional.
  - Manejo de las TIC.
  - Realización de trabajos de autoaprendizaje a partir de búsquedas en Internet y trabajos de creatividad.

- Adquirir el hábito de planificar el currículum integrando elementos del Patrimonio local como medio instrumental.
  - Buscar expertos en el Patrimonio Cultural regional que introduzcan algunas cuestiones básicas.
- Actitudes
- Tener una actitud desprejuiciada hacia los elementos que constituyen el Patrimonio Cultural local que permita una relación de iguales entre las cosas y las personas, libre de lecturas preconcebidas
  - Predisposición al aprendizaje continuo indispensable para absorber las competencias necesarias poco a poco.
  - Actitud abierta a la investigación en el aula y al trabajo de campo

Como caso práctico, se presenta a continuación la experiencia piloto desarrollada desde el Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico dirigida a dotar al profesorado de los distintos niveles educativos no universitarios de las competencias necesarias para transmitir los valores de los nuevos patrimonios en su práctica docente diaria, inspirando además actitudes de respeto.

#### 4. LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA DEL IAPH . UN CASO PRÁCTICO DE ACERCAMIENTO AL PATRIMONIO CULTURAL ANDALUZ

A modo de experiencia piloto, pero con la pretensión del posterior desarrollo de la iniciativa a nivel autonómico, del 24 de enero al 21 de febrero se desarrolló en la sede del IAPH el primer curso de formación del profesorado titulado “Introducción a los nuevos Patrimonios Culturales en Andalucía”. A través de ponencias, talleres y visitas guiadas, los asistentes se acercaron a los aspectos didácticos y a las posibilidades educativas que ofrece el Patrimonio. La concurrencia de profesores y su participación activa en el curso son muestra del interés que suscitan los Patrimonios emergentes en la sociedad.

En colaboración con el Centro de Formación del Profesorado (CEP) y el Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de la Delegación Provincial de Cultura de Sevilla, el IAPH lideró esta iniciativa que pretende repetirse a nivel autonómico.

El curso se desarrolló en cinco sesiones teórico-prácticas que abordaron el estudio y la adaptación de los nuevos patrimonios a la didáctica: el Patrimonio Contemporáneo, el Patrimonio Inmaterial, los Paisajes Culturales, el Patrimonio Subacuático y el Patrimonio Industrial.

En los años 80 del pasado siglo, desde los ámbitos académicos, la condición patrimonial de la arquitectura del siglo XX también empieza a reclamarse. Aparecen entonces organizaciones como “docomomo internacional” (1990) para la documentación y la conservación de la arquitectura del Movimiento Moderno. En este marco de interés por el legado arquitectónico del siglo pasado, el IAPH, desde su fundación en 1990, emprende las tareas de documentación y estudio del Patrimonio Contemporáneo en Andalucía como principal patrono de la organización docomomo ibérico. A los asistentes al curso, el arquitecto Plácido González les ofreció las claves de la arquitectura del siglo XX, así como una síntesis de la evolución de su reconocimiento patrimonial.

El reconocimiento patrimonial hacia los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas a través del concepto de Patrimonio Inmaterial propone una nueva y más rica forma de relacionarse con el concepto de patrimonio. El antropólogo Aniceto Delgado puso en relieve el importante papel que desde las aulas tiene el profesorado para la puesta en valor de estas marcas de identidad que se transmiten de generación en generación, que son recreadas constantemente por las comunidades y que contribuyen a promover el respeto a la diversidad cultural. Expresiones como las cruces de mayo

de Almonaster la Real en la provincia de Huelva, los trabajos de alfarería de Sorbas en Almería y los Auroros en Priego de Córdoba fueron algunos de los ejemplos que ilustraron la riqueza del Patrimonio Inmaterial de Andalucía.

La progresiva evolución del concepto de Patrimonio Cultural desde el objeto hacia el conjunto ha desembocado en una visión territorial del mismo: el Patrimonio no está aislado, es el territorio el que lo contextualiza. Durante el curso la etnóloga Isabel Durán y el arqueólogo José María Rodrigo pusieron en valor la capacidad del paisaje de ser reflejo de nuestra cultura mostrando su especial atractivo en la didáctica, difusión y sensibilización patrimonial en todos los niveles educativos.

La estrecha vinculación con la práctica del buceo y el acceso al desconocido y misterioso mundo sumergido hacen al Patrimonio Arqueológico Subacuático una de las tipologías de bienes culturales que despiertan mayor interés en la sociedad. La posibilidad de aprovechar esta coyuntura y utilizar este Patrimonio como un recurso didáctico transversal a la enseñanza de la física, la química, la biología marina y, por supuesto, las humanidades, es uno de los campos que se plantearon para la reflexión y debate en este curso de la mano del arqueólogo Carlos Alonso.

A la transmisión del Patrimonio Industrial en las aulas se le dedicó la última sesión del curso. La visita guiada por la arquitecta Marta Santofimia realizada través de las dependencias del antiguo monasterio de la Cartuja de Sevilla, puso en relieve cómo desde la gran escala de sus infraestructuras y su arquitectura, hasta la trascendencia territorial, pasando por la atención a los procesos de producción, resultan muy numerosas las posibilidades que ofrece el Patrimonio Industrial como manera de aproximación a la riqueza de la cultura del trabajo.

## 5. CONCLUSIÓN

Desde el ámbito del estudio y la documentación del Patrimonio Cultural y motivados desde el interés por la disminución de la brecha existente entre el reconocimiento académico y el desconocimiento por parte de la sociedad de los nuevos patrimonios, planteamos la necesidad de introducir el conocimiento y la valoración del Patrimonio Cultural en las aulas como instrumento para construir una identidad local contemporánea.

Mantener la balanza local-global en su punto justo es trabajo de todos y especialmente de aquellos que con una fuerte capacidad de observación, análisis y síntesis tienen la capacidad creativa a su alcance, y ahí estáis vosotros. No renunciéis a vuestra responsabilidad. Potenciad, día a día, desde la reflexión, la identidad local sin excluir la identidad supranacional o colectiva y hacedlo convencidos.



# PROYECTOS DE CURSO DE LAS ASIGNATURAS “EJECUCIÓN DE OBRAS Y GESTIÓN ECONÓMICA” Y “MEDICIONES Y PRESUPUESTOS” DENTRO DEL GRADO DE INGENIERÍA DE EDIFICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

NELIA VALVERDE GASCUEÑA  
JUAN P. RUIZ FERNÁNDEZ  
*Escuela Politécnica de Cuenca  
Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

La reforma estructural llevada a cabo en la Universidad Española para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) conlleva la aceptación de nuevos roles entre el profesorado, como son los de Coordinador de Titulación o Coordinador de Curso. Asumir la necesidad de coordinación docente supone avanzar hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje y el desarrollo de competencias del estudiante (Marín *et al.*, 2011:3), todo ello basado en la concepción de la docencia como responsabilidad compartida, donde es imprescindible la colaboración de todo el profesorado.

El contexto europeo requiere introducir a los profesores en un enfoque integrador de estrategias y métodos de aprendizaje activo, cooperativo y creativo que facilite el desarrollo de competencias en los estudiantes y que, además, ayude a los propios profesores a adquirir y desarrollar competencias para, entre otras cosas, planificar de manera conjunta con sus compañeros, compartir objetivos y evaluación y perseguir la mejora continua (Zabalza, 2003). Dicho contexto también requiere que los alumnos asimilen los conocimientos para utilizarlos en la resolución de problemas reales (Martín *et al.*, 2009), a través de la realización, análisis y evaluación de proyectos con aplicación directa en la vida profesional.

## 2. PROYECTO DE TITULACIÓN Y PROYECTO DE CURSO. OBJETIVOS

En la Escuela Politécnica de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha, donde se imparte el nuevo Título de Grado de Ingeniería de Edificación desde el curso académico 2009-2010, se desarrolla una importante labor de coordinación docente entre todos los cursos a través de las figuras del Coordinador de Titulación y de los Coordinadores de Curso, realizando reuniones regularmente y organizando actividades de formación y experiencias docentes.

De ahí nace la iniciativa de desarrollar un *Proyecto de Titulación* con el que se pretende contribuir a la mejora educativa en el nuevo Grado, el cual, debido a las particularidades de cada curso,

se plantea de forma diferenciada en cada uno de ellos. Concretamente, dentro del cuarto curso se propone adoptar un único proyecto de edificación, al que llamaremos *Proyecto de Cuarto Curso*, a desarrollar por todas las asignaturas que lo constituyen en función de las necesidades de cada una de ellas.

Uno de los objetivos fundamentales de este *Proyecto de Curso* es que el alumno pueda aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en cada asignatura en los casos prácticos enfocados a un proyecto común, optimizando el tiempo de estudio del mismo y contextualizando e integrando de forma práctica dichos conocimientos, favoreciendo la comprensión generalista e integradora de la Ingeniería de Edificación. Todo ello, sin perjuicio de reforzar los casos prácticos con otros proyectos de edificación, o parte de ellos, diferentes al *Proyecto de Curso*, siempre en función del grado de participación de éste en cada asignatura en cuanto a la evaluación de su parte práctica.

Otro objetivo es mejorar el desarrollo de competencias genéricas de forma horizontal, en especial aquellas que son comunes a prácticamente todas las asignaturas de cuarto curso, tales como la capacidad de análisis y síntesis, el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo, lo que supone asumir por parte del alumno un compromiso personal y con el grupo que está ligado a determinadas responsabilidades.

### 3. METODOLOGÍA DEL PROYECTO DE CUARTO CURSO DE INGENIERÍA DE EDIFICACIÓN

Se propone el análisis de un Proyecto Básico y de Ejecución de un edificio concreto, anual y único para todas las asignaturas que se abordará en grupos de tres o cuatro alumnos.

#### 3.1. Condiciones del Proyecto

En el cuarto curso de Ingeniería de Edificación se proponen las siguientes condiciones para el *Proyecto de Curso* a utilizar, establecidas en función de las necesidades de las asignaturas que conforman dicho curso:

- Edificios con un mínimo de 12 viviendas y más de cuatro alturas.
- Usos: viviendas, garajes y locales comerciales.
- Proyecto de urbanización.

La documentación a entregar a los alumnos para comenzar a desarrollar las distintas prácticas asociadas al *Proyecto de Cuarto Curso* será el Proyecto Básico y de Ejecución completo.

#### 3.2. Participación de las asignaturas de cuarto curso en el Proyecto

Todas las asignaturas que deseen participar en el *Proyecto de Cuarto Curso* rellenarán una ficha tipo como la que se adjunta en el siguiente apartado<sup>1</sup>, en la cual se especificará el grado de participación en función de la adecuación a sus objetivos específicos.

En principio, no se exige ni la participación de todas las asignaturas de cuarto ni se determina el grado mínimo de participación, aunque se aconseja que las asignaturas que se impliquen consideren un mínimo de un 10% en la evaluación de la parte práctica.

---

<sup>1</sup> Apartado 4. Ficha de asignatura para Proyecto de curso.

### 3.3. Desarrollo y seguimiento del Proyecto

Cada asignatura establecerá sus tutorías y actividades de seguimiento específicas, así como las entregas parciales necesarias que se reflejarán y gestionarán individualmente a través de la plataforma virtual *Moodle*<sup>2</sup>.

Puesto que todas las asignaturas de cuarto son semestrales, al final de cada semestre se realizará una última entrega y una exposición pública de los trabajos realizados por cada grupo, ambas sujetas a la evaluación dispuesta por cada asignatura.

Además de gestionar el desarrollo del Proyecto cada asignatura individualmente, se ha dispuesto de un espacio virtual dentro de *Moodle* llamado “Coordinación Docente de 4º Curso del Grado de Ingeniería de Edificación” con el fin de dar carácter integrador a todos los trabajos realizados, en el cual, además de colgar el Proyecto Básico y de Ejecución completo, se mostrará un calendario conjunto de entregas parciales, finales y exposiciones públicas para coordinar la carga de trabajo del alumno.

Al final de cada semestre se programarán reuniones con los profesores implicados para informar del grado de consecución del *Proyecto de Curso* y de los posibles problemas que vayan surgiendo.

## 4. FICHA DE ASIGNATURA PARA PROYECTO DE CURSO

Se establece la siguiente ficha tipo para determinar el *Proyecto de Curso* correspondiente a cada asignatura de cuarto curso del Grado en Ingeniería de Edificación:

Figura 1. Ficha tipo de asignatura para Proyecto de Curso

<b>GRADO EN INGENIERÍA DE EDIFICACIÓN. 4º CURSO</b> <b>FICHA DE ASIGNATURA PARA PROYECTO DE CURSO</b>
ASIGNATURA:
COMPETENCIAS:
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
PROCEDIMIENTO DE TRABAJO:
DOCUMENTACIÓN A ENTREGAR:
EVALUACIÓN:
BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA:
FECHA DE PROPUESTA:
FECHA DE ENTREGA:

---

<sup>2</sup> Plataforma virtual de intercambio de información entre profesor y alumno.

La ficha correspondiente a la asignatura de “Ejecución de Obras y Gestión Económica” es la siguiente:

**GRADO EN INGENIERÍA DE EDIFICACIÓN. 4º CURSO**  
**FICHA DE ASIGNATURA PARA PROYECTO DE CURSO**

• **ASIGNATURA:** *Ejecución de Obras y Gestión Económica* (1º Semestre)

• **COMPETENCIAS**

De las competencias transversales y/o genéricas relacionadas en la guía docente de la asignatura, las que el estudiante adquiere con este *Proyecto de Curso* son:

G1.- Capacidad de análisis y síntesis

G7.- Trabajo en equipo

G12.- Aprendizaje autónomo

Las competencias específicas que el estudiante adquiere con esta asignatura son:

E25.- Capacidad para programar y organizar los procesos constructivos, los equipos de obra, y los medios técnicos y humanos para su ejecución y mantenimiento<sup>3</sup>.

E31.- Capacidad para confeccionar y calcular precios básicos, auxiliares, unitarios y descompuestos de las unidades de obra; analizar y controlar los costes durante el proceso constructivo; elaborar presupuestos<sup>4</sup>.

• **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Tres principales:

- Aplicar los métodos y técnicas de planificación, organización y control de obras a una obra concreta o a una fase de obra concreta.
- Aprender y aplicar conceptos y métodos para el seguimiento económico del proceso constructivo como contratación, adjudicación, ejecución de la obra, certificaciones, revisiones de precios y liquidación.
- Aprender conceptos básicos de gestión comercial, de marketing, evaluación de inversiones y viabilidad de promociones inmobiliarias.

• **PROCEDIMIENTO DE TRABAJO**

Respecto de la consecución de los tres objetivos anteriores:

- El *Proyecto de Curso* será el utilizado para aplicar los métodos y técnicas de planificación, organización y control en la obra concreta a la que se refiere el proyecto de curso. Propondremos un trabajo que consistirá en la organización concreta de dicha obra, en la realización de una red de flechas y un Gantt de correspondiente a la planificación de la citada obra.
- Se propondrá una práctica que consistirá en desarrollar un pliego de condiciones particulares de índole administrativo para la citada obra. Se propondrá la realización de una certificación ordinaria y la revisión de precios que corresponda de la citada obra. Se propondrá la realización de uno o varios precios contradictorios con relación a los precios de la citada obra.
- Se propondrá una práctica que consistirá en desarrollar diferentes aspectos comerciales y de marketing aplicados a la citada obra.

---

3 Competencia que el alumno adquirirá parcialmente en esta asignatura y que deberá adquirir en su totalidad conjuntamente con la asignatura Planificación, Organización y Control de Obras.

4 Competencia que el alumno adquirirá parcialmente en esta asignatura y que deberá adquirir en su totalidad conjuntamente con la asignatura Mediciones y Presupuestos.

- **DOCUMENTACIÓN A ENTREGAR**

Se indica la mínima necesaria aunque puede ser la propia del proyecto básico y de ejecución:

- Memoria del básico
- Planos del básico
- Presupuesto
  - Precios descompuestos
  - Totales de medición (no se necesita el estado de mediciones)
  - Resumen de presupuesto
- **EVALUACIÓN:** En conjunto, las prácticas computarán el 20% de la calificación de la asignatura.
- **BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA:** La citada en la guía docente de la asignatura.
- **FECHA DE PROPUESTA:** Diferentes a lo largo del curso<sup>5</sup>.
- **FECHA DE ENTREGA:** Diferentes a lo largo del curso.

La ficha correspondiente a la asignatura de “Mediciones y Presupuestos” es la siguiente:

**GRADO EN INGENIERÍA DE EDIFICACIÓN. 4º CURSO  
FICHA DE ASIGNATURA PARA PROYECTO DE CURSO**

- **ASIGNATURA:** *Mediciones y Presupuestos* (1º Semestre)

- **COMPETENCIAS:**

De las competencias transversales y/o genéricas relacionadas en la guía docente de la asignatura, las que el estudiante adquiere con este Proyecto de Curso son:

- G1.- Capacidad de análisis y síntesis
- G7.- Trabajo en equipo
- G12.- Aprendizaje autónomo

Las competencias específicas que el estudiante adquiere con esta asignatura son:

- E31.- Capacidad para confeccionar y calcular precios básicos, auxiliares, unitarios y descompuestos de las unidades de obra; analizar y controlar los costes durante el proceso constructivo; elaborar presupuestos<sup>6</sup>.

- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

El principal objetivo del proyecto es:

- Aprender y aplicar conceptos y métodos para realizar un análisis del presupuesto de una obra determinada.

- **PROCEDIMIENTO DE TRABAJO**

- El *Proyecto de Curso* será utilizado para realizar un análisis del presupuesto de la obra a la que se refiere dicho proyecto.
- Se realizará una memoria del análisis del presupuesto, previo análisis de la documentación de partida, que resultará un método efectivo de “aprendizaje” de la obra.
- Se realizará una remediación total (de la totalidad de la obra) o parcial (de algunos capítulos de la obra), obteniendo un nuevo “Estado de Mediciones”.
- Con la remediación realizada, se confeccionará un estudio comparativo entre la obra proyectada y la remediación.

---

5 Se especificarán en la guía docente de la asignatura del curso académico que corresponda.

6 Competencia que el alumno adquirirá parcialmente en esta asignatura y que deberá adquirir en su totalidad conjuntamente con la asignatura Ejecución de Obras y Gestión Económica.

- **DOCUMENTACIÓN A ENTREGAR**

El documento inicial de trabajo será el Proyecto Básico y de Ejecución de la obra elegida como Proyecto de Curso.

Para la presentación del Análisis del Presupuesto, en función del procedimiento de trabajo establecido, se aconseja emplear el siguiente índice:

- **Memoria del Análisis del Presupuesto.** En esta memoria se analizarán de forma crítica todos los aspectos formales y de contenido del presupuesto del proyecto, según lo estudiado en la asignatura.
- **Remediación.** La remediación se realizará siguiendo el mismo orden de capítulos y unidades de obra del presupuesto del proyecto, con los mismos epígrafes (sin modificación alguna) y con los mismos precios unitarios. Las líneas de medición se localizarán para que el profesor o cualquier técnico pueda seguir y comprobar la veracidad de las medidas que allí se reflejan. Podrán existir unidades de obra de proyecto incongruentes con lo proyectado y, al contrario, unidades de obra olvidadas. En tales casos se crearán Precios Contradictorios con número de orden siguiente a la última partida del capítulo al que pertenezcan, identificados con el prefijo P.A. (partida alzada). Se revisarán de 5 a 20 partidas escogidas al azar para comprobar la veracidad del documento de REMEDICIÓN. Serán suspendidos los trabajos que tengan desviaciones mayores del 10 % en medidas. Será considerado “Intento de Fraude” si en el 10 % de las unidades de obra revisadas no coinciden las mediciones con la obra proyectada.
- **Comparativo.** Se seguirá el mismo orden de capítulos y partidas que en la remediación. No será necesario identificar la partida con todo su epígrafe (basta con el número de orden, la unidad de medida y un resumen que la identifique). Se aconseja un formato mínimo con seis columnas: La medición de proyecto, la remediación, el precio unitario, el importe de proyecto, el importe de la remediación y el saldo, en más o en menos. Una séptima columna con la desviación en % es muy útil. El comparativo se concluye con un resumen comparativo de importes por capítulos y de los niveles que tenga el resumen del presupuesto del proyecto.
- **EVALUACIÓN:** El trabajo supondrá el 20% de la calificación de la asignatura.
- **BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA:** La citada en la guía docente de la asignatura.
- **FECHA DE PROPUESTA:** Desde el inicio de curso.
- **FECHA DE ENTREGA:** El trabajo debe ser entregado al profesor antes del día indicado vía Moodle (ejemplo: jueves, 22 de diciembre de 2011, 23:55). No se recogerán, en ningún caso, trabajos con posterioridad a esta fecha y hora. Todo trabajo entregado de cualquier forma con posterioridad se considerará no presentado.

## 5. EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Con objeto de plasmar el grado de satisfacción de los alumnos con los resultados obtenidos a través del *Proyecto de Cuarto Curso*, se plantea la realización de una encuesta al alumnado al final de curso. Los resultados de dicha encuesta servirán al profesorado para detectar las fortalezas y debilidades de la metodología de trabajo propuesta para así poder mejorarla en cursos sucesivos.

El grado de consecución de los objetivos planteados al principio de la comunicación será evaluado a través del resultado de los trabajos realizados y de la encuesta mencionada.

## 6. CONCLUSIONES

En la Escuela Politécnica de Cuenca, dentro del Grado de Ingeniería de Edificación, las nuevas figuras de Coordinador de Titulación y Coordinadores de Curso han contribuido a despertar el interés por crear nuevas metodologías que impulsen el desarrollo tanto vertical como horizontal de las competencias genéricas de la titulación.

De ese interés surge un *Proyecto de Titulación* emprendedor que engloba un *Proyecto de Curso* para cada uno de los cuatro que constituyen el Grado. En concreto, el *Proyecto de Cuarto Curso*, implantado desde el presente curso académico 2010-2011, cuenta con la participación de casi la totalidad de los profesores y asignaturas de cuarto, lo cual supone un gran esfuerzo de coordinación.

En lo que llevamos de curso, y según reuniones mantenidas con el profesorado, dicho *Proyecto* está suponiendo un avance en la comprensión del alumno hacia la integración de los conocimientos de las diferentes disciplinas en un mismo proyecto de edificación.

Esperaremos a que concluya la docencia de las asignaturas para evaluar los resultados obtenidos y poder determinar el grado de consecución de los objetivos planteados y realizar conclusiones con la certeza que proporciona la experimentación. De cualquier forma, el desarrollo actual del proyecto nos permite adelantar las siguientes:

La integración de las distintas disciplinas en el desarrollo de prácticas concretas asignado casi exclusivamente al Proyecto Fin de Grado, queda patente con el *Proyecto de Cuarto Curso*. El alumno empieza a ser consciente de que la mayor parte de las decisiones que tomará en el ámbito profesional no han de ser fruto de estudios y valoraciones independientes, sino que deberán ser resultado de un proceso unitario de análisis simultáneo e integrador. Así, por ejemplo, el presupuesto de una obra (competencia de la asignatura de Mediciones y Presupuestos) es distinto en función de la planificación y organización de la misma (competencia de la asignatura Ejecución de Obras y Gestión Económica). Los alumnos comprenden la interrelación de ambas competencias y constatan, a través de la exposición de los trabajos de otros compañeros, las distintas opciones.

En busca de la mejora continua en la planificación, desarrollo y consecución de resultados docentes, la retroalimentación para el profesor es muy positiva, no solo por los resultados en función de los contenidos de la asignatura que imparte, ahora también por los contenidos relacionados del resto de asignaturas del curso que participan del *Proyecto de Cuarto Curso*. Esto nos permitirá realizar una planificación docente cada vez más satisfactoria.

El alumno optimiza el tiempo dedicado al estudio y análisis de la documentación de partida. No hay que olvidar que la construcción de edificios es una actividad muy compleja que requiere gran cantidad de unidades de obra distintas. Para poner al alumno en situación de resolver un problema sobre la instalación de un radiador, por ejemplo, el alumno debe conocer la distribución, superficies, alturas, materiales y procesos constructivos concretos de ese caso específico. Realizar distintas prácticas sobre un mismo edificio, de características ya conocidas, aumenta la eficiencia del tiempo de trabajo del alumno.

Con el *Proyecto de Cuarto Curso* y con la ayuda de la herramienta virtual dentro de Moodle “Coordinación Docente de 4º Curso del Grado de Ingeniería de Edificación” se garantiza la coordinación y la distribución homogénea de la carga de trabajo del alumno.

## REFERENCIAS

- MARÍN, M., EQUIPO MULTIDISCIPLINAR (2011): *Manual del Coordinador de Titulación y Curso*. Unidad de Innovación Educativa (UIE). Universidad de Castilla-La Mancha. Vicerrectorado de Ordenación Académica y Formación Permanente.

MARTÍN, T., *et al.*(2009): “Curso de Introducción a la Docencia Universitaria (CIDU), Módulo ABP y Guías Docentes: Análisis de Relaciones”, en <http://congresos.um.es/redu/madrid2009/paper/view/6041> (17 de marzo de 2011).

MIGUEL DÍAZ, M. de (2006): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.

ZABALZA, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

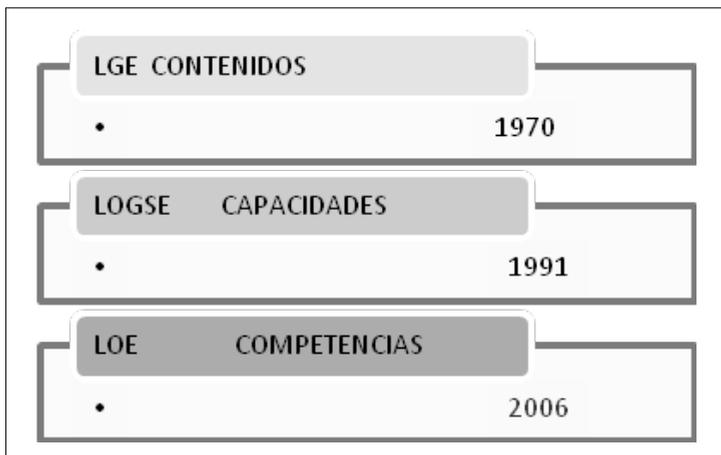
# COMPETENCIAS BÁSICAS DEL CONOCIMIENTO DEL MUNDO FÍSICO, SOCIAL Y CIUDADANA EN LA DOCENCIA DEL URBANISMO, SU APLICACIÓN AL CAMPO UNIVERSITARIO EN EL CASO DE UNA INGENIERÍA TÉCNICA (INGENIERO DE EDIFICACIÓN)

CARMEN MOTA UTANDA  
*Escuela Politécnica de Cuenca  
 Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN HASTA EL ESTABLECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS Y EL RECONOCIMIENTO DE LA CIUDADANÍA ACTIVA COMO REALIZACIÓN SOCIAL

El término competencia, en un origen vinculado al mundo laboral, es clave en la actualidad en el contexto educativo, para lo cual ha contribuido el trabajo realizado por diferentes organismos internacionales y aportaciones colectivas e individuales.

Figura 1.



Teniendo en cuenta el estado actual de la formulación de la educación, la incorporación de las competencias básicas al currículo necesariamente señala la importancia de incidir en aquellos aprendizajes

que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos

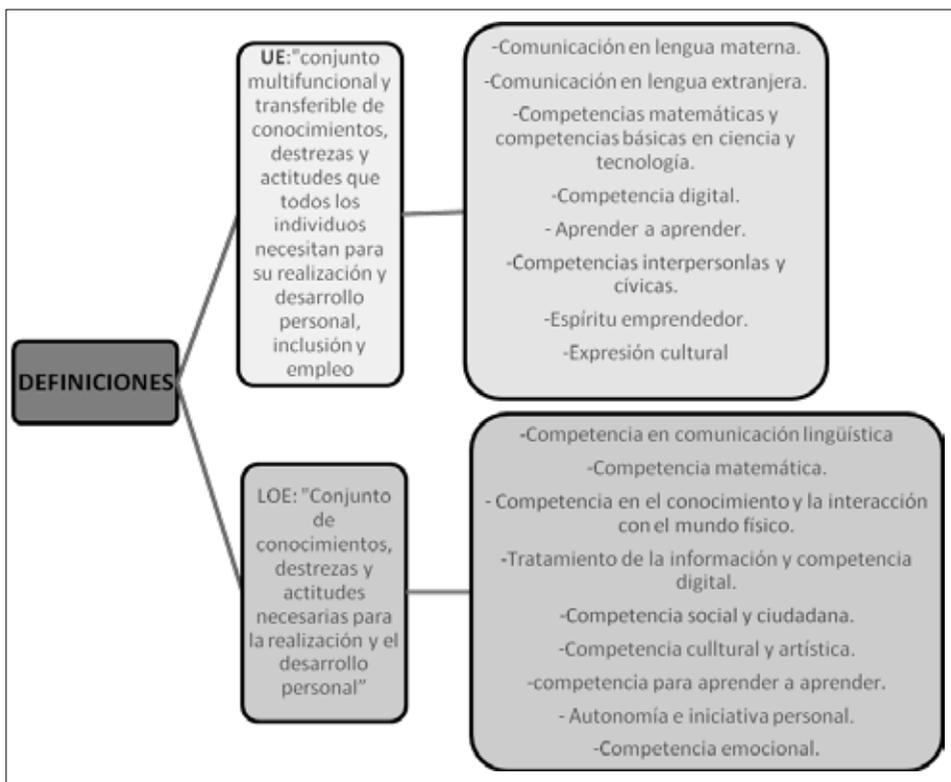
Para conseguirlo, es necesario identificar con claridad cuáles son dichas competencias, definir qué las caracteriza y establecer el nivel requerido en el alumno y en la capacitación del docente.

Las competencias básicas suponen la integración de aprendizajes de todo tipo (saber, saber hacer, saber ser), se trata de la capacidad de puesta en práctica, de respuesta a las demandas, de resolución de las distintas situaciones, de la eficacia en los logros basada en la transferencia de lo aprendido, aplicándolo a contextos y situaciones diferentes.

Además, unas competencias básicas no son independientes de otras, sino que se interrelacionan permanentemente: elementos de unas y otras se complementan y permiten el acercamiento a perspectivas complementarias, de tal manera que el desarrollo y uso de cada una requiere a su vez de las demás. De esta manera y como ejemplo: algunos elementos esenciales de las competencias en comunicación lingüística, para aprender a aprender o del tratamiento de la información y competencia digital, estrechamente relacionadas entre sí, constituyen la base y marco imprescindible para el desarrollo y empleo del resto de competencias básicas.

Del mismo modo, y por esa interacción continua de las distintas competencias, las asignaturas afines a la participación en la ciudad y al urbanismo se relacionan directamente con la competencia social y ciudadana pero también contribuyen a reforzar algunos aspectos relacionados con otras básicas:

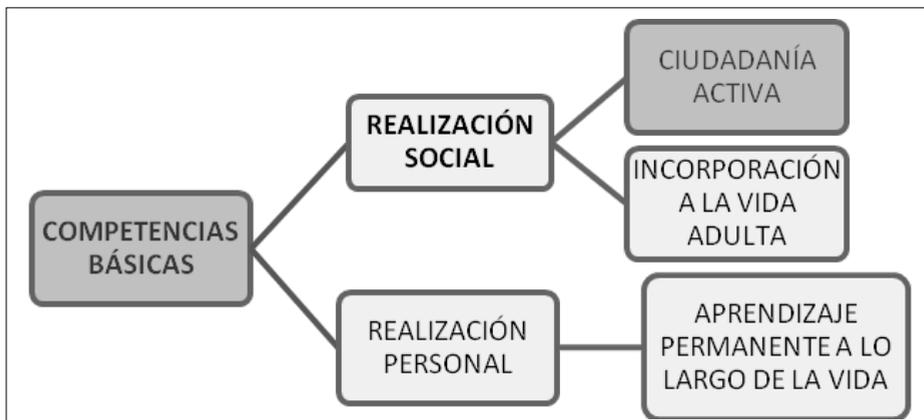
Figura 2.



Desde el punto de vista de de la competencia social y ciudadana se afronta no sólo la realización individual y pública implícita en la misma, pues se propicia la adquisición de habilidades para la convivencia en sociedad y el ejercicio de la actividad ciudadana en democracia. El conocimiento de la disciplina urbanística favorece la toma de decisiones conociendo las repercusiones de las mismas y la participación en la vida pública. Se contribuye también a la competencia a partir de la adquisición del conocimiento de la organización de los estados, la evolución histórica de los derechos humanos y la forma en que se concretan las distintas legislaciones.

Si bien no se pretende obviar el Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI que aportaba, entre otras cosas, la interacción entre lo personal y lo colectivo: “La socialización de cada individuo y el desarrollo personal no deben entenderse como dos factores antagonistas”, si se reconoce que es fundamentalmente a partir de la realización social la entrada en contacto con la ciudadanía activa, como se muestra a continuación:

Figura 3.



De hecho, la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social se definen como propósitos de la UNESCO y de la Unión Europea. La misma se defiende en el Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI en al menos dos momentos:

“La ciudadanía democrática es un corolario de la virtud cívica. Pero puede fomentarse o estimularse mediante una instrucción y unas prácticas adaptadas a la sociedad de la comunicación y la información.”

“Se recomienda proseguir la reflexión en torno a la idea de un nuevo modelo de desarrollo”.

Tal y como se cita en la LOE “...el currículo de área y materias de ciudadanía debe tener como objeto fundamental educar ciudadanos: individuos libres, trabajadores preparados y ciudadanos activos desde el respeto de los derechos humanos, los valores y las normas de convivencia constitucionales y el conocimiento de la democracia”.

Partiendo de esta hipótesis, se considera que, si bien la ciudadanía se vive, también es imprescindible que se aprenda, siendo necesaria la educación de los alumnos mediante el correspondiente currículo específico con objetivos, contenidos y criterios de evaluación orientados a la adquisición de la competencia básica.

Sobre el primer contacto que en la enseñanza obligatoria se establece para el alumno con materias que integran esta cuestión, en Educación para la Ciudadanía, la LOE afirma: “la finalidad de la educación para la ciudadanía consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión y análisis sobre

las características y el funcionamiento de los regímenes democráticos, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes de la ciudadanía democrática en un contexto global...”.

## 2. LA ENSEÑANZA DEL URBANISMO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO EN GENERAL Y EN INGENIERÍA DE EDIFICACIÓN EN PARTICULAR

La presencia del urbanismo en Ingeniería de Edificación, pese a tratarse de una formación técnica y en contacto constante con otras profesiones (arquitecto, ingeniero de caminos) con amplias atribuciones en la materia, es muy reducida. En buena lógica, la docencia de la misma no pretende habilitar nuevas competencias, pues se trata tan sólo de una materia troncal impartida en el primer cuatrimestre de cuarto curso, con una carga lectiva de 6 créditos dentro de los 240 que conforman la titulación. Puede completarse parcialmente con dos asignaturas optativas que guardan relación con la misma: “geografía urbana” y “sostenibilidad, calidad energética y medio ambiental”, con 4,5 créditos cada una.

Figura 4.

ASIGNATURA	SITUACIÓN				CARGA LECTIVA		
	1º CURSO	2º CURSO	3º CURSO	4º CURSO	HORAS/SEMANA/ CUATRIMESTRE	CRÉDITOS	TITULACIÓN
GESTIÓN URBANÍSTICA Y CONSTRUCCIONES URBANAS.					4	6	GRADO (240)

Simplemente por el hecho de ser un nivel universitario, sin entrar además en la valoración de tratarse de una carrera técnica, la disciplina urbanística ha de promover que los alumnos, como ciudadanos que son, adquieran la competencia que necesitan para comprender los asuntos públicos en una sociedad cada vez más compleja y global; posibilitando el conocimiento e identificación de los valores públicos que fundamentan nuestra sociedad y la legislación en la que se sustentan, para que cada uno pueda hacerlos suyos, para que podamos interiorizarlos. Sólo de ese modo, a través de la formación, podremos hablar de la participación libre y responsable en la sociedad.

Por otra parte, y atendiendo a la coyuntura histórica del momento actual, se hace necesario inculcar la importancia del uso responsable de los recursos naturales en general y del territorio en particular, la preservación del medio ambiente, el consumo racional de suelo y el fomento de la cultura de la planificación urbana como elemento clave en el desarrollo, calidad de vida de las personas y legado a próximas generaciones.

La asignatura se divide en los siguiente bloques:

**BLOQUE PRIMERO:** Acercamiento a la disciplina. Partiendo de la distinción entre la ética pública y privada y del análisis de los contenidos de la ética pública democrática: idea de dignidad humana, valores constitucionales, derechos fundamentales y principios del Gobierno democrático.

**BLOQUE SEGUNDO:** En segundo lugar se desarrollan las relaciones entre el poder democrático y su Derecho: legitimidad de origen y de ejercicio del poder, la Constitución como norma básica, el ordenamiento jurídico, la jerarquía de las normas y las garantías, especialmente judiciales de respeto al Derecho. En este bloque debe dedicarse especial atención a diferenciar entre los contenidos, valores, principios y derechos y los procedimientos de funcionamiento de los órganos y las instituciones, de la aprobación de normas jurídicas y de actuación de los funcionarios y de los ciudadanos. Se completa con la exposición de las distintas leyes del suelo y sus consecuencias, así como de otras legislaciones territoriales en la materia de urbanismo. Se hace necesaria la evaluación del contexto actual y de las distintas situaciones que ha dado lugar en materia territorial, y a establecer una reflexión crítica entre fenómenos actuales, el marco legislativo en el que se han producido y sus efectos.

Se citan algunos ejemplos teóricos de dichos fenómenos territoriales actuales:

- Suburbanización residencial y descentralización de los espacios para el trabajo.
- Generación de “archipiélagos metropolitanos” de enclaves temáticos.
- Parcelaciones ilegales de segunda residencia.
- Colonización turística de la franja costera.
- Propiedad privada frente a propiedad pública.

Y se visionan algunos prácticos:

**Figura 5. Imágenes.-Hostelería en la costa menorquina y urbanización del Sector 3 de Getafe.**



**BLOQUE TERCERO:** se aborda el estudio de casos concretos y significativos. Se plantean casos ejemplarizantes en los dos sentidos, como toma de conciencia de efectos negativos en los casos fallidos y como aprendizaje de actuaciones positivas en los casos óptimos.

Figura 6. Imagen publicitaria de complejo vacacional en Cádiz.



Finalmente, la asignatura debe situarse en el marco europeo, en el valor y en las instituciones de la Unión Europea, que es nuestro entorno institucional, social y cultural. Por ello, se vuelven a poner sobre la mesa dinámicas ejemplares llevadas a cabo en los países vecinos, como las que siguen:

- 1º Planeamiento integrado en materia de gestión local de la energía Newcastle Upon Tyne (Reino Unido)
- 2º Planteamiento integrado en materia de gestión urbana en Brescia (Italia)
- 3º Producción descentralizada de energía en Amsterdam (Países Bajos)
- 4º Desarrollo de fuentes renovables de energía en Mallow (Irlanda).
- 5º Gestión de la energía en edificios municipales en Odense (Dinamarca)
- 6º Gestión eficiente de redes en Charleroi (Bélgica)
- 7º Ciclos ecológicos completos en Västerås (Suecia)
- 8º Cooperación entre la municipalidad y la industria a favor de la bioenergía en Eslöv (Suecia)

A nivel curricular, en la asignatura se establecen dos tipos de competencias: genéricas y específicas, que son las que siguen:

Tabla 1.

ESPECÍFICAS	GENÉRICAS
<ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Marco de regulación de la gestión y disciplina urbanística</li> <li>2.- Desarrollo de estudios de mercado</li> <li>3.- Estudios de viabilidad urbanística.</li> <li>4.- Peritación y tasación económica de riesgo y daños en la edificación</li> <li>5.- Valoraciones y tasaciones</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Capacidad de análisis y síntesis</li> <li>2.- Capacidad de organización y planificación</li> <li>3.- Comunicación oral y escrita en lengua nativa</li> <li>4.- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio</li> <li>5.- Capacidad de gestión de la información</li> <li>6.- Resolución de problemas</li> <li>7.- Toma de decisiones</li> <li>8.- Razonamiento crítico</li> <li>9.- Creatividad e innovación</li> <li>10.- Tratamiento de conflictos y negociación</li> <li>11.- Sensibilidad hacia temas medioambientales</li> <li>12.- Motivación por la calidad</li> <li>13.- Trabajo en un contexto internacional.</li> <li>14.- Habilidades en las relaciones interpersonales.</li> <li>15.- Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad.</li> <li>16.- Compromiso ético.</li> </ol>

### 3. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL DOCENTE EN MATERIA URBANÍSTICA

Obviamente, es primordial vigilar mucho la preparación del profesorado. En todo caso, la atribución mayoritaria de estas enseñanzas a nivel universitario a profesores arquitectos o ingenieros de caminos, canales y puertos, debe ser completada con una formación específica que les prepare para explicar los principales conceptos de la materia, en disciplinas como la Historia, la Economía, la Sociología o el Derecho.

A continuación se expone un plan de estudios que bien puede ser común a muchos docentes de urbanismo en la actualidad, el de Arquitectura por la Escuela Técnica Superior de Arquitectos de Madrid de la Universidad Politécnica. Se ha escogido el vigente en el periodo 1975-1996 por considerar que obedece a una franja de edad característica de los docentes actuales (entre 30 y 50 años). Como se puede observar, el peso en materias obligatorias exclusivamente de urbanismo es elevado y coherente desde el punto de vista de los distintos enfoques posibles de la disciplina:

Figura 7.

ASIGNATURA	SITUACIÓN						CARGA LECTIVA		
	1º CURSO	2º CURSO	3º CURSO	4º CURSO	5º CURSO	6º CURSO	HORAS/SEMANA/CURSO	CRÉDITOS	TITULACIÓN
INTRODUCCIÓN A LA URBANÍSTICA							3	10	
URBANÍSTICA I							5	13	
Hª DEL URBANISMO							3	10	
URBANÍSTICA II							5	13	
PRÁCTICAS DE URBANISMO							1 1/2	5	
JARDINERÍA Y PAISAJE							3	6	
INSTALACIONES URBANAS							3	8	
PLANEAMIENTO URBANÍSTICO							4	14	
	Formación básica		Formación técnica proyectual			Formación complementaria		79	GRADO MÁSTER (+360)

Al tratarse, por un lado, de una titulación con una elevada carga lectiva y con una clara intencionalidad a la hora de aunar técnica y formación humanística, la adquisición de las competencias básicas está garantizada: en lo que se denomina la “formación básica” y que abarca los tres primeros cursos se aborda numerosas materias anuales obligatorias relativas a la **competencia matemática**: Álgebra, Cálculo, Geometría, Física, Ampliación de matemáticas, Ampliación de física y Dibujo Técnico. La misma se verá reforzada con materias más complejas en cursos superiores, como el cálculo de estructuras presente en los tres últimos cursos o las matemáticas avanzadas en el 6º.

La **competencia cultural y artística**, por esa suma citada de disciplinas humanísticas está presente desde el inicio. Si bien en la formación básica hay materias con una importante carga lectiva (seis

horas semanales con carácter anual) como Análisis de Formas I y II (cursos 1º y 2º), a partir del segundo curso se establecen materias como Historia de Arte, Estética y Composición y Composición II que serán constante hasta la conclusión de la formación.

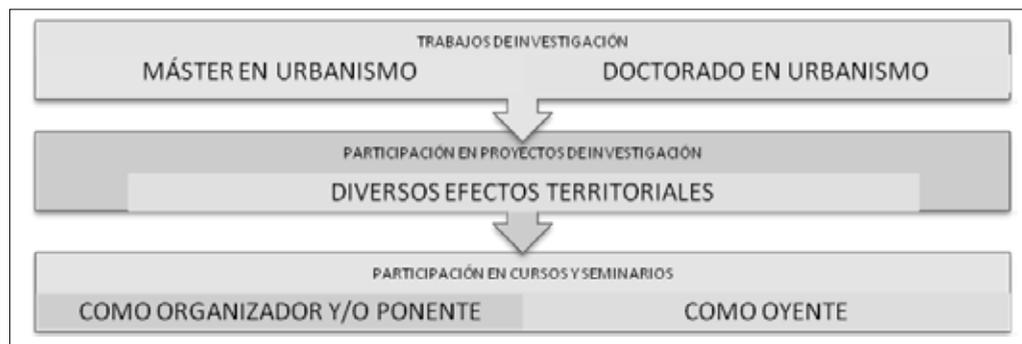
Otras competencias como la **iniciativa personal** se desarrollan en asignaturas como Elementos, Proyectos I, Proyectos II, Proyectos III y Proyecto Final de Carrera, en las cuales, para la superación de las mismas se obliga al alumno a abordar un enunciado con la aportación personal unas veces y colectiva otras de una solución proyectual concreta.

Centrándonos en las dos competencias básicas más relacionadas con la disciplina urbanística, la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y la social y ciudadana, cabe resaltar y como se apuntaba al inicio del apartado, el oportuno acercamiento a la materia desde variadas disciplinas: desde las más históricas, como Introducción a la urbanística, Jardinería y Paisaje o Historia del urbanismo, a las más conceptuales: Urbanística I y II, las más técnicas, como Instalaciones urbanas y las más proyectuales: Prácticas de urbanismo y Planeamiento Urbanístico. Obviamente, con anterioridad (5º curso) se ha debido superar otra materia troncal con contenido exclusivamente jurídico: Arquitectura legal.

En nuestra opinión, ninguna de las materias podría no considerarse necesaria. Si bien el desfase entre las horas empleadas el docente en su formación en urbanismo es muy elevado en relación con el número de horas que dicha materia tiene asignada en la titulación que nos ocupa, sólo desde el conocimiento amplio de la disciplina (sus condicionantes históricos, experiencias pasadas y presentes, profunda inmersión en las cuestiones de la legislación en planeamiento) se puede dar una visión amplia y experimentada.

Es más, somos partidarios de la necesidad de la continuación en la formación del docente. Íntimamente ligado a la competencia aprender a aprender se constata el hecho de la necesaria puesta al día en las actividades territoriales y ciudadanas. En la actualidad, el presente docente encamina de la siguiente forma su actual formación:

Figura 6.



Con todo, se detecta la insuficiente formación en dos competencias básicas elementales en cualquier docente: la lingüística y la digital.

Desde el punto de vista de la competencia digital, cabe alertar sobre la escasa formación que un elevado número de docentes actuales hemos podido recibir por los rápidos y recientes avances tecnológicos. Sin embargo, y dada la elevada presencia de estos métodos tanto en el campo ligado directamente a la docencia -campus virtual, moodle, etc. - como por su aplicación al ejercicio de la profesión para la que formamos: programas informáticos y aplicaciones nada exime de la necesaria actualización.

Por último, respecto a la competencia lingüística, clave en cualquier desempeño de la enseñanza, hay que resaltar que, en nuestra opinión, y dado que generalmente en las titulaciones de las que provienen los distintos docentes con poca frecuencia se aborda específicamente (excepto en Facultades de Educación, de Filología Hispánica o similares) debería constituir una costumbre la formación posgrado para la adquisición de esta competencia. Si existen cursos y seminarios relacionados con la misma (“Hablar y escribir bien”, por ejemplo, impartido en la Facultad de Educación de Cuenca), pero es menos frecuente de lo deseable la asistencia de docentes universitarios a los mismos.

Concluyendo, la relación entre urbanidad y educación es clave para los ciudadanos. Si los mismos prolongan sus estudios más allá de la enseñanza obligatoria en la universitaria, en mayor medida se les debe exigir el conocimiento de la realidad de la que forman parte y el marco legislativo de la misma. Las competencias del docente encargado de trasladarles estos conocimientos debe obviamente estar ampliamente formado en la materia urbana, pero sin descuidar el resto de las competencias, pues, como ya se defendió al comienzo, no hacen sino retroalimentarse las unas a las otras.

## REFERENCIAS

- DECRETO 127/2007, por el que se establece el Currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- GEHL, J. (2010): *Cities for people*. Washington: Island Press.
- JOSEPH, I. (2002): *El transeúnte y el espacio urbano*. Barcelona: Gedisa.
- LOE (Ley Orgánica de Educación). Orden de evaluación. Noviembre 2007.
- MARCO, B. (2008): *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea y MEPSYD.
- McLUHAN, M. (2000): *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.
- REAL DECRETO 1631/2006, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria.
- TRIP, J. (2007): *What makes a city*. Delft: Delft University Press.
- ZABALA, A., ARNAU, L. (2007): *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.



# ESTRATEGIAS DOCENTES Y COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA CONSTRUCCIÓN EN EL GRADO EN INGENIERÍA DE EDIFICACIÓN

JESÚS ALFARO GONZÁLEZ  
M<sup>a</sup> SANDRA ROMERO MARTÍNEZ  
EVA M<sup>a</sup> SANZ SERRANO  
*Escuela Politécnica de Cuenca  
Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

Según el Decreto 68/2007 el Ministerio de Educación y Ciencia en el Anexo I del Real Decreto 1513/2007, de 7 de diciembre, recoge ocho competencias como básicas al término de la Educación Obligatoria. La Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha amplía a nueve las competencias básicas con la competencia emocional.

Estas competencias básicas adquiridas en Primaria siguen desarrollándose a lo largo de toda la formación del alumno. Exponemos en líneas generales el proyecto docente de la asignatura de Construcción, cuestionando las competencias básicas del docente desde el punto de vista de la docencia universitaria.

Los autores de la presente comunicación son profesores del Dpto. de Ingeniería Civil y de la Edificación de la Escuela Politécnica de Cuenca. Durante los últimos años vienen impartiendo las asignaturas de Construcción III y IV, de tipología obligatoria, que se encuentran dentro del Plan de Estudios de la titulación de Graduado en Ingeniería de la Edificación.

Las citadas asignaturas son una herramienta clave para el desempeño de la profesión del Ingeniero de Edificación. De ahí la gran importancia de adquirir unos conocimientos arraigados desde el entendimiento y un pensamiento técnico desde el razonamiento ilustrado. Las asignaturas de Construcción III y IV se plantean desde la perspectiva de que el alumno adquiera las competencias necesarias para el correcto ejercicio de su profesión. Asimismo, el profesorado deberá disponer de la experiencia y los conocimientos necesarios para crear un entorno docente lo más aproximado al ámbito real de trabajo. Para ello se requiere que curse previamente determinadas materias que le otorgarán el conocimiento de la terminología de los elementos y sistemas constructivos esenciales de cualquier construcción, conocimiento de los materiales y la organización temporal de la obra a nivel básico.

Partiendo de lo anteriormente mencionado, se diseña un espacio docente con una metodología de trabajo dividida en módulos donde participan profesionales de distinta titulación, con sus respectivas competencias, creando un ambiente de trabajo dinámico y actualizado, donde se exige tanto al instructor como al instruido. En la presente comunicación explicaremos cómo se desarrolla este espacio docente y analizaremos la puesta en práctica de dicho espacio.

## 2. OBJETIVOS

- Se ha diseñado un modelo personalizado para la enseñanza de las asignaturas de Construcción y se pretende reflexionar con profundidad sobre la actividad de la docencia que se está impartiendo.
- Realizar un sincero diagnóstico crítico personal que sirva de base para examinar el proceso pedagógico y concretar los objetivos que se desean alcanzar.
- Resaltar la importancia del uso de las nuevas tecnologías aplicables a la enseñanza, en nuestro caso, la plataforma informática Moodle.
- Reconocer como elemento imprescindible para la enseñanza universitaria la integración coherente del proceso de enseñanza-aprendizaje con la investigación.

## 3. ESTRUCTURA DEL PROYECTO DOCENTE

Según Pedro Hernández, *“El proyecto docente es un trabajo híbrido que debe reflejar, por una parte, la competencia, el dominio o la madurez del candidato en relación con la materia objeto de enseñanza y, por otra, la forma en que el candidato diseña su enseñanza”*.

De esta definición se deduce que el Proyecto Docente está integrado por dos grandes bloques: los conocimientos sobre la materia que se pretende enseñar y el diseño instruccional de la asignatura que se quiere impartir. Si estos bloques se complementan con un estudio de los factores sociales, académicos y pedagógicos que pueden condicionar el diseño de la asignatura, se puede formalizar un modelo de Proyecto Docente con verdadera utilidad práctica y la siguiente estructura:

- Indicación exhaustiva y explícita de la materia objeto de enseñanza, que constituye la referencia básica en que se apoya el diseño de la asignatura y que debe reflejar los **conocimientos y experiencia que sobre esta materia tiene el profesor**.
- Definición del proceso educativo específico, examinando las condiciones académicas en que se desarrolla, estudiando su **planificación** y considerando la formación previa del alumno y el nivel profesional que debe alcanzar, para delimitar la función que debe asumir la asignatura en este proceso.
- Explicación de las **teorías docentes** en que se apoya el profesor y que determinan el modelo educativo que se utilizará para el desarrollo de la asignatura.
- Formulación de los principales **objetivos didácticos** que se pretenden alcanzar, concretando los conocimientos que debe adquirir el alumno y las habilidades que debe desarrollar.
- Finalmente, formalización del diseño instruccional mediante la descripción detallada y la ordenación gradual de los **contenidos científicos, métodos didácticos y sistemas de evaluación** que se van a emplear en la enseñanza de la asignatura.

### CONSTRUCCIÓN III Y CONSTRUCCIÓN IV

#### 3.1. Delimitación y justificación de la materia. Distribución de créditos entre las asignaturas de construcción

Dentro del programa de la EPC para los estudios de Ingeniería de Edificación, comprobamos que las asignaturas de Construcción conforman un paquete presente en seis de los semestres de la carrera de forma ininterrumpida y con la siguiente distribución de créditos:

Tabla 1.

ASIGNATURA	SITUACIÓN						CARGA LECTIVA		
	1º CURSO		2º CURSO		3º CURSO		TEORICOS	PRACTICOS	TALES
	1º SEM.	2º SEM.	3º SEM.	4º SEM.	5º SEM.	6º SEM.			
CONSTRUCCIÓN I							3	3	6
CONSTRUCCIÓN II							3	3	6
CONSTRUCCIÓN III							6	3	9
CONSTRUCCIÓN IV							3	3	6
PATOLOGÍA Y MANTENIMIENTO							3	3	6
TALES							18	15	33

La carga lectiva de la asignatura en relación al total de créditos de la carrera supone aproximadamente el **15% del total**.

### 3.2. Distribución de materias entre las asignaturas de Construcción. Paralelismo con el Proceso constructivo

El PROCESO DE CONOCIMIENTO de la materia sigue de forma paralela el PROCESO CONSTRUCTIVO. Así, en primer curso, se inicia el conocimiento de la Construcción y su desarrollo histórico (**Construcción I y II**). En segundo curso se estudia la Construcción de los sistemas de cimentación y estructura (**Construcción II**). En tercer curso se estudia, en el primer cuatrimestre, la construcción sobre esa estructura, del resto de elementos y sistemas que constituyen el edificio (**Construcción IV**); y en el segundo cuatrimestre, la patología y mantenimiento del mismo (**Patología y Mantenimiento de Edificios**).

En el cuadro siguiente se ha dispuesto en abscisas, en sentido descendente, el proceso constructivo normal con sus elementos más relevantes; en ordenadas se han dispuesto las asignaturas, y en las casillas intermedias observamos el contenido que en cada asignatura se le da al elemento constructivo correspondiente.

Tabla 2.

FASE	Construcción I y II	E	Construcción III	I	Construcción IV	PATOLOGÍA
PROCESO CONSTRUCTIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis del proceso</li> <li>• Herramientas Básicas</li> </ul>					
GEOTECNIA MOV. TIERRAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El terreno</li> <li>• Replanteo. Mov. de Tierras</li> <li>• Entibaciones.</li> </ul>					

FASE	Construcción I y II	E	Construcción III	I	Construcción IV	PATOLOGÍA
CIMENTACIÓN Y CONTENCIÓN	• Introducción a cimentación y contención.	CALCULO DE ESTRUCTURAS	Cimentación Sup. Cimentación Prof. Muros: Ménsula Sótano Pantalla			Patología y reparación de cimentaciones
MUROS	• Fábricas • Arcos y bóvedas					Patología y reparación de arcos y bóvedas.
PÓRTICOS Y FORJADOS	• Distribución de cargas		E. Hormigón Armado E. Metálica E. Madera E. Mixtas			Patología y reparación de E. de H. A., Metálicas y de Madera
ESCALERAS	• FORMA • DISEÑO		Construcción en: - Hormigón - Metálica - Madera			
CUBIERTAS	• TRAZADO		Soporte Estructural		Constitución y Tipología	Patología y reparación de Cubiertas
FACHADAS Y CARPINTERÍA EXT.	• INTRODUCCIÓN • FUNDAMENTOS				Constitución Tipología Construcción	Patología y reparación de Fachadas
PARTICIONES Y CARP. INTER.	• INTRODUCCIÓN • FUNDAMENTOS				Constitución y Tipología. Proceso Constructivo	
INSTALACIONES	• R. Saneamiento • R. P. Tierra			Construcción de las Instalaciones.		
REVESTIMIENTOS				Constitución. Tipología. Proceso.	Patología y reparación de Revestimientos	

Cabe destacar la coordinación entre programas de asignaturas y proceso constructivo, de forma que la concreción de conocimientos en el alumno a lo largo de sus estudios tenga una correspondencia con la secuencia constructiva que después desarrollará en la mayoría de las obras que acometa.

### 3.3. Objeto de estudio de la asignatura

#### **CONSTRUCCIÓN III: CONSTRUCCIÓN DE LAS ESTRUCTURAS.**

En esta asignatura se estudia la Construcción de las estructuras. Dentro de este campo de conocimiento se incluyen la parte de la estructura bajo rasante (Sistemas de cimentación y contención) y la parte de la estructura sobre rasante en los materiales más habituales (Estructuras de Hormigón Armado, Metálicas, Madera o Mixtas).

La asignatura es puramente de construcción, por lo que no entra en el cálculo de la estructura, que se ve en las asignaturas de Estructuras de la Edificación. El objeto, por tanto, de la asignatura es el conocimiento de los elementos que componen la estructura de un edificio: forma de trabajo, constitución y tipología, formas de unión y proceso constructivo.

Tabla 3.

OBJETO DE ESTUDIO DE LA ASIGNATURA C. III
<ul style="list-style-type: none"> <li>● I INTRODUCCIÓN ESTRUCTURAL.</li> <li>● II CONSTRUCCIÓN DE SISTEMAS DE CIMENTACIÓN Y CONTENCIÓN (Bajo rasante).</li> <li>● III CONSTRUCCIÓN DE SISTEMAS ESTRUCTURALES (Sobre rasante):                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- ESTRUCTURA DE HORMIGÓN ARMADO.</li> <li>- ESTRUCTURA METÁLICA.</li> <li>- ESTRUCTURA DE MADERA.</li> <li>- ESTRUCTURAS MIXTAS.</li> </ul> </li> </ul>

Dentro de cada elemento estructural también se sigue un esquema de estudio repetitivo, un esquema común que se desarrolla bajo los siguientes parámetros:

- Definición. Forma de trabajo.
- Constitución. Tipología.
- Relación con otros elementos. Uniones.
- Proceso constructivo.

Tabla 4.

ESQUEMA DE ESTUDIO
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Definición de la forma de trabajo.</li> <li>● CONSTRUCCIÓN. TIPOLOGÍA.</li> <li>● UNIONES. Relación con otros elementos.</li> <li>● PROCESO CONSTRUCTIVO: Propio y ubicación en el proceso general de la obra.</li> </ul>

La repetición de este esquema de estudio para cada elemento sistematiza el proceso de aprendizaje y se estructuran los conocimientos dentro de unos parámetros similares. Se entiende que de esta forma se facilita la comprensión comparativa entre unos elementos y otros de manera que el conocimiento de la materia se hace de forma comparativa y no acumulativa.

#### CONSTRUCCIÓN IV:

El objeto específico de la asignatura de Construcción IV sería todos aquellos sistemas constructivos que se realizan entre la finalización de la estructura y la finalización del edificio.

Se han agrupado estos sistemas en los siguientes bloques:

- Cubiertas.
- Fachadas.
- Particiones interiores.
- Revestimientos.
- Construcción de las instalaciones.

Tabla 5.

OBJETO DE ESTUDIO DE LA ASIGNATURA DE TECNOLOGÍA DE LA CONSTRUCCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CUBIERTAS.</li> <li>• FACHADAS Y CARPINTERÍA EXTERIOR.</li> <li>• PARTICIONES Y CARPINTERÍA INTERIOR.</li> <li>• REVESTIMIENTOS.</li> <li>• CONSTRUCCIÓN DE LAS INSTALACIONES.</li> </ul>

La complejidad de la construcción actual requiere para su aprendizaje un estudio sistemático diferenciado de cada uno de los sistemas que la componen.

Este estudio sistemático requiere una primera división en los grandes capítulos constructivos descritos. Una vez establecida esta división se procede al estudio pormenorizado de cada grupo:

El proceso de estudio que se sigue para cada uno de los grupos es el siguiente:

- Introducción.: Análisis de los requerimientos.
- Tipología de los diferentes sistemas constructivos del grupo.

El estudio de cada una de las soluciones tipológicas sigue el siguiente esquema:

- 1.- Diseño.
- 2.- Cálculo.
- 3.- Construcción.
- 4.- Proceso constructivo.

Tabla 6.

ESQUEMA DE ESTUDIO DE T. C.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• I.- INTRODUCCIÓN: Análisis de los requerimientos.</li> <li>• II.- TIPOLOGÍA DE LOS DIFERENTES SISTEMAS CONSTRUCTIVOS.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- DISEÑO.</li> <li>- CÁLCULO. DIMENSIONES.</li> <li>- CONSTRUCCIÓN.</li> <li>- PROCESO CONSTRUCTIVO.</li> </ul>

#### 4. PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Se puede definir el proceso enseñanza-aprendizaje como el conjunto de decisiones, actividades y medios organizados sistemáticamente para facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante. Recíprocamente, el proceso de aprendizaje consiste en la adquisición de conocimientos, actitudes y destrezas mediante un proceso de enseñanza. Personalmente, opino que el proceso del conjunto enseñanza-aprendizaje debe ser:

- **Personalizado**

Adecuado a las aptitudes y conocimientos iniciales de cada alumno o grupo y a su capacidad para aumentar su cultura o desarrollar sus habilidades.

- **Deductivo**

El proceso debe estructurarse de forma lógica, para que los sucesivos conceptos que se vayan exponiendo puedan deducirse a partir de otros ya conocidos.

- **Concreto**  
El proceso debe ceñirse a conocimientos y aptitudes fundamentales sobre la materia, eliminando todo lo anecdótico o accesorio.
- **Práctico**  
En el proceso se deben combinar adecuadamente los conceptos teóricos y las aplicaciones prácticas de la materia.
- **Útil**  
El profesor debe indicar al alumno la utilidad profesional de la cultura que va adquiriendo y de las habilidades que va ejercitando.

#### 4.1. Criterios de selección de contenidos

La formalización del programa de la asignatura comienza por la selección de aquellos contenidos que, dentro del conjunto de la materia que puede impartirse, se consideran más adecuados para alcanzar los objetivos previstos, utilizando los criterios de selección que se exponen a continuación:

- **Representatividad**  
Se han seleccionado los contenidos más representativos en cada apartado, teniendo en cuenta que un exceso de materia suele originar una menor calidad en su exposición.
- **Utilidad profesional y académica**  
Se han incluido en el programa las cuestiones que están más vinculadas con las necesidades profesionales del Ingeniero de Edificación o con su proceso de formación universitaria.
- **Actualidad**  
También se han seleccionado los métodos que actualmente se están utilizando tanto en las aplicaciones prácticas de la asignatura como en la investigación que se desarrolla sobre esta materia.
- **Interés para el alumno**  
Finalmente, se han incluido en el programa los temas que más interés despiertan en el alumno. Esta información se ha obtenido mediante encuestas específicas realizadas a los alumnos de la unidad docente al final de cada curso académico.
- **Coordinación con el resto de asignaturas de Construcción**  
La selección de los temas objeto de la asignatura se han establecido con arreglo a un programa global de las asignaturas de Construcción y con un criterio específico de contenido.

#### 4.2. Estrategia docente

Se puede considerar como estrategia docente la planificación sistemática de los métodos y medios didácticos que utilizará el profesor durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura para alcanzar los objetivos pedagógicos formulados. La elección de esta metodología es una de las decisiones más importantes que debe afrontar el profesor dentro de su actividad docente y resulta especialmente compleja, teniendo en cuenta la ausencia de métodos generales aplicables a todas las situaciones, por lo que las características propias de cada asignatura, la formación de los alumnos y las condiciones del entorno físico y académico en que se ejerce la docencia, son los principales factores que deben considerarse en la planificación estratégica docente de la asignatura.

##### A. Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje

La enseñanza de estas dos asignaturas se ha organizado mediante sesiones temáticas y sesiones prácticas. Las sesiones prácticas a su vez se organizan en tres tipos, a saber:

- CONOCIMIENTOS TEÓRICOS:
  - Sesiones temáticas.

– CONOCIMIENTOS PRÁCTICOS:

- Sesiones prácticas:
  - a. Prácticas documentales (vídeo, diapositivas)
  - b. Prácticas de clase (supuesto práctico)
  - c. Práctica en obra (observación y toma de datos)

Durante la realización de ejercicios o aplicaciones prácticas, el alumno asume todo el protagonismo, ya que estos trabajos debe utilizarlos para comprobar, personalmente, el nivel de los conocimientos adquiridos y de las habilidades desarrolladas durante su proceso de aprendizaje.

Las visitas externas deben entenderse igualmente como un apoyo de alto valor a las clases teóricas para la gran mayoría de las materias impartidas en una titulación de carácter técnico. En la asignatura se evidencia aún más la importancia de que los alumnos tengan la posibilidad de aproximarse a la realidad mediante visitas a obras en ejecución y/o ya finalizadas, de forma que profundicen en el conocimiento de los oficios, las herramientas, las técnicas de ejecución, la organización y donde puedan recibir información directa sobre los aspectos que están cursando en la asignatura.

Quedan incluidas en estas visitas externas las posibles visitas a ferias y congresos del sector en los que entra de forma directa a conocer las novedades y se participa como un profesional cualquiera.

## **B. Cualidades específicas del profesor de Construcción**

### 1. Cualidades Informativas (Tratamiento de la información) :

- Conocimiento exhaustivo y global de los diferentes campos de la materia en la práctica profesional.
- Conocimiento actualizado de los avances y cambios que se producen en el ramo de la construcción con respecto a : materiales, sistemas constructivos y procedimientos de construcción y puesta en obra.

### 2. Cualidades formativas:

- Tener capacidad de comunicación (**Comunicación lingüística**): Ser capaz de transmitir el interés del alumno por los temas estudiados, dándoles un tratamiento deductivo para comprender lo descubierto y alimentar el mismo interés para que derive en investigación.
- Dominar la expresión gráfica de forma rápida, adecuada y precisa. Saber explicar dibujando permanentemente, la imagen en esta asignatura debe llegar a la vez que la palabra.

## **5. PROCESO DE EVALUACIÓN**

El proceso de evaluación planteado, tiene como objetivo conocer, lo más exactamente posible, el nivel de conocimientos adquiridos y de las aptitudes desarrolladas por el alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, mediante una exhaustiva y sistemática información, obtenida a través de los trabajos y ejercicios realizados en las diferentes modalidades de prácticas existentes.

La información debe ser lo más abundante posible, pues resulta evidente que, cuantos más datos se obtengan, con mayor exactitud y objetividad se puede evaluar el nivel del alumno. Sin embargo, conseguir esa información suele requerir un importante esfuerzo del profesor, especialmente cuando los grupos son muy numerosos, por lo que en algunas ocasiones se utilizan sistemas de evaluación, como los exámenes finales, que aportan mucha menos información pero conseguida más fácilmente.

Un adecuado proceso de evaluación debe desarrollarse al menos en tres fases principales: obtención de datos, calificación de los datos y análisis de resultados.

### Obtención de datos y criterios de calificación:

A continuación se muestra la información que se utiliza para evaluar el nivel del alumno, así como los tantos por ciento de ponderación de cada una de las calificaciones obtenidas con respecto a la nota final:

- Trabajo teórico (monográfico): Tutorizado por el profesor en el proceso de búsqueda de documentación, pero dónde el alumno debe realizar una selección y elaboración de la documentación recopilada (**Comunicación lingüística / Tratamiento de la información y competencia digital / Competencia social y ciudadana**).
- Prácticas de clase: El alumno se enfrenta de forma individual a un caso práctico. Sus conocimientos de la materia desde el punto de vista práctico, la capacidad de aplicación de esos conocimientos, las habilidades de expresión gráfica en la resolución del ejercicio, quedarán patentes en su forma de resolver el ejercicio (**Autonomía e iniciativa personal**).
- Prácticas de obra (seguimiento de obra): El trabajo en equipo, la desenvoltura en el campo profesional, la capacidad de observación, análisis, comparación y crítica constructiva, quedarán patentes en el documento final de este tipo de práctica que habitualmente se expondrá en clase (**Comunicación lingüística / Tratamiento de la información y competencia digital / Competencia social y ciudadana**).
- Pruebas objetivas o exámenes (teórico y práctico), realizadas el día previsto en los cronogramas (**Autonomía e iniciativa personal**).

Como hemos podido ver para abordar con éxito la asignatura con el sistema propuesto se precisa del trabajo continuo del alumno durante el curso, de manera que no se decide el rendimiento del mismo en una única evaluación. Consideramos que de esta forma el docente favorece la competencia de **aprender a aprender** con el ejercicio de técnicas y hábitos de trabajo. Queda de manifiesto que la calificación del alumno está basada en cinco variables de tal forma que ninguna de ellas condiciona el aprobado final. Esto provoca la motivación del alumno (**Autonomía e iniciativa personal**) para seguir de forma continuada el desarrollo del curso, provocando que éste realice un mayor aprovechamiento de la tutela académica y ayudando a la planificación y organización de su esfuerzo.

La dedicación del profesorado se ha multiplicado con respecto al sistema anterior pero, realizar el seguimiento de la asignatura así estructurada es posible gracias, entre otras cosas, a herramientas como la plataforma moodle que flexibiliza la tutela académica (**Tratamiento de la información y competencia digital**).

El desarrollo del ser humano y la adquisición de las competencias básicas va más allá del ciclo de enseñanza primaria siendo básico el uso y la perfección de dichas competencias a lo largo de todo el proceso educativo.



# ESTRATEGIAS DOCENTES Y COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA ENSEÑANZA EN EL MÓDULO DE INSTALACIONES EN FORMACIÓN PROFESIONAL (FAMILIA ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA)

NAYRA SANZ SERRANO

IES "San José" (Cuenca)

Consejería de Educación de Castilla-La Mancha

## 1. TRATAMIENTO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LOS MÓDULOS PROFESIONALES

*¿Qué es una competencia?* Es la capacidad de las personas de poner en acción los diferentes conocimientos, destrezas y valores en las diferentes actuaciones sobre la vida y las diferentes labores a realizar.

Los decretos que regulan las distintas enseñanzas en Castilla-La Mancha, tratan de manera directa las **competencias básicas** (aquellas que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de su vida).

Estas competencias básicas se basan en las "competencias clave", establecidas por la Comisión Europea, en el documento llamado "Towards European Qualifications Framework for Life Long Learning", introduciendo una serie de modificaciones respecto a las establecidas por la comunidad europea, quedando estas en las siguientes:

Tabla 1.



Si se analizan estas competencias básicas se encuentra una analogía con las áreas establecidas en la LOCFP así como en el R. D. 1538/2006, estableciendo una clara relación con las competencias básicas citadas anteriormente. Estas correspondencias se pueden incorporar a todos los módulos profesionales, ya que se pueden considerar como temas transversales entre otros como se verá más adelante.

En el caso de la Formación Profesional, su inclusión viene establecida por la LOE y el Real Decreto 1538/2006, dándoles una gran importancia como base de todo currículum y “*estructura*” del principio del aprendizaje permanente. De esta manera queda justificado su tratamiento transversal y trabajo en las aulas de las mismas.

## 2. CONTENIDO DE LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS EN FORMACIÓN PROFESIONAL

Una **programación didáctica** es un instrumento escrito de planificación, desarrollo y evaluación de cada módulo profesional, por otro lado decir que se considera como un elemento flexible establecido en un marco legal y un contexto.

Las partes principales a considerar dentro de ésta se desarrollan a continuación:

### 2.1. Objetivos

Constituyen uno de los elementos fundamentales de la programación, responden al *¿para qué?* de la enseñanza. Son una referencia importante para los docentes en el momento de planificar la práctica educativa, dando coherencia didáctica en la práctica docente y siendo una guía para la planificación del aprendizaje orientada al desarrollo de diversas capacidades del alumnado en ciertas actividades.

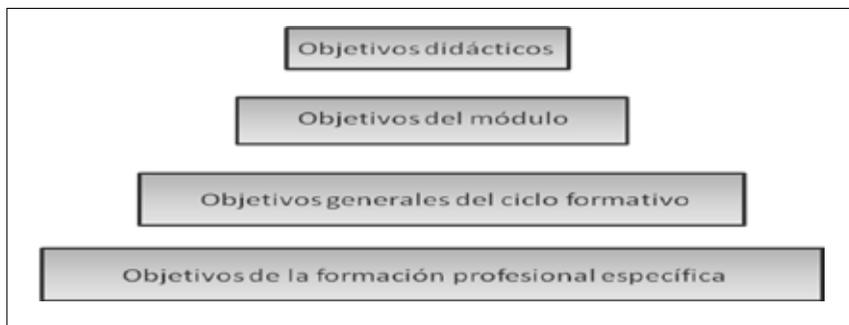
Basándonos en el alumnado, en el proceso instructivo y en los resultados, estos deben estar orientados a la acción de manera amplia e indicativa, intentando simular en el interior del aula el ambiente exterior de lo que es el trabajo profesional.

Se deben de marcar unos fines o metas dotando a los alumnos de unas capacidades que se pueden entender como el potencial o la actitud que posee una persona para llegar a la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, es decir, de nuevos aprendizajes.

Se relacionan algunos objetivos con las capacidades básicas, ya que ambos intervienen en el desarrollo humano.

En la formación profesional se destacan diferentes niveles dentro de los objetivos tenidos en cuenta en las programaciones.

Tabla 2.

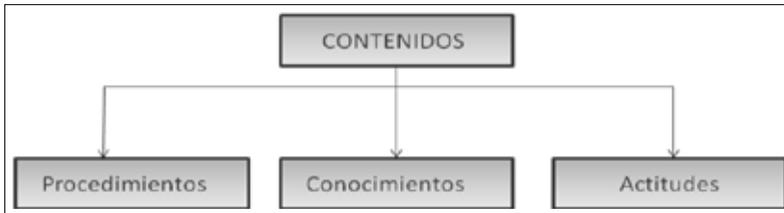


## 2.2. Contenidos

Se consideran elementos de referencia empleados para alcanzar los resultados de aprendizaje de cada uno de los módulos que forman el ciclo formativo. Marcan los procedimientos, conocimientos y actitudes que han de ser adquiridos en todo el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que se puede hablar de “saber”, “saber hacer”, “saber ser” “saber estar”, por lo que constituyen el saber.

Estos se pueden clasificar en tres bloques bien diferenciados, como se puede ver en el siguiente gráfico:

Tabla 3.



Dentro de la formación profesional, los diferentes tipos de contenidos deben de integrar la teoría y la práctica de forma continua en cada uno de los módulos profesionales, pues el título acredita la competencia profesional y por lo tanto el saber.

Por otro lado, se destacan los contenidos transversales como pueden ser: la educación ambiental, la educación para la salud, la educación para la paz, etc., fomentando una educación en valores a través del respeto y la salud.

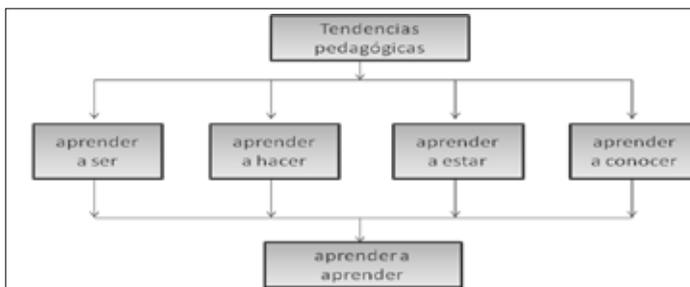
## 2.3. Metodología

Incluye decisiones relativas a cómo enseñar, dando respuesta al problema de cómo se va a llevar a cabo el diseño educativo para poder conseguir los objetivos que se pretenden. Dentro de esta, se desarrolla cómo hacer el proceso a seguir para constituir el logro de destrezas, conceptos, habilidades, hechos, valores, normas, etc. con el uso la pedagogía.

Uno de los objetivos es buscar tipos de intervención que posibiliten aprendizajes significativos y conseguir una enseñanza activa, participativa, progresiva, variada, estimulante, individual y socializada.

La metodología didáctica en las enseñanzas de formación profesional integra los aspectos organizativos, científicos y tecnológicos de cada caso concreto, con el fin de que el alumno adquiera unos conocimientos, valores, habilidades y competencias acompañadas de una visión global dentro de cada actividad profesional.

Tabla 4.



De manera general, no existe un método que garantice el aprendizaje de los alumnos, en el sentido en que el docente debe de ser en todo momento versátil ofreciendo una gran capacidad de adaptación metodológica a las circunstancias que van surgiendo en cada momento, por lo que se puede decir que cada acción formativa requiere de métodos y técnicas específicas con el fin de obtener los objetivos propuestos.

#### 2.4. Atención a la diversidad

En el alumnado surgen diferentes tipologías como pueden ser de género, de edad, de conocimientos previos, de discapacidad, de diversas etnias, motivaciones, expectativas, capacidades y ritmos de aprendizaje, que el profesor debe de afrontar cada día en las aulas. La atención a la diversidad constituye una actuación correctora de posibles desigualdades en la medida de lo posible.

La atención a la diversidad supone una concepción de estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje que se debe trabajar diariamente en las aulas con el fin de conseguir los objetivos sea cual sea el perfil del alumnado.

#### 2.5. Evaluación

Se considera como uno de los componentes fundamentales en el proceso enseñanza-aprendizaje. El modelo que presenta la LOE es una evaluación formativa, teniendo en cuenta actitud, acciones en clase, trabajo desarrollado a diario, etc. Se caracteriza por ser un proceso sistemático, dinámico y contextualizado en la recogida de datos desde su principio de manera que sea posible obtener una información para poder tomar decisiones sobre la actividad educativa en cada caso.

Los criterios y procedimientos de evaluación tratados por los docentes tendrán en cuenta: la competencia profesional del título, los objetivos de los módulos profesionales y la madurez del alumnado en relación con las finalidades del sistema educativo.

### 3. ELABORACIÓN DE UNA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA PARA EL MÓDULO DE "INFRAESTRUCTURAS COMUNES DE TELECOMUNICACIONES" EN EL CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO DE INSTALACIONES ELÉCTRICAS Y AUTOMÁTICAS

El módulo profesional de "Infraestructuras comunes de telecomunicaciones en viviendas y edificios" se imparte en el segundo curso del Ciclo Formativo de Grado Medio de "Instalaciones Eléctricas y Automáticas", y es un módulo transversal con el que se han de alcanzar siete resultados del aprendizaje expresados en el Real Decreto 177/2008 de 8 de febrero, por el que se establece el título.

Estos siete resultados del aprendizaje son los resultados que deben ser alcanzados por los alumnos/as como nivel de formación que contribuyen, junto a los resultados del aprendizaje de los otros módulos profesionales del ciclo, a alcanzar la cualificación profesional para el sistema productivo.

- 1. Identifica los elementos de las infraestructuras comunes de telecomunicaciones en viviendas y edificios, analizando los sistemas que las integran.*
- 2. Configura pequeñas instalaciones de infraestructuras comunes de telecomunicaciones para viviendas y edificios, determinando los elementos que la conforman y seleccionando componentes y equipos.*
- 3. Monta instalaciones de infraestructuras comunes de telecomunicaciones para viviendas y edificios interpretando documentación técnica y aplicando técnicas de montaje.*

4. Verifica y ajusta los elementos de las instalaciones de infraestructuras comunes de telecomunicaciones midiendo los parámetros significativos e interpretando sus resultados.
5. Localiza averías y disfunciones en equipos e instalaciones de infraestructuras comunes de telecomunicaciones, aplicando técnicas de detección y relacionando la disfunción con la causa que la produce.
6. Repara instalaciones de infraestructuras de telecomunicaciones aplicando técnicas de corrección de disfunciones y en su caso de sustitución de componentes teniendo en cuenta las recomendaciones de los fabricantes.
7. Cumple las normas de prevención de riesgos laborales y de protección ambiental, identificando los riesgos asociados y las medidas y equipos para prevenirlos.

Los contenidos que contribuirán a conseguir los objetivos se reparten en once unidades de trabajo:

Unidad 1: Infraestructuras Comunes de Telecomunicaciones

Unidad 2: Transmisión de señales de radio y televisión

Unidad 3: Antenas y líneas para radio y televisión

Unidad 4: Distribución de señales de radio y televisión

Unidad 5: Configuración de instalaciones de radio y televisión

Unidad 6: Configuración de instalaciones de televisión satélite

Unidad 7: Montaje de la instalación

Unidad 8: Verificación y ajustes en la instalación

Unidad 9: Instalaciones de telefonía

Unidad 10: Instalaciones de control de acceso

Unidad 11: Mantenimiento de las instalaciones

Se pretende desarrollar una metodología activa y por descubrimiento como proceso de construcción de capacidades que integre conocimientos científicos (conceptuales), tecnológicos (concretos) y organizativos (individualmente y en equipo), con el fin de capacitar al alumno para aprender por sí mismo a trabajar en equipo y/o de manera individual y a aplicar los métodos propios de la investigación.

Dado el carácter continuo y global de la evaluación, ésta debe ser flexible y diversa tanto en técnicas como en instrumentos. Se han de evaluar contenidos teóricos, prácticos y actitudes. Los instrumentos y procedimientos de evaluación son:

**Contenidos teóricos:** pruebas escritas, otras notas individuales (intercambios orales con otros alumnos y con el profesor).

**Contenidos prácticos:** prácticas, ejercicios y problemas propuestos, encuestas de autoevaluación.

**Evaluación por observación de los alumnos:** asistencia a clase, comportamiento, atención, respeto en el puesto de trabajo, cuidados del material y equipos del taller, respeto a los compañeros y al profesor.

Para modificar o mejorar todas las cuestiones relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje y con el fin de evaluar el proceso de enseñanza, se propone pasar un cuestionario a los alumnos al final de cada trimestre para corregir posibles cuestiones relativas a la forma de plantear el curso académico y las clases, a la forma de evaluar y calificar, la forma en que se explica, etc.

#### 4. COMPETENCIAS DOCENTES Y CONCLUSIONES

- Adaptar y encuadrar los objetivos generales del ciclo formativo, las capacidades y las competencias desde cada módulo, a las peculiaridades y particularidades del alumno.

- Atender a la diversidad del alumnado es un talento que lo docentes han de desarrollar como calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje y como indicador de la excelencia profesional.
- El cumplimiento del desarrollo de las labores del profesor requiere de una formación continua en lo que se refiere a la actualización e innovación de los conocimientos.
- Se hace imprescindible el sentimiento de compromiso y esfuerzo compartido tanto por parte del profesor como por parte del alumno para llevar a buen término los objetivos pretendidos.
- Tener la capacidad de autoevaluarse y realizar reflexiones acerca del modelo docente así como de sus resultados en virtud de lograr una educación de calidad.

## REFERENCIAS

LEY 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha.

LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

ORDEN de 29/07/2010, por la que se regula la evaluación, promoción y acreditación académica del alumnado de Formación Profesional Inicial del Sistema Educativo de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

REAL DECRETO 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la Ordenación General de la Formación Profesional del Sistema Educativo.

REAL DECRETO 177/2008, de 8 de febrero, por el que se establece el Título de Técnico en Instalaciones Eléctricas y Automáticas y se fijan sus enseñanzas mínimas.

Capítulo 4  
**ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**



# UN MODELO INNOVADOR DE APRENDIZAJE EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD. PROGRAMA DE MEJORA DE LAS COMPETENCIAS SOCIOCOGNITIVAS EN PERSONAS CON CAPACIDADES DIFERENTES (PROGRAMA ALMIDA)

ÁNGEL L. GONZÁLEZ OLIVARES

ÁNGEL DE JUANAS OLIVA

ALFONSO DIESTRO FERNÁNDEZ

*Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social  
Universidad Nacional de Educación a Distancia*

## 1. INTRODUCCIÓN

El Programa Almida es un conjunto de procesos dirigidos a personas con discapacidad necesitadas de orientación, entendida ésta como una intervención psicopedagógica que trata de ayudarles a conseguir los conocimientos y habilidades que necesitan.

En el Programa Almida las personas con capacidades diferentes reciben una instrucción sistemática, gradual y diferenciada dirigida a la consecución de competencias sociales, intelectuales y cognitivas, que pretenden mejorar la autonomía personal, la responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje, personal y profesional, y las condiciones que favorecen la adquisición de competencias para afrontar los retos y desafíos que conlleva la vida.

Y podríamos plantearnos por qué el Programa Almida y no otro, o por qué hay que cambiar la forma de actuar con las personas con capacidades diferentes. Esto es lo que nos lleva a explicar los fundamentos de las actuaciones llevadas a cabo con personas con capacidades diferentes hasta la fecha de hoy, y cuáles son los motivos o principios que argumentan y explican un cambio de modelo de orientación en este tipo de colectivos.

## 2. ¿QUÉ ES EL PROGRAMA ALMIDA?

### **Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes**

El Programa Almida se inspira principalmente en el Nuevo Paradigma Educativo que recoge las líneas centrales de la Psicología cognitiva, especialmente las relacionadas con las nuevas interpretaciones de la inteligencia humana. En personas con capacidades diferentes la orientación es una intervención psicopedagógica que tiene como finalidad la integración social y laboral.

Más concretamente, nuestro programa tiene cuatro pilares básicos que constituyen sus fundamentos teóricos y científicos:

a. Paradigma Cognitivo.

- b. Orientación Vocacional.
- c. Enfoque Ecológico.
- d. Inteligencias Múltiples.

### 3. PILARES BÁSICOS

#### 3.1. Paradigma Cognitivo

##### **La Orientación de las Personas con Capacidades Diferentes**

En nuestros días, la Orientación, al igual que la educación, ha cambiado, ha ido perdiendo el carácter terapéutico correctivo a favor de una postura en la que la acción orientadora se concibe como una respuesta más amplia, que tenga en cuenta los nuevos cambios sociales, culturales, y económicos, en definitiva los nuevos ámbitos de actuación donde se debe intervenir.

En la orientación de las Personas con discapacidad para su integración social y laboral Jenaro (1999) habla de dos directrices:

1. La primera dirigida a la adquisición de medidas sociales, como la eliminación de barreras, la concienciación de la sociedad, o la aprobación de leyes que fomenten la “*discriminación positiva*”.
2. La segunda está constituida por una serie de medidas centradas en la persona. Desde esta directriz, Jenaro (1999) considera la “*madurez profesional*” o el grado de madurez exigible al sujeto en cada una de las etapas por las que va atravesando para tomar decisiones responsables o tendentes a construir un itinerario profesional.

#### 3.2. Orientación Vocacional

##### **La Base de la Atención y Asesoramiento para el empleo**

La Atención y el Asesoramiento para el empleo se nutren de la **Orientación Vocacional**. Lo vocacional se constituye en una faceta del desarrollo psicosocial, un proceso psicológico (afectivo, cognitivo y comportamental) de carácter gradual, que lleva al individuo a su plena socialización a través del empleo del tiempo útil o productivo, por medio de su inserción en el mundo laboral u ocupacional (Rivas, 1988).

Para este mismo autor:

*“La consideración del asesoramiento vocacional como una cuestión que se resuelve en la situación creada por un proceso de Enseñanza/Aprendizaje, precisa con claridad meridiana el concepto moderno de lo vocacional; implica un proceso de comunicación, existe un estado inicial (incertidumbre) y un estado final (madurez para la toma de decisión) y unas estrategias y técnicas para recorrerlo con eficacia”*(Rivas, 1998:35)

Pero para conocer lo vocacional se debe conocer lo afectivo, lo cognitivo y lo conductual, es necesario una orientación psicopedagógica.

La intervención psicopedagógica desarrollada por el Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes es en sí un proceso de ayuda continuo para la adquisición de competencias que ayudarán al desarrollo de la inserción e integración sociolaboral.

#### 3.3. Enfoque Ecológico

##### **Intervención basada en el Enfoque Ecológico**

El Programa Almida es un programa de intervención identificado con un Enfoque Ecológico (García y Álvarez, 1995). Este enfoque defiende que la acción orientadora ha de plantearse desde la deferencia de las características y demandas del ambiente de cada persona, así como de las habilidades y destrezas funcionales necesarias para la adaptación del sujeto. Se considera el ambiente en

sentido amplio: ambiente vital (trabajo y vida personal – social) a lo largo de la evolución hacia la inserción laboral.

El enfoque ecológico del desarrollo vocacional asienta sus raíces en diferentes planteamientos de la psicología del desarrollo, ejemplo es la perspectiva interaccionista (Magnuson y Allen, 1983), el desarrollo a lo largo de la vida (Life – Span Developmental Approach), y en las propuestas de la orientación para el desarrollo de la carrera (Walsh y Osipow, 1990). Como hemos explicado anteriormente el rasgo definitorio de este enfoque es su enorme preocupación por las relaciones persona – ambiente (Bronfenbrenner, 1987).

El Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas realiza un diagnóstico vocacional planteado desde una concepción holística y ecológica, reconociendo al sujeto como un todo, no como una suma de habilidades e inhabilidades, y no separado de los contextos naturales donde vive y encuentra significado su forma de ser. Además busca la normalización en la vida de las personas con capacidades diferentes.

### 3.4. Inteligencias Múltiples

#### **Las capacidades diferentes son múltiples capacidades**

En este mundo tan complicado las personas tenemos algo que nos diferencia unas a otras, algo genuino, único y exclusivo... Hay dos maneras de ver este fenómeno, y por tanto de vivirlo. Todas las personas nacemos iguales, todos somos personas, unas se pasan toda una vida queriendo destacar, ganar, liderar... ser diferentes a otras personas; otras que aún partiendo de la misma realidad, el ser persona, por una característica o capacidad diferente se pasan toda una vida queriendo pasar desapercibidos, inadvertidos, simplemente normales.

Todos queremos ser diferentes, pero por qué no es lo mismo tener Capacidades Diferentes que tener Diferentes Capacidades.

En esta misma línea, Nickerson señalaba que *“Lo difícil es proponer una definición que a los ojos de todo el mundo, o siquiera de un subgrupo numeroso de las personas que trabajan en este campo, capte en realidad la esencia de ese concepto. Más aún, y sin negar la posibilidad de que haya un factor general de la inteligencia, estamos de acuerdo en que la inteligencia se manifiesta de muchas maneras y en que es probable que las personas que por lo general consideramos como especialmente inteligentes den pruebas de poseer una serie de habilidades intelectuales”*. (Nickerson et al., 1985:35)

La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983) cambió la valoración y el concepto de Inteligencia. Al igual que había un descontento general con el concepto de CI y con las visiones unitarias de la inteligencia, los trabajos de Thurstone, J. P. Guilford criticaban argumentadamente estos temas, con el concepto de discapacidad ocurre prácticamente lo mismo. Hay que detenerse en las fuentes de información más naturales, en el modo de cómo las personas utilizan capacidades que son importantes para su modo de vida.

Podríamos partir con la pregunta, ¿qué es la discapacidad? Puede ser la falta, el mal desarrollo, la imperfecta ejecución de una capacidad plena. Pero también puede ser la mala utilización, la inadecuada aplicación o la nula acción de una capacidad, por el no descubrimiento, el mal aprendizaje o la incorrecta instrucción.

El Programa Almida se fundamenta en la teoría de las capacidades múltiples en las personas con capacidades diferentes. En este ámbito, el objetivo de la orientación deberá ser el de desarrollar las capacidades múltiples y ayudar a las personas con capacidades diferentes a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de capacidades. Las personas que reciben apoyo en este sentido, serán más implicadas y competentes y, por ende, más proclive a servir a la sociedad de manera constructiva. En definitiva hablamos de una orientación centrada en el individuo.

## 4. ¿EN QUÉ CONSISTE EL PROGRAMA ALMIDA?

### Descripción del Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en personas con Capacidades Diferentes

#### 4.1. Finalidad

Partiendo que el objetivo del programa es la mejorar de las competencias sociocognitivas en personas con capacidades diferentes, debemos conocer qué es lo que entendemos por competencias.

#### 4.2. Concepto de Competencia

La norma sobre terminología de la formación profesional define la competencia profesional como «la operacionalización (*mise en oeuvre*), en situación profesional, de capacidades que permiten ejercer convenientemente una función o una actividad» (Afnor, 1996). En la OIT, María Angélica Ducci define la competencia laboral como «la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también, y en gran medida, mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo. (Ducci, 1997).

La definición operacional de competencia compartida por CINTERFOR/OIT expresa que la competencia laboral es “*la capacidad real para lograr un objetivo o un resultado en un contexto dado*” (CINTERFOR/OIT, 1995). Por su parte Irigoien (1999) nos comenta que no se trata de “*algo*” que una persona aprende para repetirlo después en el tiempo dentro de las mismas coordenadas. Es un “*aprendizaje*” que constituye un capital que la persona, con todo lo que es y tiene, pone en juego adaptativamente según las circunstancias en que se encuentre.

Las competencias son fundamentales tanto en el presente de las personas con capacidades diferentes, como en sus posibilidades de movilidad horizontal y vertical, con ascensos o cambios de trabajo. Los certificados de la educación formal y de la formación profesional no siempre reflejan capacidades reales de las personas para desempeños competentes posteriores. Precisan, a menudo, ajustarse más a la realidad de lo que la persona conoce y lo que la persona sabe hacer con lo que conoce. Por muchos años se habló de que había que ayudar a las personas con discapacidad a adquirir conocimientos y desarrollar habilidades y destrezas. El concepto de competencias suena bastante parecido. ¿En qué consiste la diferencia? La diferencia mayor está en que este nuevo concepto de competencias abarca el desarrollo de las actitudes de la persona, lo que el individuo es en su afectividad y su volición, buscando un enfoque integrador en que la persona desde su ser ponga en juego todo su saber y su saber-hacer (Irigoien, 1997).

Las competencias identifican funciones, conjuntos de tareas, no puestos de trabajo propiamente tales, ni conjuntos de operaciones; se trata de situaciones concretas de trabajo y no de los elementos estructurales de una operación o de sus elementos. Un aspecto central a considerar respecto a competencias es todo el desarrollo de los programas de formación profesional ocupacional que han buscado facilitar la acumulación de recursos y el desarrollo de capacidades que la persona debía poner en juego, *movilizar*, más tarde para poder demostrar una competencia. Expresado de otra manera, las competencias sólo se han desplegado en una situación de trabajo y no en las aulas y talleres de formación. Los casos en que se podrían desarrollar competencias en situaciones de formación podría ser cuando participan en un curso trabajadores/ as en servicio que puedan aplicar los aprendizajes en situaciones laborales reales o simuladas. Pero para mejorarlo el Programa Almida pone de manifiesto una serie y conjunto de acciones que se explican a continuación.

### 4.3. Definición

El Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas es un conjunto de actuaciones de orientación social y laboral y asesoramientos para la consecución de competencias sociales, intelectuales y cognitivas, que pretenden mejorar la autonomía personal, la responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje, personal y profesional y las condiciones que favorezcan la adquisición de competencias para afrontar los retos y desafíos que conlleva la vida de cada persona con discapacidad que es intervenida por el Departamento de Orientación.

### 4.4. Objetivos

Objetivo Principal:

1. Mejorar las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes.

Objetivos Específicos:

1. Mejorar la autonomía personal.
2. Optimizar el proceso de aprendizaje personal y profesional.
3. Favorecer las condiciones de adquisición de competencias que ayuden a afrontar retos y desafíos de la vida.
4. Mejorar de manera general en los estados de las personas con capacidades diferentes atendiendo a:
  - a. Depresión.
  - b. Un amplio rango de problemas psicopatológicos.
  - c. Bienestar psicológico.
  - d. Autoconcepto integrado por cinco dimensiones: académico-laboral, emocional, familiar, físico y social.
  - e. Estrategias de Aprendizaje.

### 4.5. Procesos Cognitivos

Los Procesos del Programa Almida suponen un cambio para la persona, en varios sentidos: mejora de competencias para afrontar sus expectativas, mejora en la percepción misma (autoconcepto) y mejora en la autovaloración que se hace de sí misma (autoestima). En este camino, el concepto de competencia se centra en la capacidad de la persona para situarse favorablemente ante las oportunidades de empleo y de las diferentes situaciones sociales.

Partimos de que *“la mayoría de las personas tienen un potencial como para desarrollar unas habilidades de pensamiento muchísimo más eficaces que las que tienen”* (Nickerson et al., 1985:83). Y que *“no hay que perder de vista el hecho de que lo que importa realmente en el mundo no es el nivel de inteligencia que tengamos, sino lo que seamos capaces de obtener con esa inteligencia”* (Sternberg, 1996:131).

Diferenciamos dentro de la competencia para el empleo, dos dimensiones de la Empleabilidad: la interna, basada en la persona, conjugada con un conjunto de factores (cualificaciones profesionales, capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes, autoconocimiento, reconocimiento de oportunidades, desarrollo profesional,...) y la dimensión externa, que relaciona a la persona con un mercado de trabajo en constante evolución y transformación (Ceniceros y Oteo, 2003; Cáritas, 1999).

El Programa Almida pone de manifiesto la importancia que tiene reforzar la confianza en sí mismo de los participantes, afianzar su sentimiento de pertenencia a un grupo y mejorar la capacidad de identificar y resolver problemas. También pretende no sólo mejorar las capacidades personales, sino también propiciar la integración social y laboral de las personas para que puedan identificar los obstáculos presentes en el mercado de trabajo y generar estrategias individuales y colectivas para enfrentarlos.

#### 4.6. Fases del Programa

Aunque el Programa Almida se desarrolla en un conjunto estandarizado de procesos y procedimientos técnicos, que de manera simplificada, se describe en un conjunto de fases continuadas:

**1ª. Análisis y Diagnóstico Inicial** (Temporalidad 4 sesiones): por medio de una entrevista individual, se diagnostica la situación de la persona, se efectúa una valoración de su nivel de Empleabilidad y su nivel de Competencia Social y se le propone información preliminar que le ayude a decidir respecto a su itinerario de inserción. Se realiza también un diagnóstico orientativo de las capacidades múltiples y se aplica los instrumentos y pruebas que descubren o detectan el nivel de depresión, un amplio rango de problemas psicopatológicos, el bienestar psicológico, el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje de cada persona participante antes de comenzar el tratamiento. Se recaban, además de los datos personales, características del perfil del trabajador, formación académica y la información de la experiencia laboral.

Instrumentos y materiales utilizados: Ficha Almida, Inventario de Depresión de Beck, Symton Check List (SCL-90 R), Escala de Bienestar de Ryff, Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5) de García y Musitu, Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) de Jesús A. Beltrán, Luz F. Pérez e Isabel Ortega.

**2ª. Programa de Ajustes Personales y Planificación del Contexto Marco:** tomando como punto de partida las vivencias de cada persona, de sus necesidades, conflictos y motivaciones, de su entorno y de sus propios recursos, se concreta su compromiso con el proceso de cambio y se fijan unos objetivos y unas acciones determinadas para lograrlos, estableciendo en conjunto una Planificación del Contexto Marco, contexto donde se desarrollarán las competencias sociocognitivas. En esta fase se desarrollan tres acciones complementarias; Acción 1: Aceptación de nuestro Autoconocimiento y Planificación del Contexto Marco; Acción 2: Herencia y Capital de Pertenencia y Cooperación; Acción 3: Aprender a buscar soluciones.

Las actuaciones complementarias de esta fase en el Programa Almida buscan apoyar a las personas para que mejoren su autoestima, identifiquen y fuercen sus grupos de pertenencia y vínculos sociales y aprendan un abordaje sistémico de la realidad, comprendiendo que ésta es compleja y presenta problemas que es necesario saber identificar y solucionarlos individual y colectivamente.

Acción 1: Aceptación de nuestro Autoconocimiento y Planificación del Contexto Marco (Temporalidad: 3 sesiones). Las personas con capacidades diferentes, principalmente debido a sus experiencias de vida, han desarrollado una menor autoestima de sí mismas, lo que influye de forma importante en la posición y movilidad en el mercado laboral. El orientador interviene, en una primera parte, analizando los resultados de la Fase de Análisis y Diagnóstico Inicial relacionados con el nivel de depresión (originada por sus discapacidades, enfermedades, situaciones personales y sociales, etc.), los problemas psicopatológicos (Somatizaciones, Obsesiones y compulsiones, Sensibilidad interpersonal,...), el bienestar psicológico y el autoconcepto, para posteriormente actuar individualmente en su mejora, y realizar un diagnóstico vocacional que ayude a la Planificación del Contexto Marco.

El análisis de la experiencia previa en las situaciones de la vida y las oportunidades laborales buscan promover la reflexión colectiva sobre los obstáculos más frecuentes que enfrentan las personas en el ámbito laboral y los hitos más críticos que enfrentan en el transcurso de su historia laboral.

Instrumentos y materiales utilizados: Ficha Almida, Resultados de: Inventario de Depresión de Beck, Symton Check List (SCL-90 R), Escala de Bienestar de Ryff, Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5) de García y Musitu, Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) de Jesús A. Beltrán, Luz F. Pérez e Isabel Ortega.

Acción 2: Herencia y Capital de Pertenencia y Cooperación (Temporalidad: 2 sesiones). Se invita a los participantes a valorar lo que es pertenecer a algún colectivo o grupo. Y se indaga cuáles son los

grupos de pertenencia de cada cual, distinguiendo los derechos y responsabilidades que conlleva la pertenencia y destacan los vínculos y las redes sociales. El orientador ayuda a mejorar la sensibilidad interpersonal, la capacidad de mantener relaciones positivas con otras personas y el autoconcepto familiar y social, tomando como base el enfoque ecológico (García y Álvarez, 1995).

Instrumentos y materiales utilizados: Ficha Almida.

**Acción 3: Aprender a buscar soluciones** (Temporalidad: 4 sesiones). La idea principal es ayudar a los participantes a reconocer y buscar soluciones. Se sugiere que los participantes sean capaces de identificar los distintos factores que configuran una situación problemática, considerándose como un factor más en la constitución de situaciones problemáticas y de gran importancia para la solución de problemas. La atribución de control parece aquí un punto central, en especial en el sentido que las personas comprendan que pueden enfrentarse a los problemas y que es posible adquirir a través del aprendizaje maneras más eficientes de enfrentarlos y resolverlos.

Destacamos las peculiaridades de la orientación en el Programa Almida donde el orientador es: a) Un facilitador de aprendizajes: las personas con capacidades diferentes tienen que aprender, y aprender de manera significativa. La organización y diseño de la formación profesional de este colectivo considera la importante utilización del andamiaje, los conocimientos y experiencias previas, los aprendizajes funcionales y cooperativos, como también la transferencia del aprendizaje; b) Un mediador del aprendizaje: la persona con capacidades diferentes es el núcleo esencial del proceso de formación. El orientador identifica los procesos de aprendizaje (sensibilización, atención, adquisición, personalización y control, recuperación, aplicación y evaluación) para desarrollarlos y mejorarlos. Y facilita las estrategias de aprendizaje (sensibilización, atención, adquisición, personalización y control, recuperación, transfer y evaluación).

Instrumentos y materiales utilizados: Ficha Almida.

**3ª. Intervención en el Contexto Marco** (Temporalidad: mínimo 10 sesiones). Aplicación de actuaciones de intervención para la Mejora de las Competencias Sociocognitivas y la Empleabilidad de las Personas con Capacidades Diferentes: a) Entrevistas específicas, tutorías, información, orientación y seguimientos personalizado, incluyendo acciones de desarrollo de aspectos personales que favorezca la ocupación, b) Programas de Formación Profesional y Ocupacional para proporcionar habilidades, técnicas y recursos para desempeñarse profesionalmente, mediante la cualificación, recualificación o actualización de competencias profesionales, con la acreditación por medio de las certificaciones correspondientes (formación profesional reglada, formación ocupacional, talleres pre – laborales, cursos de formación a la carta,...); c) Bolsa de Empleo: servicio basado en el conocimiento de las personas demandantes de empleo y de sus características formativas y profesionales, en el que se atiende a las ofertas de empleo perfiles adecuados a las necesidades y requisitos, contribuyendo a la incorporación laboral de personas con capacidades diferentes al acceso al empleo, d) Programa de Atención y de Apoyo al Autoempleo, encaminado a suscitar el desarrollo de emprendedores y dar seguimiento a iniciativas de autoempleo. Son actuaciones como la provisión de información (trámites y requisitos legales, fiscalidad, ayudas a la creación de empleo, etc.) formación básica en gestión empresarial, talleres de autoempleo, elaboración de materiales y guías, apoyo en la elaboración del plan de empresa, realización de estudios de viabilidad, etc.; e) Modelos de Empleabilidad: 1) Empleo con Inicio de Actividad: programa mixto de formación y empleo. Preparación para el trabajo con la combinación de formación teórica especializada y la práctica laboral; 2) Empleo con Adaptación y Supervisión: sistema de soporte técnico e individualizado que ayuda a personas con discapacidad a encontrar o mantener un trabajo remunerado mediante la realización de un servicio en una empresa ordinaria, ya sea pública o privada; 3) Empleo con Apoyo y Ocupación Protegida: fórmula de empleo protegido para conseguir la mayor integración de las personas con capacidades diferentes.

El desarrollo de la Fase de Intervención no implica que todas las personas deben recorrer todas las subetapas y tipologías descritas, sino que de manera particular, y atendiendo a las características personales de cada caso, el usuario/a atendido/a seguirá un itinerario diseñado y adaptado a su perfil personal.

Instrumentos y materiales utilizados: Ficha Almida, Evaluación Programas Formativos, Ficha Seguimiento y Observación, Documentación oficial pertinente.

**4ª. Seguimiento y Apoyo en el Contexto Marco** (Temporalidad: depende de cada caso, mínimo 5 sesiones). Durante el itinerario de inserción, una vez incorporado a un puesto de trabajo, se realizan entrevistas específicas y tutorías, donde se informa, orienta y realizan intervenciones personalizadas, incluyendo acciones de desarrollo de aspectos personales que favorezca la ocupación y las competencias sociocognitivas, con el fin de detectar dificultades que afectan negativamente al mantenimiento del empleo e intentar eliminarlas.

Instrumentos y materiales utilizados: Ficha Almida, Ficha Seguimiento y Observación.

**5ª. Informe de Competencia Sociocognitiva.** Valoración del proceso, evaluando los conocimientos y destrezas adquiridos, los cambios en la actitud experimentados por la persona usuaria, nuevo perfil de Competencia Sociocognitiva y perspectivas de futuro.

Instrumentos y materiales utilizados: Ficha Almida.

**Resumen Temporalidad:** Programa ejecutado durante un periodo mínimo de 1 año con 28 sesiones tutoriales y de orientación.

## REFERENCIAS

- AFNOR (1996): *Norme Française NF X 50-750. Formation Professionnelle: Terminologie*. París: ICS.
- BECK, A. T., BECK, R. W. (1972): "Screening depressed patients in family practice. A rapid technic". *Postgrad Med*, nº 52, pp. 81-85.
- BECK, A. T., RIAL, W. Y., RICKELS, K. (1974): "Short form of Depression Inventory (Cross-validation)". *Psychological Reports*, nº 34, pp. 1184-1186.
- BECK, A. T., STEER, R. A., GARBIN, M. G. (1988): "Psychometric properties of the Beck Depression Inventory. Twenty-five years of evaluation". *Clin Psychol Rev*, nº 8, pp. 77-100.
- BECK, A. T., STEER, R. A., BROWN, G. K. (1996): *Manual for the Beck Depression Inventory-II*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- BELTRÁN, J. A. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BELTRÁN, J. A. (1996): "Estrategias de aprendizaje". En: BELTRÁN, J. A., GENOVAR, C. (eds.) (1996): *Psicología de la Instrucción (I): variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- BELTRÁN, J. A. (2001): "El aprendizaje significativo: naturaleza, estructura y función". *Cuadernos de Pensamiento*, nº 14, pp. 133-151.
- BELTRÁN, J. A., et al. (1984): *Psicología Educativa (I y II)*. Madrid: UNED.
- BELTRÁN, J. A., BUENO ÁLVAREZ, J. A. (1987): *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- BELTRÁN, J. A., et al. (1993): *Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- BELTRÁN, J. A., BUENO ÁLVAREZ, J. A. (1995): *Psicología de la Educación*. Madrid: Marcombo.
- BELTRÁN, J. A., GENOVAR, C. (1999): *Psicología de la Instrucción. Áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- BELTRÁN, J. A., PÉREZ, L. F., ORTEGA, M. I. (2006): *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA)*. Madrid: TEA.
- BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

- CÁRITAS ESPAÑOLA (1999): *¿Cómo desarrollar la Empleabilidad?* Madrid: Cuadernos para la Inserción.
- CENICEROS ESTÉVEZ, J. C., OTEO ANTUÑANO, E. (2003): *Orientación sociolaboral basada en itinerarios. Una propuesta metodológica para la intervención con personas en riesgo de exclusión.* Madrid: Fundación Tomillo.
- CINTERFOR/OIT (1995): *Horizontes de la Formación. Una carta de navegación para los países de América Latina y el Caribe.* Montevideo. Presentado a la XXIIª Reunión de la Comisión Técnica, Ocho Ríos, Jamaica.
- DEROGATIS, L. R., LIPMAN, R. S., COVI, L. (1973): "An outpatient psychiatric rating scale preliminary report". *Psychopharmacology Bulletin*, nº 9, pp. 13-28.
- DEROGATIS, L. R. RICKELS, K., ROCK, A. (1976): "The SCL-90 and the MMPI: a step in the validation of a new self-report scale". *The British Journal of Psychiatry*, nº 128, pp. 280-289.
- DUCCI, M. A. (1997): *El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas.* Montevideo: Cinterfor/oit; Oit/polform/conocer.
- GARCÍA, F., MUSITU, G. (2001): *AF5. Autoconcepto Forma 5.* Madrid: TEA.
- GARCÍA PASTOR, C., ÁLVAREZ ROJO, V. (1995): "La orientación profesional de jóvenes con necesidades educativas especiales: las funciones del departamento de orientación y los nuevos roles de los orientadores". En FERNÁNDEZ, J. (ed.): *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria.* Archidona, M. A.: Aljibe, pp. 329-343.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1997): *Estructuras de la mente: La teoría de las Inteligencia Múltiples.* Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- GARDNER, H. (1999): *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century.* New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (2007): "Five Minds for the Future. La teoría en la práctica". Boston: Harvard Business School Press.
- IRIGOIN, M. E. (1996): *La formación modular: documento de trabajo.* Mendoza: Universidad de Cuyo, Instituto Tecnológico Universitario.
- IRIGOIN, M. E. (1997): *La implementación de los Bachilleratos Tecnológicos en la Universidad del Trabajo del Uruguay.* Montevideo: UTU.
- IRIGOIN, M. E. (1999): *New trends in labor force development: focusing on competence. A case study of the construction sector in Chile.* Ginebra: OIT.
- JENARO, C. (1997): "Orientación Profesional en Personas con discapacidad: Desarrollo y aplicación de instrumentos de evaluación e Intervención". Tesis publicada. Salamanca: Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca.
- JENARO, C. (1998): "Transición de la escuela al trabajo y a la vida independiente". *Juventud y discapacidad*, nº 43, pp.31-45.
- JENARO, C. (1999): "Transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad: necesidades y demandas". Ponencia de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca: Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- JENARO, C. (2008): "Planificación de la Transición a la Vida Adulta de Jóvenes con Discapacidad". Ponencia del III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo". Salamanca: Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- MAGNUSSON, D., ALLEN, V. L. (1983): "And international perspective form human development". En MAGNUSSON, D., ALLEN, V. L. (eds.): *Human development. An international perspective.* New York: Academic Press.

- NICKERSON, R. S., PERKINS, D. N., SMITH, E. E. (1985): *Enseñar a Pensar*. Barcelona: Paidós.
- RIVAS, F. (1988): *Psicología Vocacional. Enfoque del asesoramiento*. Madrid: EOS.
- RIVAS, F. (1998): *Psicología Vocacional. Enfoque del asesoramiento*. Madrid: Morata.
- RIVAS, F. (2003): *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel.
- RYFF, C. (1989a): "Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in ques of successful aging". *Internatinal Journal of Behavioral Development*, n° 12, pp. 35-55.
- RYFF, C. (1989b): "Happines is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well being". *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 57, pp. 1069-1081.
- RYFF, C., KEYES, C. (1995): "The structure of psychological well-being revisited". *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 69, pp. 719-727.
- RYFF, C., SINGER, B. (1998): "The contours of positive health". *Psychological Inquiry*, n° 9 (11), pp. 1-28.
- RYFF, C., SINGER, B. (2002): "From social structure to biology". En SNYDER, C., LÓPEZ, A. (eds.): *Handbook of positive psychology*, pp. 63-73.
- STERNBERG, R. J. (1986): *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona: Labor.
- STERNBERG, R. J., SPEAR-SWERLING, L. (1996): *Enseñar a Pensar*. Madrid: Aula XXI / Santillana.
- STERNBERG, R. J. (1997): *Inteligencia Exitosa*. Barcelona: Paidós.
- STERNBERG, R. J. (1999): "The theory of successful intelligence". *Review of General Psychology*, n° 3, pp. 292-316.
- WALSH, W. B., OSIPOW, S. H. (eds.) (1990): "Career Counseling: Contemporary topics". En HILLS-DALE, N.J. (1990): *Vocational Psychology*.

# COMPETENCIAS BÁSICAS DEL PROFESOR EN LA ESCUELA DE ADULTOS. SUS FUNCIONES

MARÍA JULIA PUIG MORATAL  
VICENTE PUIG MORATAL  
*Universidad Católica de Valencia*

La puesta en práctica para el aprendizaje de los alumnos requiere mucho esfuerzo, implicación, ilusión, formación, constancia, perseverancia y auto-confianza por parte del profesor, es el primero que tiene que dar lo mejor de sí mismo, pero no sirve sólo la buena voluntad, es necesaria **la preparación, formación, indagación** en el quehacer diario para que los resultados sean positivos en todos los aspectos que se propone conseguir en una Educación Permanente de Adultos, es decir, en el ámbito social, cultural, económico, político, de ocio. Detallamos cuáles deben ser las cualidades que requiere tener un profesor/educador de adultos, su perfil como persona y como educador profesional y las funciones que debe desempeñar. Describimos las características de los educadores, los cuales han de tener unos criterios generales claros, concisos y precisos a cerca del trabajo formativo adoptando una actitud de empatía y diálogo; para ello nos basamos en la teoría del constructivismo en la que la figura del profesor aparece como mediador, tanto del aprendizaje como de la cultura social e institucional, siendo el arquitecto del aprendizaje. Terminamos el capítulo con las aportaciones de dos grandes autores de relevancia en el tema como son Vigotsky y Feuerstein, centrando el tema en la legislación vigente del momento.

## 1. EL EDUCADOR PARA ADULTOS Y DE ADULTOS

En la tercera Conferencia internacional sobre la educación de los adultos, organizada en Tokio por la UNESCO, en 1972, se afirma que el mayor problema de la educación de adultos es el de reclutar o formar un personal suficientemente cualificado para mantener su ritmo de expansión.

El educador de adultos o experto en los procesos formativos es un profesional utilizando estrategias contra los prejuicios y las desconfianzas y capaz de inventar formas de intervención adecuadas en cada momento. Debe estar profesionalmente comprometido en mostrar el valor de la vida comunitaria y del trabajo en equipo descubriendo el trabajo de los demás, que hay que apreciar como el propio, para hacer patente la importancia de la colaboración y de la solidaridad en cualquier ambiente.

En el Informe de la Tercera Conferencia mundial sobre la educación de adultos en 1972, se citan como cualidades de los educadores de adultos una amplia experiencia social e, igualmente, una cultura general, porque la experiencia de la vida y la madurez de la persona se consideran condiciones para poder

ocuparse de este importante sector educativo, la actitud para experimentar un sentimiento de empatía hacia los demás suele ser más importante que el hecho de saber organizar cursos y utilizar medios y material de última tecnología.

Es evidente que currículos de formación y cualificaciones, cursos de perfeccionamiento tienen muy poca eficacia si no están incluidos dentro de un contexto de profundas motivaciones personales, en el ámbito de una visión del mundo y de la vida. Su objetivo es proporcionar una contribución a las preocupaciones prácticas de las personas cuya situación es problemática y al desarrollo de las ciencias sociales, mediante una colaboración que le liga según un esquema ético recíprocamente aceptable. El educador de adultos, debe siempre desarrollar su actividad educativa con intencionalidad educativa, elaboración de un proyecto educativo, proximidad, la elaboración de cualquier proyecto debe hacerse junto a los sujetos en la actividad cotidiana, el lugar, el ámbito en el que se definen los problemas y los objetivos de la intervención

La educación de adultos requiere unos educadores con una formación y unas características personales peculiares que, en muchos casos, no coinciden con las requeridas para el profesorado de niños y jóvenes.

El éxito de cualquier actividad de formación de adultos depende en gran medida de la existencia de docentes que conozcan los procesos del aprendizaje de los adultos y, a la vez, acepten y comprendan sus valores y motivaciones. Debe saber que no puede transferir a sus alumnos todos los principios de la Pedagogía y debe establecer un tipo de relación con el grupo, apartada de todo autoritarismo, que elimine las tensiones y cree un clima de confianza e interés por la tarea del aprendizaje.

El educador de adultos es un animador que, valiéndose de sus habilidades personales y de los recursos que le da el dominio de la ciencia andragógica, ayuda al grupo de adultos a hacerse cargo de su propia formación.

A. W. Cass (1974), ha señalado una serie de características concretas en cuanto a formación y personalidad, que deben reunir los educadores de adultos para llevar a cabo su tarea con eficacia. Señala características personales, sentir interés por las personas adultas de cualquier nivel educativo, económico y cultural y disfrutar del contacto con ellas. Eliminar prejuicios y preferencias personales. Sentir y manifestar seguridad emocional. Mantener con los adultos una relación de amistad, saber escucharlos y comunicarse con ellos. Tener un pensamiento y un espíritu creativos. Ser flexible, variar de métodos y técnicas. Aceptar el nivel de expresión de sus alumnos, su lenguaje, sus modismos, sin mostrar sorpresa, ni ridiculizarlos. Ser consciente de las enormes diferencias entre la enseñanza de adultos y de niños.

Conocimientos, conocimiento de las características de cada uno de los adultos que forman el grupo: nombre, edad, personalidad, antecedentes, problemática de todo tipo, costumbres, motivación para asistir a clase, etc. Conocimiento del entorno y de la realidad socio-cultural en la cual se enmarca el grupo. Conocimiento de las técnicas de motivación y práctica en dinámica de grupos. Conocimientos generales acerca de los métodos de educación de adultos. Conocimiento de la psicología del adulto y del proceso de aprendizaje de los adultos. Análisis del material didáctico para seleccionar el más adecuado a cada grupo concreto.

Actividades, buen clima de cooperación e implicación, donde se sientan seguros y animados a participar. Procurar que los adultos adquieran conocimientos y habilidades que les sirvan para su uso inmediato en la vida cotidiana, debe ligar el aprendizaje con la vida, aprovechando la experiencia previa que cada miembro aporte al grupo. Variar los métodos, técnicas, enfoques y actividades de la enseñanza, para adecuarlas a cada situación y cada grupo concreto. Adecuar las tareas educativas al nivel de instrucción de los miembros del grupo y a su ritmo de aprendizaje. Preocuparse por la comodidad física de los alumnos: iluminación, ventilación, mobiliario, aseos, etc. Tener sentido del humor y saber utilizarlo.

El profesor debe descartar el egocentrismo, autosatisfacción, falta de naturalidad, tendencia a inhibir al alumno, desagrado en aceptar críticas, malhumor, sarcasmo, tendencia a sentirse superior.

Es decir el profesor debe ser un asesor, debe ser un experto, un Mediador, orientar, ayudar, al alumno no dirigir ni imponer. Estimular el desarrollo, la reflexión. Creará un ambiente de seguridad.

De este modo, el adulto sabe que podrá ampliar y comprender mejor el conocimiento que tiene del mundo, tanto natural como social, enriquecerse culturalmente, tener más posibilidades profesionales, conocer y comprender otros países, pueblos, épocas.

La sociedad tecnológica y la era de la información propician cambios rápidos, exigen lecturas diferentes de la realidad y conllevan una variación de las actitudes y de los modos de abordar el nuevo mundo y su ordenación, según Fernández Enguita (1995:48).

Cuando hablamos de Educación de Adultos, decimos aprender sin cesar, sean nuevas técnicas productivas, el uso de nuevos electrodomésticos, el trato con nuevos tipos de personas, es condición imprescindible para no verse desplazado e inconexo.

Debe crear un modelo de trabajo formativo que mantenga como criterios generales la diversidad como fuente de riqueza que permite entrar en relación con una variedad de personas, colectivos y estrategias formativas que generan un enriquecimiento y solidez en el modelo formativo la participación, fundamentada en el diálogo.

Detección de necesidades, posibilidades y o propuestas de los profesionales, la reflexión en y desde la práctica como elemento clave en la inserción y desarrollo profesional de cara a la construcción del conocimiento profesional, la evaluación como reajuste que sirve a la mejora y permite profundizar y comprender la realidad de los procesos formativos, la creación de vías de comunicación ágiles que permitan el intercambio de ideas, experiencias e informaciones en toda la estructura.

**Principios generales** para hacer efectiva la enseñanza: claridad, paciencia y responsabilidad.

## 2. FUNCIONES

Habilidad para trabajar simultáneamente con alumnos de muy diferente edad (desde los 18 hasta los 60 o más), y a la vez heterogéneos en muchos aspectos, preparación, capacidad, caracteres, intereses, experiencias de vida, aspiraciones, motivaciones, vida familiar, ideologías, creencias, etc. De entre las características de los educadores/as de personas adultas y las funciones que deben desempeñar en el ejercicio de su profesión, detectar y diagnosticar las necesidades socioeducativas de la población.

Vigotsky y Feuerstein fueron los primeros autores en recoger entre las funciones del profesor la de Mediador. Estimula y motiva a los alumnos. Potencia el sentimiento de autoestima y capacidad de cada alumno. Desarrolla en los alumnos actitudes comprometidas y de autosuperación.

Forma en la autonomía, asigna responsabilidades, invita al compromiso, al esfuerzo y a la autoexigencia.

Las actitudes y los comportamientos del mediador deben estar en coherencia.

En consecuencia, según la posición constructivista, conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

El Modelo Constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, considera que la construcción se produce:

Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget).

Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky).

Cuando es significativo para el sujeto (Ausubel).

Una estrategia adecuada para llevar a la práctica este modelo es el método de proyectos, ya que permite interactuar en situaciones concretas y significativas y estimula el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser”, es decir, lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

En este Modelo el rol del docente cambia. El constructivismo supone también un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, ayudando a que los alumnos/as se vinculen positivamente con el conocimiento y sobre todo con su proceso de adquisición.

El profesor como mediador del aprendizaje debe conocer los intereses de alumnos/as y sus diferencias individuales, las necesidades evolutivas de cada uno de ellos, los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y otros.

Vigotsky considera el aprendizaje no sólo como una actividad individual, sino más bien social. Se valora la importancia de la interacción social en el aprendizaje.

Enseñarle sobre la base del pensar: Quiere decir incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas, dentro del currículo escolar.

En el alumno se debe favorecer el proceso de metacognición. “Aprender a Pensar y Pensar para Aprender” de Torre-Puente (1992).

El constructivismo plantea que nuestro mundo es un mundo humano, producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que hemos alcanzado a procesar desde nuestras “operaciones mentales (Piaget).

Esta posición filosófica constructivista implica que el conocimiento humano no se recibe en forma pasiva ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente, además la función cognoscitiva está al servicio de la vida, es una función adaptativa, y por lo tanto el conocimiento permite que la persona organice su mundo experiencial y vivencial,

La enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior.

La mediación en el aprendizaje sólo es posible cuando está claro ¿cómo aprende el que aprende? y ello supone identificar con qué capacidades, destrezas y habilidades aprende un aprendiz en una situación determinada. El profesor mediante contenidos y métodos / procedimientos trata de desarrollarlas. El aprendizaje por repetición excesiva genera contra-aprendizaje y dificulta la interiorización de procesos.

Pero esta mediación no desarrolla sólo capacidades sino, sobre todo, valores y actitudes, no sólo procesos cognitivos, sino también procesos afectivos.

Presenta los contenidos en diversas modalidades o lenguajes. Sabe adecuar la materia al estilo cognitivo de los alumnos y desarrollar otras formas de leer e interpretar los problemas. Debe animar a la búsqueda de la novedad y variedad de las tareas, anticipándose y ayudando a la auto-superación de las potencialidades de los alumnos.

Eleva progresivamente el nivel de complejidad. Potencia adecuadamente el nivel de abstracción. Asegura, en general, un alto nivel de eficacia, en la resolución acertada de los problemas, de las actividades pedagógicas desarrolladas en el aula, para la mayoría de los alumnos. (Feuerstein, 1980:105).

La explicación del mediador crea una constante alimentación informativa (*feedback*).

El dar ánimos, la tolerancia por parte del profesor son esenciales para que el aprendizaje sea efectivo, el profesor deberá mostrar una actitud positiva hacia la asignatura que pueda transmitir a los alumnos.

El alumno debe ser el protagonista de sus aprendizajes, por la vía de la mediación y por la vía del autodescubrimiento.

El profesor ayuda a que los alumnos aprendan a transferir y aplicar los aprendizajes a otros contextos, disciplinas y situaciones de la vida, donde los alumnos aprecien la utilidad de lo aprendido. (La teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE), sustentada por Reuve Feuerstein, postula que cualquier individuo es susceptible de mejorar su capacidad intelectual, aprender y aprender a aprender si se involucra en experiencias de aprendizaje mediado (EAM). El razonamiento lógico no tiene aparición espontánea, razón por lo que los esfuerzos

Este concepto de aprender a aprender implica enseñar a aprender, enseñar a pensar y para ello hay que aprender a enseñar, lo que implica un cambio fundamental en los profesores, trascendiendo a su

histórico rol de “pasadores de materia”, o de animadores del aprendizaje, a mediadores del aprendizaje y la cultura.

Realizado este análisis sobre el constructivismo, concluimos que se tiende a lograr que los alumnos construyan su propio aprendizaje logrando aprendizajes significativos.

Las experiencias y conocimientos previos del alumno son claves para lograr mejores aprendizajes.

El alumno para aprender realiza diferentes conexiones cognitivas que le permiten utilizar operaciones mentales y con la utilización de sus conocimientos previos puede ir armando nuevos aprendizajes.

El profesor tiene un rol de mediador en el aprendizaje, debe hacer que el alumno investigue, descubra, compare y comparta sus ideas, partir del nivel de desarrollo del alumno, considerando siempre sus experiencias previas.

En resumen, destacamos la gran importancia que tiene en la Formación Permanente de Adultos el papel del profesor, es básica y fundamental su labor, su personalidad, para poder llevar a cabo este nivel educativo. No es cualquier trabajo, requiere mucho tiempo, dedicación, formación, entusiasmo y pedagogía. No sirven las buenas voluntades, detrás debe haber una capacitación, profesionalidad amplia para orientarles, prepararles en la vida activa, profesional y laboral.

Es interesante recoger la máxima información sobre nuestros alumnos y poder programar una línea de actuación, plan de acogida adaptado a sus características. Es una fuente de información previa al conocimiento y primer contacto con los alumnos que nos orienta en el desarrollo de la Planificación profesional, para que las actuaciones sean directas y no den lugar a improvisaciones, para evitar discrepancias entre sexo, raza, nacionalidad. Facilita la preparación de programas de los temas transversales como la Integración, paz, higiene, imprescindibles en la convivencia diaria.

Podemos afirmar que las Actividades en Gran Grupo favorecen el proceso de socialización, adquieren competencias sociales, ayuda a controlar los impulsos agresivos, se relativiza el punto de vista, es decir, comprenden cómo una situación es vista por otra persona y cómo reacciona cognitiva y emocionalmente a la situación, incrementa las aspiraciones, mayor motivación, interés y atribuciones de su éxito o fracaso, mayor autoestima, autocontrol, adquiriendo equilibrio personal y afectivo, mostrándole confianza en sus actuaciones, ayudándole a ver la intensa actividad que posee, fundamentalmente interna y no meramente manipulativa, capacidad de reflexión.

## REFERENCIAS

- CASS, A. W. (1974): *Educación básica para adultos*. Buenos Aires: Troquel.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): “Redes económicas y desigualdades sociales”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*.
- FLECHA, R., LÓPEZ, F., SECO, R. (1988): *2 siglos de Educación de Adultos*. Barcelona: El Roure.
- GAGNÉ, R. M. (1987): *Las condiciones del aprendizaje*. México: Interamericana.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1997): *Educación de Adultos*. Barcelona: Ariel.
- KNOWLES, M. (2000): *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford University Press.
- MEZIROW, J. (1985): “Concept and Action in Adult Education”. *Adult Education Quarterly*, nº 3, pp. 142-151.
- ROGERS, J (1977): *Adults Learning*. London: Open University Press.
- TORRE PUENTE, J. C. (1994): *Aprender a pensar y pensar para aprender*. Madrid: Narcea.



# LA COMPETENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: UNA HERRAMIENTA PERFECTA PARA LA INTEGRACIÓN DE ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN

ROBERTO GULÍAS GONZÁLEZ  
ÁNGEL OLIVAS BRAVO  
ALBERTO PINTO GIL  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los centros docentes, cuya meta es educar de manera integral a los jóvenes de nuestra sociedad, son un reflejo de la diversidad social, y su proyecto educativo de centro ha de tener en cuenta la integración del alumnado con limitaciones o discapacidades. Han de ser un ejemplo de eliminación de barreras, convivencia entre sujetos diferentes y un referente de sensibilización social.

Para lograr un desarrollo integral de los alumnos con Síndrome de Down, es necesario que desarrollen el currículum de Educación Física, pues los conocimientos, habilidades, capacidades y hábitos de práctica físico-deportiva contribuirán, sin duda, tanto durante la etapa de escolarización como al finalizar esta, a una mejora de su calidad de vida y a mayores posibilidades de integración social.

Todos los docentes, a priori y sobre el papel, tienen la obligación y necesidad de ofrecer igualdad de oportunidades en su formación a todo el alumnado, pero en muchas ocasiones la carencia de conocimientos, competencias o recursos oportunos limita el máximo desarrollo de los alumnos que sufren alguna discapacidad.

El área o materia que nos ocupa, la Educación Física, tal y como señala Montserrat Cumellas (2000), tiene una función formativa, lúdica, terapéutica y socializadora, más acusada que en otras materias. Claro que los docentes a menudo se encuentran con enormes dificultades, pues no disponen de:

- a. Recursos humanos: especialistas, asesores, personal de refuerzo, ...
- b. Recursos materiales: bibliografía, material especializado, material lúdico, ...
- c. Recursos funcionales: espacios, horarios adecuados, instalaciones, ...

El objetivo de este trabajo es, basándonos en la literatura y en nuestra experiencia directa en la docencia en el área con alumnado que sufre este síndrome, proporcionar una serie de recursos, adaptaciones y consideraciones a tener en cuenta para desarrollar al máximo las capacidades de los alumnos gracias a su integración en grupos ordinarios. Comprobaremos cómo los beneficios serán recíprocos, tanto para el alumno o alumna con Síndrome de Down como para el grupo que comparte docencia con ellos.

Gran parte de los contenidos de esta comunicación se basan en las experiencias personales de los autores en relación a la integración en el área de Educación Física de alumnos con Síndrome de Down.

## 2. CONOCIMIENTO CURRICULAR

De entrada, el profesor debe tener el suficiente conocimiento sobre la legislación educativa, especialmente en su contribución al Plan de Trabajo Individualizado. En este apartado incluimos los aspectos básicos más relevantes.

La Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, establece los principios y fines del sistema educativo y determina las líneas básicas que han de guiar la educación del alumnado.

Entre esos principios recoge en el artículo 1, la calidad de la Educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias; la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. Se recoge también la concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida; y la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

Por otro lado, en el Título II, Equidad en la Educación, se establecen los principios que han de guiar la actuación con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y, dentro de él, el alumnado con necesidades educativas especiales.

Igualmente se recoge en el artículo 71 que las Administraciones Educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas del alumnado y que la atención integral a este alumnado se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrará por los principios de normalización e inclusión.

En el Proyecto Educativo se deben concretar una serie de medidas curriculares y organizativas que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización de las enseñanzas que favorezca una atención personalizada a las características de su alumnado. Dentro de estas medidas se incluyen las establecidas en el artículo 13.2 del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria y las establecidas en el artículo 12.3 del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

- Estas respuestas educativas pueden ser organizativas y curriculares, como por ejemplo:
- Los agrupamientos flexibles.
- El apoyo en grupos ordinarios.
- Los desdoblamientos de grupo.
- La oferta de materias optativas.
- Las medidas de refuerzo.
- Las adaptaciones del currículo.
- La integración de materias en ámbitos.
- Los Programas de Diversificación Curricular.
- Así como otros programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Por otro lado, el PLAN DE TRABAJO INDIVIDUALIZADO (PTI), supone la concreción del conjunto de actuaciones educativas dirigidas al alumno y a su entorno con la finalidad de favorecer una atención personalizada de facilitar el logro de las competencias básicas y los objetivos educativos. Se convierte, por tanto, en el referente para la planificación y la acción de aquellas actuaciones que se desarrollan en el centro y que persiguen el ajuste de la respuesta educativa al alumnado.

El PTI es la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, en

esencia, no ha de ser diferente a la de cualquier otro alumno/a en lo referente al conjunto de actuaciones y medidas, tanto organizativas como curriculares, que el centro ha de poner en marcha para favorecer una atención personalizada a las características de todo su alumnado. Si bien es cierto que, garantizar un tratamiento específico para aquellos alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo, exige una mayor individualización del currículo, dedicando mayor tiempo y, en ocasiones, contando con el apoyo y asesoramiento especializado o de recursos materiales específicos.

Para estos alumnos, el tutor o tutora, previo informe y asesoramiento del responsable de orientación, coordinará la elaboración del plan de trabajo individualizado que desarrollará el profesorado en colaboración con las familias y con aquellos profesionales que intervengan en la respuesta.

En el PTI para este alumnado se establecerán las medidas curriculares y organizativas oportunas para que puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado de la etapa y contendrá:

- Las competencias que el alumno o alumna debe alcanzar en el área o las áreas de conocimiento.
- Los contenidos, que se secuenciarán de forma que garanticen al alumnado un proceso gradual y coherente desde que inicia los aprendizajes hasta que los generaliza y transfiere a nuevas situaciones.
- Los procedimientos y criterios de evaluación que, además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convertirán en referente fundamental para valorar el desarrollo de las competencias básicas.
- La organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el que se incluirán actividades individuales y cooperativas, los agrupamientos, los materiales y recursos didácticos.

### 3. CONOCIMIENTO DEL SÍNDROME

En este caso, además del conocimiento profundo de los contenidos a desarrollar en al área, es necesario un conocimiento profundo de la discapacidad de los alumnos con los que vamos a trabajar, en este caso sobre el Síndrome de Down. Todo docente de Educación Física, ya sea diplomado o licenciado, recibe una formación global sobre los diferentes tipos de deficiencia que pueden darse en el alumnado, pero ésta puede no haber sido muy amplia o puede no recordarse con claridad, por lo que resultará necesario llevar a cabo una búsqueda de información.

Es necesario que conozca en profundidad las repercusiones de la discapacidad en cuestión sobre las diferentes dimensiones del alumno. Para ello se puede recurrir a la búsqueda de literatura especializada, bien a través de bibliografía específica sobre discapacidades en general o sobre la que nos ocupa en particular. También podemos buscar artículos sobre el tema, a través de buscadores especializados o generales, bases bibliográficas en bibliotecas, etc. Además, podemos encontrar información en las páginas web de diferentes asociaciones relacionadas con esta deficiencia.

Por otro lado, teniendo en cuenta el principio de individualización, en este caso es fundamental obtener información de la familia del alumno, pues nos aportarán datos muy valiosos no sólo sobre la deficiencia, sino sobre las características de la misma en el caso concreto de ese alumno. La familia es quien mejor conoce a su hijo, sus gustos y preferencias, necesidades, intereses, posibilidades y limitaciones, etc.

Asimismo, es fundamental trabajar de manera coordinada con el resto de compañeros y profesionales que trabajan con nuestro alumno, que normalmente serán su tutor, el Equipo de Orientación Educativa, maestro o profesor de apoyo, auxiliar técnico educativo, profesionales de alguna asociación en la que esté inscrito, etc.

En cuanto al aspecto clínico, el Síndrome de Down es una anomalía congénita debida a la aparición de un cromosoma más en el par 21 de cada célula. Las personas que lo padecen van a presentar un conjunto de síntomas y signos diversos que se manifiestan en su desarrollo global, a causa del exceso de material genético en el cromosoma 21 (AMRR, 2002).

Las características diferenciales más significativas de estos sujetos giran en torno a tres categorías: rasgos morfológicos propios (ojos oblicuos, manos cortas y anchas, baja estatura, etc.), discapacidad intelectual variable e hipotonía muscular generalizada.

### 3.1. Características a nivel motriz

Las características señaladas anteriormente van a afectar negativamente a la motricidad de estos sujetos, y por lo tanto a su competencia a la hora de realizar actividades físico-deportivas. Hay que tener en cuenta, además, la necesidad de regular la intensidad de los esfuerzos a realizar, dada las afectaciones de los aparatos respiratorio y cardiocirculatorio que normalmente se asocian a este trastorno genético.

Estos alumnos presentan un desarrollo motor más lento que el de sus compañeros, además de presentar dificultades para el reconocimiento táctil, cutáneo y kinestésico, como consecuencia de las alteraciones que sufren en diferentes áreas sensoriales del sistema nervioso central, estando estos aspectos relacionados con la hipotonía característica de estos sujetos. Se encuentra limitado el desarrollo de diversas capacidades perceptivo-motrices, como la coordinación dinámica y óculo-manual, la percepción espacio-temporal o el equilibrio. Este último elemento está muy afectado como consecuencia de una frecuente laxitud articular, los problemas de rodilla asociados, las frecuentes alteraciones de la morfología del pie y la inestabilidad de la articulación atlanto-axial. Todos estos factores tendrán como consecuencia dificultades para la adquisición de diversos patrones motores

En cuanto a las características del desarrollo motor de estos sujetos podemos destacar:

- Motricidad gruesa: las adquisiciones de los niños con Síndrome de Down están más atrasadas que en los sujetos no deficientes.
- Suelen tener problemas con el equilibrio (en muchos casos se dan problemas de audición).
- Dificultad para el control del propio cuerpo y la coordinación dinámica general.
- Motricidad fina: se muestran deficientes al planificar estrategias para ejecutar las tareas eficazmente.
- La hipotonía que presentan es la causante de reflejos débiles o ausentes.
- Deficiencias en las coordinaciones óculo-motrices, en parte también debidas a sus frecuentes dificultades de visión.

### 3.2. Características a nivel psicológico

A nivel psicológico los SD suelen presentar:

- Escasa iniciativa.
- Menor capacidad para inhibirse.
- Tendencia a la persistencia de las conductas y resistencia al cambio.
- Menor capacidad de respuesta y de reacción frente al ambiente.
- Poca perseverancia en las tareas y utilización de la capacidad social para eludir las.
- Suelen mostrarse colaboradores y ser afectuosos y sociables.
- En el mundo laboral se están mostrando constantes y tenaces, puntuales y responsables, realizando las tareas con cuidado y perfección.

### 3.3. Características a nivel cognitivo

Dentro de estas características podemos destacar:

- El SD siempre se acompaña de discapacidad intelectual en diferentes grados.

- Nivel intelectual en el rango de la deficiencia ligera o moderada, en general.
- Obtienen mejores resultados en pruebas manipulativas que en las verbales.
- Entienden literalmente lo que les dicen. No entienden las bromas ni las frases con doble sentido.
- Es difícil para ellos generalizar lo que aprenden.
- Necesitan más tiempo para responder.
- Les cuesta entender varias instrucciones seguidas dadas en orden secuencial.
- Dificultad para manejar diversas informaciones.
- Lentitud para procesar y codificar la información y dificultad para interpretarla.
- Les resultan dificultosos los procesos de conceptualización, abstracción, generalización y transferencia de los aprendizajes.
- Memoria procedimental y operativa, bien desarrollada (pueden realizar tareas secuenciadas con precisión).
- Mejor memoria visual que auditiva.
- Les cuesta seguir más de 3 instrucciones nuevas dadas en orden secuencial.
- Son capaces de retener de 3 a 6 dígitos tras escucharlos (3-4 dígitos en la mayor parte de los casos / 3-5 imágenes).

Figura 1. Tomado del Manual de Atención al Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas del Síndrome de Down (Consejería de Educación. Junta de Andalucía)

#### EN SÍNTESIS: CARÁCTERÍSTICAS

- Los alumnos y alumnas con s.D. son competentes para aprender.
- Aprenden en la escuela de todos y todas.
- La escuela es un lugar para educarse en la convivencia y no sólo para transmitir conocimientos.
- Son puntos fuertes su percepción y memoria visual. Mejoran su aprendizaje a partir de la imagen visual.
- Su capacidad comprensiva es claramente superior a la expresiva.
- Las personas con s.D. presentan dificultades generales en los procesos psicológicos básicos: percepción, atención, aprendizaje, memoria y lenguaje. Reciben la información, la procesan y dan la respuesta de forma lenta. Los aprendizajes necesitan más tiempo debido a la lentitud de respuesta de este alumnado.
- Las personas con s.D. desarrollan su inteligencia si se les da oportunidades de aprender mediante la interacción de la familia y la escuela.
- La autoestima de las personas con s.D. suele estar disminuida.
- Las personas con s.D. aprenden a leer antes que a escribir.
- Presentan dificultades para el razonamiento aritmético y el cálculo.
- Suelen tener buena capacidad de observación y de imitación.
- Las personas con s.D. presentan persistencia de conducta y resistencia a los cambios.
- Los alumnos y alumnas con s.D. mejoran el contexto escolar. Su trabajo, esfuerzo y tenacidad sirven de modelo para otros compañeros y compañeras.



## 4. CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

### 4.1. Importancia de la evaluación inicial

Es determinante obtener información sobre las posibilidades de integración del alumno, que en gran medida dependerá del grado de afectación psíquica, su actitud ante la deficiencia, su gusto por la práctica de actividad físico-deportiva y su interés por nuestra área, su grado de interacción con los compañeros, etc.

La evaluación inicial debería llevarse a cabo en diferentes ámbitos:

- **Afectivo:** evaluaremos diferentes aspectos de la personalidad y la conducta. Su motivación, inteligencia emocional, etc.
- **Social:** se ha de evaluar el grado de socialización del alumno con las personas que le rodean, especialmente con sus compañeros de clase.
- **Cognitivo:** es necesario conocer el grado de retraso mental de nuestro alumno, para lo cual podemos acudir al orientador, especialista en pedagogía terapéutica, etc.
- **Del lenguaje:** hemos de conocer sus posibilidades de expresión y comprensión.
- **De la autonomía personal:** es necesario conocer, en relación a las actividades cotidianas, qué es capaz de hacer y qué no es capaz de hacer el alumno.
- **Motor:** conocer el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices (esquema corporal, lateralidad, capacidades coordinativas, etc.), habilidades básicas y específicas, etc. En algunos centros, si existe fisioterapeuta de apoyo pueden ayudar al profesor de Educación Física a realizar la valoración motriz.

### 4.2. Aspectos pedagógicos y metodológicos generales. Adaptaciones a tener en cuenta

En este apartado trataremos fundamentalmente diversas adaptaciones metodológicas a tener en cuenta con el alumnado que presenta esta problemática, teniendo en cuenta además, los otros dos tipos de adaptaciones que señalan Toro y Zarco (1995): adaptaciones del entorno y el material y adaptaciones de la tarea.

En relación a las adaptaciones del material y del entorno, Ruiz Sánchez (1994) propone las siguientes:

- **Adaptaciones del material:** potenciador de la movilidad, que sea informativo, manipulativo, motivador y protector.
- **Adaptaciones de las instalaciones:** ausencia de barreras arquitectónicas, supresión de obstáculos, superficie antideslizante, superficie no abrasiva, espacios bien delimitados y se deben evitar pendientes pronunciadas.

Para la adaptación de las tareas podemos atender a los criterios del Centro Nacional de Recursos de Educación Especial (CNREE, 1992):

- Diseñar actividades con varios grados de dificultad y niveles de ejecución.
- Intentar diseñar actividades distintas para trabajar un mismo contenido.
- Proponer actividades que faciliten diferentes posibilidades de ejecución y expresión.
- Equilibrar el diseño de actividades de gran grupo y pequeño grupo.
- Proponer actividades de libre elección.
- Recoger en la programación de aula el tipo de actividades a realizar.
- Incluir actividades que supongan un cierto retardo asumible al alumno asegurando una participación activa y efectiva.

Refiriéndonos ya a las adaptaciones metodológicas, el docente deberá dominar las diferentes estrategias, técnicas y métodos de enseñanza para facilitar la adquisición de los aprendizajes a los alumnos. En este sentido, en primer lugar hemos de señalar que el profesor de Educación Física debe conocer las características individuales de cada alumno y el estilo de aprendizaje del alumno y a partir de ahí, propiciar las estrategias de enseñanza-aprendizaje más oportunas (Fraile y cols., 2004).

Señalaremos a continuación una serie de principios generales a tener en cuenta en las sesiones con estos alumnos:

- No hemos de sobreproteger al alumno, el aprendizaje únicamente por observación no suele funcionar, y menos con ellos. Ha de participar en las tareas propuestas (previamente adaptativas si es necesario) como uno más, ha de vivenciar el mayor número de experiencias y ser protagonista activo de las mismas, sólo de este modo se lograrán aprendizajes significativos que perduren y sean transferibles a otros contextos.
- En la presentación de tareas el recurso a utilizar con mayor frecuencia será la demostración, proporcionada por el docente o por un alumno aventajado. Con frecuencia estos alumnos tienen dificultades para procesar la información procedente del canal auditivo, por lo que las ayudas visuales serán más necesarias para la mejor comprensión de las demandas de las diferentes tareas.
- Presentaremos los contenidos con la mayor significatividad lógica y psicológica posible, los nuevos aprendizajes han de poder relacionarse con otros adquiridos previamente, buscando en todo momento la transferencia a diferentes contextos. Hay que tratar de minimizar las posibilidades de error y maximizar las situaciones en las que el alumno tenga éxito, proporcionando feedbacks concomitantes a la propia práctica y la mayor cantidad de refuerzos positivos posibles.
- Debemos estar atentos para proporcionar al alumno todas las ayudas manuales que sean necesarias. El hecho de tener contacto con él durante algunas ejecuciones novedosas aumentará su seguridad y confianza, predisponiendo positivamente al aprendizaje y eliminando tensiones que pueden dificultar las adquisiciones. En función del tipo de tarea, y teniendo muy en cuenta los criterios de seguridad, la ayuda puede ser prestada por compañeros a los que previamente el docente habrá explicado cómo llevarla a cabo.
- Dadas las dificultades para comprender la información procedente del canal auditivo, trataremos de acordar sistemas de comunicación que faciliten la misma durante las sesiones, así como adecuar el vocabulario y el lenguaje a la capacidad de comprensión del alumno.
- Tener preparadas con antelación adaptaciones o modificaciones de los ejercicios propuestos al grupo, para proponer al alumno en el caso que las actividades propuestas al grupo no sean alcanzables.
- Seleccionaremos la metodología más apropiada en función del contenido, pero generalmente la enseñanza mediante la búsqueda va a dar menos resultado con estos alumnos, por lo que es posible que debamos recurrir en mayor medida a técnicas basadas en la instrucción directa.
- Ofreceremos refuerzos positivos continuos y proporcionaremos mayores feedbacks y conocimiento de resultados, sobre todo durante las ejecuciones.

## 5. BENEFICIOS DE LA PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA PARA LAS PERSONAS CON SÍNDROME DOWN

Las personas que padecen Síndrome de Down tienen una clara tendencia a sufrir sobrepeso y a tener una mala condición física, siendo la causa de esta situación atribuible a la falta de actividad física y ejercicio físico y no a la deficiencia.

La práctica físico-deportiva, tanto en las sesiones de Educación Física como en cualquier otro ámbito, permitirá a las personas con Síndrome de Down descubrir sus propias capacidades, desarrollar competencias que en muchas ocasiones parecerían inalcanzables para ellos, debido en gran parte a la sobreprotección que a menudo sufren los sujetos que sufren esta deficiencia. Además, estos sujetos se sentirán parte del grupo, desarrollando la competencia emocional y logrando una mayor socialización.

Esta situación también repercutirá en la mejora de su autoestima, retroalimentada por la satisfacción de su núcleo más próximo que observará con orgullo los nuevos logros que alcanza a través de las actividades físico-deportivas.

La competencia en autonomía e iniciativa personal también será una de las que se desarrollen en mayor medida gracias a la práctica deportiva, obligando a los sujetos a abandonar su habitual actitud egocéntrica al tener que pensar en las reacciones de los compañeros y adversarios, desarrollando los mecanismos de percepción, decisión y ejecución.

También se desarrollará en gran medida la competencia social y ciudadana pues estarán obligados a respetar las normas establecidas, comunes a todos los participantes.

Los juegos y deportes constituyen un medio excepcional para la integración social, pues se compartirán objetivos comunes, metas, retos e ilusiones, que se alcanzarán o no a través del esfuerzo común de todos los compañeros participantes.

El deporte ofrece a esos alumnos muchas más oportunidades de vivenciar situaciones de éxito que el trabajo intelectual, constituyendo un espacio en el que con frecuencia quedan desterradas las barreras psicológicas. El deporte y todos los valores que conlleva su práctica compartida despierta sentimientos de solidaridad entre sus practicantes, y va a proporcionar la posibilidad de unir a los sujetos con esta deficiencia con personas sin retraso mental.

## 6. LA COMPETENCIA EMOCIONAL

Las personas que tienen Síndrome de Down tienen una baja tolerancia a la frustración, lo cual puede convertirse en motivo de abandono de la práctica por la desmotivación que puede suponer el no obtener éxito en las tareas propuestas de manera reiterada. Ya señalamos en el apartado de conocimiento pedagógico que hemos de reducir al máximo las situaciones en las que el alumno no consiga el objetivo de la actividad, proporcionando la mayor cantidad posible de experiencias exitosas.

Las actividades llevadas a cabo en las sesiones de Educación Física, que generalmente serán en grupo, contribuirán al desarrollo de la autoestima de estos alumnos y a una mejora en la capacidad de ajuste emocional.

El área de Educación Física, por sus propias características, es el área/materia del currículo que más oportunidades ofrece para la socialización, la cual se verá reforzada por el desarrollo del sentimiento de pertenencia al grupo. Además de por los aspectos socio-afectivos vinculados al trabajo con iguales durante la práctica físico-deportiva, los propios efectos fisiológicos de la práctica de actividad física van a contribuir a la mejora de los estados de depresión o ansiedad que con frecuencia presentan estos chicos. Una característica común a todos ellos es la necesidad de aceptación por los que le rodean, la cual se verá facilitada por la práctica conjunta de actividades físico-deportivas. Además:

- Se incidirá en el desarrollo de habilidades sociales, cooperativas, de respeto a los demás, empatía, etc.
- Lo más importante es la normalización, es decir, tratarles del mismo modo que a los demás y exigirles lo mismo que a ellos.
- Tanto la sobreprotección como la dejadez y el abandono son actuaciones negativas.
- Principio de actuación: las tres “R”: Reglas – Rutinas – Responsabilidades.
- Es conveniente establecer normas claras y razonadas.
- Se ha de proporcionar control conductual externo, como paso previo hacia el autocontrol.
- Se recomienda la participación en todo tipo de actividades sociales en el entorno social real del niño.
- Los programas de entrenamiento en habilidades sociales pueden ser aplicados con éxito y se obtienen resultados observables en poco tiempo.

## 7. RECOMENDACIONES PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES PARA TRABAJAR CON ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN

### 7.1. Recomendaciones generales

- Tratar el tema con normalidad, respondiendo a sus dudas con naturalidad es la mejor estrategia. Lo esencial es el trato que dé el profesor al alumno con SD, pues sus compañeros actuarán de un modo semejante.
- No podemos olvidar que tienen discapacidad intelectual. Es preciso hablarles más despacio y, si no entienden las instrucciones, repetir las con otros términos diferentes más sencillos. Los mensajes deben ser breves, concisos, directos y sin doble sentido.
- En cualquier actividad, se les ha de dar el tiempo que necesitan, que es mayor que el resto. Por ejemplo, debemos dar tiempo para que contesten, sin adelantarnos a su posible respuesta.
- Trabajar desde lo concreto a lo abstracto, de lo manipulativo a lo intelectual.
- Hay que tener en cuenta que les cuesta mucho entender la ironía, por tanto es preciso hacer un trabajo sistemático con las bromas o chistes.
- Se pueden y se deben utilizar programas de educación emocional y de habilidades sociales.
- Es preciso explicarles hasta las cosas más sencillas, no dando por supuesto que saben algo si no lo demuestran haciéndolo, pues pueden asentir sin estar seguros.
- Se ha de prever en la programación la generalización y mantenimiento de las conductas, practicándolas en diferentes lugares y momentos.
- Es esencial el entrenamiento de la memoria, pues está muy limitada por su capacidad. Es muy positivo que se les proporcionen estrategias (subvocalizar, nombrar los objetos, agruparlos en categorías).
- Es recomendable practicar en las tareas cotidianas en el colegio (transmitir recados, pedirles que nos avisen de la hora, por ejemplo).

### 7.2. Recomendaciones en el área de Educación Física

- Realizar una búsqueda de información para obtener un conocimiento profundo del Síndrome de Down, realizando un estudio previo de sus características físicas y de salud para prevenir riesgos.
- Aplicar estrategias de trabajo cooperativo, a través de la formación de grupos heterogéneos en los que el éxito del grupo dependerá de los éxitos de todos sus componentes, pudiendo existir diferentes niveles de logro para los diferentes componentes del grupo. De este modo, todos los miembros de un grupo se han de esforzar por ayudar a sus compañeros, pues el éxito de estos constituirá su propio éxito. Se incrementa además el sentido de responsabilidad para con el grupo, pues si uno falla repercutirá negativamente en sus compañeros.
- Podríamos favorecer la socialización con el resto de los compañeros aprovechando el aprendizaje de determinadas habilidades motrices, estableciendo colaboraciones rotativas de varios alumnos (voluntarios o elegidos por nosotros en función de su disposición), poniendo en práctica lo que podríamos llamar *enseñanza tutelada por iguales rotativa*.
- Como consecuencia de su bajo metabolismo, comparados con otros niños de su misma edad y estatura, requieren una ingesta calórica menor.
- Aprovechar su característica hipotonía y su consiguiente laxitud articular como elemento de éxito del alumno dentro del grupo. Podemos convertir las situaciones en las que se trabaje la flexibilidad como momentos de aumento de su autoestima, reforzando sus logros (por fuerza fuera del alcance de los demás) y poniéndolo como ejemplo y modelo ante el resto de los compañeros.
- Debemos presentar la estimulación siempre que sea posible a través de más de un canal o sentido (multisensorial).

- El aprendizaje por observación o modelado, la práctica de conducta y las actividades con objetos e imágenes son muy adecuados.

## 8. CASO PRÁCTICO

A lo largo de este apartado describiremos un caso práctico en el que se ha procedido teniendo en cuenta gran parte de las recomendaciones anteriormente descritas añadiéndole algunas características que pasamos a explicar a continuación:

Se trata de un alumno de 15 años que lleva matriculado en un IES de la localidad de Puertollano (Ciudad Real) desde hace tres cursos. La evaluación inicial que realizamos en el curso 2008-2009 fue la siguiente:

- Ámbito afectivo:** Se trata de un niño serio, su motivación hacia el centro, las demás áreas y educación física son muy bajas. No quiere venir al instituto.
- Ámbito social:** En un primer momento tiene como referencia sus alumnos del centro de primaria que están en su misma clase, no destaca amistad con ningún niño en concreto. Se relaciona poco con su grupo. A cada momento solicita irse a su casa. En algunas ocasiones, cuando la clase no se realiza en el gimnasio, es decir, se realiza en un espacio abierto como canchas polideportivas se intenta escapar.
- Ámbito cognitivo:** El retraso mental corresponde a un niño de 1º ó 2º de primaria.
- Ámbito de lenguaje:** Dentro de sus dificultades se expresa bastante bien, escribe con dificultad.
- Ámbito de autonomía personal:** El instituto le resulta muy grande, no controla los espacios y necesita ayuda. La delegación de educación pone a su disposición una cuidadora que le ayuda en los desplazamientos en los cambios de clase a lo largo de la jornada escolar.
- Ámbito motor:** Es un ámbito que no ha desarrollado en el colegio prácticamente nada. Hablando con la familia comentan que en la escuela de primaria se ha trabajado muy poco con él, por tanto no tiene ningún tipo de hábito hacia el ejercicio físico y la asignatura de Educación Física. No trae ropa deportiva y en las primeras sesiones permanece sentado en un banco sueco o un plinto y se niega a trabajar.

### 8.1. Intervenciones

Atendiendo a las características de este alumno desde el departamento de Educación Física se realizan una serie de actuaciones con el fin de mejorar sus competencias en general, y la competencia emocional en particular que revierta en su mejora, posteriormente de los alumnos más cercanos a él y por último del resto de la clase e incluso de otros cursos del IES. Las actuaciones que iremos describiendo se fueron realizando desde 2008 hasta nuestros días.

Se pide la colaboración a la cuidadora del Centro para que asista a las clases de Educación Física, esto hace que el alumno no se escape de las clases, además y de forma voluntaria, participa junto con el alumno en las sesiones prácticas. Además, se habla con los padres para que traiga ropa deportiva los días que corresponden en su horario a las sesiones de E. F.

En un primer momento nos conformamos con que traiga la ropa sin necesidad de cambiarse.

Poco a poco va trabajando y una vez que conseguimos que el alumno permanezca en todas las clases de Educación Física trabajando de una forma más o menos activa, se solicita del alumno SD que elija un alumno colaborador que será su compañero más cercano y de referencia para él, descargando de este trabajo a la cuidadora, que una vez cubierto este primer objetivo deja de venir a las clases. Este alumno va cambiando de tal forma que va estableciendo lazos afectivos con todos los alumnos y alumnas de la clase, aunque destaquen sus compañeros “favoritos” como dice él “los más malos de la clase”.

La cuidadora, y dada su voluntariedad, se ofreció a participar en los recreos con este y otros chicos con ciertos problemas cognitivos en los recreos y dedican dos días a la semana a jugar al baloncesto. Una vez que han consolidado esta actividad algunos alumnos sin ningún tipo de dificultad cognitiva se ofrecen para jugar con ellos. Al final del curso pasado las actividades del recreo las realizan un grupo en torno a ocho alumnos (5 alumnos de integración + otros 3 alumnos que participan voluntariamente). Estas actividades son supervisadas por uno de los profesores de Educación Física.

Poco a poco en las clases es más participativo. El resto del alumnado desde un primer momento responde muy favorablemente y se establecen lazos afectivos muy importantes que se van consolidando a lo largo de estos años. En todos los juegos y deportes en los que hay reglas, se realizan adaptaciones y son aceptadas ya de forma natural por el resto de la clase e incluso a veces ellos proponen otras adaptaciones para mejorar la fluidez de los mismos. Como ejemplos de modificaciones de reglas tenemos: no interceptar la línea de pase hacia el alumno SD, dejar sacar de banda y tirar a canasta libremente, permitirle coger una vez el rebote cuando falle el tiro, etc.

Desde el curso pasado el alumno SD realiza todas las actividades que se le plantean a su nivel, siempre con un alumno que le sirve de ayuda, en unas sesiones lo elige él, en otras se ofrece alguien y otras veces es el profesor quien determina quién es el compañero que le prestará ayuda.

A instancias del departamento de Educación Física, aprovechando los recursos humanos del centro, una fisioterapeuta, un día en semana nos acompaña en clase y ayuda a dinamizar más la clase, trabajando con él y con otros alumnos con problemas motrices.

Hay que reconocer que todos los días no tiene la misma motivación y el estado de ánimo, tiene bajones en el rendimiento que le hacen bajar el ritmo, sobre todo después de periodos de vacaciones, o cuando anteriormente ha estado enfermo.

Hay actividades que han favorecido muchísimo su integración:

- Debido a que le gusta mucho la música en determinados momentos asume la responsabilidad de poner y quitar la música.
- Se le ha grabado en vídeo en alguna ocasión y le motiva muchísimo. Este vídeo se le facilitó a sus padres y al reforzarle éstos en casa y felicitarle por su trabajo y comportamiento en clase él se siente muy feliz. Lo manifiesta continuamente y demanda que se le grabe en más ocasiones.
- Le gusta mucho sacar y recoger el material, por tanto cuando se estima oportuno él junto con algún alumno auxiliar participa en dicho cometido.
- Destaca en el trabajo de flexibilidad, en ocasiones se le da cierto protagonismo en el trabajo de estiramientos, ya que a él le resultan muy fáciles estas actividades. El resto de compañeros admira practicando las ejecuciones que realiza el alumno SD de los ejercicios que se proponen.

La evaluación que realizamos a lo largo de 2011 fue la siguiente:

- a. **Ámbito afectivo:** Se trata de un niño muy cariñoso y querido en clase, es feliz, la motivación hacia el área de Educación Física es alta pero hacia el resto de materias es media. Está perfectamente integrado en su clase y tiene como preferencia a la hora de realizar sus actividades a alguno de los alumnos. Cuando se le solicita que trabaje con otros lo hace con agrado.
- b. **Ámbito social:** Es un chico que es conocido por prácticamente la totalidad de alumnos, profesores y personal del centro y establece diálogos cortos con una gran mayoría de ellos. Sus relaciones sociales han aumentado paulatinamente.
- c. **Ámbito de autonomía personal:** El instituto ya no le resulta tan desconocido, controla más los espacios y en la actualidad no tiene ayuda directa. A veces se despista pero es ayudado por cualquiera que se percate de la situación. Al gimnasio y al resto de las clases asiste de forma autónoma o con sus compañeros de clase. Tanto la cuidadora como la fisioterapeuta se ocupan ahora de otros alumnos con mayores necesidades. En clase de Educación Física trabaja como

uno más, teniendo en cuenta sus dificultades fundamentalmente de tipo cognitivo y es auxiliado por cualquiera de los alumnos del grupo-clase o por el profesor. También tenemos que destacar que se cambia de camiseta y se asea después de cada sesión de E. F.

- d. Ambito motor: Hay actividades que le gustan más que otras y se implica más directamente. Cuando son nuevas, le cuesta más trabajo sobre todo al principio, posteriormente cuando va conociendo la tarea la realiza como puede dentro de sus limitaciones. Al final del proceso, cuando lo consigue, celebra sus logros con el profesor y con el resto de sus compañeros.

Por tanto, en la actualidad es un chico que trabaja de forma relativamente autónoma, que ha cambiado su percepción hacia la asignatura, el instituto y sobre todo hacia sus compañeros de clase. Es un alumno que fundamentalmente ha mejorado la competencia emocional y ha hecho mejorar por sus características, peculiaridades y forma de actuar y ser, la competencia emocional del resto de compañeros de la clase. La experiencia es muy satisfactoria.

## 9. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo ha sido presentar una serie de propuestas e intervenciones educativas para mejorar las competencias del profesorado a la hora de atender en sus clases las necesidades educativas de los alumnos Síndrome de Down pero, por extensión, las mismas propuestas educativas serían de aplicación en otros casos de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, cuya causa sea el déficit cognitivo.

Hemos destacado que es muy importante para el profesor realizar una aproximación, al menos en sus aspectos más relevantes, al conocimiento curricular referente al tema que nos ocupa, a los contenidos a impartir y a las características del síndrome que presentan estos individuos a nivel motor, psicológico y cognitivo.

Sin restar importancia al punto anterior, consideramos la evaluación inicial como una herramienta imprescindible que determine el conocimiento específico del alumno objeto de nuestra intervención y fijar de manera objetiva el punto de partida de nuestras adaptaciones metodológicas y pedagógicas.

Nos reafirmamos en nuestra formulación inicial de considerar el área de Educación Física como un espacio con un gran potencial para trabajar la competencia emocional en cualquier caso, pero muy especialmente en los alumnos objeto de apoyo educativo, como los SD. Para ello es necesario que el docente sea consciente de la importancia de su función y tenga la sensibilidad necesaria para plantear modificaciones en las actividades programadas que permitan la participación del alumno SD. Paralelamente es necesaria una vigilancia intensa sobre las actitudes poco adecuadas que algunos alumnos pueden poner en evidencia y trabajarlas con todo el grupo en sentido positivo.

## REFERENCIAS

- AAMR (2002): *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- CNREE (1992): *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- CUMELLAS RIERA, M. (2000): “Alumnos con discapacidades en las clases de Educación Física convencionales”. *Revista Digital Efdeportes.com*. nº 23. Buenos Aires.

- FRAILE, A., HERNÁNDEZ, J. L., DEVIS, J., PEIRÓ, C. y cols. (2004): *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GUERRERO LÓPEZ, J. F. (1995): *Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con síndrome de Down*. Barcelona: Paidós.
- MOLINA GARCÍA, S. (coord.) (2002): *Psicopedagogía del niño con síndrome de Down*. Granada: Ariel.
- RUIZ RODRÍGUEZ, E. (2006): “Características psicológicas de los alumnos con Síndrome de Down. Curso básico sobre Síndrome de Down”, en <http://www.downcantabria.com/curso.htm> (14 de marzo de 2011).
- RUIZ RODRÍGUEZ, E. (2007): “Integración educativa en el aula ordinaria con apoyos: sugerencias prácticas”. *Revista Síndrome de Down*, vol. 24(1), en <http://www.downcantabria.com/revista92.htm> (14 de marzo de 2011).
- RUIZ SÁNCHEZ, P. (1994): “L’adequació curricular individual en Educació Física”. *Revista Apunts*, nº 38, p. 41-50.
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. (1996): *Jugando y aprendiendo juntos*. Málaga: Aljibe.
- TORO, S., ZARCO RESA, J. A. (1995): *Educación física para niños y niñas con necesidades especiales*. Buenos Aires: Aljibe.



# COMPETENCIAS DEL LÍDER PEDAGÓGICO

JUAN F. MUÑOZ BANDERA

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada*

FRANCISCO J. AMORES FERNÁNDEZ

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada*

## 1. INTRODUCCIÓN

El liderazgo lo entendemos como la labor y capacidad de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las metas compartidas de la escuela. Cuando estos esfuerzos van dirigidos a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, hablamos de liderazgo educativo o pedagógico (Leithwood, 2004). Las disposiciones legislativas no hacen referencia a esta figura, remitiéndonos al director del centro educativo y a su grupo de trabajo, por lo que el liderazgo de este no es visible. En este sentido, la mayor autonomía de los centros y en consecuencia, una mayor responsabilidad en los resultados escolares de sus alumnos, hace que el liderazgo de los directores adquiera mayor relevancia (Bolívar, 2010a).

El líder en la educación es aquel que está comprometido con el ejercicio de su profesión; aquel que constantemente está aprendiendo y desarrollando habilidades nuevas; aquel que comparte una meta común con sus estudiantes y su institución; aquel que destierra el conformismo y la pasividad y aquel que inspira a sus alumnos para ser mejores personas y ciudadanos. Para Cantón (2000) “el liderazgo se define como el comportamiento y la actuación del equipo directivo y del resto de los responsables para guiar el centro educativo hacia la calidad. Se trata de reflejar cómo los que tienen alguna responsabilidad en el centro educativo estimulan, apoyan y fomentan la gestión de la calidad en tanto que proceso fundamental en la mejora continua...”.

El liderazgo se tiene que dirigir, por eso, a transformar los modos habituales de enseñanza en nuevos escenarios de aprendizaje (Bolívar, 2010b).

Insertando al líder pedagógico en su ambiente laboral, estamos en consonancia con Siliceo, Cásares y González (1999) que nos orientan a “Que en esta era tan compleja y de mayor especialización en todos los niveles de la organización, se requieren, no sólo líderes en los puestos de dirección y gerencia, sino líderes en todos los niveles y en todas las áreas de las empresas e instituciones”. El contexto de la organización normalmente encargado de la elección del líder se muestra como un potente catalizador de las ideas que éste habrá de desarrollar y defender a partir de su elección, es por ello aún más importante que la persona sepa ser autónoma e independiente, de esta forma podrá defender al centro de trabajo, institución, integrantes y a sí misma.

## 2. EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO

### 2.1. Líder como persona

El auténtico líder según Melero (2010), es aquel que comparte el liderazgo con su gente, hace que su gente tomen decisiones eficaces, y se preocupa por el bienestar de los suyos, cuida las relaciones y la comunicación, reconoce a las personas cuando éstas hacen las cosas bien, trata con un respeto exquisito a las personas, cumple el primero las normas establecidas, utiliza los errores para aprender de ellos, mantiene a su gente activa e ilusionada, se muestran naturales, etc.

Siguiendo al mismo autor, las capacidades de un líder auténtico son: la comunicación, empatía, persuasión, asunción de riesgos y autocontrol. Y sus conocimientos: de sí mismo, de su actividad como profesional, de las personas y sobre todo, sabe dónde quiere llegar como persona y como profesional.

Son los buenos líderes los que consiguen buenos resultados, tienen una gran autoridad moral, son el referente a imitar, integran a las personas, generan nuevos líderes, aúnan esfuerzos, optimizan la utilización del potencial de las personas, es decir, sacan lo mejor de las personas y hacen que sus equipos tengan una visión global e integrada de la organización y un proyecto compartido.

### 2.2. Políticas de gestión, dirección escolar y liderazgo educativo

Centrados a la relación entre el liderazgo educativo y la dirección escolar existen numerosos trabajos que sugieren que la dirección puede tener un efecto indirecto sobre el éxito de los estudiantes a través de su influencia sobre determinadas variables organizativas de la escuela. El liderazgo pedagógico ejercido desde la dirección representaría una apuesta por superar esquemas de tipo gerencial para adentrarse en dinámicas y procesos que llevan a la postre a una redefinición del papel de la propia dirección.

Desde la dirección del centro educativo se debería fomentar la construcción de un clima y ambiente favorecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, un ambiente propicio para el desarrollo de normas, actitudes y valores de colaboración de todos los agentes educativos con un objetivo común, favorecer el aprendizaje de todos los alumnos. Cuestiones como la gestión y coordinación pedagógica y curricular, la atención al tiempo dedicado a la actividad de enseñanza y el trabajo entre el profesorado aparecen como claves (Coronel, 2005 y 2010; Coronel y Villar, 2007). ¿Sobre qué dimensiones podríamos articular las políticas de gestión para el desarrollo de un liderazgo educativo?

- La dimensión de la mejora
- La dimensión social
- La dimensión emocional
- La dimensión democrática

### 2.3. Dirección pedagógica y currículum

Cuando la dirección se limita a una mera gestión administrativa las responsabilidades sobre el aprendizaje del alumno quedan diluidas, cuando se enfoca desde un liderazgo para el aprendizaje, esta responsabilidad es central (Bolívar, 2010b y 2010c). Es decir, la mejora de las prácticas directivas de los centros pasa por ejercer un liderazgo centrado en el aprendizaje de los alumnos del centro, sin descuidar la función administrativa de la misma, para la mejora de los resultados del centro escolar. Es evidente que la escuela está para que sus alumnos aprendan por lo que un liderazgo debiera medirse por su contribución a la mejora de este cometido.

Por otra parte, la mayor autonomía de los centros educativos, y como consecuencia una mayor responsabilidad en los resultados escolares de sus alumnos, hace que el liderazgo educativo de los

directores adquiera mayor relevancia (Bolívar, 2010a). A continuación se listan en los cuatro tipos de prácticas del liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos (Leithwood, Day *et al.* en Bolívar, 2010b).

- Establece una dirección (visión, expectativas, metas del grupo).
- Desarrollar al personal.
- Rediseñar la organización.
- Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, el mismo autor hace referencia a un programa (Improving School Leadership) promovido por la OCDE, donde se menciona que la mejora del liderazgo escolar pasa por cuatro grandes líneas de acción:

- (Re) definir las responsabilidades.
- Distribuir el liderazgo escolar.
- Adquirir las competencias necesarias para ejercer un liderazgo eficaz.
- Hacer del liderazgo una profesión atractiva.

#### 2.4. La buena comunicación en el líder

Un líder comunicativo, y que utilice esta habilidad en su centro educativo puede mejorar la calidad de las relaciones interpersonales, independientemente de la lejanía o cercanía afectiva que haya entre las personas, lo que propiciará un clima saludable en el entorno laboral.

El déficit de información y comunicación, provoca en el personal la formación de conceptos distorsionados, basados más en rumores y comentarios informales que en la misma realidad. El buen equilibrio comunicativo de las relaciones interpersonales motivará el buen progreso de las personas dentro del entorno profesional. El líder debe controlar que la comunicación horizontal entre los miembros del centro educativo sea positiva, aducimos a los comentarios peyorativos que suelen hacerse en conversaciones informales, que provocan ostensibles riesgos de grietas en las relaciones interpersonales, tanto horizontales como verticales.

Las metas a las que deben orientarse las fuerzas y energías de todos los integrantes del centro educativo, si existe un compromiso entre ellos, se nutrirán de una buena gestión de la comunicación que tiene que partir desde el líder pedagógico para propiciar un buen clima.

Por todo ello, la persona como líder debe ser buen comunicante y tener las correspondientes habilidades sociales adquiridas para su manejo. Añadimos la importancia de convertirse no solo en un buen orador si no también en un buen oyente e interlocutor.

#### 2.5. Estilos de liderazgo y factores influyentes

Un líder puede adoptar múltiples estilos de liderazgo, es pertinente agrupar éstos y sintetizarlos en un número reducido de ellos, para que podamos detectar el estilo “raíz” que mueve a cada líder. Es por ello, que proponemos los dos siguientes:

- Estilo orientado al centro educativo, supervisando a los integrantes para asegurarse de que el trabajo se realice de manera satisfactoria. Esto es más importante que el crecimiento de los miembros o la satisfacción personal.
- Estilo orientado a los integrantes del centro, el líder se fija como objetivo la motivación del personal en detrimento de su control. Se muestra a favor de una relación amistosa y de confianza con sus compañeros. Permitiendo su participación en la toma de decisiones.

La complementariedad de ambos estilos en el líder, de forma que ninguno prevaleciera sobre el otro, pero siempre estuvieran presentes, es nuestra propuesta como ideal de líder pedagógico en un centro educativo.

Los factores que influyen decisivamente sobre el estilo de liderazgo de cada líder podemos agruparlos de la siguiente forma:

- a) Características del líder:
  - Elenco de valores.
  - Preocupación por los demás y empatía.
  - Relevancia del trabajo en equipo.
  - Capacidad de autoevaluación.
- b) Características del grupo de trabajo:
  - Interés que tienen por los problemas a solucionar.
  - Conocimiento y experiencia.
  - Disposición para asumir responsabilidades.
  - Sus necesidades de dependencia o independencia.
- c) Características particulares de cada situación:
  - La naturaleza de la tarea: complejidad, tipo de experiencia requerida grado de creatividad necesario, etc.
  - El tiempo disponible para la realización de la tarea y la presión que éste pueda provocar sobre el líder y su grupo de trabajo.

### 3. LOS CIMIENTOS DE LAS COMPETENCIAS

Queremos aquí detenernos en las competencias descritas por Perrenoud (2004) que se han convertido en un gran referente, al profundizar en las mismas vamos a exponer una reestructuración de estas con el objetivo de orientarlas hacia la propuesta de unas competencias base del líder pedagógico.

**Bloque I.** Competencias relacionadas con el aprendizaje en el centro educativo

1. Organizar, favorecer y animar situaciones de aprendizaje.  
El rol del líder abogamos porque apoye a sus docentes para que siempre trabajen a partir de sus alumnos y para sus alumnos.
2. Gestionar la correcta progresión de los aprendizajes.
3. Heterogeneidad: apoyar, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.  
El líder ha de promover el apoyo integrado en el centro educativo, favoreciendo que sus docentes aborden la cooperación entre alumnos como una base sólida en su aula.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y trabajo; y en el propio centro.

**Bloque II.** Competencias relacionadas con los agentes implicados en un centro educativo.

1. Conseguir que el grupo de profesionales trabaje en equipo y promover la formación continua.  
El líder será el encargado de conectar las metas y principios de los docentes de su centro. Formando y renovando un equipo pedagógico, que haga frente a crisis o conflictos.
2. Dirigir la gestión de la escuela, en las relaciones con otras instituciones y administraciones.
3. Fomentar la implicación de las familias en el centro educativo.

**Bloque III.** Competencias relacionadas con la gestión y distribución de recursos.

1. Conseguir eficacia y eficiencia en el uso de los recursos disponibles y potenciales que tenga y pueda tener el centro.
2. Impulsar el uso de las nuevas tecnologías.

**Bloque IV.** Competencias relacionadas con los problemas sociales derivados del centro y de la propia sociedad.

1. Involucrar a todos los agentes del centro en la concienciación y actuación con problemas sociales como violencia, pobreza, etc.
2. Promulgar la igualdad sexual, étnica y social.

## 4. COMPETENCIAS DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO

La concreción del siguiente listado de competencias básicas y específicas para el líder pedagógico ha sido elaborado a partir de una profunda revisión teórica. Destacamos la relevancia de los trabajos de Thornton y Byham (1986), Pérez (1991), Cardona y Chinchilla (1999), Perrenoud (2004), Cardona y García-Lombardía (2005). Nuestra propuesta de competencias para el líder pedagógico serían las siguientes:

1. Ser capaz de promover el aprendizaje.
2. Visualizar global y específicamente el centro educativo (solucionar carencias y sugerencias de mejora).
3. Atender y orientar a las familias y alumnos.
4. Realizar una adecuada gestión de los recursos.
5. Ser un buen comunicador y oyente.
6. Ser capaz de resolver conflictos.
7. Saber delegar.
8. Impulsar el trabajo en equipo.
9. Ser proactivo (tener iniciativas y ser optimista).
10. Ser autocrítico.

## REFERENCIAS

- BOLÍVAR, A. (2010a): La autonomía de los centros educativos en España. *Participación educativa. Consejo Escolar del Estado*, núm. 13, pp. 8-25.
- BOLÍVAR, A. (2010b): Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 1 (enero-febrero), pp. 15-20.
- BOLÍVAR, A. (2010c): *Dirección pedagógica y currículum: Un liderazgo para el aprendizaje. Curso de Verano: El liderazgo pedagógico de los centros educativos*. Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- CANTÓN, I. (2000): *La calidad en los centros docentes del siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- CARDONA, P. y CHINCHILLA, N. (1999): Evaluación y desarrollo de las competencias directivas. *Harvard –Deusto Business Review*, 89, marzo-abril.
- CARDONA, P. y GARCÍA-LOMBARDÍA, P. (2005): *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Navarra: EUNSA.
- CORONEL, J.M. (2005): El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación. *Revista Española de Pedagogía*, 232, pp.471-490.
- CORONEL, J.M. (2010): *Dirección escolar: Políticas de gestión y liderazgo pedagógico. Curso de Verano: El liderazgo pedagógico de los centros educativos*. Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- CORONEL, J.M. y VILLAR, L.M. (2007): *La Facilitación del Cambio en los Centros Escolares: un*

- Estudio de Caso Sobre el Papel del Director en los Procesos de Gestión y Mejora Escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- GIMENO, J. (COMP.) (2008): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- LEITHWOOD, K. (2004): Liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales. A. Villa (Coord.), *Dirección para la Innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento. IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. (pp. 233-248.). Bilbao: Mensajero.
- MELERO, J.L. (2010): El líder como persona. Una experiencia sobre el proceso y método para la definición y desarrollo del liderazgo. *Curso de Verano: El liderazgo pedagógico de los centros educativos*. Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- PÉREZ, J.A. (1991): *Fundamentos de la Dirección de Empresas*. Rialp.
- PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- SILICEO, A., CASARES, D. y GONZÁLEZ, J. (1999): *Liderazgo, valores y cultura organizacional*. México: McGraw-Hill.
- THORNTON, C. y BYHAN, C. (1986): *Assessment Center and Management Performance*. Academia Press.

# EL DOCENTE COMO PROFESIONAL DE AYUDA

RAMÓN PÉREZ JUSTE  
 MARÍA DEL CARMEN ORTEGA NAVAS  
 JOSÉ QUINTANAL DÍAZ  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

## 1. PRESENTACIÓN Y CONTEXTO

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) viene cobrando una especial relevancia la figura del alumnado, al poner el foco de atención en el aprendizaje en lugar de en la enseñanza.

Sin embargo, y a la vez, se viene dedicando una gran importancia a la competencia docente, enfocada, no tanto a la tradicional tarea de preparar las clases, enseñar y evaluar sino, justamente, a hacer al alumno protagonista de su propia formación.

Cierto es que carece de sentido el desdén con el que se ha venido actuando hacia la calidad de la docencia universitaria porque si el profesor es algo en la Universidad, antes que cualquier otra cosa, es profesor. Pues bien: en el marco de un amplio proyecto de investigación I+D sobre la excelencia docente: *La evaluación de la calidad de la docencia del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior*, encabezado por el profesor A. Galán, estamos tratando de caracterizar la excelencia en la docencia.

## 2. EL TRABAJO

En el citado trabajo, en fase de conclusión, se han delimitado tres grandes categorías de profesores excelentes: el *tradicional*, el *operativo* y el *mentor*, siendo ésta, por sus características, la más deseable en general.

Por otra parte, venimos manteniendo que una caracterización del profesor acorde con las exigencias de Bolonia y del enfoque de competencias es el que denominamos “*profesional de ayuda*”, siguiendo planteamientos como los de Dalton y Beck, (2000)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Vid. JAMES DALTON, J., BECK, B. (2000): *Pathways to helping professions: graduate study in clinical psychology and related fields*. Department of Psychology, Bloomsburg University of Pennsylvania (USA), en <http://departments.bloomu.edu/psych/pathwaysmain.htm> (abril de 2010).

En ella se respeta el protagonismo del alumno y la preeminencia del aprendizaje frente a la enseñanza, especialmente necesaria en educación superior, quedando el profesor en un segundo plano aunque siempre atento y en disposición de prestar el apoyo que el alumno necesite, pero no más, para evitar sustituirle y limitar sus posibilidades de protagonismo.

No debería ser una novedad dejar constancia expresa de que en última instancia, en los procesos de formación académica o, si se prefiere, intelectual, lo esencial es el aprendizaje alcanzado por el alumno, y que, en consecuencia, el papel del profesor queda en un segundo plano.

Tampoco debería sorprender que, no obstante ese segundo plano, la tarea del profesor sea de una especial relevancia puesto que se convierte en el instrumento fundamental al servicio de tal aprendizaje. Si bien es cierto que nadie puede aprender por otro, ni educarse por otro, no lo es menos que el alumnado, abandonado a su suerte, logrará aprendizajes pero lo hará con mayor esfuerzo, duración y riesgos que si en tal tarea cuenta con la orientación, el apoyo y la ayuda necesarias para avanzar por el camino adecuado, para mantener el esfuerzo y la dedicación y para resolver las dificultades que encuentre en su trabajo.

### 3. LA DOCENCIA COMO PROFESIÓN DE AYUDA

De hecho, venimos manteniendo que la función docente puede y deber ser considerada como una “profesión de ayuda”, término que en algunos ámbitos americanos se emplea para referirse a diferentes profesiones, entre las que se incluye la Psicología de la Educación<sup>2</sup>.

Entre las muchas formas de concebir la profesión docente, desde la -para nosotros- lamentable de *enseñante* a la más actual y completa de *mediador*, hay una a la que tenemos especial consideración porque entendemos que refleja a la perfección la naturaleza de la importante, a la vez que limitada, tarea profesional: nos referimos a su consideración como *profesión de ayuda*.

*Ayudar* es cooperar, auxiliar, poner los medios para el logro de algo. Ayudar es contribuir a que algo ocurra, apoyar, favorecer, secundar; ayudar es colaborar, realizar con alguien un trabajo en un papel secundario...

Pues bien, todas estas expresiones, tomadas del Diccionario, reflejan, en mayor o menor medida y precisión la naturaleza de los verdaderos actos educativos. En efecto: dado que quien debe educarse es el alumno, es preciso que sea él y no los demás –ni los padres ni los profesores- quien protagonice su formación; pero, dado que ese alumno / hijo no tiene los medios necesarios, es preciso que quien los posee, por su edad, formación, experiencia, capacidad, los ponga a su disposición. Pero, a la vez, es preciso que el alumno / hijo *quiera* asumirlos, aceptarlos, hacerlos suyos; en definitiva, y como dice el D.R.A.E. en una de las acepciones del verbo ayudar: “*Valerse de la cooperación o ayuda de alguien*”, esto es, aceptar la ayuda que otros están dispuestos a prestar. Por tanto, en esta concepción encontramos algunos aspectos fundamentales que deben ser tomados en consideración y respetados en su integridad a fin de que estemos ante una relación plenamente educativa:

- *Un protagonista*: el alumno
- *Una o varias personas dispuestas a ayudar*: los educadores / profesores
- *Una actitud abierta y humilde*: la del alumno, que reconoce sus limitaciones y está dispuesto a pedir / recibir apoyo y ayuda.

---

2 Vid. JAMES DALTON, J., BECK, B. (2000).: *Pathways to helping professions: graduate study in clinical psychology and related fields*. Department of Psychology, Bloomsburg University of Pennsylvania (USA), en <http://departments.bloomu.edu/psych/pathwaysmain.htm> (abril de 2010).

- *Una actitud positiva*: la del profesor, dispuesto a ayudar pero no a traspasar ciertos límites que harían de tal relación no un acto educativo sino manipulativo.
- *Un hacer profesional técnicamente correcto*: metodologías, motivación, evaluación, siempre puestas al servicio del aprendizaje y la formación del alumno.
- *Una relación*: abierta, confiada, cordial, respetuosa, por ambas partes, pero en especial por la del profesor.
- *Un ambiente*: abierto, cordial, seguro, confiado..., en el que todo lo anterior se hace posible.

Con todo, y en línea con los planteamientos que venimos manteniendo, dejaremos constancia de una dimensión especial de ese protagonismo del alumnado: la de colaborar con sus compañeros a su propia formación, asumiendo así una nueva dimensión de tal protagonismo, muy propia de una educación en valores donde cada uno de los compañeros son potenciales destinatarios de la ayuda que cada uno puede prestar a los demás.

### *Actitudes, trato y relaciones humanas.*

El ejercicio de la docencia como profesión de ayuda trasciende la relación estrictamente académica, aunque, como es obvio, es en ella en la primera que se piensa: en efecto, el profesor, por su formación académica, por su capacitación psico-pedagógica y didáctica y por su experiencia, está en condiciones de ayudar a sus alumnos a alcanzar el éxito en el aprendizaje.

El dominio de la materia es fundamental pues, como se dice en la conversación ordinaria, nadie puede dar lo que no tiene o, en nuestro caso, nadie puede enseñar lo que no sabe. Junto al dominio de la materia, el profesor puede ayudar en la medida en que proponga objetivos adecuados, realistas, alcanzables para cada uno de sus alumnos; en la medida en que presente la materia en forma atrayente y motivadora; en la medida en que sea capaz de suscitar el interés; en la medida en que sepa enlazar el nuevo aprendizaje con lo que ya sabe el alumno; en la medida en que sepa diseñar actividades adecuadas<sup>3</sup>; en la medida en que sepa reconocer el esfuerzo, el trabajo y la dedicación además del éxito y las ocasiones en las que se pueda facilitar.

Pero si todos estos elementos, que son manifestaciones de *ayuda* al alumno, tienen un componente técnico –dominio de la materia, capacitación para la docencia- hay otros a los que no se suele prestar tanta atención y que, sin embargo, adquieren un especial relieve en relación con la formación integral del alumnado, aunque también son importantes en relación con la eficacia en los procesos de enseñanza / aprendizaje. Nos estamos refiriendo a la dimensión humana, afectiva, entre las personas, algo que se manifiesta en el trato, en el estilo de la relación.

La concepción de la docencia como profesión de ayuda no resulta coherente con una actitud distante, fría, “profesional”, técnica, y sí, por el contrario, con una disposición abierta, afable, cercana, humana, que se traduce en disponibilidad, en cordialidad, en credibilidad.

Vale la pena, una vez más, dejar constancia de que estas actitudes, y el comportamiento en que se traducen, no están reñidas con la exigencia: el profesor está dispuesto a ayudar, está en condiciones de prestar el apoyo necesario, de orientar en las dudas, de empujar en los momentos de desaliento..., pero esperando, y necesitando, siempre a cambio, la adecuada respuesta del alumno que no es sino el esfuerzo, la dedicación, la perseverancia en el intento de alcanzar el trabajo bien hecho.

---

3 Al respecto, YINGER se expresa en estos términos: “La enseñanza efectiva parece basada principalmente en el éxito en la traducción y adaptación de los currícula en actividades instruccionales que sean apropiadas a los distintos grupos de estudiantes”. YINGER, R. (1986): “Investigación sobre el conocimiento y el pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional”. En: Actas del I Congreso Internacional sobre Pensamiento del Profesor. Sevilla.

Y ello, porque en toda esta relación el profesor promoverá siempre la iniciativa del alumno y la toma de decisiones entre las opciones propuestas; de este modo, el alumno ejercitará su capacidad de elegir y asumirá su correlativa responsabilidad. Exigencia y trato afable no sólo no deben estar reñidos sino que son completamente compatibles. Sólo las personas que quieren sienten los fallos de los seres queridos; los profesores pueden ser exigentes porque sienten los éxitos y fracasos de sus alumnos como algo suyo, como algo que les afecta.

Ahora bien: la exigencia no es sinónimo de rechazo, de mala cara, de bronca; es el ejercicio de la capacidad técnica de crítica y valoración de las cosas, planteada en forma cercana, afable; por ello debe ir acompañada, de nuevo, de la orientación para superar lo que está mal y del apoyo para sacar adelante las mejoras necesarias.

La consideración de la docencia como profesión de ayuda sitúa al profesor en su auténtico papel, sin tener que asumir más responsabilidades que las propias de ese carácter pero sin renunciar a las enormes posibilidades que tal enfoque representa para la finalidad de la educación: la autonomía de los educandos. En este enfoque es preciso compaginar autonomía/libertad con exigencia de responsabilidad. La exigencia no necesita de una relación distante, agria y desconfiada, donde predomine el temor sobre el afecto, sino de relaciones humanas abiertas, francas y cordiales, donde cada uno puede expresar lo que piensa, con respeto y sinceridad, mientras el otro puede argumentar desde su propia perspectiva.

#### 4. EL APRENDIZAJE QUE PRETENDEMOS

Como acabamos de señalar, la función de ayuda del profesor lo es para promover, facilitar y lograr el aprendizaje del alumno. Pero la inmediata pregunta es: ¿qué aprendizaje?

Porque con más frecuencia de lo que parece, el profesorado estimula, y lo hace de modo poco consciente, aprendizajes de bajo nivel. En efecto: si atendemos a algunas taxonomías de objetivos, por ejemplo, la más conocida, sencilla y extendida, como es la de Bloom y cols., incluso en la Universidad podemos constatar que la mayoría de las pruebas para evaluarlo se centran en las categorías inferiores: conocer, comprender y aplicar, y muy pocas en analizar, sintetizar y evaluar.

Desde otra perspectiva, la inmensa mayoría de las pruebas se orientan a valorar los logros en lo que Guilford denomina “pensamiento convergente” y resulta muy difícil encontrar alguna que se afronte el también por él denominado “divergente”, que, en principio, es el más adecuado para promover y fomentar la innovación y el avance en el saber.

Pues bien: no cabe duda de que tanto en los clásicos objetivos cognoscitivos de Bloom, como en los planteamientos de Guilford y, si se quiere, en la idea más reciente del aprendizaje por competencias, es preciso contar con *conocimientos*, y no un *conocer* cualquiera, sino uno profundo de carácter *comprendido*; tampoco cabe duda de que es importante ser capaz de *aplicar* los conocimientos. Pero, a nuestro juicio, esto no es suficiente, especialmente en los cursos avanzados de la educación secundaria y, desde luego, en la Universidad.

Esperamos, por tanto:

- Un aprendizaje que no se reduzca a la incorporación del saber ya hecho sino que alcance la *asimilación* personal de tal saber, fruto de la reflexión personal, del análisis y de la reelaboración del mismo.
- Un saber fruto de la integración de los saberes de diferentes asignaturas, que no sea una mera yuxtaposición de conocimientos, porque el saber no está fragmentado por materias.
- Un saber valorativo y crítico, que sea capaz de dar razones del por qué de las cosas, de discutir argumentos, de favorecer el debate.
- Un saber que pueda aportar nuevas visiones, que descubra aplicaciones, que sugiera nuevos enfoques.

Y para ello es preciso un sistema de enseñanza en que los objetivos apunten en esa dirección, lo que conlleva una forma diferente de entenderla, una metodología más abierta e integradora<sup>4</sup>... y un mayor protagonismo del alumno que debe ir parejo a una forma diferente de acompañamiento por parte del docente.

Pero, en las circunstancias de nuestra sociedad, deseamos, además, un saber capaz de alcanzar la dimensión afectiva de los alumnos, para que puedan apreciarlo como antesala del compromiso con la realidad.

Y, para culminar, deseamos un aprendizaje que, atravesado por los valores sociales y morales compartidos por los seres humanos, ilumine a sus poseedores de forma que les conduzca a la deseable unidad de vida, donde la inteligencia proporciona criterios, la afectividad aprecia lo moralmente deseable y la voluntad persiste en el empeño de hacer realidad el bien que aquella ilumina y esta le propone como digno. En definitiva: un aprendizaje fruto de la autonomía intelectual, orientada por los valores, que ilumina al ser humano para alcanzar la autonomía moral, fruto de una libertad responsable.

## 5. EL PROTAGONISMO DEL ALUMNO

Decíamos más arriba que nadie puede aprender por otro ni hacerlo en lugar del otro, como nadie puede educarse por otro. Queremos decir con ello que a los educadores nos corresponde ese tan importante como secundario papel de ayuda al alumno para que sea él quien se eduque, que sea él quien aprenda en ese profundo sentido al que acabamos de referirnos.

En esa línea, no ha mucho que, al caracterizar a las organizaciones educativas, reseñábamos un par de notas, entre un más amplio conjunto, que expresan con claridad nuestro pensamiento al respecto<sup>5</sup>:

- *Necesidad de libre adhesión a metas y procesos.* Las metas y los procesos diseñados a su servicio difícilmente se pueden imponer, ni al alumnado ni a los responsables de su educación<sup>6</sup>. Todo lo que no se haga por convicción difícilmente conducirá al éxito de la organización.
- *Papel jugado por los alumnos.* Los alumnos, principales destinatarios de la acción educativa -sin ellos no existirían los sistemas educativos- juegan, además, un importante papel -positivo o negativo- como agentes de la formación o no de sus compañeros.

En relación con la primera de ellas, cualquier profesor, por novel e inexperto que sea, sabe muy bien que, sin el alumno nada se puede hacer. Es evidente que un buen profesor puede motivar, estimular, facilitar el aprendizaje, orientar, apoyar, reforzar... pero si él no quiere estudiar, nada podemos hacer.

Decía al respecto un querido y llorado profesor, que el rendimiento del alumnado se explicaba en función de tres grandes verbos: *poder, saber y querer*. El primero de ellos, lo refería a sus capacidades, habilidades y técnicas; el segundo a las técnicas de estudio y trabajo intelectual; pero, decía: de nada sirve todo ello si el alumno *no quiere*, esto es, si no pone el esfuerzo y la perseverancia necesarios para alcanzar el dominio de los objetivos de aprendizaje.

---

4 DAY, CH. (2006): *Pasión por la enseñanza. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea. Éste recoge una cita de DARLING-HAMMOND (1996), donde se afirma: "Si queremos que todos los alumnos aprendan del modo que indican las nuevas normas y exige la compleja sociedad actual, tenemos que desarrollar una enseñanza que vaya mucho más allá de dispensar información, administrar un test y poner una nota".

5 PÉREZ JUSTE, R. (coord.) (2005): *Calidad en Educación, calidad de la Educación. Documentos para una concepción integral e integrada*. Madrid: AEC, p. 15.

6 En el marco de los valores, todo aquello que no se hace de modo libre y responsable no es educativo.

Si esto es así para los aprendizajes más tradicionales, de carácter cognoscitivo y cognitivo, las cosas son todavía más claras cuando aspiramos a esos otros saberes que se orientan a la formación integral, en los que la capacidad de apreciar, de degustar los valores como afirma la profesora A. Cortina<sup>7</sup>, asume, supera y armoniza aquellos y les da la debida unidad y armonía.

En relación con la segunda de las notas apuntadas, aparte de reforzar todo lo anterior, nos acercamos a un aspecto importante en relación con las metodologías a aplicar.

Durante demasiado tiempo la Escuela, la Universidad, se han concebido como una relación entre el que sabe –el profesor- y los que aprenden, los alumnos. La relación entre uno y otros siempre ha sido asimétrica, y en gran medida esto sigue vigente. Pero no se pueden negar, sino todo lo contrario, algunas consideraciones que, sin oponerse a ello, lo complementan y lo enriquecen.

La primera de ellas tiene que ver con la posibilidad de aprender, ahora más que nunca, de fuentes diferentes del profesor; evidentemente, estamos pensando en las denominadas tecnologías de la información y de la comunicación, pero no sólo en ellas, porque, precisamente en parte por ellas, los alumnos pueden aprender unos de otros.

La segunda, se refiere al hecho de que determinados aprendizajes sólo pueden realizarse en grupo. Entre las competencias que generalmente se plantean como deseables en la formación de las personas se encuentra, precisamente, la de saber trabajar en grupo, en equipo. Y es que en este tipo de trabajo, se puede aprender de los demás pero también cada uno puede aprender habilidades y destrezas sociales que sólo en ese contexto son aprendibles: escuchar, razonar, argumentar, responsabilizarse, cooperar, integrar...

Y una tercera, por no seguir, tiene que ver con el aprendizaje social. Determinados objetivos relacionados con la libertad y la responsabilidad exigen que los alumnos asuman compromisos de participación y colaboración en relación con la vida en comunidad que cada centro es. Entre tales responsabilidades merece la pena destacar la de ser solidario con los compañeros, aportando sus saberes, habilidades y destrezas a la mejora de los demás<sup>8</sup>. Es más, el mismo autor, refiriéndose al denominado “aprendizaje para el dominio”, manifiesta que “*la cooperación en el aprendizaje, en lugar de la competencia, fue un claro resultado de este método para establecer criterios referentes al rendimiento*”<sup>9</sup>.

Pues bien: en el aprendizaje que deseamos y propugnamos todos estos aspectos son tomados en consideración y, por ello, concedemos un importancia extraordinaria al papel de protagonismo del alumno, si bien, como hemos reiterado, con la dirección, la orientación, el apoyo y la ayuda del profesorado como medio por excelencia para que el aprendizaje se optimice y no se desperdicien esfuerzos.

Cabe destacar que la importancia no está ligada tanto a evitar errores como a optimizar esfuerzos. Un proceso de aprendizaje tan guiado que evite al alumno el riesgo de equivocaciones está evitando, también, la posibilidad de ciertos aprendizajes ya que del error también se puede aprender.

En efecto: cuando se reconoce un error, cuando identificamos su naturaleza y componentes, estamos poniendo las bases de un aprendizaje que, precisamente por provenir de un error, tiene grandes posibilidades de dejar una huella tal que se evite en momentos posteriores.

7 Seminario del Consejo Escolar del Estado dedicado a *La Convivencia en los Centros Escolares como factor de Calidad. Construir la convivencia*, editado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en 2001. Su ponencia, *El vigor de los valores para la convivencia*, aparece entre las pp. 39 y 52.

8 El ya citado BLOOM (1981) reconoce a la denominada *enseñanza mutua* una gran eficacia: *El procedimiento más eficaz que se ha descubierto hasta ahora* –afirma, tomando como base sus trabajos en la Universidad de Chicago– *consiste en lograr que pequeños grupos de estudiantes [...] se reúnan regularmente una hora por semana para examinar los resultados de las pruebas de evaluación formativa y ayudarse mutuamente a superar las dificultades identificadas a través de las pruebas*. Vid. *Evaluación del aprendizaje*. Tomo 1. Buenos Aires: Troquel, p. 90.

9 *Ibidem*, p. 89

Este aprendizaje es todavía más relevante si, en función de la ayuda del profesor, el alumno puede no sólo reconocerlo sino identificar su origen (una lectura precipitada, un análisis superficial, una confusión con un concepto próximo...) y su causa.

En estas condiciones, el aprendizaje es verdaderamente relevante. De ahí la importancia de la evaluación formativa, que no se limita a calificar sino que pretende hacer saber al alumno los aspectos positivos y las carencias, errores, imprecisiones... de la realidad evaluada para corregirlos y, por supuesto, poder alcanzar el éxito académico pero, sobre todo, para mejorar su aprendizaje<sup>10</sup>.

## 6. PROCEDIMIENTOS PARA PROMOVER EL PROTAGONISMO DEL ALUMNO

Hemos presentado el tipo de aprendizaje que deseamos promover y lo hemos ligado al protagonismo del alumno en su propia formación, en la construcción del aprendizaje. Analizaremos ahora algunas formas de proceder –en realidad, algunas metodologías- que propician ese protagonismo facilitando además ese aprendizaje autónomo, construido por el propio alumno y no ese otro, claramente insuficiente, consistente en la memorización más o menos comprensiva de los apuntes de clase y hasta de algún libro de texto.

### 6.1. La aportación de V. García Hoz

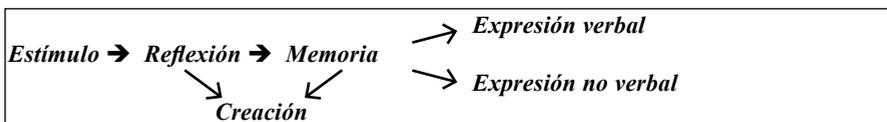
A partir de sus estudios experimentales sobre el vocabulario<sup>11</sup>, iniciados en 1944 y terminados en 1976, el profesor García Hoz elaboró su “modelo de aprendizaje humano”, publicado por la Universidad Complutense en 1982.

En este modelo presenta un sistema de objetivos fundamentales de la educación organizado en seis fases, a saber:

- a) *Receptiva*
- b) *Reflexiva*
- c) *Extensiva*
- d) *Adquisitiva*
- e) *Expresiva*
- f) *Práctica*

El modelo fue reformulado y mejorado en una de sus últimas publicaciones<sup>12</sup>, en los términos de la Figura 1:

Figura 1: **Modelo de aprendizaje humano según V. García Hoz (1988)**



10 En ese sentido, como afirma BLOOM en la citada obra, p. 22, “Tal como se emplean comunmente en las escuelas, las pruebas y otras formas de evaluación contribuyen en escasa medida al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje”.

11 GARCÍA HOZ, V. (1977): *Estudios experimentales sobre el vocabulario*. Madrid: C.S.I.C. Instituto San José de Calasanz.

12 GARCÍA HOZ, V. (1988): *La práctica de la Educación Personalizada. Tratado de Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.

Como puede apreciarse, lejos de un modelo simplista de estímulo / memorización, el profesor introduce un componente netamente humano en el que el alumno es insustituible aunque el profesor tiene responsabilidades para su estimulación: nos estamos refiriendo a la reflexión.

Si el estímulo lo puede provocar el profesor situando al alumno ante realidades a observar, ante materiales a leer, ante debates en que participar, ante representaciones a interpretar, ante objetos a identificar, su modelo pide que no se pase directamente a la memorización de cara a su repetición en un examen, sino que se plantee como paso previo a una etapa reflexiva.

Es interesante al respecto recordar que en el marco de los programas para el desarrollo de la inteligencia, los materiales del denominado Proyecto Inteligencia de la Universidad e Harvard, aparece un niño con un lápiz sobre la boca, diciendo: “*déjame pensar*”.

En esta misma línea, en el citado texto de C. Day (2006), encontramos un apartado del capítulo 6, titulado de forma sugerente –*Pasión por el propio aprendizaje y el desarrollo profesional*– en el que se pide exactamente para el profesor tiempo para respirar. No cabe duda de que también el alumno lo necesita, porque, de no ser así, el aprendizaje que se produce es superficial, nada significativo ni fruto de su asimilación.

La reflexión pide tiempo para analizar, para comparar, para ordenar y clasificar, para interpretar, valorar y juzgar... y para recomponer estos elementos en síntesis nuevas y personales.

Por ello, este modelo que, a través de la reflexión da protagonismo al alumno y le permite construir su aprendizaje, puede, en determinadas ocasiones, cuando así lo considere el propio alumno o su profesor, ir más allá de la reflexión y la apropiación de lo reflexionado (memorización), dando pie a oportunidades para la imaginación, la innovación, la prospectiva o la creatividad.

Sea por este camino más personal y más rico de la creación más o menos profunda, sea por los resultados de la reflexión, la fase adquisitiva, ligada a la memorización, ya no es algo superficial sino una actividad mucho más rica y profunda ya que los elementos memorizados son comprendidos y hechos propios a través de su asimilación.

Ahora bien: el aprendizaje, una realidad profunda, producida en el interior del aprendiz, sólo se puede apreciar a través de la expresión, una expresión que da oportunidad de manifestarse y cultivarse a diferentes capacidades del aprendiz.

La Universidad, y la Escuela en general, se vienen volcando en exceso en la expresión verbal preferentemente escrita. Vale la pena que los profesores tomemos conciencia de que si no se cultiva la expresión oral y si la escrita se reduce en su complejidad<sup>13</sup>, los alumnos podrán alcanzar el éxito pero el aprendizaje promovido –y premiado en la evaluación– distará mucho del que más arriba hemos caracterizado.

Pero la expresión de los saberes no acaba aquí. En el modelo aparece una denominada “*expresión no verbal*”. Este aspecto de la fase expresiva merece una consideración especial. Y no ya porque haya formas de expresión importantísimas y que no son verbales (orales o escritas) como son la artística, la musical, la plástica o la corporal, en la que el alumnado con aptitudes específicas tendrá la oportunidad de mostrar su talento, sino porque hay una modalidad de expresión que enlaza decididamente con la profundidad del aprendizaje que deseamos promover: se trata de la *expresión ética*.

Hemos mantenido la deseable unidad de vida en la que la inteligencia nos proporciona criterios para valorar el bien y el mal; la afectividad nos permite su valoración, de forma que podamos inclinarnos

---

<sup>13</sup> Pensemos lo que representa una evaluación mediante pruebas objetivas, en las que el alumno no tenga que elaborar sus respuestas, no necesite organizar ni estructurar su saber, no deba razonar ni justificar... Su preparación académica se centrará en el cultivo de las habilidades y destrezas propios de este tipo de pruebas y sus esfuerzos se orientarán hacia aquellos contenidos aptos para esta modalidad de saber.

por aquel y rechazar este; y la voluntad hace posible el compromiso con nuestras valoraciones para hacer de ellas un compromiso con el bien traducido en un comportamiento coherente.

Pues bien: la expresión ética no es sino la forma en que todo el proceso anterior del modelo de aprendizaje toma una profunda dimensión de modo que es capaz de manifestarse en nuestro hacer de cada día. Conocimientos, criterios, valores y vida van en una misma dirección.

## 6.2. Un procedimiento en consonancia

En el marco puramente académico hay procedimientos que facilitan el cultivo de este conjunto de habilidades y destrezas. El profesor García Hoz propone lo que denomina “el sistema de la obra bien hecha”. A tal efecto, parte de un principio ambicioso: “*Sólo lo bien hecho, educa*”. Y, reconociendo la dificultad de hacer todas las cosas bien, matiza: “*sólo educa lo que haya de bien hecho en una tarea cualquiera*”.

Pero ¿qué es una obra bien hecha (O.B.H.)? En el citado volumen del Tratado de Educación Personalizada, García Hoz (1988:226) la caracteriza del siguiente modo:

- Bien ideada
- Bien preparada
- Bien realizada
- Bien acabada
- Bien valorada

Como puede observarse, una obra así llevada a cabo implica saberes y capacidades para idearla y prepararla, esfuerzo para realizarla, perseverancia para concluirirla y capacidad de autocrítica para valorarla. Imaginemos lo que una obra de esta naturaleza aporta si, además de ser bien hecha, se lleva a cabo en el marco de un trabajo cooperativo.

## 7. CONCLUSIÓN

La consideración de la docencia como profesión de ayuda es coherente con las directrices del EEES, sitúa al alumno en su papel de protagonista de su formación y concede al profesor un papel crucial, pero secundario, al servicio de la formación y del aprendizaje integral por parte del alumnado.

## REFERENCIAS

- ATTEWELL, P. (2009): “¿Qué es una competencia?” *Revista Interuniversitaria*, n°16, pp. 21-44.
- BLOOM, B. S. (1981): *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- CORTINA, A. (2001): “El vigor de los valores morales para la convivencia”. En: Consejo Escolar del Estado: *La convivencia en los Centros Escolares como factor de calidad*. Madrid: MEC, pp 39-52.
- DALTON, J., BECK, B. (2000): “Pathways to helping professions: graduate study in clinical psychology and related fields”. Department of Psychology, Bloomsburg University of Pennsylvania (USA), en <http://departments.bloomu.edu/psych/pathwaysmain.htm> (abril de 2010).
- DAY, C. (2006): *Pasión por la enseñanza. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- DINEKE, E. H., et al. (2004): “The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education”. *Higher Education*, n° 48, pp. 253-268.

- GARCÍA HOZ, V. (1977): *Estudios experimentales sobre el vocabulario*. Madrid: C.S.I.C. Instituto San José de Calasanz.(1988): *La práctica de la Educación Personalizada. Tratado de Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.
- PÉREZ JUSTE, R. (coord.) (2005): *Calidad en Educación, calidad de la Educación. Documentos para una concepción integral e integrada*. Madrid: AEC.
- ZABALZA, M. A. (2006): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

# PROFESORADO UNIVERSITARIO DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD. COMPETENCIAS PROFESIONALES: UN CASO DE ADAPTACIÓN CURRICULAR

GEMMA RODRÍGUEZ INFANTE  
DIEGO J. LUQUE PARRA  
*Universidad de Málaga*

## 1. INTRODUCCIÓN

En el desarrollo educativo, la Universidad constituye un tramo superior de la enseñanza, en el que la respuesta a las necesidades del Alumnado, no debe perder la continuidad que ha tenido en los sucesivos cambios de nivel, ciclos o etapas educativas anteriores. En efecto, como se ha señalado en otro lugar (Luque y Rodríguez, 2007), debería pensarse en términos de seguimiento de desarrollo y plena formación de la persona, viéndose a la Universidad, como una continuidad a la Educación Secundaria post-obligatoria (integral y no exclusivamente académica o profesional).

El objetivo que la Universidad ha de perseguir de manera general a su alumnado y, con especial énfasis, a los que presentan discapacidad, es el de aplicar el principio de igualdad de oportunidades, compensando las necesidades educativas, formando a la persona y favoreciendo el acceso y desarrollo de los estudios universitarios. Ello implica que la enseñanza universitaria debe conducirse desde patrones de aceptación, comprensión y apoyo al alumnado, en términos de accesibilidad y facilitación de recursos y de adaptación. Juega en este proceso un papel fundamental el quehacer docente, el dominio de diferentes recursos y estrategias de enseñanza.

Si las competencias docentes del profesorado universitario es un tema de gran relevancia, siendo objeto actual de estudio e investigación, cobra aún mayor importancia cuando se trata de profesores/as de estudiantes con discapacidad.

El alumno/a con discapacidad debe realizarse dentro de un entorno social motivador universitario, que favorezca se autorrealización, no mediante un trato diferenciador, sino mediante, entre otros aspectos, metodología y recursos docentes accesibles y adaptados a sus individualidades y características especiales.

Desde este punto de vista, el sistema universitario, debe entenderse como una estructura y organización que provee de los servicios necesarios al profesorado, a través de programas de formación, recursos tecnológicos y servicios de asesoramiento y apoyo a la discapacidad. El equilibrio entre el saber hacer docente y la tenencia y uso de los recursos necesarios, aportará la base para una evolución y rendimiento académico apropiados en el alumnado en general, y el alumnado con discapacidad, en particular.

En este trabajo se describe, a través de un caso particular en la Universidad de Málaga, el trabajo desarrollado por el profesorado de una estudiante con discapacidad, aplicando una serie de estrategias

de enseñanza y evaluación que han permitido, junto con la dedicación admirable de la alumna, su desarrollo académico y la adquisición de las competencias y habilidades expuestas en los planes de estudios. Dicho trabajo ha sido coordinado por el Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad (SAAD) de la Universidad de Málaga, ofreciendo el asesoramiento y los recursos necesarios a los docentes y a la alumna, y muestra un nuevo campo a dominar por el profesorado universitario, las adaptaciones curriculares. Desde este documento, queremos, no sólo exponer la experiencia en particular, sino también, el buen hacer docente y la necesidad de un mayor reconocimiento a la labor que realizan con el alumnado con discapacidad.

## 2. ADAPTACIONES CURRICULARES EN LA UNIVERSIDAD Y COMPETENCIAS DOCENTES

Hablar de currículum en la Universidad, nos situaría en una definición de proyecto formativo integrado (Zabalza, 2003), esto es, un conjunto estructurado de elementos (actividades, metodología, contenidos, objetivos, recursos, organización, etc.), organizado y formalizado, que busca la mejor preparación y formación del alumnado que participa. Respecto al alumnado con discapacidad, el currículum universitario prosigue en la accesibilidad y organización curriculares de los estudios anteriores, favoreciendo su desarrollo desde un medio que contempla y compensa sus necesidades, proveyéndola de los recursos y servicios oportunos. Pero por otro lado, en esa línea de continuidad con el sistema educativo que le precede, el currículum universitario es, obviamente, diferente, sobre todo en sus contenidos y objetivos, dados los fines de alta cualificación en lo formativo, cultural y en la preparación y capacitación profesionales de sus enseñanzas. Esa diferencia es de carácter intracurricular: áreas de conocimiento, diversidad de asignaturas, especificidad de contenidos, objetivos particulares... lo que podría resumirse en un sistema educativo (o formativo) complejo, más heterogéneo y con una estructura y organización descentralizada, coherente en áreas de conocimiento, propia de lo terminal, en lo que acaba el sistema educativo no universitario (de carácter propedéutico). En este sentido, ese *diseño curricular* (como instrumento orientador de la acción formativa que el docente ha de desarrollar), se establece a través de la estructura de Departamento y Área, que, aunque con características de troncalidad, la optatividad y singularidad de los Centros Universitarios, hacen que, ese diseño, se observe con carácter individual para cada área y asignatura (currícula más que currículum).

De acuerdo a las anteriores consideraciones, las cuestiones que se plantean son, cuándo es aconsejable una Adaptación Curricular en la Universidad, cuándo puede establecerse y en qué medida se desarrolla y valora.

De manera general, una adaptación curricular es cualquier acción docente que facilite el ajuste de asignaturas al alumno que la precise, de forma que, la adecuación en los elementos metodológicos, de actividades, evaluación, o incluso algunos contenidos, podría considerarse un mecanismo de accesibilidad y de nivelación. Operativamente, y de acuerdo a lo anterior, la adaptación es, de un lado *estrategias de acercamiento y respuesta a la realidad del alumnado*, como proceso o resultado de la modificación de uno o más elementos de ese currículum o de los de acceso. Por otro, sería una *estrategia de planificación y actuación docentes*, haciendo operativa la respuesta a las necesidades educativas (formativas) que puedan presentar los alumnos con discapacidad (Luque y Romero, 2002).

Observando que los objetivos del currículum universitario, se formulan en determinación a unos contenidos a aprender y metas a conseguir, más que a las capacidades a desarrollar en el alumnado, las adaptaciones curriculares podrán ser significativas, pero a diferencia de las llevadas a cabo en los tramos no universitarios, los objetivos serán muy difíciles de reducir o eliminar, sin alterar el nivel o calidad de la enseñanza, debiéndose considerar la nuclearidad de los planes de estudio, que, a su vez, han de ga-

rantizar la competencia profesional (Rodríguez y Luque, 2006). Estaríamos en una visión de adaptación curricular, más en accesibilidad y modificación de aspectos curriculares no nucleares, no implicando en la programación de una determinada materia, la eliminación de objetivos, sino un cambio de dirección en los mismos. En consecuencia, la adaptación curricular universitaria, siendo el mecanismo de ajuste a las necesidades del alumnado, lo es como una respuesta educativa a través de la accesibilidad y recursos, así como en lo curricular de procedimientos, metodología, evaluación y estrategias de enseñanza-aprendizaje. La significatividad del desarrollo curricular no se valora en torno a los objetivos (se toman en su secuenciación y priorización, pero no en su esencia), sino a su posible modificación que, sin alterar la calidad de los planes de estudio, permita la adecuación a las condiciones de la persona con discapacidad (Luque y Rodríguez, 2006).

**Tabla 1. ADAPTACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD (Luque y Rodríguez, 2005)**

Implica:
– Integración del estudiante con discapacidad.
– Formación del profesorado y PAS, en la discapacidad. Actitud favorable y reflexiva hacia el alumnado con necesidades especiales.
– Evaluación psicopedagógica y valoración individual de sus necesidades.
– Servicio de Apoyo al Alumnado: Valoración, asesoramiento e información en la discapacidad.
No supone:
– Menor consideración al aprendizaje del alumno, ni un nivel inferior de enseñanza del profesor y área.
– Menor nivel de exigencia, ni supresión de contenidos, ni eliminación de objetivos.

Aceptando que accesibilidad y discapacidad conforman dos adjetivos que deben ir unidos (aplicación efectiva a la realidad sustantiva persona – contexto), en la enseñanza se manifiesta desde un diseño y desarrollo curricular para todos, apreciándose la adaptación curricular en la Universidad (tabla 1), como un medio que proporciona al Profesorado una vía de acercamiento, comprensión, apoyo y formación al alumnado con discapacidad y, para éste, un vehículo de accesibilidad del currículum y una contribución más a la comprensión de sus circunstancias (Luque y Rodríguez, 2008). En suma, un instrumento con el que hacer más real el derecho al estudio del alumnado, en un medio respetuoso y justo de sus necesidades.

La necesidad de realizar adaptaciones curriculares atendiendo las necesidades específicas del alumnado introduce una nueva competencia profesional a adquirir por el profesorado universitario, sobre todo, con el profesorado de estudiantes con discapacidad.

Como ya se especificó en el Informe sobre Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (CIDUA, 2005), la tarea del docente universitario se hace más compleja ya que continuamente debe ampliar y actualizar su conocimiento profesional, de carácter didáctico, que le capacita para intervenir, experimentar y reflexionar sobre su propia práctica y sobre el valor y pertinencia de los proyectos formativos que desarrolla así como de los métodos que utiliza...

Si bien, la accesibilidad a la Universidad, es una labor a desarrollar por todas las estancias relacionadas con la formación y la educación, son los profesores los responsables básicos y fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje, y de la aplicación práctica de la metodología docente. (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

Por ello, se debe admitir e introducir esta nueva competencia en el profesorado universitario, el desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares, siempre con los recursos educativos y técnicos necesarios para poder llevarse a cabo. En este sentido, junta a los programas de formación del profesorado, y las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, el profesorado debe contar con el asesoramiento y orientación de los Servicios Psicopedagógicos de Atención al Alumnado con Discapacidad.

Asimismo, ha de reconocerse el diseño y aplicación de adaptaciones curriculares como un nuevo estándar de calidad docente, y reconocerse explícitamente el trabajo realizado por el profesorado del alumnado con discapacidad.

### 3. ANÁLISIS DEL CASO

María es una alumna de 22 años cuando es conocido su caso, que llega al Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad, por una doble vía. De un lado, directa a través de la familia que se pone en contacto con la oficina del Servicio, y por otro, desde el Coordinador del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en Málaga). Interesa señalar al respecto que la petición es realizada con la previsión adecuada, en tiempo y forma oportunos, lo que permitió la preparación formativa de su caso en el Centro, así como el mejor conocimiento de sus características individuales y necesidades educativas especiales. Desea matricularse en una determinada Facultad de la Universidad de Málaga, para lo que solicita ayudas y adaptaciones.

#### 3.1. Aspectos personales y de trastorno

Su historia individual y social es, hasta el término de su Bachillerato, de un desarrollo personal y académico normal, hasta que aparece un cuadro de linfoma de Hodgkin, (esclerosis nodular grado I, estadio II – supraclavicular izquierda y mediastino anterosuperior), que es tratado y en remisión. Tras una clínica de mielitis aguda de causa desconocida, ingresa en el Hospital Nacional de Paraplégicos de Toledo, con tetraplejia flácida y dependencia de respirador.

En su estancia en el hospital, y tras diez días de cervicalgia, con cuadro de retención aguda de orina, hemiparesia izquierda flácida y sensación disestésica, se le realiza Resonancia magnética nuclear cervical, que muestra imagen sugestiva de hematoma epidural versus lesión tumoral en C2. Es intervenida haciéndose laminectomía de C1 a C4, retirándose en bloque el quiste aracnoideo con contenido mucinoso. Con posterioridad a la cirugía evoluciona agudamente a tetraparesia flácida y arrefléjica con nivel sensitivo C2.

Con una evolución en la que es tratada a nivel de medicina interna, neurología, urología, cardiología y oftalmología, se le da de alta por mejoría con los diagnósticos, entre otros de: *Tetraplejia flácida secundaria a mielitis transversa por quiste aracnoideo que desplaza estructuras. Insuficiencia respiratoria, con ventilación mecánica total, ... Vejiga e intestino neurógenos, dolor neuropático, linfoma de Hodgkin en remisión.*

Como consecuencia de su cuadro médico, María es reconocida de discapacidad múltiple, correspondiéndole un grado de discapacidad global de 90%. Asimismo, aplicada la evaluación de la necesidad de concurso de tercera persona, obtiene 52 puntos, y de acuerdo al baremo de movilidad, usuaria de silla de ruedas.

#### 3.2. Aspectos de evaluación psicoeducativa y pedagógica

Sus necesidades especiales son valoradas en el Servicio en términos de:

- Cuidados personales en su estancia en la Facultad.
- Horario preferente de tarde.
- Apoyo académico del Profesorado (metodología, incremento de Tutorías y recursos docentes).
- Taxis o transporte privado.

Teniendo en cuenta su alto grado de dependencia, se deberá optar consecuentemente, por elementos de adaptación basados en flexibilidad de horarios, estrategias de enseñanza individualizadas, con recursos fundamentados en ordenador (portátil que transporta y usa en su silla de ruedas) y en aspectos de adaptación curricular a valorar.

De acuerdo a esas opciones, se hacen las propuestas de intervención:

- a) Psicopedagógica, orientando académicamente a la alumna, por un lado, y sobre nuevas estrategias de enseñanza y adaptación curricular al profesorado, por otro lado.
- b) Trabajo Social, contando con un asistente personal y un servicio de transporte.
- c) Psicológica, por si fuera necesaria actuación terapéutica o de apoyo personal.
- d) Médica, en contacto con el Hospital Clínico Universitario, con de urgencias.

De forma previa a su matriculación e ingreso en la Facultad, se mantuvieron contactos con el Decano y Vicedecana, para establecer las actuaciones conjuntas en material de barreras arquitectónicas y recursos técnicos y educativos. Así mismo, se convocó desde el Decanato una reunión con todo el Profesorado, a la que asistió un considerable número de docentes, y que dio paso al establecimiento de actuaciones del Servicio consistentes en:

1. Asesoramiento sobre discapacidad en general y específico sobre discapacidad motora. Se pretende ampliar la competencia del profesorado para trabajar con esta alumna ampliando su conocimiento teórico sobre la enfermedad padecida por esta.
2. Asesoramiento psicopedagógico y curricular: Se informó sobre las metodologías docentes más adecuadas, los sistemas de evaluación y los cambios oportunos en el diseño curricular.
3. Establecimiento de de seguimiento del caso. Nos permitirá un contacto continuo para la valoración de la evolución de alumna y profesorado, para establecer, si se es preciso, nuevas líneas de intervención.

Centrándonos en la atención psicopedagógica de la alumna y sus necesidades formativas, las estrategias docentes que se consideran pertinentes y que conllevan, en varias asignaturas, cambios cualitativos en su currículum, se estructura de acuerdo a los elementos de la Tabla 2.

Tabla 2. **ASPECTOS DE ADAPTACIÓN CURRICULAR A CONSIDERAR**

Metodología docente.	Hábitos y técnicas de clase (mayor atención a la alumna, sitio preferente, incremento de tutorías, adecuación al horario).
Material.	Soporte electrónico preferente. Material específico complementario: resúmenes de vídeo, de textos o aspectos de clase.
Recursos docentes.	Mayor comunicación profesorado – alumna (personal y correo –e). Uso de tecnología específica con el ordenador.
Prácticas.	Centrar el número de prácticas necesarias a la circunstancia de la alumna. Diseño específico para la alumna (más en la forma que en el contenido) Mayor apoyo de profesores, profesionales y alumnos.
Evaluación.	Adaptación de la prueba (preferentemente escrita por ordenador). Mayor tiempo o sesiones en su realización. Incremento de pruebas (evaluación continua).

Como puede apreciarse, el profesorado deberá adoptar o adaptar sus estrategias docentes, individualizando su metodología a las necesidades y características de la alumna. Así mismo, dentro de las nuevas competencias que deberá adquirir, será el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pues estas serán utilizadas como recursos docentes en el aula y en el contacto y evaluación de la alumna.

Entre las estrategias de enseñanza a seguir, el profesorado deberá adoptar fórmulas de trabajo grupal, en determinados casos, y permitir el trabajo individual en casa, mediante actividades autodirigidas y tutorizadas online. Algunas prácticas, por lo tanto, serán diseñadas específicamente para la alumna, permitiendo que adquiera las mismas habilidades que sus compañeros, pero mediante una metodología y temporalización adaptada a sus necesidades.

La evaluación también requiere que el profesorado aplique, tras la correspondiente orientación del SAAD, su conocimiento sobre la materia para evaluar los mismos procesos y habilidades fijados en la asignatura, pero mediante métodos y criterios creados específicamente para la alumna.

#### 4. SEGUIMIENTO, VALORACIÓN Y RESULTADOS

Se han analizado las adaptaciones realizadas a lo largo del curso por cinco profesores en cinco materias diferentes. De forma general, una primera aproximación no puede ser más positiva, y ello tanto en el comportamiento y actitud de la alumna como en los profesores participantes. Un análisis de los resultados globales (tabla 3), nos aporta los siguientes datos.

Tabla 3. Registro de elementos de adaptación curricular

ELEMENTOS CURRICULARES. ASIGNATURA.	Construcción periodística de la Realidad	Análisis del entorno social y su evolución histórica.	Publicidad y Comunicación audiovisual	Teorías de la Comunicación.	Bases del Derecho Público.
Metodología Docente.	No cambios	Hábitos y técnicas	Hábitos – otros	Hábitos- otros	—
Material.	No cambios	—	—	Diferente soporte.	—
Recursos Docentes.	No cambios	Comunicación asidua Profesor – Alumna.		Diferente soporte.	—
Otros.	No cambios	—	—	—	—
PRÁCTICAS.	Reducción del nº de practicas	—	—	—	—
Diseño de Prácticas.	No cambios	—	Diferente metodología.	—	—
Apoyo Complementario.	Mat. Técnico específico	Apoyo del profesor	—	—	—
Adaptación del material.	Texto adaptado en comodidad y explicación complementaria	—	—	—	—
EVALUACIÓN Clases teóricas.	Adaptación en tipo de prueba y de tiempo				
EVALUACIÓN Clases prácticas.	Adaptación en tipo de prueba y de tiempo, número de prácticas.				

#### 4. 1. Clases Teóricas

La metodología docente es modificada en tres asignaturas, en el sentido de adaptarse en hábitos y técnicas, con cierta especificidad, aspecto éste que podría resumirse en palabras de uno de los Profesores: *hablar a la alumna de frente, moverme en el estrado, dirigirme con preferencia hacia el lugar donde está ella, ...* así como *al formular preguntas en clase, mirar a ella para que tenga la posibilidad de expresar su opinión sin tener que levantar la mano (algo que no puede hacer)*. Otra de las Profesoras añadía: *La alumna a veces tenía dificultad para hablar en público, en clase, en especial cuando se ponía algo nerviosa (se quedaba sin voz). Por costumbre, en mis clases, lanzo preguntas a los alumn@s para que las contesten aplicando las explicaciones previas. Cuando intervenía María, me situaba frente a ella y trataba de ayudarla en su intervención, además de transmitir al resto de sus compañer@s el contenido de su intervención*. No hay cambios relevantes en este aspecto para el resto de asignaturas.

En referencias al material y su susceptibilidad de adaptación, tan sólo en una asignatura (*Teorías de la Comunicación*), se sugiere un diferente soporte (formato electrónico) al tradicional uso en el aula del libro de texto. Este aspecto ha servido, a juicio del profesor, para favorecer ese uso informático, en el resto de alumnos, aportando mejor preparación y mayor conocimiento de la asignatura.

Los recursos docentes o tecnología específica adaptada, no son precisos en tres asignaturas (*Construcción periodística de la realidad; Publicidad y Comunicación Audiovisual; Bases del Derecho Público*). En cambio, para las otras dos (*Análisis del entorno social y su evolución histórica; Teorías de la Comunicación*) se estima oportuna una *comunicación asidua profesor – alumna, vía correo-e*. Aunque parece estar más relacionada esta adaptación de recursos, con el estilo del profesor, también guarda relación con la mayor carga teórica de las asignaturas de cambio. En todo caso, el uso y modificación de recursos, ha promovido en los profesores un mayor conocimiento de la alumna y de sus necesidades. En palabras de uno de ellos (*Teorías de la Comunicación*), *dado el carácter teórico de la asignatura y el uso de la plataforma Moodle del campus virtual, así como la magnífica disposición de la alumna han facilitado la tarea de adaptación que ha sido mínima. Solamente el examen se realizó de forma oral; los trabajos de clase fueron entregados en tiempo y forma*.

#### 4. 2. Clases Prácticas

En estas clases, tan sólo en una asignatura (*Construcción Periodística de la Realidad*) se estima oportuna la reducción del número de horas de Prácticas, aunque el Profesor las haya condensado, ya que expresa que la alumna, tanto en lo teórico como en las prácticas, *ha seguido el curso con un elevado y meritorio nivel de normalidad*.

En línea con el apartado anterior, el diseño de las Prácticas no ha sido alterado, aunque en una asignatura (*Publicidad y Comunicación Audiovisual*) se haya considerado modificar elementos metodológicos. Así se varía la forma y realización de la práctica, llevándola a cabo en clase *de prácticas grupales, en vez de individuales, de manera que ella pueda aportar ideas que otros escriben o materializan en el papel*.

El apoyo complementario (realización de las mismas prácticas, pero con ayudas técnicas o personales) se ve necesario tan sólo en una materia (*Análisis del Entorno Social y su evolución histórica*), precisando el apoyo de profesionales. Al igual que anteriormente se señalaba, este aspecto de apoyo podría guardar mayor relación con la extensión de contenidos prácticos a trabajar por la alumna.

Finalmente, en ninguna asignatura se hace precisa la adaptación de materiales en sus prácticas.

#### 4. 3. Aspectos de Evaluación

Tanto en las clases teóricas como en las prácticas, hay coincidencias en la valoración del Profesorado, que estiman conveniente, en todas las asignaturas la adaptación de: a) Tipo de prueba o forma de

evaluación (examen oral, entrevista personal o trabajo); b) Tiempo de realización de la prueba teórica y de la realización de las prácticas. Aspectos que pueden resumirse en lo expresado por el Profesor de *Bases del Desarrollo Público*:

*La evaluación fue diferente para ella, adaptada a sus posibilidades. El examen para sus compañer@s fue escrito, en la fecha fijada por Decanato. Ella se examinó oral, otro día fijado de común acuerdo entre ambas. Al ser un examen oral, no sólo la forma del mismo, sino también el número de preguntas, el tiempo para contestar fue diferente, adaptado a ella (por ejemplo, ella tiene ciertas dificultades para expresarse verbalmente, sobre todo cuando se encuentra nerviosa, así que dispuso de todo el tiempo que necesitó para responder a las preguntas).*

*Ella acudió con un ordenador portátil al examen, por si lo necesitaba (tiene instalado un programa de reconocimiento de voz adaptado a ella), pero al final no lo utilizó.*

*Su padre le acompañaba y era él quien tomaba notas de las explicaciones de clase. Además, había una compañera de clase que también le pasaba los apuntes. En este sentido, yo no tuve que hacer ninguna adaptación al respecto.*

A modo de resumen del desarrollo y adaptación profesional de los docentes, puede decirse que se han aplicado estrategias de enseñanza y aprendizaje que han conseguido hacer la asignatura accesible a la estudiante, sin tener que modificar objetivos curriculares básicos. En una asignatura, estos objetivos se han reorientado para mejorar las condiciones de la alumna, esto es, alargar su adquisición en un tiempo, de esta forma se aseguró el cumplimiento de los objetivos, en función de las particulares necesidades (que no capacidades) de la alumna.

Se ha observado que se producen cambios significativos<sup>1</sup> en la metodología, impulsando al docente a mejorar sus técnicas y procedimientos, algo que *deja huella* en el mismo, quedando en su formación y en la aplicación y generalización a otros alumnos y enseñanzas.

Se puede constatar que dar más tiempo o cambiar algunos aspectos de la evaluación, no afecta a su contenido ni resultados, promoviendo en cambio, el conocimiento de adquisiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 5. CONCLUSIONES PARA UNA VALORACIÓN

Nuestra alumna ha realizado su primer curso de forma positiva, y ello no sólo desde el punto de vista de su rendimiento académico, que ha sido bueno, sino también, desde un punto de vista personal, habiendo superado sus actitudes y preocupaciones sobre las posibilidades y el desarrollo de sus capacidades en la carrera. Apreciando sus considerables limitaciones al inicio académico, la evolución y resultados del curso, no pueden ser más gratificantes y enriquecedores en el terreno personal y afectivo.

Para el Profesorado, para el que ha sido su primera vez con alumnos con discapacidad, ha significado una experiencia muy positiva, tanto en lo docente como en lo personal. Según sus comentarios, haber tenido una alumna como María, les ha aportado una profundización en el ejercicio docente, al obligarles a adaptar y adaptarse a la alumna y sus circunstancias. Ello les ha brindado, además, reflexiones y mejor preparación de las enseñanzas a toda la clase. En lo personal, las relaciones con la alumna han incidido en la sensibilidad

---

<sup>1</sup> Significatividad entendida desde el acuerdo entre los profesores que han considerado oportunos esos cambios en su enseñanza y en el aprendizaje de la alumna.

y empatía hacia personas con discapacidad, observando que éstas no son más distintas, ni más complejas, que cualquier otra persona o alumno. El hecho de tratarla como una alumna más, ha supuesto un criterio de normalidad y sólo de adaptación cuando ello fuese preciso. Así, como indica un Profesor, *he seguido el criterio de considerarla como una alumna más [...], con la única diferencia de darle más tiempo a la hora de las intervenciones en los debates de la clase. Además he procurado dirigirle preguntas para estimular su participación, aunque a veces no ha sido necesario porque la alumna tomaba la iniciativa. La clase ha reaccionado muy positivamente, adaptándose a este cambio de ritmo de una alumna especial.*

Teniendo en cuenta los espacios y número de alumnos en las Facultades, la clase ha sido colaboradora y participativa, exhibiendo una correcta relación de compañerismo y de voluntariado. En el aula, su estar y convivencia, sus necesidades de movilidad, peticiones y grado de relación y participación, se ha desarrollado en un ambiente de normalidad y apoyo, dentro de las actividades propias de una clase universitaria; ambiente que ha sugerido los comentarios positivos de profesorado y alumnado.

Finalmente, analizado este caso cualitativamente, dentro del marco ordinario de la enseñanza en una Facultad Universitaria, sin duda no es más que otro de los muchos casos, en los que alumnos y alumnas con discapacidad, hacen su carrera como los demás, aunque para ello deban vencer limitaciones, no exclusivamente debidas a su individualidad, sino a su relación persona-circunstancia. En esta relación es donde se ha intervenido, con actuaciones en el profesorado (docencia y trato con la alumna) y en la estudiante (aprendizaje y desarrollo afectivo-personal). Las adaptaciones curriculares propuestas y aplicadas por los docentes, han servido para un desarrollo académico positivo, una mejora de la afectividad de la alumna y de sus actitudes en el estudio, así como un favorecimiento de relaciones sociales y la promoción de un clima socioeducativo en el aula, cooperativo y comprensivo de las limitaciones. Desde estos resultados, la intervención psicopedagógica, la docencia y la respuesta de la alumna, así como las de sus compañeros, no puede ser más positiva.

## 6. ALGUNAS REFLEXIONES

Desde el análisis de nuestro caso, con vistas a su posible aplicación y reflexión en otros, podrían mencionarse tres aspectos de interés:

La importancia de la informática en la que, además de su versatilidad, debe considerarse la posibilidad de su adecuación a las condiciones particulares de cada caso. Esto que es obvio en un discurso lógico – teórico, no lo es tanto en la práctica docente con el alumnado con discapacidad. Como se ha señalado (Luque y Rodríguez, 2009; Grau, 2004), las tecnologías han sido concebidas, proyectadas, producidas y aplicadas, con arreglo al patrón de la persona media, sin tener en cuenta, o en menor medida, la atención a las diferencias que se derivan de una discapacidad, lo que obliga a veces, a la realización de algunas adaptaciones de técnicas o recursos necesarios a personas o casos particulares. Es obligado afirmar al respecto que el desarrollo en una accesibilidad universal, facilitará caminos y recursos.

Reconocer la actitud positiva y de correcta disposición del Profesorado, aspecto que se ha visto favorecido por la personalidad de la alumna, sus características individuales y la excelente actitud hacia el aprendizaje. En este punto, nuestro reconocimiento se extiende al grupo de compañeros de clases, que han representado elementos inmejorables en apoyo y relaciones sociales.

Las adaptaciones curriculares se han realizado en términos de acceso (metodología, actividades y evaluación), teniendo en cuenta también algunas modificaciones en los contenidos y objetivos, aunque éstos, en un sentido de prioridad o temporalidad. En todo caso, la adecuación y la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación adaptadas, ha permitido que la alumna adquiriera objetivos y competencias propios de su curso, áreas de conocimiento y se continúe en el desarrollo de las competencias propias de los perfiles profesionales.

## REFERENCIAS

- CIDUA (2005): *Informe sobre Innovación de la Docencia en las Universidades andaluzas*. Junta de Andalucía.
- ESCUADERO, J. M. (2008): “Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos”. *Boletín de la RED-U. Extra 2*.
- GRAU, X. (2004): *Tecnología y discapacidad visual. Necesidades tecnológicas y aplicaciones en la vida diaria de las personas con ceguera y deficiencia visual*. Madrid. Fundación UCM-ONCE.
- HERRADÓN, R., BLANCO, J., PÉREZ-JUSTE, A. (2009): “Experiencias y metodologías en asignaturas B-learning para la formación y evaluación en competencias generales en ingeniería”. *La cuestión Universitaria, 5*.
- LUQUE, D. J., ROMERO, J. F. (2002): *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular*. Málaga: Aljibe.
- LUQUE, D. J., RODRÍGUEZ, G. (2006a): “Aspectos de Intervención Psicopedagógica en el Alumnado Universitario con Discapacidad”. En: Actas del I Congreso Internacional de Psicopedagogía. Universidad de Granada, Campus de Melilla.
- LUQUE, D. J., RODRÍGUEZ, G. (2006b): “Necesidades técnicas del alumnado con discapacidad en la Universidad de Málaga”. IV Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad (Tecnoneet). Murcia.
- LUQUE, D. J., RODRÍGUEZ, G. (2008): “Alumnado Universitario con Discapacidad: Elementos para la reflexión psicopedagógica”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, n° 193, pp. 270-281*.
- LUQUE, D. J., RODRÍGUEZ, G. (2009): “Tecnología de la Información y Comunicación aplicada al alumnado con discapacidad: Un acercamiento docente”. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- MARTÍNEZ, P., ECHEVARRÍA, B. (2009): “Formación basada en competencias”. *Revista de Investigación Educativa, n°1, pp. 125-147*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- PERRENOUD, P. (2008): “Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?” *Boletín de la RED-U. Extra. 2*.
- RODRÍGUEZ, G., LUQUE, D. J. (2006): “Adaptación Curricular en el alumnado universitario con discapacidad”. En: URIARTE, J., MARTÍN, P. (2006): *Necesidades Educativas Especiales, Contextos desfavorecidos y Apoyo social*. Bilbao: Psicoex.
- ZABALZA, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

# LA ADAPTACIÓN METODOLÓGICA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: SÍNDROME DE ASPERGER

LORENA GONZÁLEZ MORAGA  
MARÍA SALAS ROMERO

*Servicio de Atención Psicológica. SAP Ciudad Real*

## 1. INTRODUCCIÓN

La llegada de alumnos con Síndrome de Asperger (en adelante, S. A.) a la universidad es una realidad minoritaria en nuestro país, pero dejará de ser excepcional en pocos años, ya que este tipo de trastornos se diagnostican cada vez con más frecuencia.

La adaptación metodológica de estudios para alumnado con discapacidad no debe limitarse exclusivamente al compromiso moral de cada Universidad, pues éstas tienen la obligación legal de realizar dichas adaptaciones (LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril).

Es por este motivo, que las universidades españolas deberían estar adecuadamente preparadas para acoger a estudiantes con dichas características y garantizarles así, la igualdad de oportunidades respecto a sus compañeros, fomentando a su vez, una integración social y académica óptima, con el objetivo final de normalizar su situación.

La guía de adaptación metodológica dirigida a Estudiantes con S. A. que presentamos, se consagra como una herramienta efectiva, funcional y accesible, que servirá de apoyo al docente con el propósito de solventar las posibles dificultades que se presenten en el aula.

## 2. ¿QUÉ ES EL SÍNDROME DE ASPERGER?

El S. A. fue descrito por primera vez por el pediatra austriaco Hans Asperger en el año 1944, como un síndrome similar al autismo, que había sido descrito un año antes por Kanner. A pesar de su relevancia para la medicina infantil, el descubrimiento clínico de Asperger no se dio a conocer internacionalmente hasta el principio de la década de 1980, cuando la famosa psiquiatra británica, Lorna Wing publicó una revisión en lengua inglesa del trabajo pionero del médico austriaco.

El S. A. es un trastorno de base neurológica del que se desconoce la causa. Sigue siendo actualmente un cuadro considerado de dudosa validez nosológica, ya que no se ha demostrado todavía si es una modalidad del autismo o una entidad distinta.

Está incluido dentro de los trastornos del espectro autista, también llamados trastornos genera-

lizados del desarrollo, compartiendo todos ellos alteraciones en habilidades sociales, comunicación y presencia de conductas repetitivas e intereses restringidos.

El S. A. es el que mejor funcionamiento tiene, destacando (respecto a los otros trastornos generalizados del desarrollo) en sus habilidades de lenguaje y comunicativas (sus dificultades en este aspecto son más sutiles y a nivel pragmático-social) y por tener mejores habilidades cognitivas (no se diagnostica S. A. si hay Retraso Mental).

### 2.1. Características generales

El trastorno se caracteriza por una alteración cualitativa grave y persistente del contacto social y del desarrollo de patrones del comportamiento e intereses, y por actividades restrictivas y repetitivas. Todo ello puede dar lugar a un deterioro clínicamente significativo, social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo. Estas personas no poseen retrasos significativos del lenguaje, ni tampoco del desarrollo cognoscitivo, ni del desarrollo de habilidades de autoayuda, comportamiento adaptativo (distinto de la interacción social) y curiosidad acerca del ambiente durante la infancia. La mayoría de los afectados son de inteligencia normal pero suelen retrasarse las etapas del desarrollo motor.

En la vida adulta, las personas con el S. A. pueden experimentar problemas relacionados con la empatía, y la modulación de la interacción social, es decir, poseen dificultades para comprender convenciones sociales obvias, así como las necesidades de los demás, problemas que a menudo le conducen a transgredir las expectativas sociales más básicas.

Manifiestan problemas no solo con la expresión de sus propios sentimientos, sino también con la interpretación de las emociones manifestadas por otras personas. Sin embargo, esta dificultad tan común para expresar sus emociones no implica la ausencia de ellas.

En lo que se refiere a las habilidades de comunicación, el adulto afectado con el síndrome, va a continuar experimentando dificultades con el uso del lenguaje por motivos meramente sociales. Por un lado, su conversación tiende a ser un proceso unilateral. Este, a menudo emite monólogos interminables acerca de sus tópicos de interés sin ser consciente de las necesidades de las otras personas participando en la conversación. Por otro lado, la falta de interés y motivación por compartir experiencias con los demás puede llevar a algunos adultos a mostrar una gran dificultad en mantener una conversación acerca de un tema diferente a sus tópicos de interés.

Otros adultos utilizan una forma de comunicación pedante empleando un vocabulario sofisticado y construcciones lingüísticas rebuscadas. Otros continúan interpretando el lenguaje de forma literal. Otros utilizan formas peculiares de expresarse.

No obstante, algunos adultos, persisten en su actitud inflexible ante sus rutinas.

Además de la rigidez comportamental, suelen presentar con frecuencia, una tendencia a preocuparse excesivamente o interesarse de forma obsesiva por un número restringido de actividades o temas. La focalización de su interés en un tópico o actividad le conduce a excluir otras actividades sociales. Asimismo, suele manifestar comportamientos ritualísticos y una inclinación a adherirse rígidamente a sus rutinas.

El trastorno aparentemente sigue un curso continuo y, en la mayor parte de los casos, se prolonga durante toda la vida.

Es un trastorno muy frecuente (de 3 a 7 por cada 1.000 nacidos vivos) que parece tener mayor incidencia en niños que niñas. Recientemente reconocido por la comunidad científica, como entidad diferenciada del autismo, es todavía poco conocido entre la población general e incluso por muchos profesionales.

Cabe mencionar, que los avances en la investigación con respecto al fenotipo conductual del autismo, así como la introducción del concepto de espectro autista, ha facilitado la detección del cuadro sintomático del S. A. en individuos inteligentes y adultos.

## 2.2. Habilidades y limitaciones de la persona con S. A.

### Habilidades:

- Inteligencia normal o superior.
- Buenas habilidades expresivas a nivel de lenguaje, nivel alto de vocabulario.
- Buena memoria mecánica.
- Hiperlexia: excelente habilidad lectora que adquieren habitualmente de manera precoz y espontánea.
- Buen procesamiento visual de la información.
- Habilidades perceptivas.
- Amplia información y conocimiento sobre los temas de su interés.
- Son personas honestas, leales y transparentes.
- Pueden ser muy perfeccionistas realizando determinadas tareas.
- Forma original (muy personal y única) de resolver problemas. Pueden observar la realidad y ciertos detalles de forma tan insólita como creativa.
- Respetan las normas (cuando se les ha explicado y las han entendido).
- Adquieren sin dificultad habilidades de cuidado personal e higiene.
- Gran sentido de la justicia.

### Limitaciones:

- Dificultades en comprensión social y habilidades sociales.
- Pobre comunicación no verbal.
- Pobre capacidad de planificación y organización.
- Dificultades con el pensamiento abstracto.
- Problemas con el aprendizaje implícito.
- Dificultad para generalizar lo aprendido.
- Escasa motivación (excepto en lo relacionado con sus intereses).
- Problemas de atención.
- Inflexibilidad cognitiva y comportamental.
- Escasa capacidad para hablar de su mundo interno.
- Dificultades grafomotoras y en la motricidad gruesa.
- Problemas de conducta.
- Tiempo de respuesta lento.
- Habilidades poco flexibles en la resolución de problemas.
- Dificultad para el trabajo en grupo.
- Baja tolerancia a la frustración.
- Conocimientos de “sentido común” limitados.
- Escaso autoconocimiento (capacidad para conocerse a sí mismos).

## 2.3. El Síndrome de Asperger según el DSM-IV-TR

### **-Criterios diagnósticos:**

A. Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada por al menos 2 de los siguientes:

1. Notable deterioro en múltiples comportamientos no verbales, como contacto visual, expresión facial, postura corporal y gestos que regulan la interacción social.
2. Incapacidad para desarrollar relaciones con pares apropiadas para el nivel de desarrollo.
3. Falta de búsqueda espontánea para compartir disfrutes, intereses o logros con otras personas.
4. Falta de reciprocidad social o emocional.

B. Patrones restringidos, repetitivos y estereotipados de conductas, intereses y actividades, manifestados por al menos 1 de los siguientes:

1. Preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restringidos de interés que son anormales por su intensidad o su contenido.
2. Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales no funcionales.
3. Manierismos motores estereotipados y repetitivos.
4. Preocupación persistente por partes de objetos.

C. La alteración produce deterioro clínicamente significativo del área social, laboral y de otras importantes áreas de funcionamiento.

D. No hay retraso clínicamente significativo del lenguaje (a la edad de 2 años ya se emplean palabras y a la edad de 3 años ya se emplean frases con intención comunicativa).

E. No hay retraso clínicamente significativo en el desarrollo cognitivo o en el desarrollo de habilidades de autocuidado acordes con la edad, o de la conducta adaptativa (distinta de la interacción social), ni de la curiosidad por el entorno durante la infancia.

F. No se cumplen los criterios específicos de otros trastornos generalizados del desarrollo o de la esquizofrenia.

### 3. DIFICULTADES QUE PUEDEN SURGIR EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

La llegada a la Universidad y el proceso de adaptación a la misma, suele resultar complicado para cualquier alumno. El grado de participación curricular del alumnado con S. A. va a depender de su capacidad personal y de la capacidad del sistema de ofrecerle adaptaciones útiles para su futuro.

La mayoría de alumnos o alumnas con S. A. seguirán el mismo programa educativo que sus compañeros, pero requerirán ayuda para la participación en su grupo y para el aprendizaje de competencias sociales; mientras que en otros casos con mayor discapacidad intelectual van a necesitar un currículo diversificado que incluya aspectos prácticos para el empleo con apoyo o la ocupación, la vida en la comunidad o la participación en actividades de ocio y tiempo libre. No obstante, todo este alumnado se beneficiará de un currículo que contemple la enseñanza, entre otras dimensiones relevantes para una vida de calidad, de la autodeterminación social –enseñar a elegir y a tomar decisiones– el fomento de las relaciones interpersonales significativas, el bienestar físico y emocional, y la comprensión y defensa de sus derechos.

Estas son algunas de las causas por las cuales la llegada a la Universidad del estudiante con S. A., puede resultar especialmente problemática para ellos:

- Autonomía: Los alumnos universitarios tienen que organizar su propio tiempo y actividades (horarios, plan de trabajo en las asignaturas, materiales de consulta, etc.). Pueden optar flexiblemente, en muchas materias, por ir a las clases o no, por realizar unas prácticas u otras, por formar un grupo de trabajo con unos compañeros u otros...
- Las aulas y espacios, por lo general, son muy grandes y ruidosos.
- Las actividades académicas son muy cambiantes:
  - La organización cuatrimestral de muchos estudios supone, en la práctica, un periodo demasiado corto para que el alumno con S.A. se aclimate a sus profesores y compañeros.
  - La dinámica de las clases y las actividades académicas es también muy variable (cambia de unas asignaturas a otras, de profesor a profesor, y también dentro de la propia asignatura).
  - A veces, el alumno se encuentra con huecos entre clase y clase, horas de tutoría o trabajo en grupo, etc., o con cambios no previstos con antelación como sustitución de profesores, enfermedad u otras razones.

- A veces, el alumno tiene que desplazarse físicamente para dar la clase (debe ir al laboratorio o el aula de informática en el horario de prácticas, debe ir a aulas situadas en otras Facultades, etc).
- Los grupos de compañeros suelen ser grandes y también cambiantes.
- La vida en el campus y los compañeros ofrecen muchas y nuevas oportunidades de relación social (por ejemplo amistades, relaciones sexuales, etc.).
- En el campus hay una oferta muy amplia de posibles actividades a desarrollar (deportivas, culturales, de ocio, solidarias...).
- Muchas destrezas básicas se dan por supuestas en los alumnos que han llegado a la universidad (por ejemplo saber tomar apuntes, entender y redactar textos, conocimiento básico de idiomas y uso de ordenadores, pensamiento abstracto, etc.).
- Es necesario utilizar registros o estilos distintos de lenguaje, dependiendo de la situación y el interlocutor (por ejemplo muy informal con los compañeros, más formal con los profesores y autoridades académicas, muy coloquial en algunas ocasiones, muy técnico en otras).

Mucha gente en la Universidad parece estar siempre muy ocupada en sus propias cosas. Los profesores y los alumnos parecen con frecuencia desbordados. Se asume que quien tenga algún problema, alguna duda o alguna necesidad, será quien tomará la iniciativa para preguntar o pedir lo que necesite a los demás.

El S. A., los trastornos del espectro del autismo y en general la discapacidad social son condiciones todavía desconocidas para la mayoría de los profesores, los estudiantes y el personal de administración y servicios. Ante un alumno o compañero con estas características, el personal y los miembros de la comunidad universitaria simplemente no saben qué pueden o tienen que hacer.

Las Universidades, a diferencia de los centros de educación primaria y secundaria, apenas tienen todavía experiencia en la atención a alumnos con estas formas de discapacidad social.

## **4. APOYOS QUE LAS UNIVERSIDADES DEBEN PRESTAR A ESTOS ESTUDIANTES**

### **4.1. Acceso a la Universidad (Primera toma de contacto)**

Sería conveniente notificar al responsable de la titulación o centro en el que el alumno realizará sus estudios la incorporación del estudiante. Ya que es necesario tratar y elaborar, con el responsable de la titulación o centro, un plan de coordinación que ha de ser llevado a cabo por todos y donde se fomenten las siguientes acciones:

- La inclusión del alumno en el programa de acción tutorial de su Facultad, si lo hubiere, y la designación de un profesor como tutor, en cualquier caso.
- La información al tutor y a los profesores (de forma individual o en una reunión conjunta) sobre el S. A., las características y las necesidades de apoyo específicas del estudiante (previo consentimiento expreso de éste).
- El establecimiento de los canales de comunicación y mecanismos de coordinación a utilizar durante el curso académico entre el Servicio de Apoyo al Estudiante con Discapacidad, Servicio de la Atención Psicológica, Facultad, Departamentos y Profesores responsables.

### **4.2. Actividades académicas**

Estrategias generales de intervención docente: Claves para ayudar en el desarrollo y aprendizaje del estudiante con Síndrome de Asperger.

1. Empleo de apoyos visuales en cualquier proceso de enseñanza.

Las personas con S. A. destacan por ser buenos “pensadores”. Procesan, comprenden y asimilan mejor la información que se les presenta de manera visual. Por ello es importante emplear apoyos visuales en cualquier situación de enseñanza, aprendizaje académico o de habilidades de la vida diaria, como listas, pictogramas, horarios, etc., que les faciliten la comprensión. Facilitándole, al ser posible, por adelantado copias de las transparencias y presentaciones que usarán en las clases como apoyo visual para seguir éstas.

2. Asegurar un ambiente estable y predecible, evitando cambios inesperados.

Las dificultades para enfrentarse a situaciones nuevas y la falta de estrategias para adaptarse a cambios ambientales exigen asegurar ciertos niveles de estructura y predictibilidad ambiental en el aula, anticipando cambios (de aula, de duración de la clase, etc) en las rutinas diarias y proporcionando desde el principio normas claras de funcionamiento y evaluación para su asignatura.

3. Favorecer la generalización de los aprendizajes.

Las dificultades de generalización que presentan estas personas plantea la necesidad de establecer programas explícitos que permitan transferir los aprendizajes realizados en contextos educativos concretos a situaciones naturales y asegurar, en la medida que se pueda, que los programas educativos se llevan a cabo en los contextos más naturales posibles.

4. Asegurar pautas de aprendizaje sin errores.

Las personas con S. A., durante la etapa escolar, suelen mostrar bajos niveles de tolerancia a la frustración, y esto, unido a las actitudes perfeccionistas, puede llevar a enfados y conductas disruptivas cuando no consiguen el resultado adecuado en una tarea. Para evitar estas situaciones y favorecer la motivación hacia el aprendizaje es fundamental ofrecer todas las ayudas necesarias para garantizar el éxito en la tarea e ir desvaneciendo poco a poco las ayudas ofrecidas.

5. Descomponer las tareas en pasos más pequeños.

Las limitaciones en las funciones ejecutivas obstaculizan el rendimiento en las personas con S. A. durante la ejecución de tareas largas y complicadas. Para compensar estas limitaciones y facilitarles la tarea, es importante descomponerla en pasos pequeños y secuenciados.

6. Ofrecer oportunidades de hacer elecciones.

Suelen mostrar serias dificultades para tomar decisiones, por eso, desde que son pequeños, se deben ofrecer oportunidades para realizar elecciones (inicialmente presentando solo dos posibles alternativas a elegir) para que puedan adquirir capacidades de autodeterminación y autodirección.

7. Ayudar a organizar su tiempo libre, evitando la inactividad o la dedicación excesiva a sus intereses especiales.

8. Enseñar de manera explícita habilidades y competencias que por lo general no suelen requerir una enseñanza formal y estructurada.

Con las personas con S. A. no se puede dar nada por supuesto. Habilidades como saber interpretar una mirada, ajustar el tono de voz para enfatizar el mensaje que queremos transmitir, respetar turnos conversacionales durante los intercambios lingüísticos, etc., van a requerir una enseñanza explícita y la elaboración de programas educativos específicos.

9. Priorizar objetivos relacionados con los rasgos nucleares del Síndrome de Asperger

Es decir, con las dificultades de relación social, limitación en las competencias de comunicación y marcada inflexibilidad mental y comportamental.

10. Incluir los temas de interés para motivar su aprendizaje de nuevos contenidos.

11. Prestar atención a los indicadores emocionales, intentando prevenir posibles alteraciones en el estado de ánimo.

12. Evitar en lo posible la crítica y el castigo, y sustituirlos por el refuerzo positivo, el halago y el premio.

### 13. Fomentar la participación del estudiante en el aula

Como por ejemplo en las actividades grupales, pero permitiéndole también trabajar de forma independiente si lo solicita, para no sobrecargarle con excesivas demandas sociales. Así como respetar los intentos de comunicación del estudiante, y procurar darle el tiempo que precise para que formule sus preguntas.

### 14. Facilitar el acceso del alumno a apoyos especializados

Como son el Servicio de Apoyo para Estudiantes con Discapacidad, o Servicio de Atención Psicológica, que muchas Universidades ya poseen.

## 4.3. Los servicios especializados en el apoyo al estudiante

Hoy en día ya la mayoría de universidades españolas cuentan con un **Servicio de Apoyo para Estudiantes con Discapacidad**, donde se ocupan de garantizar la igualdad de condiciones y oportunidades y su integración en la Universidad de Castilla-La Mancha en todos los aspectos que afecten a la vida académica.

También es frecuente la existencia de algún **Servicio de Atención Psicológica**, para todos los alumnos, totalmente confidencial y gratuito, dónde ayudan a los estudiantes a abordar problemas de adaptación, emocionales, de comportamiento, de aprendizaje, etc.

En este tipo de gabinetes de apoyo psicológico, a menudo se suelen ofertar talleres o cursos para que los estudiantes aprendan a controlar la ansiedad ante los exámenes, estrategias para hablar en público, gestión del tiempo, trabajo en equipo, regulación emocional, etc.

## 4.4. Actividades extraacadémicas

La realización de actividades extraacadémicas por parte de los alumnos con S. A. supondrá una menor dificultad para ellos si cuentan con una serie de apoyos, como son sus compañeros, su familia o incluso de alguna asociación de estudiantes, de cara a la participación en actividades culturales, deportivas y de ocio, integración en programas terapéuticos y talleres para el desarrollo personal, vida en su Campus, Universidad, Residencia, etc.

A continuación detallamos algunos de los apoyos mencionados anteriormente y que consideramos más relevantes en la realización de este tipo de actividades:

- El **Servicio de Atención Psicológica y el Servicio para Alumnos con Discapacidad** de cada universidad, ofrecen información sobre las actividades y talleres que se ofertan en la universidad, y ayudan a elegir cuáles de ellas son convenientes o pueden ayudar a las dificultades del alumno.
- Éstos también facilitan, si el alumno lo solicita, personas que lo acompañen o lo ayuden en lo que necesite, y también podrán cooperar con ellos en el desarrollo de dichos talleres o actividades.
- Un factor clave que influye en gran medida en los estudiantes con S. A., son sus propios **compañeros**, ya sean del ámbito universitario, compañeros de trabajo o de otros ámbitos. Pues éstos deben ser los que conozcan en mayor medida, las dificultades sociales que presenta, y procurar colaborar para que se adapte de la mejor forma posible, tratarle con respeto y tratar de fomentar su autonomía personal.
- **Las familias** deben ser el pilar principal de estos alumnos, conscientes de todas sus necesidades. Deben comprender y aceptar esta gama de comportamientos y dificultades, y darle todo el apoyo que su familiar necesite, con mucha paciencia y cariño.
- Por otro lado, podrán recurrir a la **Federación de Asperger de España (FAE)** que representa al colectivo de familias y afectados por S.A de España a través de las diferentes asociaciones

sin ánimo de lucro cuyos objetivos son: la difusión y conocimiento del Síndrome de Asperger, la detección temprana, el reconocimiento de los derechos educativos y asistenciales de los afectados y sus familias, la inserción laboral de los adultos, la asistencia a las necesidades del colectivo, la defensa de sus derechos y el respeto a la diferencia y la calidad de vida de las personas Asperger y sus familias.

#### 4.5. Búsqueda de empleo

Para apoyar a los estudiantes en el proceso de inserción laboral, encontramos los servicios de información y promoción para el empleo que posee cada Universidad. Estos facilitan el desarrollo profesional de los titulados y les proporcionan orientación laboral de cara a sus primeros empleos.

En el caso de las personas con S. A., dichos servicios, les informarán sobre los recursos específicos que la Universidad posee para personas con algún tipo de discapacidad.

Además estas oficinas de empleo pueden dar indicaciones para asistir a una entrevista, o ayudar en la realización del CV, etc.

También la familia deberá intervenir y colaborar en la búsqueda de empleo.

## REFERENCIAS

- ARCO TIRADO, J. L. (2009): *Guía Psicopedagógica para estudiantes y profesores universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Universidad de Granada.
- BOGDASHINA, O. (2007): *Percepción sensorial en el autismo y Síndrome de Asperger*. Autismo. Ávila.
- FUENTES BIGGI, J., et al. (2006): “Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista”. Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista (España). *Revista de Neurología*, nº 43 (7), pp.425-438.
- GONZÁLEZ CARVAJAL, A. (2010): *Mi hijo tiene Síndrome de Asperger*. Madrid: Gesfomedia.
- MARTÍN BORREGUERO, P. (2004): *El Síndrome de Asperger, ¿Excentricidad o Discapacidad social?* Madrid: Alianza.
- OJEA RÚA, M. (2008): *Síndrome de Asperger en la Universidad*. Madrid: Club Universitario
- THOMAS, G. I. (2002): *El Síndrome de Asperger: Estrategias prácticas para el aula. Guía del profesorado*. País Vasco: Servicio Central de Publicaciones.
- VALDEZ, D. (2007): *Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo*. Argentina: Aique. <http://www.asperger.es/>
- <http://videotecaautista.blogspot.com/2008/06/sndrome-de-asperger-en-la-universidad.html>

Capítulo 5  
**APOYO A LA DOCENCIA**



# CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LOS DOCENTES Y SU USO DE LA PIZARRA DIGITAL

ALEJANDRO J. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ  
ALEJANDRO GONZÁLEZ GÓMEZ  
*Universidad Autónoma de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (de ahora en adelante, TIC) se han convertido en un instrumento imprescindible para la vida diaria. La relevancia creciente de las TIC ha supuesto que muchas sociedades hayan considerado inevitable su inclusión en los currículos educativos, con el fin de satisfacer las necesidades formativas de los trabajadores del futuro.

Tanto es así que incluso en España, país en que la implantación de las TIC en las aulas ha sido muy tardía en relación con otros países de su entorno, existe desde el año 1985, con el proyecto Atenea (Ballesta, 1993), una importante dotación presupuestaria a este efecto. Acorde con este auge, ha habido multitud de estudios que analizan el efecto de los recursos digitales sobre el aprendizaje y, en general, sobre la educación (para un compendio de estudios acerca de los efectos de la PDI en la enseñanza, consultar *SMART Technologies Inc.*, 2004). En España, se han analizado los efectos sobre la educación desde las primeras implantaciones de las TI en las aulas, como es el caso del Proyecto ATENEA (Ballesta, 1993). En esta línea, Toral Marín *et al.* (2006:102) afirman que “las TIC constituyen un medio que facilita la labor del docente y el aprendizaje de los estudiantes”.

Las TIC engloban una gran cantidad de instrumentos y aparatos. Los más relevantes para este estudio son la pizarra digital y la pizarra digital interactiva. La pizarra digital se compone de un ordenador conectado a un proyector, el cual proyecta el contenido de la pantalla del ordenador sobre una pizarra blanca o una superficie preparada a tal efecto. Por otra parte, la pizarra digital interactiva añade una pantalla táctil.

Se afirma que el uso de la PDI en el aula tiene determinadas ventajas. Por ejemplo, Beauchamp y Parkinson (2005) afirman que ésta puede reportar beneficios a los alumnos tales como una mayor capacidad para atender en diferentes estilos de aprendizaje, o como la oportunidad para participar y colaborar. En esta misma línea, Pere Marquès (2008:7) afirma que entre las “repercusiones cognitivas cognitivas generales de la PD” se encuentran: captación de atención, facilitación de la comprensión del currículo, activación de la memoria visual, mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje en general, facilitación del desarrollo de estrategias de autoaprendizaje, etc. (Marquès, 2006). Otros autores (Hervás, Toledo y González, 2010:203) afirman que “permite una progresiva innovación en las prácticas docentes, una

mejora en la motivación y la atención de los alumnos”. Por otra parte, en una revisión de la corporación fabricante de PDI *SMART Technologies Inc.* (2004) se afirma que entre las múltiples ventajas que conlleva el uso de la PDI se encuentran el aumento en la captación de la atención, el incremento de la implicación de los alumnos, y mejora la revisión y la retención de la información. En contraparte, algunos investigadores cognitivos afirman que algunas aplicaciones de TIC en educación facilitan únicamente procesamiento de bajo nivel de la información (Salomon, 1997; Salomon y Perkins, 1996; Scardamalia y Bereiter, 1994; citado en Hakkarainen, Muukonen, Lipponen, Ilomäki, Rahikainen, y Lethinen, 2001). Éstos y otros muchos artículos son parte de un considerable auge en la investigación sobre la PD y PDI y sus efectos en muy distintos ámbitos: con alumnos universitarios (Hervás, Toledo y González, 2010; Vadillo y Lazo, 2010; Martínez, *et al.*, 2009), en propuestas y prácticas didácticas con PDI (Martínez, 2004; Martínez, 2005; Marquès, 2006; Marquès, 2008), en interacciones entre profesores y alumnos en clases con PDI (Armstrong *et al.*, 2005), etc.

En otro orden de cosas, es bien sabido que las personas se forman teorías implícitas sobre muchos aspectos de la vida (Pozo, 2008). Estas teorías implícitas pueden referirse a las creencias sobre la naturaleza del conocimiento y la manera de adquirirlo. A estas últimas se las conoce como concepciones o creencias epistemológicas, a las que nos referiremos indistintamente. Éstas suelen ser implícitas y, con frecuencia, influyen en la manera de adquirir conocimiento y en cómo y qué se aprende (Pozo *et al.*, 2006; citado en Cuevas *et al.*, 2009).

En los últimos años ha habido diversas aproximaciones al estudio de estas concepciones (Lederman y Zeidler, 1987; Brickhouse, 1990; Gallagher, 1991; Mellado, 1998; López, Rodríguez y Bonilla, citado en Rodríguez y López, 2006; Otto y Albion, 2004). La más relevante para el objeto de este estudio es la relacionada con las concepciones que mantienen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje. A este respecto, Luna y Martín (2008) han descrito cuatro grandes categorías para clasificar las concepciones epistemológicas de los profesores:

- La **teoría directa**: El aprendizaje se entiende como una copia de la realidad, como un proceso asociativo que no requiere de procesos internos intermediarios. Además, el docente considera que si el experto presenta los contenidos claramente al aprendiz, éste será capaz de aprenderlos.
- La **teoría interpretativa**: El conocimiento es también entendido como una copia de la realidad, pero el aprendiz sí realiza actividades para aprender.
- La **teoría constructiva**: El aprendiz tiene un carácter activo en su aprendizaje y se elimina la idea de correspondencia entre conocimiento y realidad. El aprendizaje consiste en reconstruir el conocimiento previo del aprendiz.
- La **teoría postmoderna**: Insiste en que no existe correspondencia entre el conocimiento y la realidad, y que no hay, desde un punto de vista epistemológico, conocimientos (representaciones) más válidos que otros.

Por otro lado, Schommer (1990; cit. en Ordóñez, Ponsoda, Abad y Romero, 2009) propuso que el sistema de creencias relativas a la adquisición del conocimiento (creencias epistemológicas) es pentadimensional, y dichas dimensiones son bipolares. Éstas son: la **velocidad del aprendizaje** (*quick learning*), que refiere a la creencia relacionada con la medida en que el proceso de aprendizaje es rápido (de todo o nada) o lento (gradual); la **estabilidad del conocimiento** (*certain knowledge*), la cual se refiere a la creencia de que el aprendizaje una vez adquirido, permanece firmemente establecido, o bien es algo que cambia; la **simplicidad del conocimiento** (*simple knowledge*), que hace referencia, por un lado, a la creencia de que el conocimiento es estanco, y por otro, a la creencia de que el conocimiento está integrado e interrelacionado en una red amplia de conceptos; la **habilidad innata** (*innate ability*), que indica si el aprendizaje se concibe como una habilidad predeterminada genéticamente, o adquirida con la experiencia; la **autoridad omnisciente** (*omniscient authority*), que describe en qué medida el conocimiento se conceptualiza como algo que se transmite desde los

expertos hacia los novatos, o algo más bien que se obtiene a través del razonamiento personal y la observación de evidencia empírica.

Si ponemos en relación la teoría de Schommer (*ibid.*) con la propuesta por Luna y Martín (*ibid.*), podríamos afirmar que los atributos correspondientes a los polos de aprendizaje rápido, conocimiento estable, simple, innato y heterónimo (desde el profesor al alumno) se corresponderían, desde nuestro punto de vista, con una teoría directa del aprendizaje. En el otro lado, los polos de aprendizaje lento, conocimiento inestable, complejo, adquirido y autónomo (dependiente de la actividad del propio alumno) se corresponderían con una teoría constructiva del aprendizaje. Algunos autores como Rodríguez y López (2006) defienden que si las concepciones epistemológicas son coherentes, éstas se articulan en la práctica docente. En esta línea, nosotros asumimos que determinadas concepciones epistemológicas están relacionadas con determinados usos y maneras de actuar dentro del aula.

En otro orden de cosas, en base a Beauchamp y Parkinson (2005) es posible extraer que se asume la existencia de una variable continua en la que se distinguen dos polos que refieren al clima docente que puede generar el uso de la PDI. En un extremo, estos autores hablan de un clima “dominado por la exposición del profesor” (p. 100). En el otro extremo, se describe un clima en el que el “co-aprendizaje es visto como la fuerza prevalente” (p. 100). En este sentido, consideramos que el clima docente descrito brevemente por estos autores ha de estar estrechamente relacionado con los usos docentes que de la PD(I) se hagan.

De esta manera, existiría una variable relacionada con la frecuencia de uso de la PD y/o de la PDI –a partir de ahora usos de la PD(I)– que sería bidimensional y sus dimensiones estarían relacionadas con los polos que describen Beauchamp y Parkinson (2005) referidos anteriormente. Las dos dimensiones de esta variable se pueden describir de la siguiente manera:

- Por un lado, un uso de la PD(I) que se caracteriza por estar imbricado en la exposición del profesor, al que llamamos *uso monopolístico*.
- Por otro, un uso de la PD(I) en el que la co-utilización entre profesor y alumnos de ésta predomina, a lo que llamamos *uso colectivo*.

Esta variable bidimensional hace referencia, en definitiva, a la manera de usar la PD(I), en otras palabras, el *cómo*. Creemos que esta variable es bidimensional porque las dimensiones no son necesariamente excluyentes. Es decir, un sujeto puede llevar a cabo usos actividades relacionadas con un uso monopolístico y también puede llevar a cabo tareas más relacionadas con un uso colectivo de la PD(I).

Existen, además, otras maneras de abordar el uso de la PD(I), como es atender al tipo de contenido para el que se usa la PD(I), es decir, el *para qué*. De esta manera, creemos que es posible categorizar cualquier uso docente de la PD(I) atendiendo a las siguientes tres categorías:

- Uso de la PD(I) para el apoyo al *contenido teórico* del currículo.
- Uso de la PD(I) para el apoyo al *contenido práctico* del currículo.
- Uso de la PD(I) para el apoyo al *contenido de aprendizaje de las TIC*.

La distinción entre teoría y práctica es algo muy extendido en la literatura y en la praxis docente, y por ello creemos que es el pilar fundamental para categorizar el contenido del uso de la PD(I). Además, incluimos el uso de la PD(I) para el apoyo al contenido de aprendizaje de las TICs porque la propia PD(I) es una herramienta TIC y, como cualquier herramienta, precisa de ser aprendida. Creemos importante hacer esta acotación del contenido del uso de la PD(I) debido a que podrían existir diferencias en la frecuencia en la que se usa la PD(I) en función del contenido para el que se usa. Además, al ser la PD(I) una TIC, creemos que es una herramienta útil para enseñar y aprender las TICs, y que su frecuencia de uso para este menester podría ser distinta a la que se daría para enseñar otros contenidos del currículo. Por lo tanto, definimos la existencia de otra variable, a la que llamamos contenidos de los usos de la PD(I), que comprende la frecuencia de uso de las actividades relacionadas con la PD(I) en función del contenido de dichas actividades. Esta variable consta de tres dimensiones que coinciden con las tres categorías de uso descritas anteriormente. Las hemos llamado de la siguiente manera: *Contenido teórico*, *Contenido práctico* y *Contenido TICs*.

Como hemos dicho anteriormente, creemos que la frecuencia de uso de determinadas actividades relacionadas con la PD(I) como parte de la práctica docente estarán imbricadas con las concepciones epistemológicas que mantengan los profesores. Dicho de otro modo, es sensato pensar que las concepciones epistemológicas –como otro tipo de teorías implícitas– puedan tener un correlato conductual (Rodríguez y López, 2006). En este sentido, no resulta descabellado pensar que la frecuencia de uso de la PD(I) –como la de cualquier otro instrumento relacionado con la práctica docente– esté relacionada con las concepciones epistemológicas de los agentes utilizadores de la PD(I).

Por otro lado, creemos que el profesor es el principal agente articulador de buena parte de los aspectos docentes dentro de una clase. Así los profesores son, desde nuestro punto de vista, los agentes en los que seguramente resulte más posible ver si existen relaciones entre la frecuencia de uso de la PD(I) y las concepciones epistemológicas. De hecho, algunos autores afirman que las concepciones epistemológicas en docentes han sido relativamente poco estudiadas con el mismo marco multidimensional que se utiliza para estudiar las creencias de los estudiantes (Bluehl y Fives, 2009).

Creemos, además, que dicha relación tendrá un cariz determinado. Esto es, consideramos que los docentes que mantengan concepciones epistemológicas más rudimentarias, similares a la teoría directa de Luna y Martín (2008), llevarán a cabo con más frecuencia una práctica docente con la PD(I) más expositiva y centrada en su propia actividad (en detrimento de la de los alumnos).

Por ello, en nuestra investigación proponemos las siguientes hipótesis:

- Los profesores cuya concepción epistemológica se asemeje a una teoría directa llevarán a cabo con mayor frecuencia actividades relacionadas con un uso monopolístico de la pizarra digital.
- Los profesores cuya concepción epistemológica se asemeje a una teoría constructiva llevarán a cabo con mayor frecuencia actividades relacionadas con un uso colectivo de la pizarra digital.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Muestra

La muestra que ha participado en este estudio se compone de 22 profesores de educación infantil (3), primaria (13) y secundaria (9) del colegio concertado El Valle II, situado en Sanchinarro, un barrio del extrarradio de Madrid. Este centro presta sus servicios a unos 1.500 alumnos. El centro impartió unas Jornadas formativas sobre el uso de la PDI durante el verano de 2010.

El profesorado del centro cuenta con una plantilla joven, con una media de edad de, aproximadamente, 33 años y sus edades estaban comprendidas entre 25 y 45 años.

### 2.2. Materiales

En primer lugar, diseñamos y aplicamos un primer cuestionario al que nos referimos como *Cuestionario de Variables Controladas* (CVC). Éste tiene el fin de controlar las siguientes variables: 1) Edad; 2) Etapa educativa; 3) Experiencia docente; 4) Experiencia en el centro; 5) tiempo de experiencia con diversos dispositivos digitales, llamada Experiencia TIC (que, a su vez, tiene tres dimensiones *aula de informática*, *PD* y *PDI*); 6) nivel de competencia declarado con TICs, denominado Competencia TIC; 7) número de horas semanales dedicadas al uso de PD y PDI, a la que distinguimos como Tiempo PDI. Además, el cuestionario añade otra variable a medir, para ulteriores análisis. Ésta es: 8) actitud hacia la utilidad de la PD y PDI en el aula, a la que llamamos Actitud PDI.

En segundo lugar, se utilizó el cuestionario sobre concepciones epistemológicas *EQEBI* (Ordoñez, Ponsoda, Abad y Romero, 2009). Este cuestionario es un compendio y traducción de dos cuestionarios anteriores relacionados con las concepciones epistemológicas. Estos dos cuestionarios están basados en Schommer (1990; cit. en Ordoñez, *et al.*, 2009) y son el *Epistemological Questionnaire* (EQ) de Schommer

(1990, 1993, 1998; cit. en Ordóñez, *et al.*, 2009) y el *Epistemic Beliefs Inventory* (EBI) de Bendixen *et al* (1998; cit. en Ordoñez, *et al.*, 2009). El cuestionario EQ, según Elby y Hammer (2001) y Ordóñez, *et al.* (2009), es uno de los más utilizados e influyentes en el estudio de la concepciones epistemológicas. El resultante de estos dos se denominó EQEBI y cuenta con cuatro factores independientes. Estos son: 1) velocidad del aprendizaje; 2) estabilidad del conocimiento; 3) simplicidad del conocimiento; 4) habilidad innata.

En tercer lugar, diseñamos y aplicamos un tercer cuestionario al que denominamos Cuestionario sobre Usos de la PD y PDI (CUPDI). Este cuestionario está diseñado para medir la frecuencia de uso de determinadas actividades dentro del aula. Consideramos que las actividades incluidas en este cuestionario deben ser representativas de las que se lleven a cabo en la práctica docente habitual. Nos hemos basado en el compendio de actividades con la PD(I) es el descrito por Marquès (2006) para elaborar las actividades consideradas.

Las actividades contempladas están elaboradas atendiendo a las variables usos de la PD(I) y contenidos de los usos de la PD(I) y sus correspondientes dimensiones. En la siguiente tabla se pueden ver el número de ítems (actividades) contemplados en el cuestionario por cada nivel de cada variable:

Tabla 1.

Contenidos de los usos de la PD(I)	Usos de la PD(I)	Número de ítems
Contenido teórico	Uso monopolístico	3
	Uso colectivo	3
Contenido práctico	Uso monopolístico	4
	Uso colectivo	4
Contenido TIC	Uso monopolístico	3
	Uso colectivo	3

### 2.3. Procedimiento

El procedimiento de este estudio fue, en primer lugar, diseñar los cuestionarios CUPDI (usos de la PDI) y CVC (variables controladas). En segundo lugar se aplicaron los cuestionarios a la muestra siguiendo el siguiente orden: 1) CVC; 2) EQEBI; 3) CUPDI. Éstos se distribuyeron a los participantes de manera individual, a la par que se le explicó oralmente las instrucciones de cumplimentación de los mismos. Además, no hubo restricciones de tiempo para los cuestionarios. Los cuestionarios se aplicaron durante los meses de diciembre de 2010 y enero de 2011.

La muestra participó de manera voluntaria y no obtuvo ninguna recompensa más allá del agradecimiento verbal.

Los datos procedentes de los cuestionarios fueron introducidos y analizados con el *software* estadístico *PASW Statistics 18*.

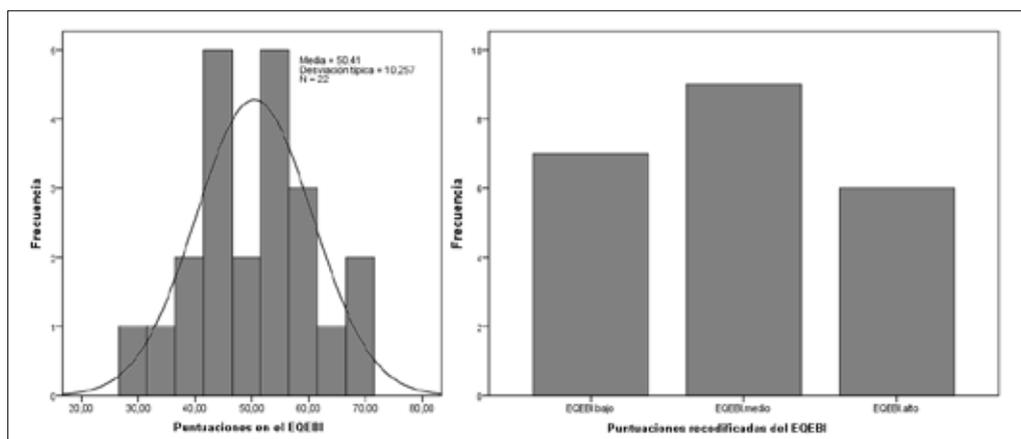
## 3. RESULTADOS

Al analizar la calidad psicométrica de los instrumentos utilizados, observamos que los datos del cuestionario EQEBI, para nuestra muestra, arrojaban una fiabilidad con un índice de alfa de Cronbach de  $\alpha = 0,721$ . Otro de los cuestionarios utilizados, el CUPDI, obtuvo un alfa de Cronbach  $\alpha = 0,947$ . Debido al número de omisiones del ítem 20, decidimos excluirlo para el resto de los análisis efectuados. Asimismo, gracias a este contraste observamos que la fiabilidad no aumentaba si se eliminaban ítems, ni siquiera el 20.

Posteriormente, calculamos el índice de homogeneidad para el cuestionario CUPDI. Podemos inferir, en base a este índice, que en general todos los ítems aportan a la medición del cuestionario. Esto es, no sería preciso eliminar algún ítem para aumentar la calidad del cuestionario, lo cual es congruente con los análisis de fiabilidad mediante el índice alfa de Cronbach.

Con relación al CUPDI, realizamos además una prueba de análisis factorial, con el procedimiento de máxima verosimilitud, probando hasta cuatro factores. Utilizando el contraste RMSEA vimos que no hay un modelo factorial que se adecúe a los datos obtenidos. En relación con el EQEBI, la distribución de las puntuaciones de la muestra se puede apreciar en el histograma situado a la izquierda que aparece a continuación.

Figura 1.



Para los análisis posteriores, se efectuó una separación de los sujetos en función de sus puntuaciones en el cuestionario EQEBI y se establecieron tres grupos (bajo, medio y alto). El grupo de puntuaciones bajas se compone de 7 sujetos, el grupo medio de 8 y el alto de 6. El grupo que obtuvo las puntuaciones más altas corresponde a los docentes que mantienen concepciones epistemológicas más intuitivas, similares a la teoría directa descrita en Luna y Martín (2008). Por el contrario, los sujetos que han obtenido puntuaciones más bajas en el EQEBI son aquellos que manejan concepciones epistemológicas más sofisticadas las cuales se asemejan a la teoría constructiva descrita en Luna y Martín (2008). Esta recodificación de puntuaciones se puede apreciar en el anterior gráfico de barras, situado a la derecha.

Por otra parte, realizamos la prueba T para muestras independientes para las variables usos de la PD(I) y contenidos de los usos de la PD(I) en sus cinco dimensiones. En concreto, efectuamos el análisis para las dimensiones: *uso monopolístico*, *uso colectivo*, y, por otro lado, *Contenido teórico*, *Contenido práctico* y *Contenido TIC*. En el caso de esta prueba, no se pudieron asumir varianzas iguales dado el tamaño del grupo y que no los participantes no han sido escogidos de manera aleatoria.

Tabla 2.

	Puntuación en el EQEBI	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Prueba T
Uso monopolístico	Bajo	7	33,71	9,39	3,55	0,029*
	Alto	6	22,66	6,28	2,56	
Uso colectivo	Bajo	7	33,57	9,58	3,62	0,016*
	Alto	6	19,50	8,28	3,38	
Contenido teórico	Bajo	7	22,00	5,44	2,05	0,008**
	Alto	6	13,66	3,77	1,54	
Contenido práctico	Bajo	7	27,42	7,76	2,93	0,018*
	Alto	6	16,50	6,34	2,59	
Contenido TIC	Bajo	7	17,85	6,03	2,28	0,085
	Alto	6	12	5,13	2,09	

\*\* La diferencia es significativa con  $\alpha = 0,01$

\* La diferencia es significativa con  $\alpha = 0,05$

En el contraste realizado para las dimensiones *uso monopolístico* y *uso colectivo*, referentes a la variable usos de la PD(I), el contraste reveló que en los dos casos existen diferencias significativas ( $\alpha = 0.05$ ) entre las puntuaciones de los sujetos que puntuaron alto y que puntuaron bajo en la escala EQEBI. La frecuencia de uso de actividades con la PD(I), tanto monopolísticas como colectivas, era mayor en los sujetos cuyas puntuaciones en el EQEBI revelaban que mantenían una concepción epistemológica más sofisticada. Lo mismo sucede con las dimensiones que refieren al *Contenido teórico* y al *Contenido práctico* de la variable contenidos de los usos de la PD(I). Es decir, los sujetos que mantienen unas concepciones epistemológicas más constructivas llevan a cabo con una frecuencia significativamente mayor actividades teóricas y prácticas con la PD(I). Por último, aunque la frecuencia de uso de actividades cuyo contenido son las TIC es mayor en el caso de los sujetos con concepciones epistemológicas más elaboradas, esta diferencia no es significativa.

Posteriormente, calculamos la correlación entre las puntuaciones totales en el cuestionario EQEBI y las dimensiones de las variables usos de la PD(I) y contenidos de los usos de la PD(I), así como con la puntuación total en el CUPDI. Todas las correlaciones son significativas y negativas. Esto puede interpretarse como que los sujetos con puntuaciones menores en el EQEBI y, por lo tanto, con una concepción epistemológica más sofisticada, realizan más frecuentemente actividades relacionadas con el uso de la PD(I) en las cinco dimensiones medidas en el CUPDI y en el montante total del cuestionario. Este resultado es congruente con los obtenidos mediante el contraste con la prueba T.

Con respecto de las variables controladas medidas a través del cuestionario CVC, se efectuó una correlación de la variable Actitud PDI con distintas variables. Así, existe una correlación significativa y negativa entre las puntuaciones directas totales del EQEBI y la variable Actitud PDI. Interpretamos esta relación negativa como indicativa de que cuanto menos elaboradas sean las concepciones epistemológicas de los sujetos, más negativa será su actitud hacia la utilidad de la PD(I). Por otro lado, la correlación con las puntuaciones totales del CUPDI es positiva y significativa. Este resultado puede interpretarse, en base a los datos, como que cuanto más positiva es la actitud hacia la PD(I) por parte de los profesores, mayor es la frecuencia de uso de las distintas actividades que recoge el CUPDI. Se da también una correlación significativa y positiva entre las variables Actitud PDI y Tiempo PDI. Esto quiere decir que cuanto

más positiva sea la actitud hacia la PDI, mayor será el tiempo por semana dedicado a usar la PDI. Por último, se encontró una correlación positiva y significativa entre la variable Actitud PDI y la dimensión *PD* de la variable Experiencia TIC. Esta correlación indica que los profesores que tienen mayor experiencia con la PD, tienen una actitud más positiva hacia ella.

El resto de variables que se muestran –Edad, Experiencia docente, Experiencia en el centro, Experiencia TICs (salvo la dimensión *PD*) y Competencia TICs– no presentan correlaciones significativas. Esto significa que no se puede decir que exista mayor relación entre dichas variables, y la actitud hacia la PDI, más allá de la que pudiera existir con otras variables cualesquiera. Por ello, las excluirémos de la discusión.

En otro orden de cosas, los profesores declararon que contaban, de media, con casi 4 años de experiencia dando clase en aulas de informática. Además, con respecto de la PD, su experiencia docente es algo menor, rondando el año y medio. En relación con la experiencia docente imbricada con la PDI, los profesores tienen una media inferior a un año. Por último, no se encontraron diferencias en las concepciones epistemológicas entre los profesores atendiendo a la etapa educativa a la que pertenecían, ni tampoco se hallaron diferencias atendiendo a la frecuencia de uso declarada de la PD(I).

## 4. DISCUSIÓN

En primer lugar, podemos afirmar que los instrumentos utilizados son suficientemente aceptables, en cuestiones de fiabilidad. Por un lado, el EQEBI presenta una fiabilidad bastante buena, con niveles similares a los registrados en su validación original. En el caso del CUPDI, tanto el índice de alfa de Cronbach como el de homogeneidad, avalan que es fiable para los objetivos de la investigación. Dicho nivel de fiabilidad puede deberse a que los ítems del cuestionario no discriminan lo suficiente unas actividades de otras. Por lo tanto, en posteriores investigaciones en esta línea, sería conveniente reconsiderar aspectos del diseño del cuestionario.

Dicho esto, con respecto del análisis factorial realizado para el cuestionario CUPDI, tal y como se ha dicho antes, éste no responde a ningún modelo factorial, a pesar de que el cuestionario fue diseñado para medir cinco dimensiones de dos variables distintas. Consideramos que esto puede deberse a los mismos factores que hacen que el cuestionario tenga una fiabilidad extremadamente alta, es decir, que los ítems no discriminan lo suficiente. Además, resulta imprescindible tener en consideración la exigüidad de la muestra que ha participado en este estudio.

Por otro lado, la prueba T para muestras independientes revela que los sujetos que mantienen unas concepciones epistemológicas directas llevan a cabo con menor frecuencia, de manera estadísticamente significativa, determinadas actividades con la PD(I) en las dos dimensiones de las que se compone la variable usos de la PD(I). Por otra parte, los sujetos con concepciones epistemológicas constructivas llevan a cabo con mayor frecuencia, de manera estadísticamente significativa, determinadas actividades con la PD(I) en las mismas dimensiones.

Teniendo esto en cuenta y volviendo a nuestras hipótesis, podemos decir, en relación con la primera que no se puede mantener en base a los datos. En relación con nuestra segunda hipótesis, a la vista de los análisis estadísticos realizados, podemos afirmar que se mantiene. Consideramos que esto es debido a que en todas las dimensiones del CUPDI los sujetos que manejan una teoría constructiva llevan a cabo más frecuentemente (en cuatro de ellas, de manera estadísticamente significativa) las actividades propuestas en el cuestionario. En esta misma línea van los resultados que arrojan las correlaciones efectuadas entre las puntuaciones directas del EQEBI y las de las dimensiones del CUPDI, las cuales son negativas y estadísticamente significativas.

En conclusión, puede afirmarse a la luz de los datos que los sujetos con una concepción epistemológica constructiva utilizan más frecuentemente la PD(I), independientemente de cómo se utilice y de para qué se utilice.

Consideramos que, como afirman Bluehl y Fives (2009), existen pocas líneas de investigación sobre concepciones epistemológicas centradas en profesores, por lo que creemos necesario aumentar el corpus de conocimiento a este respecto. Es posible, basándonos en los datos recogidos en nuestra investigación, que exista una relación mutua de influencia entre las concepciones epistemológicas y las prácticas de los docentes. Además, no hemos encontrado en la literatura un campo extenso que haga referencia a intervenciones en las concepciones epistemológicas de los profesores. Por ello, para futuras líneas de investigación creemos importante investigar más a fondo las concepciones de los profesores y modos de intervención con el fin de asegurarnos que, al menos, las concepciones epistemológicas de los profesores no entorpezcan el desarrollo de competencias por parte de los profesores y de los futuros profesores.

## REFERENCIAS

- ARMSTRONG, V., BARNES, S., SUTHERLAND, R., CURRAN, S., MILLS, S., THOMPSON, I. (2005): "Collaborative research methodology for investigating teaching and learning: the use of interactive whiteboard technology". *Educational Review*, n° 57(4), pp. 456-469.
- BALLESTA PAGÁN, F. J. (1993): "Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, un reto para la formación inicial del profesorado". *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n° 16, pp. 125-132.
- BEAUCHAMP, G., PARKINSON, J. (2005): "Beyond the 'wow' factor: developing interactivity with the interactive whiteboard". *School Science Review*, n° 86(316), pp. 97-104.
- BLUEHL, M., FIVES, H. (2009): "Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from? Does it change?". *The Journal of experimental education*, n° 77(4), pp. 367-407.
- ELBY, A., HAMMER, D. (2001): "On the substance of a sophisticated epistemology". *Science Education*, n° 85, pp. 554-567.
- HAKKARAINEN, K., MUUKONEN, H., LIPPONEN, L., ILOMÄKI, L., RAHIKAINEN, M., LETHINEN, E. (2001): "Teachers' Information and Communication Technology (ICT) Skills and Practices of Using ICT". *Jl. of Technology and Teacher Education*, n° 9(2), pp.181-197.
- HERVÁS, C., TOLEDO, P., GONZÁLEZ, M. C. (2010): "La utilización conjunta de la pizarra digital y el sistema de participación Senteo: una experiencia universitaria". *Pixel-Bit*, n° 36, pp. 203-214.
- CUEVAS, M. M. (2009): "The influence of epistemological beliefs on collaboration strategies and the quality of an argumentative synthesis produced in pairs". *Sin publicar*, n° 1-3.
- LUNA, M., MARTÍN, E. (2008): "La importancia de las concepciones en el asesamiento psicopedagógico". *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, n° 12(1), pp.1-11.
- MARQUÈS GRAELLS, P. (2006): "La pizarra digital en el aula de clase: Estudio curso 2003-2004", en <http://peremarques.pangea.org/pdigital/es/estu2004.htm> (9 de diciembre de 2010).
- MARQUÈS, P. (2008): "Propuestas de uso didáctico con la pizarra digital y la PDI", en <http://www.peremarques.net/propuest.htm> (9 de diciembre de 2010).
- MARTÍNEZ ALONSO, G. F., GARZA GARZA, J. A., MENDOZA SALAS, J. A., MONSIVÁSIS PÉREZ, A. (2009): "La Pizarra Digital Interactiva en la enseñanza de la Ingeniería". *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, n° 13.
- MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, E. (2004): "La pizarra digital: Las Tic en el aula". *Revista Fuentes*, n° 4.
- MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, E. (2005): "La Pizarra Digital en la Comunidad Valenciana". *Novadors II Jornades*.
- ORDOÑEZ, X. G., PONSODA, V., ABAD, F. J., ROMERO, S. J. (2009): "Measurement of Epistemological Beliefs: Psychometric Properties of the EQEBI Test Scores". *Educational and Psychological Measurement*, n° 69(2), pp. 287-302.

- OTTO, T. L., ALBION, P. R. (2004): "Principals' Beliefs about Teaching with ICT: A Model for Promoting Change". *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (SITE)*, 1.
- POZO, J. I. (2008): *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- RODRÍGUEZ, D. P., LÓPEZ, A. D. (2006): "¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula?". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n° 11(31), pp. 1307-1335.
- SMART TECHNOLOGIES INC. (2004): "Interactive whiteboards and Learning: A Review of Classroom Case Studies and Research Literature", en <http://www.smarterkids.org/>.
- TORAL MARÍN, S. E. (2006). "Determinación de las variables de diseño en el desarrollo de una herramienta de e-Learning". *Pixel-Bit*, n° 27, pp. 99-113.
- VADILLO BENGOA, N., MARTA LAZO, C. (2010): "La Pizarra Digital como herramienta de aprendizaje". *Quaderns Digitals*, n° 61.

# LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN CON BASE COMPETENCIAL DEL DOCENTE EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: VENTAJAS E INCONVENIENTES

ALEJANDRO ROMÁN MÁRQUEZ  
CELIA MARTÍN VÍLCHEZ  
*Universidad de Granada*

El nuevo sistema de aprendizaje introducido por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y su sistema de créditos ECTS (*European Credit Transmission System*) supone un cambio fundamental con respecto al que tradicionalmente se ha venido utilizando en las universidades españolas. La nueva metodología docente se basa en los principios de *autoaprendizaje* y de *aprendizaje tutelado*. El primero de estos conceptos transfiere al alumno la iniciativa para buscar aquellos conocimientos necesarios para acreditar la suficiencia necesaria en cada una de las asignaturas de las que consta el Grado (*from teaching to learning*). Será el alumno el encargado de procurarse los materiales necesarios para asimilar el contenido y adquirir las competencias de cada asignatura. Pero, como se ha comentado, el alumno no está solo en esta tarea, ya que dispone en todo momento de la orientación y el auxilio del profesor, que será el que marcará su ritmo de aprendizaje y evaluará los conocimientos/competencias adquiridas por éste, por lo que se está ante un verdadero *aprendizaje tutelado*. No todas las actividades educativas van a tener el mismo grado de autonomía por parte del alumno. Existe una gradación entre aquellas actividades menos dirigidas por el profesor, en las que el grado de autonomía es mayor, aquellas en las que existe un equilibrio entre la tutela del profesor y la libertad en el trabajo del alumno –actividades *semidirigidas*–, y aquellas en las que el trabajo del alumno se encuentra totalmente dirigido por el docente, siendo la esfera de autonomía del alumno muy reducida. De esta manera, se rompe la barrera que tradicionalmente ha existido entre docencia e investigación –hasta ahora *compartimentos estancos* entre sí–, ya que ambas actividades tendrán lugar en un mismo momento, de forma interrelacionada, de modo que la primera no podrá darse sin la segunda, conformado un proceso en el que la docencia se materializa –en un porcentaje muy significativo– a través de la investigación, es decir, mediante el trabajo *prospectivo* del alumno.

A grandes rasgos, el sistema de aprendizaje introducido por el Espacio Europeo de Educación Superior se propone una serie de objetivos fundamentales, entre los que estarían el esponsabilizar al alumno de su propio aprendizaje –a través de su actividad personal de investigación y descubrimiento, es decir, a través de una actividad genuinamente *heurística*–, inculcar al alumnado la idea de que ellos son los *clientes* de la enseñanza, por lo que pueden y deben exigir al profesorado la ayuda necesaria para obtener la mayor calidad posible en su proceso de absorción de conocimientos, convertir a los alumnos en *autónomos e independientes*, capaces de encontrar información/conocimientos complementarios a los proporcionados por el profesor, dirigirse solos en el proceso de investigación y resolver los pequeños problemas que se les planteen; crear una *cultura de la información*, en la que el alumno adquiera los

recursos suficientes para acceder a los conocimientos que necesita en cualquier momento y desde cualquier lugar –para lo que resulta imprescindible, como se expondrá a continuación, el uso de las nuevas tecnologías–, inculcar al alumno la conveniencia de completar los contenidos facilitados por el profesor con otros complementarios, fomentar el intercambio de conocimientos entre los alumnos de forma *global* –a través de las denominadas *zonas comunes virtuales*, que permite el “prendizaje cooperativo”–, así como posibilitar la participación de los alumnos en la elección de un porcentaje variable de las actividades docentes y prácticas, aunque nunca de los contenidos de la asignatura, que es competencia irrenunciable del docente.

La aplicación de estas nuevas técnicas de aprendizaje resulta ciertamente difícil, cuando no imposible, sin las herramientas proporcionadas por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y, fundamentalmente, por las que tienen Internet como vehículo principal. Como toda herramienta, las TIC tienen **ventajas e inconvenientes** en el ámbito de la docencia universitaria.

## 1. VENTAJAS

**a) Versatilidad.** Proporcionan al profesor una gran cantidad de recursos docentes sin necesidad de cambiar de herramienta. Tiene la ventaja de poder realizar una multiplicidad de tareas con una única herramienta, como ocurre con las ya famosos *ambientes educativos virtuales/plataformas web* SWAD (siglas del *Sistema Web de Apoyo a la Docencia*, desarrollado por la Universidad de Granada) o MOODLE (sistema de gestión de docencia de distribución gratuita, creado por Martin Dougiamas), entre otros.

**b)** Aunque aprender a utilizar las TIC suponen en un primer momento una inversión temporal, sobre todo para aquellos profesores menos relacionados con éstas, una vez que se ha aprendido a utilizarlas correctamente **ahorran una cantidad muy considerable de tiempo y esfuerzo**. Y es que, si esto no fuese así, las TIC no supondrían ventaja alguna y terminarían sustituyéndose por las herramientas docentes tradicionales. Esta es la auténtica *prueba de fuego* de las TIC, ya que cuando sus usuarios recurren a los métodos tradicionales de trabajo porque son más cómodos y rápidos que aquéllas, es porque no son verdaderamente útiles, debiendo replantearse su diseño.

**c)** Permiten la **creación de materiales docentes propios**. Las nuevas herramientas tecnológicas han puesto en manos del profesor la posibilidad de crear contenidos propios y originales de una forma rápida, sencilla y barata. Instrumentos como las cámaras digitales, los escáneres, los programas de tratamientos de textos y de edición de contenidos audiovisuales, etc, proporcionan al docente una gran cantidad de recursos a la hora de elaborar sus propios materiales docentes, algo que hasta hace muy poco tiempo estaba fuera del alcance de la mayoría de profesionales de la enseñanza.

**d)** Las TIC han facilitado hasta extremos increíbles la **accesibilidad a los recursos materiales docentes**. Un ejemplo paradigmático de ello han sido los archivos públicos, cuyo contenido únicamente podía consultarse dentro del horario de apertura y con los permisos pertinentes. Actualmente, el contenido de muchos archivos públicos está disponible a través de Internet, lo que permite al docente e investigador acceder a él desde cualquier lugar, sin necesidad de desplazamientos, y en cualquier momento del día o de la noche. Un buen ejemplo de ello podría ser DIALNET, base de datos sobre producción científica iberoamericana creada por la Universidad de La Rioja en 2001, y en el ámbito jurídico, las bases de datos jurisprudenciales y legislativas del Consejo General del Poder Judicial (CENDOJ) o las versiones *online* de los Diarios Oficiales del Estado, Comunidades Autónomas y Provincias.

**e)** **Facilitan la gestión de datos**. Mediante las diferentes herramientas informáticas disponibles para la creación y gestión de datos éstos son fácilmente almacenables y accesibles para el profesor, pudiendo llevarlas consigo en cualquier momento y lugar gracias a los dispositivos existentes para el almacenamiento de contenidos virtuales. Estos instrumentos han sustituido a las tradicionales “fichas”

de alumnos, que ahora pueden actualizarse cómodamente e incluso adjuntarles todos los documentos complementarios que se consideren necesarios sin limitación de espacio (por ejemplo los trabajos o exámenes de cada alumno, entre otros datos).

**f)** Fomentan la **comunicación entre profesores y alumnos**, haciéndola más rápida y sencilla. El uso del correo electrónico como instrumento de comunicación entre el docente y sus alumnos crea un flujo de información bidireccional entre éstos, sirviendo como medio de transmisión instantánea de contenidos, e incluso, y lo que viene siendo más habitual por el momento, como vía para la resolución de dudas de los alumnos. Aunque este sistema presenta algunos inconvenientes, que surgen habitualmente por la falta de compromiso del alumnado (un porcentaje significativo de los alumnos no lee los mensajes de su profesor), se están generalizando mecanismos –fundamentalmente el acuse de recibo y de lectura de los e-mails, o las alertas de mensajes del profesorado– que permitirán al profesor tener un conocimiento fehaciente del grado de recepción de sus mensajes.

**g)** Las TIC también mejoran la **exposición pública de contenidos** por parte del profesor. Herramientas como los programas de presentación de contenidos (entre otros, *PowerPoint*, de Microsoft, *Keynote*, de Apple o *Impress*, de OpenOffice) facilitan y hacen más atractivas las explicaciones de clase, aumentando el grado de atención de los alumnos y la utilización de contenidos adicionales (gráficos, fotografías, ilustraciones, vídeos, grabaciones de audio, etc).

**h)** Por último, las nuevas tecnologías también **facilitan y mejoran los canales clásicos de transferencia de conocimientos**. El envío de materiales a las editoriales utilizando un formato electrónico permite su disponibilidad inmediata por parte de aquéllas, al tiempo que simplifica el proceso de corrección de originales (no sólo por la existencia de herramientas informáticas especializadas, sino por la posibilidad de interactuar con los autores en tiempo real). Por otro lado, la posibilidad de realizar publicaciones *on-line* tiene múltiples ventajas, las más evidentes el abaratamiento de los costes de edición y la disponibilidad ilimitada de sus contenidos. En el ámbito estrictamente educativo, estos nuevos canales pueden facilitar la publicación de materiales de carácter práctico y docente, tanto de uso general como exclusivo del alumnado.

## 2. INCONVENIENTES

**a)** Necesitan cierta **infraestructura** para su correcta utilización –algo que lentamente, y con bastante retraso en comparación con sus hermanas europeas, se está implementando en las universidades españolas– y, lo que es fundamental, energía eléctrica para su funcionamiento. Esto, que parece algo obvio, puede plantear, y de hecho plantea, bastantes problemas si no se cuenta con los recursos docentes suficientes. Por esta razón, no se pueden olvidar tres reglas muy importantes en relación a las TIC en el ámbito docente:

- En primer lugar, que el docente debe ser capaz de impartir clase aunque todo el soporte multimedia deje de funcionar. En este sentido, su experiencia y profesionalidad deben suplir cualquier incidente tecnológico.
- En segundo lugar, que las TIC son un complemento muy valioso a las explicaciones del profesor, pero nunca pueden sustituirlas. El soporte tecnológico facilita y mejora la explicación de clase, pero el epicentro de ésta lo constituye el contenido de la asignatura, preparado por el profesor con base en sus conocimientos y experiencia como docente. Jamás se debe pretender que la tecnología pueda suplir las posibles deficiencias del personal docente, que en todo caso deberán ser corregidas con anterioridad al uso de aquélla.
- En tercer y último lugar, que no todas las herramientas resultan adecuadas para todas las materias. Resulta imprescindible saber elegir la herramienta apropiada para cada asignatura, des-

echando aquellas que no aporten mejoras relevantes con respecto a la docencia tradicional. Será la propia experiencia docente de cada profesor la que le ayudará a decidir qué nuevas tecnologías usar y de cuales será mejor prescindir en cada caso concreto.

**b)** En cualquier caso, el uso de las nuevas tecnologías en la docencia tampoco puede reducirse a una mera *sustitución* de los medios tradicionales por las TIC, trocando, por ejemplo, el depósito de apuntes en la fotocopiadora de la facultad por su “depósito” en el tablón de docencia virtual del profesor. La pretendida innovación docente que el uso de las nuevas tecnologías implica no se produce en estos casos, ya que lo único que se hace es cambiar un instrumento tradicional por uno tecnológico, pero sin proporcionarle nuevos usos. Para que se produzca una verdadera innovación docente las nuevas tecnologías deben aportar un plus de utilidad para el profesor, bien para las explicaciones en clase, bien para el intercambio de información entre éste y sus alumnos y de los propios alumnos entre sí. Así, por ejemplo, en el caso de los entornos educativos multimedia (los citados SWAD y MOODLE, entre otros), éstos no pueden limitarse a reproducir las herramientas a las que sustituyen en un nuevo entorno, sin aportar nuevas posibilidades docentes. En este caso, el tablón de docencia “clásico”, de uso exclusivo del profesor, en el que el flujo de información siempre tiene carácter unidireccional (del profesor al alumno), debe transformarse en un espacio de intercambio de información –siempre sujeto a ciertas reglas– entre el profesor y sus alumnos de carácter bidireccional e, incluso, multidireccional. La finalidad última de las TIC’s es auxiliar al profesor en su tarea docente, aportándole más recursos y facilitando la transmisión de las *competencias* que los alumnos deben adquirir con cada materia.

## REFERENCIAS

- DUART, J. M<sup>a</sup>, SANGRÁ, A. (2000): *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa/Ediciones de la Universidad Oberta de Cataluña.
- GARCÍA MANJÓN, J. V., PÉREZ LÓPEZ, M<sup>a</sup> C. (2008): “Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad”. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 49, pp.1-12.
- GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2002): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- MARTÍNEZ, M. A., SAULEDA, N. (2005): “La investigación basada en el diseño y el diseño del crédito Europeo”. *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el EEE*, nº 1, pp. 7-22.
- SALINAS, J. (2004): “Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria”. *Revista de Universidad y Sociedad del Consumo*, nº 1, pp. 1-16.
- ZABALZA, M. A. (2002): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

# COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO EN TIC

FRANCISCO J. FERNÁNDEZ CRUZ  
*Universidad Francisco de Vitoria (Madrid)*

## 1. INTRODUCCIÓN: LA PREPARACIÓN DEL PROFESORADO EN TIC

Una de las grandes incertidumbres que acucia al profesorado actual desde un punto de vista metodológico y didáctico, es la resolución a una pregunta inquietante: ¿está el profesorado de nuestros colegios preparado para afrontar los cambios metodológicos a los que debe hacer frente? Nos referimos, en primer término, a lo que estableció en el 2006 nuestro sistema educativo con la reforma que planteó la Ley Orgánica de Educación.

Esta reforma educativa, aunque parezca lo contrario, de amplio calado para lo que supone el día a día en nuestras aulas, ha dado un vuelco importante a lo que desde el S-XIX se estaba haciendo desde el punto de vista educativo. Sí, es cierto. Si un ciudadano de hace dos siglos da un salto en el tiempo y se pasea por las aulas, vería, no muy asombrado, como nada o muy poco ha cambiado. Profesores delante de los alumnos afrontando un reto: inculcar con los medios de siglos pasados (el papel, el libro y la pizarra) los conocimientos que sirven para épocas futuras.

Sir Ken Robinson, experto en innovación y cambio educativo, expuso una teoría verdaderamente reveladora en unas conferencias que se celebraron en Long Beach, California (TED - Ideas worth spreading) en febrero de 2010. En esta conferencia, titulada “Bring on the learning revolution!” (“La llegada de la revolución educativa”) hacia una reflexión inquietante: ¿si no sabemos cómo va a ser nuestro mundo dentro de 5, 10 años, cómo saber que estamos preparando a nuestros alumnos de forma adecuada para hacer frente a dicho futuro? Sobre la base de esta pregunta-reflexión, el autor articula un razonamiento verdaderamente innovador: dado que no sabemos cómo va a ser el mundo que nos viene en un futuro a corto o medio plazo, preparar a los niños para afrontarlo con los conocimientos que hoy en día se consideran válidos, pero inciertos en un futuro, es un error. La cuestión es, ¿qué debemos hacer en nuestras clase?, ¿cómo debemos afrontar la educación de nuestros niños/as? Sir Ken Robinson nos aproxima una posible solución: trabajemos en nuestros centros para dar a nuestros alumnos no conocimientos del presente, sino competencias para el futuro. Enfocar todo el esfuerzo (dinero, personal, actividades, infraestructuras,...) para que nuestros alumnos puedan afrontar, gracias a sus competencias, los problemas de siglos (inciertos y preocupantes) futuros.

Con esta idea, la LOE en el año 2006 empezó una verdadera revolución educativa. Podemos estar

o no de acuerdo con alguno de sus elementos, pero el giro de fundamento que supone esta reforma es significativo. Y todo ello lo podemos resumir en una palabra: COMPETENCIA.

Todos los países están articulando todo su sistema educativo en torno a esta palabra y en torno a la idea que apuntaba Sir Ken Robinson. No hace falta recordar aquí el proceso que las Universidades Europeas están realizando para converger en ese mismo concepto: COMPETENCIA. Porque el resultado, el proceso,... que queremos en nuestros alumnos es diferente: no queremos que almacenen conocimientos, sino que dispongan de destrezas, habilidades, experiencias,... y como no, conocimientos, para afrontar los problemas, actividades y situaciones que les venga, desde un punto de vista personal, académico o profesional, en sus vidas.

Hoy en día estamos en un cambio importante, pivotado en la idea de que el fruto de la enseñanza y del aprendizaje en nuestros alumnos debe cambiar. Pero este cambio afecta no sólo al alumno, como ya hemos dicho, sino fundamentalmente al profesor. Por eso nos impacta una nueva pregunta: ¿está el profesorado actual preparado para afrontar el cambio en su labor como docentes en torno a las competencias? He aquí la gran pregunta. Pregunta que fundamenta profundamente el sentido de la comunicación que ahora afrontamos.

Aquello que debe perseguir el alumno en el desarrollo de la actividad educativa con ayuda, guía, apoyo, del profesor es, según la LOE (2/2006) (fruto del informe DeSeCo de la OCDE en el seno de la Unión Europea) lo que articula el nuevo currículum en torno a las competencias (Art. 6.1. LOE). Para ello establece ocho competencias a desarrollar a lo largo de la educación obligatoria (Ed. Primaria y Ed. Secundaria).

En nuestro estudio nos preocupó la Competencia Digital, bajo la imperiosa necesidad de intentar responder a la siguiente pregunta: si nuestros alumnos deben desarrollarla, a través de las tareas (aspecto clave en el desarrollo de competencias) y situaciones propuestas por el profesor, ¿están nuestros profesores preparados para ayudar a sus alumnos en la adquisición de esta competencia? Esta es la inquietud fundamental que pretendía resolver este estudio. Pero, ¿cómo se responde a esta pregunta?

En el año 2008, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) elabora y publica un documento extremadamente importante para los estados e instituciones educativas que todavía no tienen unas indicaciones puntuales sobre lo que sus docentes deben saber en el uso de las TIC en el mundo educativo, como es el caso de España. Bajo las indicaciones sobre la formación docente en TIC en la “Guía de planificación” de “Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación Docente” de la UNESCO del año 2004, se hace un estudio detallado sobre “Los estándares de competencias en TIC para docentes”.

El objetivo del proyecto “Estándares UNESCO de Competencia en TIC para Docentes” (ECD-TIC, 2008) es ofrecer directrices claras, a docentes y a los programas de formación, para los programas de formación del docente que capacite tecnológicamente a los estudiantes.

A nuestro entender, las directrices aportadas por la UNESCO en el marco de las competencias en la formación docente en TIC son muy importantes para la situación actual educativa por la que transcurrimos, evidenciando la necesidad de dar respuesta a las competencias digitales en nuestros alumnos.

## 2. ESTÁNDARES DE REFERENCIA EN COMPETENCIAS TIC

La UNESCO (2004) hace una revisión de estos estándares que sirven como guía sobre TICs en la formación docente, sobre todo en Estados Unidos. El más importante, desarrollado por “La Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación” (ISTE) determina un conjunto de estándares que sirven como guía y como medida comparativa para los distintos programas educativos. Estos estándares son ampliamente utilizados en diversos países y constituyen los Estándares Nacionales de Tecnología Educativa (National Educational Technology Standards, NETS) en los Estados Unidos. Los estándares

de tecnología educativa para Estudiantes de la ISTE (NETS\*S) describen qué es lo que los estudiantes desde infantil hasta la secundaria obligatoria deben saber y ser capaces de hacer con las aplicaciones tecnológicas. Estos estándares para estudiantes sirven como parámetro para desarrollar los estándares de tecnología educativa para docentes (NETS\*T), así como los estándares de tecnología educativa para autoridades escolares (NETS\*A). Estos conjuntos de estándares sirven como plataforma a partir de la cual los estados, distritos, escuelas e instituciones de formación docente pueden desarrollar sus planes de integración tecnológica a los programas de estudio. Entre los países y regiones que han desarrollado, adoptado o adaptado estándares nacionales o regionales se encuentran: Australia, China, Irlanda, América Latina y el Reino Unido.

Los estándares de acreditación de ISTE/NCATE para programas de capacitación en computación y tecnología educativa incluyen:

- ISTE/NCATE Standards for Educational Computing and Technology Facilitation (Estándares para la Facilitación de la Computación y la Tecnología Educativa) – programa de apoyo inicial para la capacitación de docentes especializados en tecnología o de directores que apoyen a los docentes en la integración de la tecnología a sus clases;
- ISTE/NCATE Standards for Educational Computing and Technology Leadership (Estándares sobre Computación Educativa y Liderazgo Tecnológico) – programa avanzado para preparar coordinadores de tecnología educativa en distritos, estados o regiones;
- ISTE/NCATE Educational Computing and Technology Secondary Computer Science Education Standards (Estándares sobre Computación y Tecnología Educativa para Docentes de Computación de Enseñanza Secundaria) – programas de apoyo o de certificación inicial para preparar profesores de computación de enseñanza secundaria.

Los estándares de acreditación de ISTE/NCATE para capacitación docente en EE.UU. es el más importante que podemos encontrar hoy en día. No obstante, en Europa también hay alguna iniciativa, no tan importante, pero sí muy interesante:

- Eurydice, la red de información sobre educación en Europa, anualmente publica Basic Indicators on the Incorporation of ICT into European Education Systems (Eurydice, 2001) De acuerdo a este informe, algunos países han establecido la enseñanza obligatoria de las TIC, pero no se especifica qué habilidades deben adquirirse ni qué contenido debe estar incluido en el programa.
- El gobierno del Reino Unido (Teacher Training Agency, 2001) desarrolló estándares muy detallados para los programas de formación docente, y luego también desarrolló una estrategia a escala nacional para capacitar a todos los docentes en el uso pedagógico de las TIC. Este programa tenía como objetivo que los docentes supieran:
  - cuándo y cómo utilizar las TIC en la enseñanza de sus asignaturas, así como también cuándo no utilizarlas;
  - cómo utilizar las TIC para enseñar a toda la clase en su conjunto;
  - cómo utilizar e incluir las TIC al planificar una lección, y cómo elegir y organizar los recursos de las TIC de forma adecuada;
  - cómo evaluar el trabajo de los alumnos cuando se han utilizado tecnologías de la información;
  - cómo utilizar las TIC para mantenerse actualizados, compartir sus prácticas y reducir el nivel de burocracia.
- En Escandinavia se ha optado por un enfoque diferente. Primero se desarrolló una prueba estándar para evaluar las habilidades en el uso de las TIC. Esta prueba se conoce como la European Computer Driving License (ECDL) y es utilizada en muchas profesiones y también en el ámbito académico. Más recientemente, se ha desarrollado en Dinamarca una Licencia de Uso Pedagógico de las TIC (la Paedagogisk IT-kørekort) para docentes de primaria y secundaria, que tiene como objetivo la integración de las TIC en la educación.

Tabla 1. Algunos estándares más importantes referidos a la Formación TIC

SISTEMA DE INDICADORES EN FORMACIÓN DOCENTE EN TIC	Enlace
• International Society Technology Educational	<a href="http://www.iste.org">http://www.iste.org</a>
• Estándares Educativos en Tecnología de la Información: Proyecto NETS	<a href="http://www.eduteka.org/estandaresmaes.php3">http://www.eduteka.org/estandaresmaes.php3</a>
• Intel: Applying Computers in Education	<a href="http://www.ict.org">http://www.ict.org</a>
• Eurydice, the information network on education in Europe . 2001. Basic indicators on the incorporation of ICT into European Education Systems: Facts and figures.	<a href="http://www.eurydice.org/">http://www.eurydice.org/</a>
• Standar for the award of Qualified Teacher Status	<a href="http://www.teachernet.gov.uk">http://www.teachernet.gov.uk</a>
• Política Educacional de Gobierno de UK	<a href="http://www.tda.gov.uk">http://www.tda.gov.uk</a>
• The European Pedagogical ICT Licence	<a href="http://www.epict.org/">http://www.epict.org/</a>
• European Computing Drivig Licence	<a href="http://www.ecdcl.com">http://www.ecdcl.com</a>
• Licencia Digital ICDL	<a href="http://www.icdl.com">http://www.icdl.com</a>
• Sillabus, European Computing Drivig Licence	<a href="http://www.icdl.es">http://www.icdl.es</a>
• Programa de definición de estándares del Ministerio para la Calidad de la Enseñanza de Australia	<a href="http://www.det.nsw.edu.au/reviews/macqt">http://www.det.nsw.edu.au/reviews/macqt</a>
• Proyecto Sameo (2003)	<a href="http://vl.seameo.org/library">http://vl.seameo.org/library</a>

### 3. FUNDAMENTO DEL PROGRAMA ICD-TIC DE LA UNESCO

El objetivo del proyecto de estándares de competencias TIC de la UNESCO del 2008 es que los estudiantes y los docentes DEBEN utilizar la tecnología digital con EFICACIA. Se reconoce que las TIC pueden ayudar, desde un contexto educativo organizado en su favor, a que los estudiantes puedan adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser:

- competentes para utilizar tecnologías de la información;
- buscadores, analizadores y evaluadores de información;
- solucionadores de problemas y tomadores de decisiones;
- usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad;
- comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y
- ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad.

El docente adquiere en esta responsabilidad uno de los papeles más importante en la tarea de ayudar al niño a adquirir estas capacidades, diseñando tanto las oportunidades de aprendizaje como el entorno propicio en el aula que faciliten el uso de las TIC por parte de los estudiantes para aprender y comunicar.

Por ello es necesario que los programas de desarrollo profesional para docentes que están trabajando, como los programas de formación inicial en las universidades de los futuros profesores, introduzcan experiencias enriquecidas con TIC's.

La finalidad del proyecto “Estándares UNESCO de Competencia en TIC para Docentes” (ECD-TIC, 2008) es ofrecer directrices claras, a docentes y a los programas de formación, para los programas de formación del docente que capacite tecnológicamente a los estudiantes.

Por ello, los objetivos son bien claros: Mediante el cruce de los tres enfoques para la reforma educativa basada en el desarrollo de la capacidad humana – alfabetismo en TIC, profundización del conocimiento y generación de conocimiento – con los seis componentes del sistema educativo – currículo, política educativa, pedagogía, utilización de las TIC, organización y capacitación de docentes – se elaboró un marco de plan de estudios (UNESCO, 2008), para el proyecto de los Estándares UNESCO de Competencia en TIC para Docentes (ECD-TIC). Cada una de las celdas de la matriz constituye un módulo en el marco y dentro de cada uno de los módulos hay objetivos curriculares específicos y competencias docentes.

Figura 1. Módulos UNESCO para las Competencias TIC para Docentes (UNESCO, 2008)



#### 4. ESTABLECIMIENTO DEL PERFIL DE FORMACIÓN DOCENTE EN TIC SEGÚN LA UNESCO

Fruto del estudio sobre los indicadores y competencias TIC del profesorado, entramos en la definición del Perfil de Formación TIC del Docente definido por la UNESCO en nuestro estudio. Está formado por seis dimensiones, cada una estructurada en cuatro niveles. Las dimensiones y la especificación breve de los niveles de cada una de ellas son:

- Dimensión “Aspectos Curriculares TIC”: hace referencia a cómo el profesorado de las etapas objeto de estudio conocen el componente “político” o curricular que hace referencia a la competencia digital como revulsivo de la formación docente y como punto de exigencia a la hora del cambio metodológico en el trabajo didáctico con los alumnos. Los cuatro niveles en este perfil son:

- AC-0: Desconoce qué es la “Competencia Digital” y su aplicación metodológica en las aulas. Este nivel no viene definido por la UNESCO ya que significa ausencia de destrezas y conocimientos didácticos por parte del docente.
- AC-1: Conoce cuál es la “Competencia Digital” pero no la aplica en el trabajo con los alumnos.
- AC-2: Conoce y trabaja la “Competencia Digital” en el desarrollo de sus áreas con los alumnos.
- AC-3: Desarrolla nuevas formas de intervención y actividades para el trabajo con los alumnos de la “Competencia digital”
- Dimensión “Planificación y evaluación TIC”: indica la forma en la que el profesorado incluye el desarrollo de competencias digitales en el trabajo que realizan sus alumnos a través de la programación y evaluación de dichas actividades. Los cuatro niveles en este perfil son:
  - PE-0: Ni programa ni evalúa actividades que impliquen que sus alumnos utilicen las TIC para sus aprendizajes.
  - PE-1: El profesor programa y evalúa actividades para que sus alumnos utilicen las TIC en el desarrollo de las actividades de clase.
  - PE-2: El profesor utiliza programas diferentes en función de las áreas y evalúa el rendimiento de los alumnos en relación a categorías de rendimiento.
  - PE-3: El profesor conoce cómo los alumnos desarrollan aprendizajes complejos y programa nuevas actividades innovadoras para que colaboren en estos aprendizajes utilizando las TIC y para que ellos se autoevalúen.
- Dimensión “Aspectos metodológicos TIC”: con esta dimensión nos referimos a las estrategias metodológicas que dispone el profesorado para utilizar las TIC en el aula y desarrollar las competencias digitales en sus alumnos. Los cuatro niveles en este perfil son:
  - MD-0: No conoce cómo se utilizan las TIC en su labor docente ni cómo puede desarrollar metodológicamente la competencia digital en sus alumnos.
  - MD-1: Conoce la utilización de las herramientas TIC y las utiliza para el desarrollo de su labor docente en la explicación de los contenidos.
  - MD-2: Desarrolla actividades con herramientas TIC para el trabajo comprensivo y colaborativo de sus alumnos y desarrolla proyectos colaborando con otros docentes.
  - MD-3: Innova realizando actividades y materiales nuevos para el trabajo en el aula, desarrollando proyectos y herramientas tecnológicas nuevas.
- Dimensión “Uso de las TIC”: hace referencia al nivel de uso que hace el profesorado de las TIC en el mundo educativo, desde la alfabetización digital a la innovación tecnológica. Los cuatro niveles en este perfil son:
  - TIC-0: No utiliza las TIC, ni a nivel usuario ni a nivel docente.
  - TIC-1: El profesor conoce el uso de las TIC a nivel usuario y busca herramientas TIC para utilizarlas en sus clases.
  - TIC-2: Elabora herramientas TIC para sus áreas y utiliza las TIC para gestionar, controlar y evaluar a sus alumnos.
  - TIC-3: Enseña a sus alumnos a utilizar entornos virtuales complejos para generar sus propias actividades y colaborar entre ellos.
- Dimensión “Gestión de recursos TIC”: indica el nivel que tiene el profesor en gestionar los recursos tecnológicos de su centro, coordinarlos y ayudar al resto del profesorado en su intervención con estos medios. Los cuatro niveles en este perfil son:
  - GR-0: Ni utiliza, ni gestiona, ni ayuda a intervenir a otros profesores con los recursos TIC a nivel didáctico.
  - GR-1: Utiliza el aula de informática del centro y gestiona su propia aula para trabajar metodológicamente con las TIC.

- GR-2: Instala los recursos y los organiza para que los alumnos desarrollen proyectos y colaboren con el uso de las TIC.
- GR-3: Ayuda al resto del profesorado, les forma y les anima al desarrollo de proyectos de innovación docente con el uso de las TIC.
- Dimensión “Formación continua TIC”: finalmente, esta dimensión nos indica en qué medida el profesorado continua formando en el uso de las TIC en su uso didáctico como exigencia personal y profesional, entendiendo que el campo tecnológica se amplía y cambia constantemente. Los cuatro niveles en este perfil son:
  - FD-0: No se recicla en cuanto a la formación de las TIC y su uso metodológico en educación.
  - FD-1: Utiliza recursos tecnológicos para formarse sobre sus asignaturas.
  - FD-2: Utiliza las TIC para buscar y compartir recursos, acceder a foros y desarrollar su formación docente.
  - FD-3: Evalúa su práctica docente para mejorarla y presenta proyectos de innovación en foros profesionales.

## 5. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LAS COMPETENCIAS TIC DEL DOCENTE SEGÚN LA UNESCO

Fruto del perfil establecido por la UNESCO en 2008 sobre las competencias TIC del profesorado y teniendo en cuenta las dimensiones mencionadas en el punto anterior, se elaboró en el año 2010 un cuestionario que se aplicó a una muestra de 1.433 profesores de los centros públicos, privados y concertados de la Comunidad de Madrid en las etapas de Primaria y Secundaria.

De los análisis descriptivos de los resultados de nuestro instrumento, y tomando como referencia las seis dimensiones en las que se compone, se obtuvo un valor medio del Perfil de Formación Docente en TIC según los criterios de la UNESCO de un nivel bajo. Este valor corresponde a un perfil de formación *Normal*. Seguidamente se estudiaron los diferentes perfiles UNESCO, quedando configurados del siguiente modo:

En general, el Perfil de Nociones Básicas en TIC obtuvo valores en las dimensiones del cuestionario que podemos catalogar como *Buenos*, el Perfil de Profundización de Conocimiento empeora a valores *Malos* y, finalmente, el Perfil de Generación de Conocimiento tiene valores *Muy Malos*. En los resultados obtenidos, cerca del 39,71% de los profesores que intervinieron en nuestro estudio, poseen un perfil formativo en TIC en relación a los criterios de la UNESCO que podríamos catalogar como “*Normal*”, teniendo en cuenta que un 36,85% tiene un perfil “*Malo*” y un 9,56% “*Muy Malo*”, con lo que ambos acumulados obtendríamos un nivel del 46,31% de profesores que tienen un perfil negativo en cuanto a su formación TIC en el mundo educativo. También vimos cómo tan sólo un 13,89% de los profesores indican que tienen un perfil “*Bueno*” o “*Muy Bueno*”.

Tabla 2. Relación de resultados en función del Perfil por Dimensiones

	DIMENSIONES DEL PERFIL DE FORMACIÓN DOCENTE EN TIC - UNESCO					
	Aspectos Curriculares	Planificación y Evaluación	Aspectos Metodológicos	Uso de las TIC	Gestión Recursos TIC	Formación Continua TIC
Perfil 1 “Nociones Básicas”	Bueno	Normal	Bueno	Bueno	Normal	Bueno
Perfil 2 “Profundización del Conocimiento”	Normal	Normal	Malo	Malo	Muy Malo	Normal
Perfil 3 “Generación de Conocimiento”	Malo	Malo	Muy Malo	Muy Malo	Muy Malo	Normal

Del análisis descriptivo de los resultados obtenidos por el profesorado podemos concluir que:

- El nivel de formación TIC del profesorado de la Comunidad de Madrid de Educación Primaria y Secundaria está por debajo de las exigencias demandadas por las normativas vigentes en el desarrollo de competencias en los alumnos de estas etapas educativas.
- En relación a la evolución que supone la distribución de la muestra en los perfiles, obtenemos los siguientes datos:
  - Cerca del 32% de la muestra considera que no tiene las competencias docentes del perfil 1 - “Nociones básicas de TIC”. (Valores “Malos” o “Muy malos”)
  - Cerca del 52% de la muestra considera que no tiene las competencias docentes del perfil 2 - “Profundización de conocimiento”. (Valores “Malos” o “Muy malos”)
  - Cerca del 60% de la muestra considera que no tiene las competencias docentes del perfil 3 - “Generación de conocimiento” (Valores “Malos” o “Muy malos”)
- El perfil que obtiene unas puntuaciones dentro de la normalidad es el de “Nociones básicas en TIC”, lo que nos indica que la mayoría de los profesores tienen un nivel bajo en relación a los estándares elaborados por la UNESCO. Este dato nos señala que todavía **NO** tenemos en nuestras aulas al profesor adecuado para desarrollar las competencias digitales en los alumnos, en un ambiente de colaboración didáctica, autoaprendizaje, aprendizaje basado en la comprensión (significativo) e innovación metodológica.
- Los perfiles de “Profundización de conocimiento” y “Generación de conocimiento”, mucho más adaptados, pedagógica y tecnológicamente, al modelo del docente que necesitamos para el trabajo por competencias en nuestras aulas, obtienen unos valores que, muy a nuestro pesar, no nos asombran debido al cotejo otros estudios mencionados en el marco teórico.
- Debemos marcar como meta en los programas de formación docente en TIC la adquisición de las competencias del perfil de “Profundización de conocimiento” y “Generación de conocimiento”, ya que las competencias del perfil de “Nociones básicas” el profesorado las va alcanzando por la mera utilización de los recursos en el ambiente de desarrollo personal y profesional.

## REFERENCIAS

- ABBISS, J. (2009): "Gendering the ICT curriculum: The paradox of choice". *Computers & Education*, nº 53 (2), pp. 343-354.
- ALMERICH, G., GASTALDO, I., DÍAZ, M. I., BO, R., SUÁREZ, J. (2005): *Analysis of ICT training needs according to gender in Primary and Secondary school teachers. Third Internacional Conference on Multimedia and Information & communication technologies, m-ICTE 2005*. Cáceres: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Junta de Extremadura.
- ANGELI, C., VALANIDES, N. (2009): "Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK". *Computers & Education*, nº 52 (1), p.154-168.
- CENTRO DE EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (ENLACES) (2008): *Estándares Tic para la formación inicial docente*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- DUGGER, W. (2005): "Twenty years of educational standards for technology education in the United States. Paper presented at the PATT-15, Technology Education and research: twenty years in retrospect, ITEA", en <http://www.iteaconnect.org/Conference/PATT/PATT1/Dugger.pdf>.
- EUN (2005): "Assessment Schemes for Teachers' ICT competence: European Schoolnet", en [http://www.eun.org/insight-pdf/special\\_reports/PIC\\_Report\\_Assessment%20schemes\\_insightn.pdf](http://www.eun.org/insight-pdf/special_reports/PIC_Report_Assessment%20schemes_insightn.pdf).
- EUROPE'S INFORMATION SOCIETY: "Alfabetización digital. Competencias para la Sociedad de la información", en [http://ec.europa.eu/information\\_society/tl/edutra/skills/index\\_es.htm](http://ec.europa.eu/information_society/tl/edutra/skills/index_es.htm).
- EURYDICE (2001): *TIC@Europe.edu: Les technologies de l'information et de la communication dans les systèmes éducatifs européens*. Bruxelles: Eurydice.
- GIALAMAS, V., NIKOLOPOULOU, K. (2010): "In-service and pre-service early childhood teachers? views and intentions about ICT use in early childhood settings". *Computers & Education*, nº 55 (1), p. 333-341.
- HADJITHOMA, C., KARAGIORGI, Y. (2009): "The use of ICT in primary schools within emerging communities of implementation". *Computers & Education*, nº 52 (1), pp. 83-91.
- HOHLFELD, T. N., RITZHAUPT, A. D., BARRON, A. E. (2010): "Connecting schools, community, and family with ICT". *Computers & Education*, nº 55 (1), pp. 391-405.
- ITEA (2003): "Advancing excellence in technology literacy: Student assesment, professional development, and program standards". Reston: International Technology Education Association.
- JIMOYIANNIS, A. (2010): "Designing and implementing an integrated technological pedagogical science knowledge framework for science teachers". *Computers & Education*, nº 55 (3), pp. 1259-1269.
- PARTNERSHIPS for 21stcenturyskills (2005): "ICT Literacy Maps (intersection between Information and Communication Technology (ICT) Literacy and core academic subjects)", en <http://www.21stcenturyskills.org/>.
- RUTE (2008): "La formación para el desarrollo de las competencias de los futuros profesores en el uso pedagógico de las TIC" en <http://www.rute.edu.es/pdfs/DeclaracionRUTE2008.pdf>.
- TRUJILLO (2008): "Proyecto de Innovación en Competencias Básicas en Educación iCOBAE", en <http://icobae.blogspot.com/>.
- UNESCO (2003): "Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información: Plan de Acción y Declaración de Principios", en <http://www.itu.int/wsis/index-es.html>.
- UNESCO (2004): *Las TIC en la Formación Docente. Guía de planificación*. París: UNESCO.
- UNESCO (2008): "Estándares de competencia en TIC para docentes", en <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>.



# PODCASTING Y VIDCASTING EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

JAVIER E. DÍAZ VERA  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Entendemos por podcast la distribución de archivos multimedia (normalmente audio o video) mediante un sistema de redifusión que permite suscribirse y usar un programa que lo descarga para que el usuario lo escuche en el momento que quiera. La aparición de este nuevo sistema de distribución de contenidos ha supuesto la posibilidad de proyectar nuestra labor docente mucho más allá del aula de forma rápida y sencilla, permitiendo que nuestros alumnos no sólo pueda estudiar o repasar contenidos en cualquier lugar y en cualquier momento, sino que además puedan ser ellos mismos quienes creen sus propios contenidos didácticos, compartirlos y usarlos de forma cómoda y amena.

En esta investigación abordaré algunos aspectos relativos a la figura del estudiante como podcaster, con idea de confeccionar un cuadro de hábitos a la hora de usar y elaborar contenidos, difundirlos por medio de plataformas que la red facilita e interaccionar con el profesor, con otros alumnos y con el resto de podcasters.

Mi estudio se centra en la actividad *HELP!: A History of the English Language Podcast*, que están desarrollando los alumnos de segundo curso del Grado de Estudios Ingleses de la Facultad de Letras de la Universidad de Castilla-La Mancha, dentro de la asignatura Historia de la Lengua Inglesa 1.

Los objetivos marcados para este estudio son los siguientes:

- Explicar qué utilidad otorgan los alumnos a los podcasts y a otras herramientas relacionadas con el m-learning, y de qué forma sus preferencias pueden relacionarse con sus estilos de aprendizaje.
- Aportar mi propia definición del concepto “alumno-podcaster” a través del análisis de la actividad anteriormente citada.
- Dar a conocer diversas maneras de promover la producción de podcasts por parte de nuestros alumnos (aprendizaje colaborativo) como parte integrante de una determinada materia.

## 2. TECNOLOGÍAS MÓVILES Y ESTILOS DE APRENDIZAJE

Usaremos aquí el término ‘estilo de aprendizaje’ para referirnos al conjunto de “rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes per-

ciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Keefe, 1988). Es evidente que cuando queremos aprender algo cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que queramos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras constituyen nuestro estilo de aprendizaje.

Honey y Mumford (1986) consideran el aprendizaje como un proceso circular compuesto de cuatro etapas, que a su vez se corresponden con los cuatro **Estilos de Aprendizaje**:

**Estilo Activo:** Son personas abiertas, entusiastas, sin prejuicios ante las nuevas experiencias, incluso aumenta su motivación ante los retos.

**Estilo Reflexivo:** Se trata de individuos que observan y analizan detenidamente. Consideran todas las opciones antes de tomar una decisión. Les gusta observar y escuchar, se muestran cautos, discretos e incluso a veces incluso distantes.

**Estilo Teórico:** Presentan un pensamiento lógico e integran sus observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Buscan la racionalidad, la objetividad, la precisión y la exactitud.

**Estilo Pragmático.** Son personas que intentan poner en práctica las ideas. Buscan la rapidez y eficacia en sus acciones y decisiones. Se muestran seguros cuando se enfrentan a los proyectos que les ilusionan.

Los individuos no tienen un estilo fijo, tiene un perfil con ciertas predominancias, y éstas se acentúan de acuerdo con las situaciones del entorno (Ramírez y Osorio, 2009). Tanto desde el punto de vista del alumno como del punto de vista del profesor, el concepto de estilos de aprendizaje resulta especialmente interesante, pues nos ofrece enormes posibilidades de actuación para conseguir un proceso de aprendizaje más efectivo.

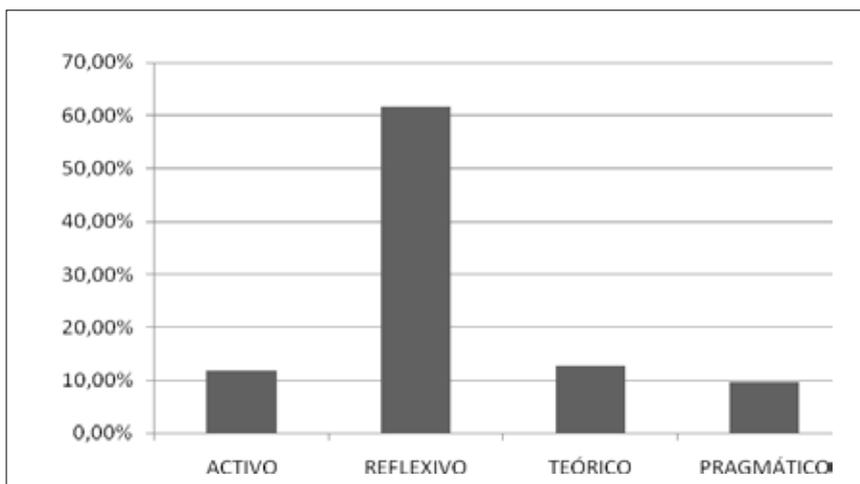
El concepto de estilos de aprendizaje se relaciona muy estrechamente con la concepción del aprendizaje como un proceso activo. Si consideramos que el aprendizaje equivale a recibir información de manera pasiva, lo que el alumno haga o piense no es muy importante. Sin embargo, si entendemos el aprendizaje como la elaboración por parte del receptor de la información recibida, parece bastante evidente que cada uno de nosotros elaborará y relacionará los datos recibidos en función de sus propias características.

Partiendo de estos principios, hemos encuestado a un total de 100 alumnos del Grado de Estudios Ingleses (curso 2010-11) de la Universidad de Castilla-La Mancha con el objetivo de determinar (1) sus estilos de aprendizaje y (2) los usos que éstos hacen de distintas tecnologías móviles (teléfonos, consolas, reproductores de mp3, etc) como instrumentos de aprendizaje.

Utilizamos el cuestionario de Honey-Alonso sobre estilos de aprendizaje (CHAEA; Honey, Alonso y Domingo, 1994), por ser un instrumento que ya ha sido aplicado y validado en una población de habla española. Este cuestionario consta de 80 preguntas que se contestan + o – (donde + significa acuerdo total y – en total desacuerdo). Veinte preguntas corresponden a cada uno de los cuatro estilos y se distribuyen al azar. El cuestionario se calificó con la plantilla proporcionada por los autores. En cuanto al método para la colección de la información, se crearon archivos en formato Excel para la captura de la información general que se solicitó (nombre, edad, sexo y grupo), así como la puntuación obtenida en cada uno de los estilos.

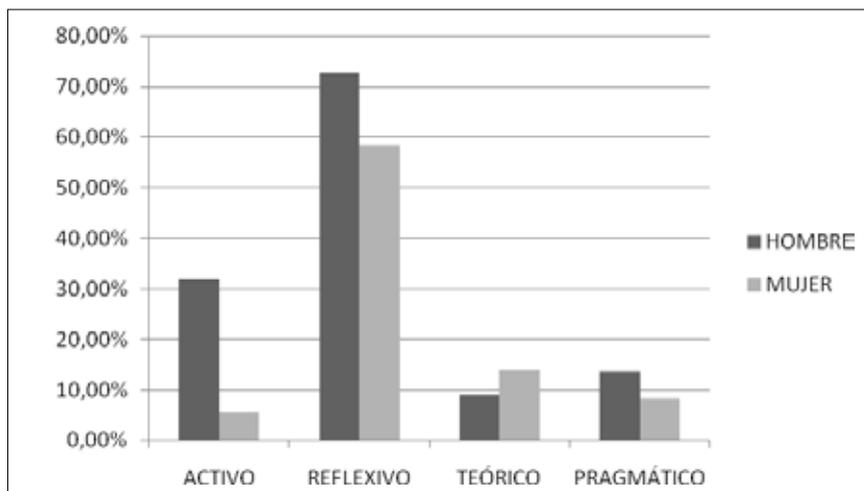
Como puede observarse en el siguiente gráfico (ver Figura 1), la gran mayoría de los alumnos incluidos en este estudio (61,70%) presentan una preferencia por el estilo de aprendizaje reflexivo, seguido muy de lejos de los estilos teórico (12,77%), pragmático (11,70%) y activo (9,57%). La enorme preferencia por el estilo reflexivo supone, en principio, una dificultad añadida a la hora de desarrollar actividades didácticas que, como la que aquí proponemos, suponen una participación activa y un espíritu crítico por parte de los estudiantes.

Figura 1. Distribución de preferencias de estilos de aprendizaje



La distribución por sexos de estos mismos datos (ver Figura 2) muestra unos resultados muy parecidos a los anteriores, con una clara preferencia por el estilo reflexivo, seguido del estilo activo (en el caso de los hombres) y del estilo teórico (en el caso de las mujeres).

Figura 2. Distribución de preferencias de estilos de aprendizaje por géneros



La segunda parte de nuestro cuestionario incluye cinco preguntas distintas sobre los usos cotidianos que nuestros alumnos realizan de distintas tecnologías móviles: teléfono móvil, lector de mp3, lector de mp4, iPod clásico, iPod touch/iPhone, PDA, consola de bolsillo, mini-pc y iPad. La primera pregunta se centra en la frecuencia de uso de cada uno de estos aparatos. Mientras que todos los alumnos entrevistados disponen de teléfono móvil y lo usan casi a diario, el número de alumnos que utilizan reproductores

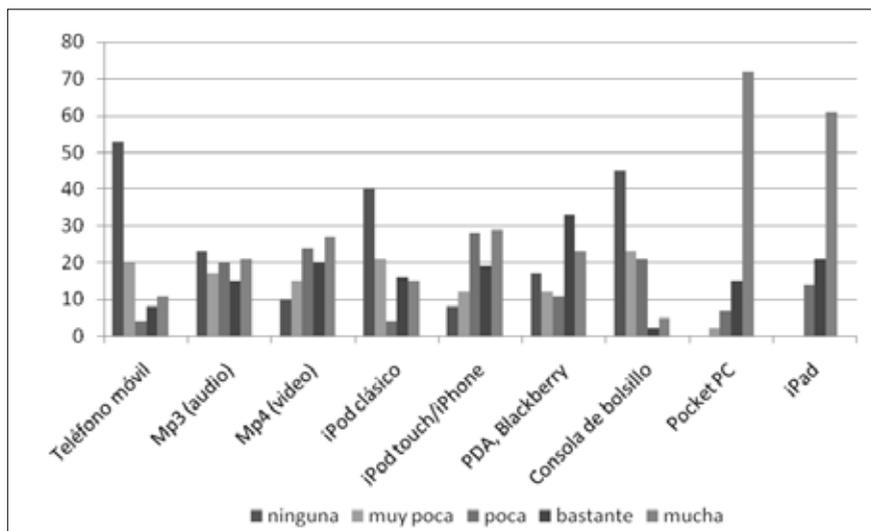
de bolsillo de última generación (con pantalla táctil, conexión a internet y reproductor de video) es más bajo (62%), si bien su uso también es muy frecuente. El porcentaje de alumnos que utilizan lectores de última generación es muy superior entre alumnos que prefieren un estilo de aprendizaje activo (75%), que entre los alumnos que prefieren otros estilos de aprendizaje (25%).

Nuestra segunda pregunta se centra en determinar en qué sitios suelen usar cada uno de estos dispositivos. Observamos que mientras que los alumnos usan sus teléfonos móviles en la calle (71%) y en casa (63%), el uso de reproductores de audio y video es más frecuente en medios de transporte (81%). Además, los alumnos que disponen de lectores con acceso a internet, suelen usarlos en la biblioteca (58%) y en la facultad (50%). De nuevo, este último grupo aparece representado por alumnos que muestran una preferencia por el estilo activo de aprendizaje.

En cuanto al uso predominante que los alumnos dan a cada dispositivo, se observa que mientras que el teléfono móvil se usa para hacer llamadas y enviar mensajes de texto (100%), así como para guardar datos en la agenda personal (35%), los reproductores de audio y video se usan para escuchar música (100%) y, con mucha menos frecuencia (10%), para escuchar episodios de podcast. El uso de podcasts entre nuestro grupo de alumnos es por tanto muy limitado; además, aunque la gran mayoría de los teléfonos móviles que utilizan pueden reproducir audios de todo tipo (es decir, música y podcasts), aún hay una mayoría de usuarios que prefiere utilizar otros dispositivos para este fin.

En la cuarta pregunta del cuestionario, los alumnos deben indicar si consideran que estos dispositivos pueden ser utilizados con fines didácticos, como instrumentos de estudio o de aprendizaje. Las respuestas van desde 5 (muy útiles) hasta 1 (inútiles). Resumimos los resultados en esta tabla:

Figura 3. Utilidad didáctica de cada dispositivo móvil

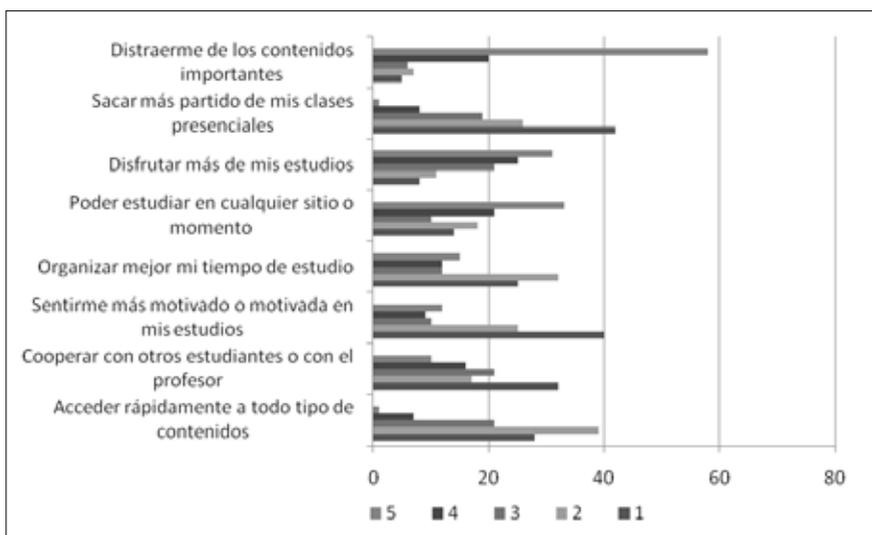


Como puede verse aquí, los alumnos perciben que los lectores de última generación son mucho más útiles como instrumentos de aprendizaje que los lectores más clásicos (sin video y sin conexión a internet). Llama la atención la escasa utilidad didáctica del teléfono móvil, a pesar de que en la gran parte de los casos disponen de lectores de audio y video y de conexión a internet.

La última pregunta del cuestionario tiene que ver con los beneficios concretos que los alumnos ven en estos dispositivos (5 = completamente de acuerdo; 1 = completamente en desacuerdo). Como

puede verse en la Figura 4, existe una percepción negativa de los dispositivos móviles como causantes de distracción de los contenidos importantes. Esta actitud es especialmente frecuente entre los alumnos que prefieren el estilo de aprendizaje reflexivo (80%), y mucho menos frecuente entre alumnos con preferencia por el estilo activo (5%).

Figura 4. Beneficios didácticos concretos de los dispositivos móviles



En líneas generales, los principales beneficios indicados por los alumnos son el hacer los contenidos más entretenidos (77%), la posibilidad de poder estudiar en cualquier sitio y en cualquier momento (64%) y la de poder comunicarse rápidamente y cooperar con otros alumnos y con el profesor (47%). Observamos en definitiva un escaso aprovechamiento de las infinitas posibilidades de estas tecnologías móviles, que va unida a (1) la escasa difusión de dichos dispositivos (a excepción del teléfono móvil) y (2) una percepción un tanto negativa de éstos como instrumentos de aprendizaje. Estas actitudes van unidas, en nuestra opinión, a una abrumadora preferencia por parte de nuestros alumnos por un estilo de aprendizaje de tipo reflexivo, que implica una actitud conservadora hacia el proceso de aprendizaje y una cierta dificultad por parte del estudiante a la hora de tomar las riendas de su propio proceso.

Con el objetivo de promover una actitud mucho más activa por parte de los estudiantes, hemos diseñado una actividad basada en la creación, distribución y uso de un podcast sobre la asignatura Historia de la Lengua Inglesa 1. Resumimos a continuación algunos aspectos de dicha actividad, que estamos desarrollando en la actualidad en la Facultad de Letras de Ciudad Real.

### 3. EL ALUMNO-PODCASTER

La actividad que hemos diseñado aquí sigue las técnicas del Aprendizaje Cooperativo, término que usaremos en referencia al conjunto de procedimientos de enseñanza “que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos conjuntamente trabajan de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje” (Boni y Pérez, 2006:117).

Al comienzo de la actividad, que coincide con la segunda semana de curso, se formaron 14 grupos de 3 alumnos cada uno.

Corresponde a los alumnos lo siguiente:

1. Distribuir roles de grupo (coordinador, evaluador y secretario).
2. Redactar y firmar las normas del grupo.
3. Seleccionar uno de los temas de trabajo (contenidos) indicados por el profesor.
4. Establecer un cronograma o plan de trabajo, donde se indiquen las fechas de realización y de entrega de cada una de las tareas que conlleva la actividad.

A lo largo de la actividad, con una duración aproximada de 14 semanas, cada grupo deberá reunirse un mínimo de tres veces y asistir a tres tutorías con el profesor. Además, deberán comunicarse a través del foro creado en el curso virtual. Toda la comunicación relacionada con esta actividad, así como el resultado final de ésta, deberán redactarse en lengua inglesa.

Como toda actividad de tipo cooperativo, el proceso incluye varias fases de evaluación y, que los alumnos llevarán a cabo mediante rúbricas acordadas con el profesor.

Una vez redactada la versión escrita del episodio elegido por cada grupo, se procede a la grabación en audio (para lo que contamos con el técnico del laboratorio de idiomas de la Facultad de Letras) y a la edición y post-edición de cada capítulo. Los alumnos participan activamente en todo este proceso, adquiriendo así unos conocimientos básicos de creación y edición de audio.

Los audios se suben finalmente al servidor y creamos una página de fuentes RSS, a partir de la cual comienzan a distribuirse de forma gratuita a través de distintos programas de podcasting. Basta para ello que el usuario se suscriba a nuestro podcast, y los nuevos episodios serán descargados en su disco duro de manera automática e inmediata (King y Gura, 2009).

Figura 5. Imagen de portada del podcast HELP!



Evitamos así la tradicional presentación en clase, que sustituimos por una grabación sonora de alta calidad (los alumnos no entregan el episodio hasta que no están completamente satisfechos con éste, pudiendo repetir la grabación tantas veces como sea necesario), que los alumnos deberán escuchar fuera del aula usando cualquier tipo de dispositivo electrónico.

Otra ventaja de esta forma de distribución es la posibilidad de escuchar los episodios desde cualquier parte del mundo. Invitamos de hecho a profesores y alumnos de otras universidades a participar en el proceso de evaluación de los episodios mediante retroalimentación y comentarios en general. Los alumnos son en principio algo reacios a distribuir sus grabaciones a través de la red, si bien suelen superar este miedo a lo largo de la realización de la actividad.

Finalmente, la evaluación de la actividad se basa en tres factores:

1. Autoevaluación por parte de los alumnos del proceso de creación del episodio (máx. 1 punto).
2. Evaluación por parte de los demás alumnos del episodio en sí (máx. 1 punto).
3. Evaluación por parte del profesor del proceso (mediante el estudio de los documentos aportados) y del resultado final (máx. 1 punto).

Como es obvio, durante todo el curso hemos entrenado a los alumnos en distintas actividades de autoevaluación y evaluación mediante la realización de todo tipo de presentaciones y trabajos de clase.

## 4. CONCLUSIONES

Mediante esta actividad, el alumno desarrolla una parte de los contenidos de la asignatura (concretamente, el conjunto de episodios corresponde a los contenidos de una de las unidades de la asignatura, en la que se tratan distintos aspectos de la historia externa de la lengua inglesa). Cada grupo de alumnos se responsabiliza de la creación de sus propios contenidos, que al final de la actividad comparten con los demás grupos para crear así una unidad completa, en formato audio, que deberán estudiar con vistas al examen final de la asignatura.

Más allá de los contenidos, en esta actividad colocamos al alumno en el centro de su proceso de aprendizaje, promoviendo actitudes más activas y críticas hacia su trabajo y favoreciendo la colaboración entre alumnos como medio eficiente para la consecución de los objetivos marcados. Junto a ello, los alumnos participan en actividades de evaluación y aprenden a crear y a distribuir sus propios archivos en audio, competencia que podrán utilizar en el futuro con una amplia multitud de objetivos.

## REFERENCIAS

- BONI, A., PÉREZ-FOGUET, A (2006): *Construir la ciudadanía global desde la igualdad: Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*. Barcelona: Intermon Oxfam.
- HONEY, P., MUMFORD, A. (1986): *The Manual of Learning Styles*. Berkshire: Peter Honey Publications.
- HONEY, P., ALONSO C., DOMINGO J., (1994): *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- KEEFE, J. (1988): *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje*. Asociación Nacional de Escuelas Secundarias.
- KING, K. P., GURA, M. (2009): *Podcasting for Teachers: Using a New Technology to Revolutionize Teaching and Learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- RAMÍREZ, N. L., OSORIO, E. E. (2009): "Diagnóstico de estilos de aprendizaje en alumnos de educación media superior". *Revista Digital Universitaria*, nº 92.



# COMPETENCIAS TIC DE FUTUROS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA. ¿DIFERENTES O SIMILARES EN EL DÍA A DÍA Y EN LA PROFESIÓN DOCENTE?

M. LOURDES HERNÁNDEZ RINCÓN  
PRUDENCIA GUTIÉRREZ ESTEBAN  
ROCÍO YUSTE TOSINA  
*Departamento de Ciencias de la Educación  
Universidad de Extremadura*

## 1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se presenta forma parte de un estudio más amplio en el que un grupo de profesoras de las Facultades de Educación y Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura (UEX), preocupadas por el bajo nivel en competencias transversales básicas del alumnado de nueva incorporación a nuestros centros, estamos trabajando desde hace algunos meses. Dicho proyecto parte de la constatación de que nuestros y nuestras estudiantes presentan importantes carencias en competencias relacionadas con la expresión oral y escrita, el comportamiento cívico, la participación en grupos de trabajo, las relaciones interpersonales... competencias que entendemos deberían estar ya adquiridas en el momento de acceder a las enseñanzas universitarias. Preocupadas por esta situación nos planteamos analizar la situación de dicho alumnado en los distintos ámbitos competenciales para, una vez obtenidos datos objetivos y verificables, poder realizar las oportunas propuestas de modificación y mejora de los títulos de Grado, así como de futuras titulaciones que pudieran impartirse tanto en las citadas Facultades como en otros centros de la UEX.

Más concretamente, y ya centradas en esta comunicación, desarrollaremos lo referido al tratamiento de la información y las competencias digitales básicas, en una sociedad de la información caracterizada (hoy más que nunca) por el uso global de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la mayoría de nuestras actividades diarias. Eso implica no sólo la necesidad imperiosa de manejar dichas Tecnologías como usuarios sino, sobre todo, su manejo como herramientas indispensables para el trabajo docente en las aulas.

## 2. COMPETENCIA DIGITAL: UNA DE LAS OCHO COMPETENCIAS CLAVE

El Diario Oficial de la Unión Europea (DOUE) de 30 de diciembre de 2006, de acuerdo con la Estrategia de Lisboa aprobada en 2005, recogía una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa sobre las **competencias clave para el aprendizaje permanente**. En dicho documento se definen las competencias como “*una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas*

al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”. A continuación, el marco de referencia establece ocho competencias clave, todas ellas en un mismo nivel de importancia pues “se solapan y entrelazan: determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro”. Así, se afirma que “las competencias clave relacionadas con la lengua, la lectura, la escritura, el cálculo y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje”, ocupando un lugar relevante la competencia digital.

L 394/16	ES	Diario Oficial de la Unión Europea	30.12.2006
<p>4. Competencia digital</p> <p>Definición:</p> <p>La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.</p> <p>Conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con esta competencia:</p> <p>La competencia digital exige una buena comprensión y amplios conocimientos sobre la naturaleza, la función y las oportunidades de las TSI en situaciones cotidianas de la vida privada, social y profesional. Esto conlleva el conocimiento de las principales aplicaciones informáticas, como los sistemas de tratamiento de textos, hojas de cálculo, bases de datos, almacenamiento y gestión de la información, y la comprensión de las oportunidades y los riesgos potenciales que ofrecen Internet y la comunicación por medios electrónicos (correo electrónico o herramientas de red) para la vida profesional, el ocio, la puesta en común de información y las redes de colaboración, el aprendizaje y la investigación. Asimismo, las personas deben comprender las posibilidades que las TSI ofrecen como herramienta de apoyo a la creatividad y la innovación, y estar al corriente de las cuestiones relacionadas con la validez y la fiabilidad de la información disponible y de los principios legales y éticos por los que debe regirse el uso interactivo de las TSI.</p> <p>Las capacidades necesarias incluyen: la capacidad de buscar, obtener y tratar información, así como de utilizarla de manera crítica y sistemática, evaluando su pertinencia y diferenciando entre información real y virtual, pero reconociendo al mismo tiempo los vínculos. Las personas deben ser capaces de utilizar herramientas para producir, presentar y comprender información compleja y tener la habilidad necesaria para acceder a servicios basados en Internet, buscarlos y utilizarlos, pero también deben saber cómo utilizar las TSI en apoyo del pensamiento crítico, la creatividad y la innovación.</p> <p>La utilización de las TSI requiere una actitud crítica y reflexiva con respecto a la información disponible y un uso responsable de los medios interactivos; esta competencia se sustenta también en el interés por participar en comunidades y redes con fines culturales, sociales o profesionales.</p>			

Fuente: Diario Oficial de la Unión Europea, 30/12/2006.

Tal y como podemos leer, se define la competencia digital como “el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet”. Y se afirma que la competencia digital exige el dominio de las TIC en situaciones cotidianas, lo cual supone el manejo de suites ofimáticas, uso de Internet y vías de comunicación electrónicas, gestión de la información, etc., tanto para el ocio como para el ámbito laboral, el aprendizaje y la investigación.

Siguiendo las orientaciones de la Unión Europea, las competencias básicas –entre ellas la competencia digital– ocuparon un lugar relevante en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, siendo tanto un elemento clave en el diseño del currículo como un referente crucial para la evaluación: “se fijan como referencia para la promoción de ciclo en la Educación Primaria y para la titulación al final

de la Educación Secundaria Obligatoria, así como para las evaluaciones de diagnóstico previstas en el cuarto curso de la Educación Primaria y en el segundo de la Educación Secundaria Obligatoria” (López, 2006).

Por su parte, la Junta de Extremadura apostó hace ya años por las TIC como elemento favorecedor del progreso social, apostando por la conectividad y la alfabetización tecnológica. En esa línea, apuntamos dos hitos distantes en el tiempo pero dirigidos a alcanzar un mismo objetivo:

- a. En el año 1999 se pone en marcha el Proyecto Nuevos Centros del Conocimiento (dotados con material tecnológico y personal especializado), con el objetivo de desarrollar el Plan de Alfabetización Tecnológica de Extremadura.
- b. En el año 2011 se aprueba la Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura, en la cual se alude a las competencias básicas recogidas en la legislación estatal y cuyo capítulo III se dedica íntegramente a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En él se afirma que *“Las tecnologías de la información y la comunicación impregnarán de manera especial el desarrollo curricular de las diferentes áreas y materias de todos los niveles y etapas educativas”* (LEEx, art. 79.1)

Tres ámbitos territoriales (Unión Europea, España, Extremadura) trabajando en una misma dirección: el desarrollo de ocho competencias clave entre las que se encuentra la *competencia digital*. Competencia alrededor de la cual gira el trabajo que aquí presentamos.

### 3. COMPETENCIAS TIC: UNA BREVE REFLEXIÓN

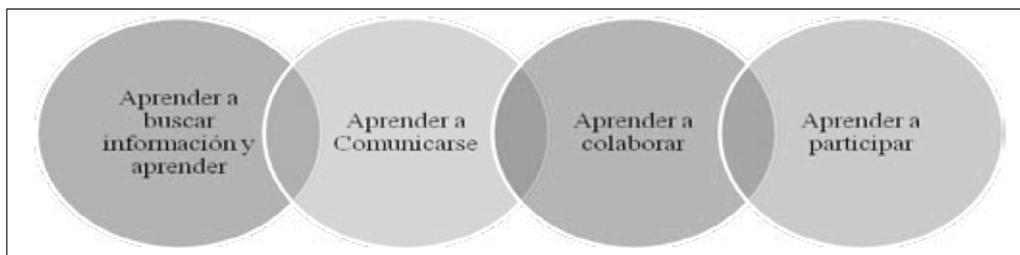
Introducimos en este punto de nuestro trabajo un interrogante para la reflexión de quien nos lee: *“¿puede hacer algo un docente del siglo pasado, resistente a las aventuras tecnológicas, por su alumnado para que pueda integrarse y desarrollarse en la sociedad de siglo XXI?”* (Monereo, 2009:7).

Pensamos que ya es hora de romper barreras, de dejar de llamar “nuevas” a las tecnologías que habitan con todos y todas en todos los ámbitos y dejar de llamar “nuevos” a los escenarios que se generan con las TIC. Estamos ante un proceso de socialización y culturización que está cambiando las formas de aprender y de pensar de nuestro alumnado, lo cual implica que de una vez por todas tenemos que cambiar (o por lo menos adaptar) nuestras formas de enseñar y ayudarnos de las características principales de las TIC (motivan, promueven aspectos culturales, facilitan la comunicación y favorecen la participación activa y colaborativa) para “llegar” mejor a nuestros y nuestras estudiantes.

Estas características se han visto reforzadas con la web 2.0 o, lo que es lo mismo, las características sociales y de colaboración que ha adquirido Internet. Como resalta De Haro (2010), las nuevas aplicaciones permiten la colaboración para elaborar y construir nuevos conocimientos que quedan al alcance de todos. Teniendo en cuenta lo anterior, nuestra forma de enseñar a los estudiantes debería también modular la colaboración, a través del vasto conjunto de herramientas de colaboración a nuestro alcance: wikis, blogs de aula, herramientas colaborativas para documentos, redes sociales, sistemas de administración del aprendizaje, etc.

Todo esto se traduce para la escuela en la necesidad de desarrollar en el alumnado una serie de competencias esenciales necesarias para cualquier ámbito de la vida personal o profesional del individuo, tal y como se recoge en la figura 1. Idea que es reforzada por Area (2008) al describir los diferentes aspectos a tener en cuenta en la alfabetización en la era digital: manejo de la tecnología, uso inteligente de información, expresión y comunicación y ética del conocimiento.

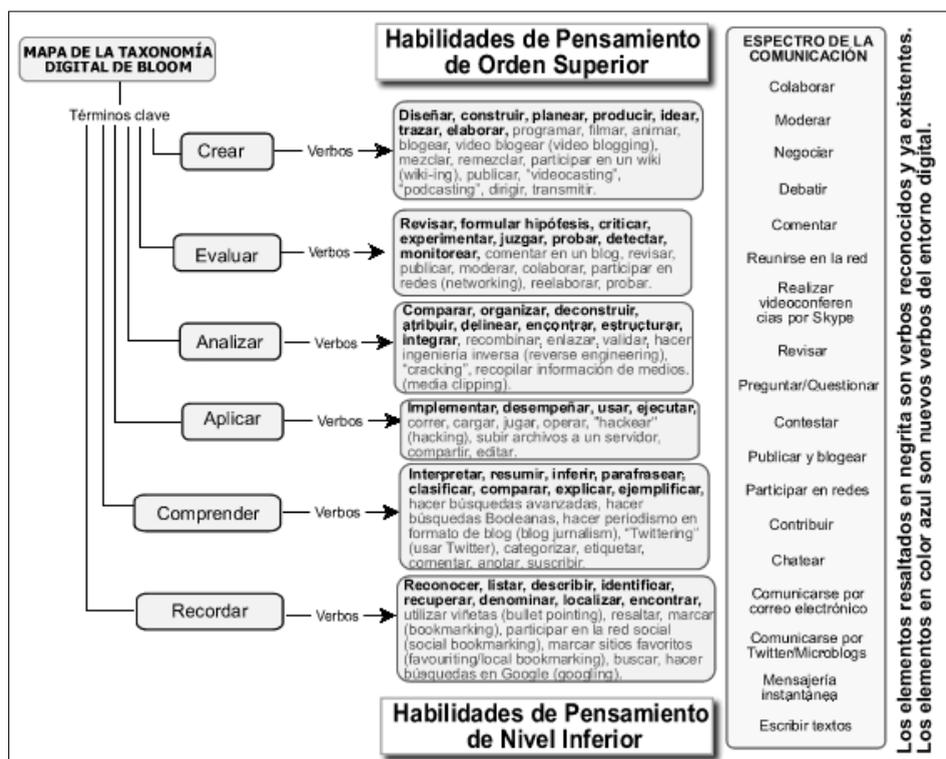
Figura 1. Competencias esenciales



Fuente: elaboración propia a partir de Monereo (2009)

Por lo tanto, lo que venimos comprobando en la literatura es que la enseñanza en las aulas del siglo XXI pasa por la adquisición de competencias relacionadas con la búsqueda, análisis, selección y comunicación de datos e informaciones de cara a que el alumnado transforme la información en conocimiento. Las habilidades necesarias para este siglo XXI quedan claramente reflejadas en el mapa de la Taxonomía de Bloom elaborado por Churches (2007), habilidades que deberían desarrollarse en las aulas.

Figura 2. Mapa de la Taxonomía de Bloom para la era digital

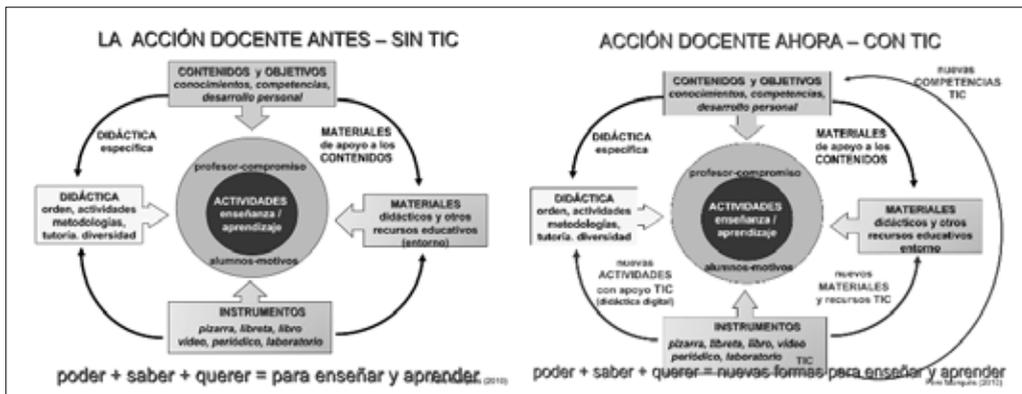


Fuente: Churches (2007)

#### 4. COMO FUTUROS PROFESIONALES DOCENTES, ¿NECESITAREMOS USAR LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN?

Tal y como Pere Marquès (2010) pone de relevancia, la acción docente se ha visto necesariamente modificada por la inclusión de las TIC en las aulas. Así, y aún a pesar de que el esquema de elementos que intervienen en el proceso sea aparentemente el mismo, la acción docente *con* Tecnologías de la Información y la Comunicación introduce nuevos materiales y recursos, nuevas actividades y demanda la adquisición de nuevas competencias (figura 3).

Figura 3. Acción docente antes –sin TIC- y ahora –con TIC-



Fuente: Marquès (2010)

Parece pues, evidente, que el alumnado en vías de convertirse en docente necesita ciertos conocimientos digitales (alfabetización digital) que, como hemos señalado anteriormente, debería traer adquiridos en sus mínimos básicos de los niveles educativos previos, formación que le permitirá usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación tanto en provecho propio (herramientas en su proceso formativo universitario) como en su futura acción profesional. Nuestro alumnado necesita adquirir competencias instrumentales relacionadas con las TIC, saber utilizar los nuevos materiales y recursos tecnológicos para plantear actividades en diferentes soportes; o, como bien lo expresa Pere Marquès (2008), *“necesita adquirir competencias didácticas para el uso de todos estos medios TIC en sus distintos roles docentes como mediador, orientador, asesor, tutor, prescriptor de recursos para el aprendizaje, fuente de información, organizador de aprendizajes, modelo de comportamiento a emular, entrenador de los aprendices, motivador...”*

Como ya hemos señalado, nuestros alumnos y alumnas de Grado en Educación utilizan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en su vida diaria, fundamentalmente el teléfono móvil para hablar con amigos/as y familiares, enviar mensajes cortos y conectarse a las redes sociales, algo que han constatado recientemente Gutiérrez, Hernández y Yuste (2011). Pero, como formadoras que somos de futuros y futuras docentes, nos interesa conocer cuál es el uso que de esas Tecnologías realizan durante sus estudios, así como la percepción que tienen sobre la necesidad o no de su uso en las aulas una vez que cambien de rol: de discentes a docentes, de aprendices a enseñantes, de estudiantes a maestros y maestras.

Para analizar las competencias digitales del alumnado se elaboró un cuestionario *ad hoc* aplicado a una muestra de 96 estudiantes (60% mujeres) de Primer curso de la titulación Grado de Primaria de la

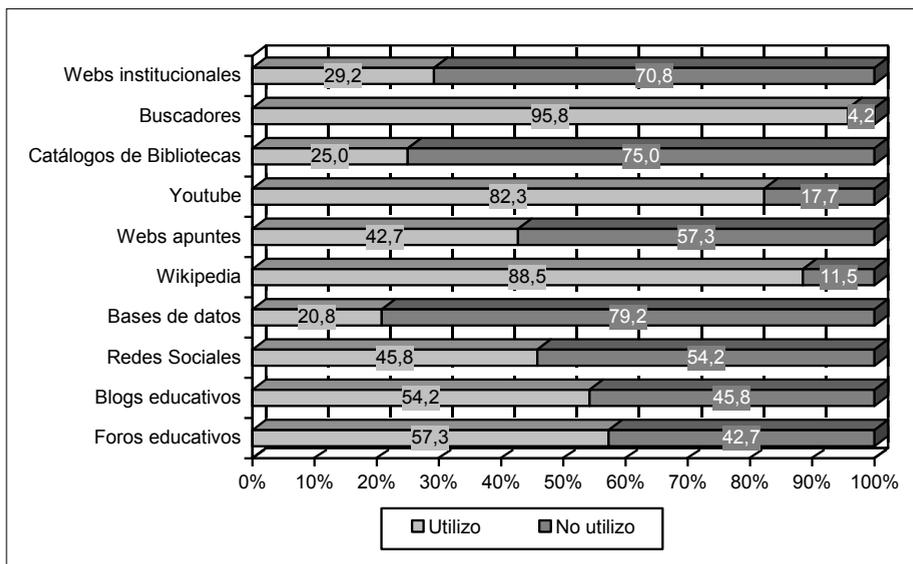
Facultad de Formación del Profesorado de la UEx, de los cuales cerca del 80% tiene una edad comprendida entre los 18 y los 20 años.

Los datos concretos que se analizan en este trabajo hacen referencia a la percepción que dicho alumnado tiene sobre la necesidad o no de formación en TIC como futuros profesionales docentes, a través de una pregunta de respuesta abierta en la que se les pide que se decanten por una u otra opción (necesidad o no de formación) y que además justifiquen su respuesta. Asimismo, se indaga en el uso que nuestros estudiantes, futuro profesorado actualmente en formación inicial, realizan de diversos recursos web a la hora de realizar trabajos académicos y/o profundizar en contenidos de estudio, así como el uso de esos mismos recursos web para actividades extra-académicas (preguntas cerradas).

En primer lugar nos interesaba conocer su percepción de la necesidad o no de formarse en Tecnologías de la Información y la Comunicación, como futuros docentes, pregunta que sabíamos estaría condicionada por la deseabilidad de la respuesta. Efectivamente, casi el 95% del total de los estudiantes de nuestra muestra (38 hombres y 58 mujeres) afirmaron que la formación en TIC es necesaria para su futuro profesional, aunque la gran mayoría no aporta razones que expliquen y/o justifiquen su afirmación. Entre las (escasas) razones que ofrecen encontramos que las consideran herramientas de interés para el futuro laboral, que las perciben como un elemento importante tanto socialmente como para la educación (ya sea para la formación propia o de terceras personas), que “nuestros alumnos manejarán las TIC y claro que debemos conocerlas” y, curiosamente, “porque son herramientas que utilizamos a diario”.

Más interesante resulta el análisis de los recursos web que utilizan a la hora de profundizar en el estudio y/o realizar trabajos académicos (figura 4). Alrededor de la mitad del alumnado recurre a Blogs, Foros educativos, Redes sociales y Webs de apuntes en línea (Rincón del Vago y similares), cifra que se eleva hasta el 88’5 en el uso de la Wikipedia y al 95’8% en Buscadores (p.e., Google, Yahoo). En el extremo opuesto se encuentran las Webs institucionales (p.e., Ministerio de Educación o Junta de Extremadura), los Catálogos de Bibliotecas (universitarias y otras) y las Bases de datos, recursos que en ningún caso son usados por más del 30 del alumnado encuestado.

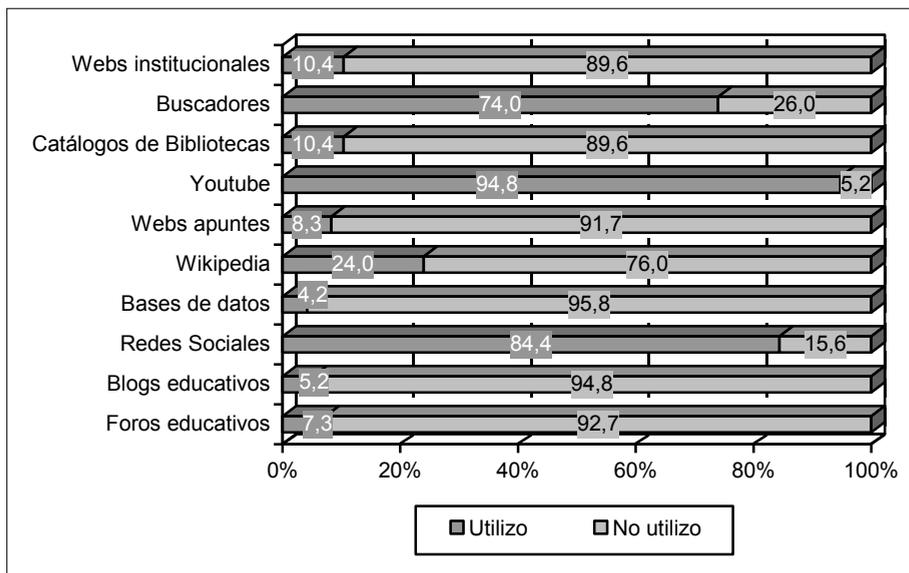
Figura 4. Uso de diversos recursos web para estudiar y/o realizar trabajos académicos



Fuente: elaboración propia.

Al analizar el uso que los alumnos y alumnas hacen de esos mismos recursos en su tiempo libre (figura 5), encontramos una situación opuesta a la constatada en el ámbito académico. Así, el mapa de uso se invierte, se dejan de lado recursos específicos para dar prioridad a los Buscadores (74%), las Redes Sociales (84'4%) y Youtube (94'8%).

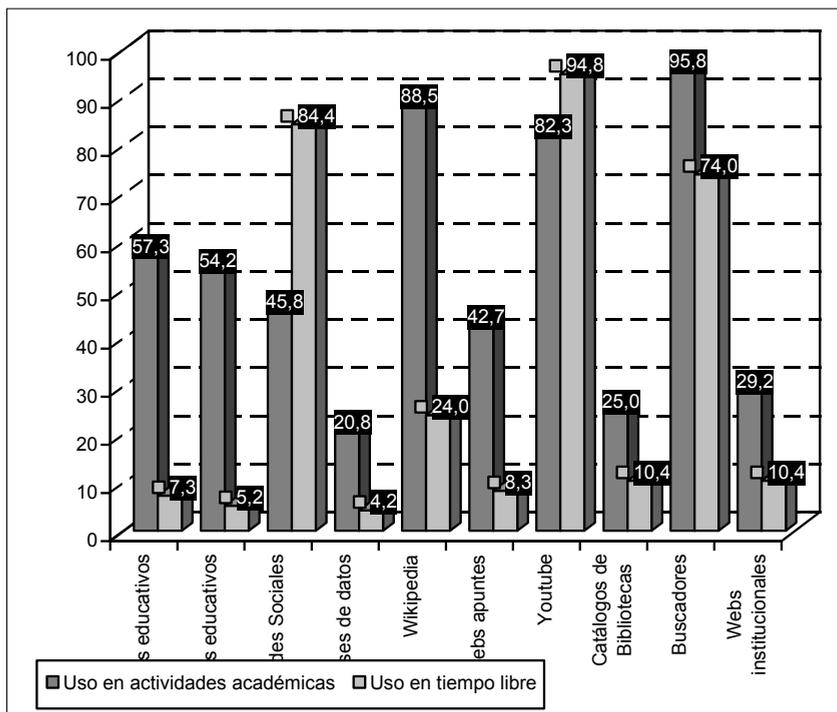
Figura 5. Uso de diversos recursos web en el tiempo libre



Fuente: elaboración propia

En la figura 6 podemos apreciar la comparación gráfica del uso que el estudiantado de nuestra muestra hace de unos y otros recursos en los dos ámbitos analizados. Así, se refleja un uso escaso de Bases de datos y Webs institucionales, al mismo tiempo que elevado de Youtube y Buscadores; tanto unos como otros parecen ser usados prácticamente en igualdad en el ámbito académico y el tiempo libre, con la salvedad de que son pocos los estudiantes que utilizan los dos primeros y muy numerosos los que recurren a los dos últimos. Llama la atención el uso masivo de las Redes Sociales en el tiempo libre (84'4%) frente al ámbito académico (45'8%), cifra esta última que sin duda está en manos de los docentes elevar utilizándolas como herramienta educativa (Gutiérrez, Hernández y Yuste, 2011). Pero, sobre todo, destaca el desproporcionado uso de la Wikipedia (88'5%) para profundizar en el estudio y/o realizar trabajos académicos, lo que nos lleva a pensar que nuestro alumnado no es consciente del escaso control que existe sobre el contenido de esta enciclopedia en línea escrita de forma colaborativa por los usuarios de la Red y sin control científico alguno (de hecho, la Wikipedia se autodefine como *un esfuerzo colaborativo por crear una enciclopedia gratis, libre y accesible por todos, que permite revisar, escribir y solicitar artículos*).

Figura 6. Porcentaje de uso de diversos recursos web en actividades académicas vs. en el tiempo libre



Fuente: elaboración propia.

## 5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Afirmamos sin titubear que nuestro sistema educativo es, en la actualidad, mejor que el que teníamos hace veinte años: nuestros niños y niñas tienen derecho a diez años de enseñanza obligatoria y gratuita para todos y todas, un derecho (y no un privilegio para unos pocos elegidos) que nos anima a seguir trabajando en la formación de los docentes del futuro. Sin embargo, esta constatación no es óbice para que también afirmemos que hay algo que está fallando o, siendo más optimistas, algo que no está funcionando adecuadamente en la educación obligatoria y postobligatoria. La normativa habla de capacidades, de madurez, de competencias... y al finalizar la ESO, el Bachillerato o los Ciclos Formativos se “certifica” al alumnado una madurez que (salvo excepciones) se encuentra lejos de haber alcanzado. Y esto no sólo para la competencia digital sino también para otras competencias que denominamos transversales, transdisciplinares o, como las denomina el Proyecto Tuning financiado por la Unión Europea en el marco del Programa Sócrates (2003-2007), competencias genéricas; competencias relacionadas con el desarrollo personal y que son aplicables a todos los ámbitos de actuación profesional y académica, y por lo tanto resultan imprescindibles para un adecuado desarrollo y pleno aprovechamiento de los estudios de Grado.

Abogamos por replantear la formación inicial docente, pues es obvio que las funciones que debe desarrollar cambian con los tiempos de manera vertiginosa. Es necesario que trabajemos con los futuros maestros y maestras el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento, concretando en un paso previo cuáles son las competencias que serán necesarias en la realización de sus tareas profesionales. Estamos firmemente convencidas de que si un futuro profesional de la ingeniería necesita acreditar un nivel mínimo de conocimientos en Matemáticas o Física para iniciar estudios universitarios, el futuro docente debería acreditarlo en Expresión Oral y Escrita, Madurez Personal y Alfabetización Digital (entre otros). Quizás incluso debamos plantearnos la realización de un *curso cero* o de *nivelación*, similar al que ya existe en estudios de las llamadas “ciencias exactas”, para el acceso a los Grados de Educación Social, Infantil y Primaria.

Hoy, más que nunca, necesitamos formar maestros y maestras para el siglo XXI. Asumamos que ya no nos sirve enseñar en la escuela del XIX, actuando como docentes del siglo XX, enseñando a alumnos del siglo XXI. Utilicemos los medios a nuestro alcance y hagamos ver a nuestros compañeros y compañeras, a nuestro alumnado y a la sociedad en su conjunto que deseamos una Universidad del siglo XXI que forme maestros y maestras para acometer las tareas y retos que este siglo va a plantearles.

## REFERENCIAS

- AREA, M. (2009): *Manual electrónico. Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de La Laguna (España). Documento on-line.
- CHURCHES, A. (2007): “Taxonomía de Bloom para la era digital”, en <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php> (7 de marzo de 2011).
- GUTIÉRREZ, P., HERNÁNDEZ, M. L., YUSTE, R. (2011): “Lo ponemos en el Tuenti. Comunicación y Educación Superior”. Congreso de Comunicación Social y Educación. Cáceres 28-29 de marzo de 2011.
- HARO, J. J. de (2010): *Redes Sociales para la educación*. Madrid: Anaya.
- LEY 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura (09/03/2011).
- LÓPEZ MARTÍNEZ, J. (2006): “Las competencias básicas del Currículo en la LOE”. En: JIMÉNEZ, A., LOU, M. A. (eds.) (2006): En: Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad: *La educación: retos del siglo XXI*. Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras de Granada, Almería y Jaén.
- MARQUÉS, P. (2008): “Las competencias digitales de los docentes”, en <http://peremarques.pangea.org/competenciasdigitales.htm> (12 de marzo de 2011).
- MARQUÉS, P. (2010): “¿Por qué TIC en educación?”, en <http://www.slideshare.net/peremarques/por-qu-tic-en-educacin> (12 de marzo de 2011).
- MONEREO, C. (coord.) (2009): *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2006): Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea. L 394/10-18 (30/12/2006).
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (05/01/2007).



# INTERACCIÓN EN EL AULA VIRTUAL A PARTIR DE LOS FOROS DE DEBATE

OLGA MARTÍNEZ MOURE  
*Universidad a Distancia de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en un entorno progresivamente más tecnológico. Este nuevo contexto afecta a todas las esferas de la vida cotidiana y, por lo tanto, afecta de manera directa a la educación. En el caso concreto de nuestra intervención nos centraremos en la docencia universitaria. Esta enseñanza tiene como objetivo inmediato la transmisión de conocimientos. En esta tarea, el aula virtual es una herramienta novedosa e importante a la hora de consolidar conceptos.

## 2. LAS AULAS VIRTUALES COMO ENTORNO NOVEDOSO

Muchos autores han definido la educación virtual como aquel tipo de educación en la que no existen barreras, ni de espacio ni de tiempo. La única condición necesaria es la adquisición de las habilidades y destrezas necesarias para manejarse dentro de un entorno virtual. Esta ausencia absoluta de barreras es una de las razones que pueden explicar que la educación virtual tenga cada vez una mayor presencia en todos los entornos educativos. En este sentido, sería interesante que mencionemos las palabras de Banet (2001), quien define educación virtual como: “una combinación entre la tecnología de la realidad virtual, redes de comunicación y seres humanos. En los próximos años, la educación virtual será de extender y tocar a alguien- o a una población entera- de una manera que los humanos nunca experimentaron anteriormente”.

Otros autores como, por ejemplo, Lara (2002) señala que la educación virtual es “la modalidad educativa que eleva la calidad de la enseñanza en aprendizaje... que respeta su flexibilidad o disponibilidad (en cualquier momento, tiempo y espacio). Alcanza su apogeo con la tecnología hasta integrar los tres métodos: asincrónica, sincrónica y autoformación”.

### 3. LOS FOROS DE DEBATE

La nueva educación de carácter virtual no tiene barreras (ausencia de barreras) y cuenta con la presencia de una comunicación directa y fluida. Es preciso señalar que, siendo este un entorno que no exige la presencialidad, las cuestiones relativas a la fluidez comunicacional adquieren una relevancia especial. Para facilitar esta fluidez y esta comunicación inmediata, el aula virtual tiene una serie de herramientas, entre las que cabría señalar los foros de debate, que serían unas actividades encaminadas a crear un dinamismo en el aula y que tendrían el objetivo, en último término, de consolidar los conocimientos del alumno.

Además, los foros de debate se caracterizan por crear un conocimiento colectivo, producto de una puesta en común de ideas. El resultado, es la creación de un saber compartido y, por lo tanto, más enriquecedor. Además, los foros de debate tienen la característica inmediata de reforzar los conocimientos que el estudiante ha adquirido a través del estudio pausado de la unidad didáctica. Es por ello por lo que, en las Aulas Virtuales, se suelen establecer dos o tres foros de debate, en los que se debate un tema o cuestión que genere al estudiante la necesidad de investigar y de documentarse. Además, al ser un tipo de actividad de aprendizaje colectiva, siempre se generan dudas, que posibilitan un aprendizaje progresivo y colectivo.

Además de los foros temáticos (los foros de debate que tienen que ver específicamente con alguna cuestión particular del temario), existen otros dos tipos de foros que merecen una explicación particular. En primer lugar, tendríamos los foros de tutorías, que son esos canales de comunicación que le permiten al estudiante plantear cualquier tipo de duda que le surja al hilo del temario estudiado. Y dentro de esta tipología de foros nos encontramos con el foro de dudas para el examen (que, por su importancia, aquí lo explicamos de manera autónoma e independiente).

El foro de dudas para el examen es un canal de comunicación que se suele abrir al final del curso académico, y que está específicamente diseñado para que los estudiantes planteen cualquier tipo de duda relacionada con la materia.

### 4. LOS FOROS DE DEBATE EN EL CONJUNTO DE LAS ACTIVIDADES PLANTEADAS EN UN AULA VIRTUAL

Hemos señalado a lo largo de nuestra comunicación la existencia de diversos tipos de foro, en función de las necesidades del aula y del planteamiento de la asignatura por parte del profesor.

En un primer caso, hablábamos de los foros de debate, que se configuran como canales de comunicación en los que los alumnos, a instancia del profesor –que “lanza” un primer mensaje para que se inicie el debate- comienzan a hablar sobre un tema concreto. Se crea, de esa manera, un conocimiento colectivo, que, por su carácter de ser construido en común, es más enriquecedor.

Los foros de debate entendidos como actividad didáctica se erigen como una actividad de aprendizaje de primer orden.

A continuación, hablábamos en nuestra intervención de los foros de tutorías, que acompañan a cada una de las unidades didácticas del temario, y se configuran como el canal de comunicación necesario para que los alumnos presenten al profesor las dudas que les van surgiendo al tiempo que estudian.

Por último, hablábamos en nuestra intervención de un último tipo de foro que tiene un protagonismo especial dentro de un aula virtual, y que es el foro de dudas para el examen, y que se trata de un foro que debe estar abierto hacia los finales de curso, es decir, cuando todas las actividades didácticas han sido ya realizadas.

Por último, es preciso señalar que los foros de debate deben entenderse en conjunción con el resto

de las actividades que se presentan en un aula virtual. Así, es importante mencionar el hecho de que no debe estar un aula virtual excesivamente sobre-representada de foros de debate, sino que tiene que existir un equilibrio entre las distintas tipologías de actividades didácticas de un aula.

Más en concreto, como en el caso de la enseñanza presencial, en el caso de la formación virtual tiene que haber distintos tipos de actividades didácticas, puesto que, cada una de estas actividades refuerza, de un modo o de otro, los contenidos de las materias de una determinada disciplina.

## 5. CONCLUSIONES

A través de esta intervención nos hemos centrado en la importancia que tienen los foros de debate en la configuración de un aula virtual. Así, hemos señalado que las aulas virtuales se caracterizan por la ausencia de barreras de tiempo y de espacio (siempre y cuando se cuente con las destrezas informáticas necesarias).

Por todo ello, al tratarse un aula virtual del soporte informático para una docencia virtual, se hace especialmente necesario que exista una comunicación fluida y dinámica. Y es aquí donde los foros adquieren un protagonismo especial, puesto que son las actividades que permiten la existencia de una comunicación continua inmediata profesor-alumno.

## REFERENCIAS

- AUSUBEL, D. P. (2002): *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- BANET, M. (2001): *Paradojas en los entornos virtuales*.
- BARKER, K. C. (2003): "Portfolio Quality Standards: An International Development Project", en <http://www.futured.com/pdf/ePortfolio%20Quality%20Discussion%20Paper.pdf>
- BISOVSKY, G., SCHAFFERT, S. (2008): "Learning and teaching with E-Portfolios: experiences and challenges for Adult Education". Proceedings of the ICL conference, Austria.
- CASAMAYOR, G. (2008): *La formación on-line: una mirada integral sobre el e-learning, b-learning*. Barcelona.
- CRIADO, R., CONTRERAS, E. (2000): "La evaluación como elemento motivador en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el sistema informativo TutorMap". *Bordón*, n° 52, pp. 323-333.
- CRIADO, R. (2007): "La interacción entre el alumno, el profesor y las nuevas tecnologías en el ámbito de la formación virtual". *Relada*, n° 1 (3), pp. 110-122.
- CRIADO, R., MORENO, A. B. (2009): "Un ejemplo de desarrollo de competencias en el contexto universitario de tele-enseñanza". *Relada*, n° 3 (2), pp. 115-123.
- JAFARI, A., KAUTMAN, C. (2006): *Handbook of Research on ePortfolio*. USA: Idea Group Reference.
- LANDETA ETXEBERRÍA, A. (2010): *Nuevas tendencias de e-learning y actividades didácticas innovadoras*. Madrid: CEF.
- LARA, L. (2002): *Análisis de los recursos interactivos en las aulas virtuales*. Argentina.
- LÓPEZ, P., VÍCTOR, M. (2009): *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- PRIETO NAVARRO, L. (2008): *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro/Instituto de Ciencias de la Educación.
- VILLARDÓN, L. (2006): *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Instituto de Ciencias de la Educación.



# COMPETENCIA DIGITAL DEL DOCENTE COMO GARANTÍA DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

ÓSCAR NAVARRO MARTÍNEZ

*CEIP "Virgen de las Viñas" (Tomelloso, Ciudad Real)*

ROCÍO GONZÁLEZ ORTIZ

*CEIP "Doña Crisanta" (Tomelloso, Ciudad Real)*

JAVIER NAVARRO MARTÍNEZ

*CRA "Río Aragón" (Hecho, Huesca)*

## 1. INTRODUCCIÓN

En el actual marco educativo establecido por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, ya se comenta en el preámbulo que se debe garantizar el acceso de todos a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), comenzando desde la etapa de Educación infantil hasta terminar la educación obligatoria. Concretamente en la Educación primaria, en uno de sus objetivos generales de etapa (e), se explica que el discente debe “iniciarse en la utilización, para el aprendizaje y la comunicación interpersonal, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran”. Asimismo también lo vemos reflejado en una de las competencias básicas que se deben desarrollar a lo largo de las primeras etapas educativas del alumno, la Competencia digital y de tratamiento de la información. Ésta conlleva el uso de distintos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y la competencia de integrarlos para comprender, razonar e interpretar la información antes de presentarla. También implica valorar sus posibilidades y evitar los riesgos tanto en lo relativo al acceso a páginas inaceptables o juegos negativos como ante el peligro de aislamiento social.

El impulso de la competencia digital del alumno implica ineludiblemente la necesidad de desarrollo de esta competencia por parte del profesorado, suponiendo uno de los retos más importantes en el actual marco pedagógico.

El primer escollo a solventar será el “choque digital” que supone para una gran parte de los docentes. Las actuales generaciones han crecido paralelamente con la tecnología y se desenvuelven de una forma natural en ella. Sin embargo podemos establecer una barrera en torno a los 30 años, edad a partir de la cual se presentan en general, por parte del profesorado problemas en el dominio de ciertas destrezas digitales. Pero esto no debe situar al docente en una posición defensiva que le cause rechazo hacia las TIC, pues sería un gran error y debemos adaptar nuestra capacidad pedagógica a estas nuevas necesidades, dado el papel imprescindible que juegan estas herramientas en la escuela del siglo XXI.

Desde hace bastantes años se está trabajando en esta línea y se han proporcionado muchos recursos y esfuerzos por llevar a cabo esta tarea, a través de programas de formación del profesorado y la dotación de adecuados recursos materiales, como las aulas Althia.

## 2. COMPETENCIA DIGITAL DEL DOCENTE

Las competencias relacionadas con el uso de las TIC. En el caso de los docentes serán las mismas que requieren todos los ciudadanos y además las específicas derivadas de la aplicación de las TIC en su labor profesional para mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión de centro.

Al igual que los alumnos, los profesores necesitan una alfabetización digital que les permita utilizar de manera eficaz y eficiente estos nuevos instrumentos tecnológicos que constituyen las TIC en sus actividades profesionales (docentes, de investigación, de gestión) y personales. Necesita competencias instrumentales para usar los programas y los recursos de Internet, pero sobre todo necesita adquirir competencias didácticas para el uso de todos estos medios TIC en sus distintos roles docentes como mediador: orientador, asesor, tutor, prescriptor de recursos para el aprendizaje, fuente de información, organizador de aprendizajes, modelo de comportamiento a emular, entrenador de los aprendices, motivador.

El reto del educador es prepararse para los nuevos tiempos en los que estamos inmersos. Ya no estamos en los tiempos en que las nuevas tecnologías eran cosa de unos cuantos. Ha llegado la hora de abordarlas por la mayor parte del profesorado pues se contemplan en el currículo y son un clamor de la sociedad.

Para poder abordar este reto el docente tiene que adquirir una competencia digital. Definir la misma no resulta una tarea sencilla, pues la competencia digital del profesorado no solo está ligada a los conocimientos informáticos sino que debe abarcar el uso didáctico de los mismos.

Tomando como punto de partida las orientaciones que la UNESCO o ISTE han formulado sobre la competencia digital del profesorado, proponemos estructurar el contenido de la competencia digital del profesorado en torno a cinco bloques. Estos bloques corresponden a los distintos aspectos competenciales del docente en esta materia. Algunos de estos aspectos coinciden con los incluidos en el ámbito de la competencia “Tratamiento de la información y competencia digital”; es decir, la competencia digital del profesorado coincide parcialmente con la competencia digital definida en el currículo para el alumnado (ver el bloque “**alfabetización general en TICD**”); sin embargo, las restantes dimensiones de la competencia digital del profesorado son exclusivas de su tarea docente.

- Alfabetización general en Tecnologías de la Información y la Comunicación Digital (TICD): competencias instrumentales informáticas, alfabetización informacional, alfabetización en comunicación audiovisual.
- Competencias para el uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): conjunto de conocimientos y destrezas que permiten al profesorado utilizar las TIC como herramientas para el aprendizaje, la creatividad y la innovación de los alumnos.
- Competencias para la investigación e innovación docente mediante las TIC: conjunto de destrezas y conocimientos relacionados con la utilización de las TIC al servicio de la innovación y la investigación docente. Supone el conocimiento y aplicación de herramientas de comunicación, redes sociales y espacios colaborativos a los procesos de investigación e innovación docente.
- Competencias vinculadas a la dimensión sociocultural de las TIC: conjunto de conocimientos relacionados con la comprensión del contexto sociocultural de las TIC. Algunos de los aspectos que engloba son: la definición de la ciudadanía digital, las TIC y la propiedad intelectual, el uso legal y ético de la información digital, el acceso equitativo a las TIC y la dimensión multicultural de las mismas.
- Competencias TIC para las tareas de gestión: conjunto de conocimientos y destrezas relacionados con las tareas de gestión docente (programas de control de faltas del alumnado, calificaciones escolares, etc.).

### 3. AULA 2.0

El **Programa Escuela 2.0** es un proyecto de integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en los centros educativos, que contempla el uso personalizado de un ordenador portátil por parte de cada alumno o alumna. El objetivo supone poner en marcha las aulas digitales del siglo XXI, aulas dotadas de infraestructura tecnológica y de conectividad. Para ello este proyecto parte de los siguientes ejes de intervención:

- a. Aulas digitales. Dotar de recursos TICs a los alumnos y alumnas y a los centros: ordenadores portátiles para alumnado y profesorado y aulas digitales con dotación eficaz estandarizada.
- b. Garantizar la conectividad a Internet y la interconectividad dentro del aula para todos los equipos. Posibilidad de acceso a Internet en los domicilios de los alumnos/as en horarios especiales.
- c. Promover la formación del profesorado tanto en los aspectos tecnológicos como en los aspectos metodológicos y sociales de la integración de estos recursos en su práctica docente cotidiana.
- d. Generar y facilitar el acceso a materiales digitales educativos ajustados a los diseños curriculares tanto para profesores y profesoras como para el alumnado y sus familias.
- e. Implicar a alumnos y alumnas y a las familias en la adquisición, custodia y uso de estos recursos.

Fruto de los estudios y pruebas que se llevaron a cabo durante el curso 2008-2009 en 4 Colegios Públicos de la región se obtuvo información de primera mano para implantar el proyecto en el resto de centros y hacerlo extensivo a todos los alumnos y alumnas de 5º y 6º curso.

Durante el curso pasado (2009-2010) se dotó a todo el alumnado de 5º curso de un ordenador portátil tipo netbook y en las aulas correspondientes se instalaron pizarras digitales interactivas, videoproectores y armarios de carga para los equipos netbooks. Esta característica hizo que Castilla-La Mancha fuese la primera Comunidad en dotar a este alumnado con la total infraestructura tecnológica requerida en el proyecto Escuela 2.0, dotación que se hará extensiva a 6º de Primaria y 1º y 2º de Secundaria.

El proyecto Escuela 2.0 se implantará en los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de Secundaria de forma progresiva. En este curso, se dotarán ordenadores netbooks a los nuevos alumnos y alumnas de 5º de Educación Primaria, completando así todo el tercer ciclo de esta etapa. También se instalarán en las aulas correspondientes de 6º las pizarras digitales interactivas y los armarios de carga.

En definitiva, la Escuela 2.0 trata de impulsar las nuevas tecnologías como un nuevo lenguaje para aprender y para enseñar que completa a los medios tradicionales como el cuaderno, la pizarra o la tiza. La aplicación de las TIC a la educación potencia el aprendizaje visual de los alumnos y aumenta su participación, motivación y creatividad. Al tiempo los profesores crean clases más atractivas y documentadas que les reportarán mejores resultados.

### 4. PLATAFORMAS EDUCATIVAS VIRTUALES

La aplicación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los cambios en los modelos pedagógicos, se han visto plasmados en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA). Los EVEA se apoyan en sistemas informáticos que suelen basarse en el protocolo WWW, que incluyen herramientas adaptadas a las necesidades de la institución para la que se desarrollan o adaptan. Estos sistemas reciben el nombre de plataformas y actualmente algunas de ellas están estandarizadas (aunque permiten la adaptación a situaciones concretas), mientras que otras son completamente personalizadas. Algunas conocidas son: MOODLE, CLAROLINE, TELEDUC, ILIAS, GANESHA, FLE3, ALF.

Posiblemente la mejor opción es la plataforma Moodle. Entre las principales ventajas sobre sus competidores encontramos que es una plataforma gratuita, comunidad activa, en constante progreso, corrección, ampliación y mejora de sus características. Sus actividades y recursos están orientados a

temas de interés, ofrece una gran facilidad de uso para el estudiante, con navegación de cursos simple e intuitiva, fácil creación y edición de cursos por los profesores, cualquiera que sea su estilo pedagógico. También permite flexibilidad de uso, para diferentes niveles, entornos de enseñanza y estilos didácticos, con una amplia variedad de módulos de actividades didácticas disponible. Por último nombraremos la gestión de altas y matriculaciones integrable con la base de datos de la institución donde se aplique, así como la modularidad del código, que facilita la adaptabilidad y extensibilidad.

La utilización de Moodle en la etapa de educación primaria es muy eficiente como complemento de formación de distintas sesiones o actividades de las áreas del currículo. La utilización excesiva del aula virtual puede provocar una clara falta de operatividad, al requerir una buena conexión a Internet. Aún así no hay que desdeñar la opción de trabajar con ordenadores online, pues se puede trabajar de forma alternativa.

El papel de profesor con esta tecnología debe ir encaminado a orientar al alumno en el aprendizaje, limitándose muchas veces a ser un mero mediador ante las posibles dificultades que puedan aparecer. Un aspecto importante es la adquisición de la adecuada competencia tecnológica por parte del profesor para solucionar los problemas que puedan surgir a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues hay multitud de inconvenientes que pueden aparecer, será esencial la planificación de un “plan B”.

Respecto a los alumnos, su papel debe ser eminentemente práctico, enfocando su actividad hacia estrategias de resolución de problemas y el aprendizaje por descubrimiento. Esta metodología permitirá que los alumnos favorezcan la construcción de sus aprendizajes, realizándose estos de una forma más significativa y que finalmente produzca una mejor adquisición de los contenidos propuestos.

Ya se ha comentado que en el aula, la plataforma puede tener un uso muy limitado en algunos momentos, pero que no deben servir de obstáculo, sino que se debe aprovechar en la medida de nuestras posibilidades. Para garantizar la igualdad de oportunidades con nuestros alumnos, debemos establecer una serie de actividades “básicas”, que deben realizar todos los alumnos, y otras de ampliación, pues tampoco debemos limitar las posibilidades de acción de los alumnos que tienen ordenador e Internet en casa. Aún así hay que ofrecer a todos los alumnos que puedan ampliar sus conocimientos a través del uso del aula virtual, facilitando las suficientes indicaciones en el aula, que se puedan complementar en casa o algún centro de acceso a Internet gratuito que ofrece la localidad.

Pero tampoco es necesaria una plataforma que exija una formación más exigente por parte del docente, o con un coste adicional como supone el mantenimiento de una página web o un aula virtual. Una opción fácil de manejar y sin coste alguno es la utilización del un blog en el ámbito pedagógico.

Un blog, o en español también una bitácora, es un sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, apareciendo primero el más reciente, donde el autor conserva siempre la libertad de dejar publicado lo que crea pertinente. El nombre bitácora está basado en los cuadernos de bitácora, cuadernos de viaje que se utilizaban en los barcos para relatar el desarrollo del viaje y que se guardaban en la bitácora. Aunque el nombre se ha popularizado en los últimos años a raíz de su utilización en diferentes ámbitos, el cuaderno de trabajo o bitácora ha sido utilizado desde siempre.

Este término inglés blog o weblog proviene de las palabras web y log (‘log’ en inglés = diario). El término bitácora, en referencia a los antiguos cuadernos de bitácora de los barcos, se utiliza preferentemente cuando el autor escribe sobre su vida propia como si fuese un diario, pero publicado en la web (en línea).

Pueden ser **individuales** (un autor) o **colectivos** (varios autores), pueden tratar de una temática en especial, servir de soporte a las clases, ser un punto de encuentro para resolver dudas, plantear discusiones, etc. Cualquiera puede crear su propio blog de forma sencilla. Hay varias herramientas que permiten la creación de blogs, aunque citaremos principalmente a **Blogger** y **WordPress**.

El blog ha supuesto una revolución. Ha dado voz a todos los que quieren hacerse oír en Internet, sin necesidad de tener conocimientos especiales de informática. Tener acceso a Internet supone poder publicar de forma inmediata, sin depender de un editor, sin censura, y tampoco es necesario disponer de una formación especial.

Cualquiera puede hacerse oír en la blogosfera. Existen blogs de todo tipo. Diarios personales, blogs de autoayuda, blogs profesionales, artísticos...

Respecto al ámbito que nos ocupa, los blog educativos tampoco responden a un solo formato. Hay blogs que recopilan recursos educativos, blogs de aula, blogs de profesores, blogs de proyectos,... Ello ha supuesto la aparición de un nuevo término: **Blogprofesor**. Isidro Vidal lo define como un profesor o profesora que publica en un blog y reflexiona sobre sus ideas educativas, utiliza el blog como un recurso para compartir experiencias, materiales didácticos y descubrimientos, colabora en la edublogosfera.

## 5. RECURSOS TIC PARA LAS ÁREAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Vamos a citar tres recursos gratuitos y muy utilizados a nivel docente en la etapa que nos ocupa. La primera es Jueduland (<http://roble.pntic.mec.es/arum0010/>), un página proporcionada por el Ministerio de Educación que recopila actividades para realizar on line de muy diversas procedencias, en algunos momentos un poco caótica, pero muy completa. La segunda es la Zona Clic (<http://clic.xtec.cat/>), que es un software con varios años que permite realizar actividades bastante útiles que se pueden descargar en un ordenador o jugar en línea. Por último citaremos el Instituto de Tecnologías Educativas (<http://www.ite.educacion.es/es/recursos/>), en el cual nos vamos a centrar más ampliamente para las tres áreas con mayor carga lectiva en Educación primaria, Lengua castellana y literatura, Matemáticas y Conocimiento del medio natural, social y cultural.

### LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

**Proyecto Mekos:** Integración curricular de los medios de comunicación social en Educación Primaria Partiendo de un ambicioso plan de trabajo que continúa en desarrollo. Se estructuran en seis módulos temáticos: Prensa, Radio, Cine, Televisión, Publicidad y TIC. <http://ntic.educacion.es/v5/web/paula/mekos/>

**En pocas palabras. Lengua Castellana para Educación Primaria:** Aplicación concebida como un instrumento interactivo y multimedia para abordar los principales contenidos del área de Lengua Castellana en los tres ciclos de la Educación Primaria. [http://recursostic.educacion.es/apls/informacion\\_didactica/226](http://recursostic.educacion.es/apls/informacion_didactica/226)

**Entre libros: cibertaller de cuentos Papatote:** Recurso multimedia interactivo dedicado a la creación y disfrute de cuentos cortos. Encontramos dos posibles vías de participación: “inventar cuentos” y “leer cuentos inventados”. [http://recursostic.educacion.es/apls/informacion\\_didactica/323](http://recursostic.educacion.es/apls/informacion_didactica/323)

**Grado 56:** Juego destinado a los alumnos del tercer ciclo de primaria. Es similar al trivial, donde juegan dos equipos a los que les van haciendo preguntas de distintas áreas y temáticas. <http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos//primaria/grado56/>

**La llamada de la selva. Los animales en la lengua castellana:** Aplicación interactiva para la enseñanza de la lengua castellana concebida como un recurso que pueda servir de puente entre la Educación Primaria y Secundaria. [http://recursostic.educacion.es/apls/informacion\\_didactica/228](http://recursostic.educacion.es/apls/informacion_didactica/228)

**ALES I Acceso al Lenguaje Escrito:** ALES es un recurso educativo dirigido principalmente a profesores cuyos alumnos tengan algún tipo de Discapacidad Motora que afecte al habla o a la escritura. Asimismo podría dirigirse a cualquier niño. [http://ntic.educacion.es/v5/web/profesores/orientacion\\_educativa/ales1/](http://ntic.educacion.es/v5/web/profesores/orientacion_educativa/ales1/)

**ALES II Apoyo al aprendizaje de la lecto-escritura para niños con discapacidad motora:** <http://ntic.educacion.es/v5/web/paula/ales2/>

**Cuentos y leyendas ilustrados por niños:** Está dirigido a niños de entre 3 y 11 años. En función de su edad, el niño puede acceder a tres grupos de cuentos. [http://recursostic.educacion.es/apls/informacion\\_didactica/71](http://recursostic.educacion.es/apls/informacion_didactica/71)

**Ejercicios de Ortografía:** Incluye ejercicios de ortografía de varios tipos, desde completar palabras sueltas a trabajar con textos completos, en sintonía con la normativa de la RAE. [http://ntic.educacion.es/v5/web/pamc/pamc\\_2005/2005\\_ejorto/](http://ntic.educacion.es/v5/web/pamc/pamc_2005/2005_ejorto/)

**El Español es Fácil:** “El Español es Fácil” es una serie de materiales didácticos dirigidos a niños y niñas que desconocen el español, viven en nuestro país y se encuentran en un proceso de inmersión lingüística. [http://ntic.educacion.es/v5/web/profesores/orientacion\\_educativa/espanol\\_facil/](http://ntic.educacion.es/v5/web/profesores/orientacion_educativa/espanol_facil/)

**La cueva del tragapalabras:** Este multimedia interactivo, con juegos y fichas de trabajo, sirve de apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la Educación Infantil y en primer ciclo de Educación Primaria. [http://recursostic.educacion.es/apls/informacion\\_didactica/176](http://recursostic.educacion.es/apls/informacion_didactica/176)

**Analizador morfosintáctico. Primaria:** Aplicación interactiva diseñada para analizar tanto morfológica como sintácticamente oraciones simples. [http://recursostic.educacion.es/apls/informacion\\_didactica/223](http://recursostic.educacion.es/apls/informacion_didactica/223)

**Proble+:** Aplicación protagonizada por dos mascotas, la gallina Tica y el perrito Tapo, que invitan a los niños a resolver sencillos problemas matemáticos planteados a partir de la suma o resta de elementos como huevos, granos, huesos, ovejas... [http://recursostic.educacion.es/apls/informacion\\_didactica/224](http://recursostic.educacion.es/apls/informacion_didactica/224)

**Aprendizaje de la lectoescritura:** Contiene un gran repertorio de actividades que inicia a los alumnos en el aprendizaje de la lectoescritura de un modo atractivo, dinámico y divertido. [http://recursostic.educacion.es/apls/informacion\\_didactica/66](http://recursostic.educacion.es/apls/informacion_didactica/66)

**Lectoescritura adaptada (LEA):** Lectoescritura adaptada (LEA) es un conjunto de 23 aplicaciones multimedia destinado a facilitar el aprendizaje, semi-dirigido y/o autónomo, de las competencias lectoras y escritoras básicas en lengua española. [http://recursostic.educacion.es/apls/informacion\\_didactica/79](http://recursostic.educacion.es/apls/informacion_didactica/79)

**Aprende y diviértete con Don Quijote:** Aplicación interactiva y multimedia dirigida a alumnos de 6-8 años, basada en “El Quijote” y con actividades de lengua y matemáticas. [http://recursostic.educacion.es/apls/informacion\\_didactica/227](http://recursostic.educacion.es/apls/informacion_didactica/227)

**Ortodiver:** Sencilla aplicación interactiva que ofrece una serie de actividades organizadas en dos grupos, uno de ellos para discriminar entre el uso de ‘ha’ y diversas palabras que se escriben sin hache, y el otro referido a palabras que se escriben con “be” o con “uve”. [http://recursostic.educacion.es/apls/informacion\\_didactica/177](http://recursostic.educacion.es/apls/informacion_didactica/177)

**El español es fácil:** Aplicación interactiva de aprendizaje del español para niños extranjeros. Las ayudas pueden seguirse en árabe, chino, inglés, polaco, portugués, rumano o ruso. [http://recursostic.educacion.es/apls/informacion\\_didactica/780](http://recursostic.educacion.es/apls/informacion_didactica/780)

## **MATEMÁTICAS**

**Proyecto «Cifras». Matemáticas para Educación Primaria:** Aplicación interactiva y multimedia para apoyar la enseñanza de las matemáticas en Primaria. Los recursos se presentan mediante: numeración (“No olvides tus números”), operaciones (“Cuenta que te cuenta”), medida (“Un mundo a tu medida”), geometría (“Controla tus espacios”) y representación de la información (“Infórmate de un vistazo”). [http://recursostic.educacion.es/apls/informacion\\_didactica/229](http://recursostic.educacion.es/apls/informacion_didactica/229)

**Serie Matemáticas:** Proporcionar al alumno un primer contacto con operaciones matemáticas básicas de la longitud, la superficie, el volumen y la capacidad, fracciones, decimales y porcentajes, mediante la resolución de ejercicios y explicaciones guiadas. [http://ntic.educacion.es/v5/web/profesores/asignaturas/matematicas/pi\\_series\\_matematicas/](http://ntic.educacion.es/v5/web/profesores/asignaturas/matematicas/pi_series_matematicas/)

**La Oca (de las tablas de multiplicar):** Bajo la apariencia del clásico juego de la oca, con un tablero que el alumno debe recorrer avanzando mediante tiradas de dados, se plantean diversas actividades cuyo objetivo es facilitar el aprendizaje de la multiplicación y reforzar los procesos del cálculo mental. El juego puede desarrollarse individual o con dos jugadores. [http://recursostic.educacion.es/apls/informacion\\_didactica/236](http://recursostic.educacion.es/apls/informacion_didactica/236)

**Grado 56:** <http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos//primaria/grado56/>

**Números de colores:** Recurso interactivo, motivador y atractivo, de fácil navegación y manejo nos ofrece una versión digital e interactiva de las regletas de Cuisenaire. [http://recursostic.educacion.es/apls/informacion\\_didactica/234](http://recursostic.educacion.es/apls/informacion_didactica/234)

**Conecto con las mates:** “Los múltiplos de un número” “Los divisores de un número” “Los números enteros I” “Los números enteros II” “Potencias” <http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/primaria/matematicas/conmates/index.htm>

**ProblemÁTICAS Primaria:** Presenta una amplia galería de actividades que ayudarán al profesor a fomentar en el alumnado aspectos formativos tales como; razonamiento; capacidad de acción simbólica; curiosidad; creatividad, perseverancia y exhaustividad. [http://ntic.educacion.es/v5/web/pamc/pamc\\_2009/problematicas/](http://ntic.educacion.es/v5/web/pamc/pamc_2009/problematicas/)

**Proble+:** [http://recursostic.educacion.es/apls/informacion\\_didactica/224](http://recursostic.educacion.es/apls/informacion_didactica/224)

**Aprende y diviértete con Don Quijote:** [http://recursostic.educacion.es/apls/informacion\\_didactica/227](http://recursostic.educacion.es/apls/informacion_didactica/227)

## **CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL**

**Proyecto Mekos:** <http://ntic.educacion.es/v5/web/paula/mekos/>

**Proyecto alquimia:** Sus contenidos están estructurados en cinco módulos: Salud, Seres vivos, Tecnología, Geografía e Historia que desarrollan gran parte del currículo del área. <http://recursostic.educacion.es/primaria/alquimia/web/pr/index.html>

**Grado 56:** <http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos//primaria/grado56/>

**Cuerpo Humano Interactivo:** Aplicación que realiza un recorrido por el esqueleto humano, los sentidos y el aparato excretor, ofreciendo además un banco de actividades. [http://ntic.educacion.es/v5/web/pamc/pamc\\_2000/2000\\_cuerpo\\_humano\\_interactivo/](http://ntic.educacion.es/v5/web/pamc/pamc_2000/2000_cuerpo_humano_interactivo/)

**El Reloj:** Una manera fácil y divertida de que los más pequeños adquieran los conocimientos y habilidades básicas relacionadas con el tiempo y las horas. Esta aplicación contiene numerosos juegos para aprender a manejar un reloj. [http://ntic.educacion.es/v5/web/pamc/pamc\\_2004/2004\\_el\\_reloj/](http://ntic.educacion.es/v5/web/pamc/pamc_2004/2004_el_reloj/)

**Mapa Interactivo:** Esta aplicación, creada por Francisco Barba Cosial, Carlos Abarca Fillat y Félix Vallés Calvo, proporciona mapas físicos y socioeconómicos de España dirigidos, fundamentalmente, a los alumnos de Educación Primaria. [http://ntic.educacion.es/v5/web/pamc/pamc\\_2002/2002\\_mapa\\_interactivo/](http://ntic.educacion.es/v5/web/pamc/pamc_2002/2002_mapa_interactivo/)

**Todo corazón:** Se hace un recorrido por las distintas partes y características del corazón para a continuación realizar algunas actividades relacionadas con la materia expuesta. <http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2003/todocorazon/>

**Los Artrópodos del planeta Tierra:** Esta divertida aplicación de Raúl Martínez Cristóbal va dirigida a alumnos/as de Primaria, Secundaria y Bachillerato, e indaga en el universo de los artrópodos (insectos, crustáceos, miriápodos, arácnidos...). Podrás encontrar juegos, información y todo tipo de imágenes en sus 190 apartados (cada uno de ellos con diversos subapartados y animaciones). [http://ntic.educacion.es/v5/web/pamc/pamc\\_2005/2005\\_artropla/](http://ntic.educacion.es/v5/web/pamc/pamc_2005/2005_artropla/)

**El enigma de la nutrición:** Juego multimedia interactivo que facilita el aprendizaje de los conceptos y procesos relacionados con la nutrición del ser humano. [http://recursostic.educacion.es/apls/informacion\\_didactica/213](http://recursostic.educacion.es/apls/informacion_didactica/213)

*ClimaTIC*: Esta página web ofrece todas las claves que se deben conocer para entender correctamente el funcionamiento de la capa atmosférica, imprescindible para el desarrollo de la vida. [http://ntic.educacion.es/v5/web/pamc/pamc\\_2005/2005\\_climatic/](http://ntic.educacion.es/v5/web/pamc/pamc_2005/2005_climatic/)

## 6. RECURSOS DIGITALES *VERSUS* RECURSOS TRADICIONALES

Una de las mayores controversias que encontramos en los actuales centros educativos, es la utilización en mayor o menor medida los recursos educativos digitales o los que se han usado tradicionalmente en las aulas, antes de la “era tecnológica”. En todo caso la diversidad de opiniones al respecto implica que haya defensores y detractores de ambas opciones.

El docente debe tomar las decisiones más adecuadas respecto a los recursos materiales que utilizará en su labor pedagógica. La mejor opción será la que mejor se adecúe al momento evolutivo del alumno, posibilidades del aula o el centro, al área que se esté desarrollando y a los contenidos concretos que se trabajen. Por tanto tendrá un carácter subjetivo y personal.

Surge un largo debate sobre la utilización o no de libros de texto. Es indudable que el uso de materiales de este tipo aporta una sistematicidad y una dotación de recursos muy amplia. Sin embargo hay opiniones muy críticas al respecto, exponiendo que se limitan la adecuación de los contenidos adecuados a cada contexto, así como la individualización de la enseñanza. Tal vez la mejor opción sería una situación intermedia, favorecerse del inmenso trabajo que realizan las editoriales en la creación y recopilación de actividades y materiales adecuados para cada uno de los niveles educativos, pero aparte seleccionar solamente los más adecuados, ampliando y adaptando los recursos en función de las necesidades de los docentes, y por supuesto, del discente.

En cuanto a los recursos tradicionales más utilizados en las aulas podemos mencionar, los ya comentados libros de texto, mapas (en algunas áreas), murales o libretas. Estas últimas son totalmente imprescindibles, pues la inclusión de Tecnologías de la Información y Comunicación en los centros educativos no deben suplir aspectos tan importantes como la escritura del alumno. Pero la nueva perspectiva que aportan los recursos digitales, abre un sinfín de posibilidades en el campo de los recursos educativos. Un simple ordenador con conexión a internet, altavoces y un proyector sustituye a una gran cantidad de materiales como la televisión, un DVD, cassette, enciclopedia, mapas, libros, periódicos, por no hablar de otros más anticuados y con más limitaciones como el proyector de diapositivas, retroproyector o proyector de opacos.

## 7. CONCLUSIONES

Con la presente comunicación se ha pretendido profundizar en el relevante papel de las competencias digitales del profesorado, principalmente en la etapa de Educación primaria. Como pilar básico debemos señalar una adecuada formación de los docentes para el manejo de herramientas tecnológicas que favorecerán el aprendizaje de los alumnos. Esta formación debe impulsarla la Administración educativa y ante todo, debe ser bien asimilada por parte de los maestros y maestras, que en definitiva son los que imparten docencia en el aula.

Tal vez sería reseñable también el papel que debe tomar el docente como “gestor de recursos”, más que un “creador de recursos”. Muchas veces se pretende que el profesorado tome un papel activo en la realización y preparación de actividades, material, presentaciones, ..., las cuales requieren de mucho tiempo de trabajo. Actualmente hay multitud de páginas web, blogs o plataformas educativas que nos proporcionan la práctica totalidad de contenidos que se desarrollan en las primeras etapas educativas, por

lo que haciendo una buena gestión y seleccionando las actividades más adecuadas no será necesario un trabajo extra por parte del docente.

En definitiva lo que se pretende es la asimilación del alumnado de una serie de aprendizajes y conocimientos, que le favorezca en su desenvolvimiento en el entorno, posibilitando de esta forma el desarrollo del discente en todos los planos de la persona, donde el desarrollo de la competencia digital del docente se presenta como una necesidad para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice con la eficacia adecuada.

Por último, comentar que a pesar de todo el trabajo realizado, aún queda mucho por hacer, convirtiéndose en una labor que requiere un feedback continuo. Pero simplemente es una parcela más de la educación, que nos exige a los docentes reciclarnos y modificar nuestras actuaciones continuamente en todos los ámbitos para adaptarnos a las necesidades del docente.

## REFERENCIAS

- ARNÁIZ, P., HURTADO, M. D., SOTO, F. J. (2010): “25 años de integración escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario”. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- BIBLIOTECA ÁGORA: “Plataformas educativas”, en <http://agora.ucv.cl/manual/plataformas%5Cplataformas.html> (7 de marzo de 2011).
- COMUNIDAD VIRTUAL EDUCACIÓN 2.0: “¿Qué es un blog educativo?”, en <http://lablogtacora.wordpress.com/2007/05/23/%C2%BFque-es-un-blog-educativo/> (7 de marzo de 2011).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN: “La competencia digital del profesorado”, en <http://www2.gobiernodecanarias.org/educacion/clicescuela20/blog/blog/2010/05/19/la-competencia-digital-del-profesorado/> (9 de marzo de 2011).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, PORTAL DE EDUCACIÓN: “Escuela 2.0 CLM”, en [http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa\\_jccm/tkContent?idContent=66815&textOnly=false&locale=es\\_ES](http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=66815&textOnly=false&locale=es_ES) (10 de marzo de 2011).
- DECRETO 68/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- INSTITUTO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS: “Escuela 2.0”, en <http://www.ite.educacion.es/es/escuela-20> (10 de marzo de 2011).
- LARA, M<sup>a</sup> F.: “Recursos para nuestra clase”, en <http://miclase.wordpress.com/aulas-2-0/> (12 de marzo de 2011).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- MARQUÈS GRAELLS, P. (2005): “Las competencias digitales de los docentes”, en <http://peremarques.pangea.org/competenciasdigitales.htm> (9 de marzo de 2011).
- WIKIPEDIA: “Blog”, en <http://es.wikipedia.org/wiki/Blog> (12 de marzo de 2011).