



VOL. 18, Nº 1 (enero-abril 2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

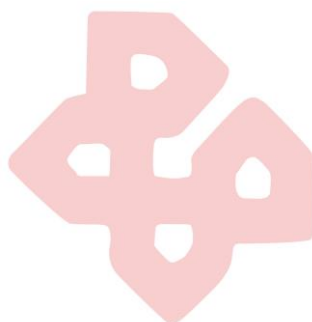
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 28/05/2013

Fecha de aceptación 31/10/2013

CONOCIMIENTO Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTRAS Y MAESTROS

Knowledge and basic competences in initial teacher training



Carmen Rodríguez-Martínez* y Enrique Javier Díez Gutiérrez**

**Universidad de Málaga*

***Universidad de León*

E-mail: carmenrodri@uma.es, enrique.diez@unileon.es

Resumen:

La rapidez de los cambios producidos con la sociedad de la información y los nuevos perfiles de los estudiantes a los que enseñamos demandan nuevos modelos educativos para convertir la sociedad informacional en una sociedad del conocimiento o del aprendizaje. Ello crea un desfase en nuestro sistema educativo en el que perduran contenidos dogmáticos, inamovibles y descontextualizados, con una enseñanza reproductiva demasiado orientada a recordar y repetir, incompatible con la nueva forma de concebir el conocimiento. La introducción de las competencias en la educación se presentan como una posibilidad de cambio, como una respuesta a las necesidades que debe afrontar la sociedad del conocimiento en el s. XXI, sin que se haya producido un debate curricular en educación y en didáctica. ¿Qué entendemos por competencias?, ¿sirven para afrontar la educación del s. XXI?, ¿qué debe cambiar en el tipo de conocimiento que plantea la escuela? Son algunas de las preguntas a las que intentamos dar respuesta en este ensayo.

Se revisa el término de competencias y algunos problemas que plantean los usos que se están haciendo de las mismas. Esto supone una concepción de la enseñanza que cuestiona el saber enciclopédico que durante mucho tiempo ha planteado la escuela, aunque debemos tener la cautela de que no sirvan para alimentar la burocracia.

Tampoco podemos centrarnos sólo en los procedimientos de adquisición del conocimiento, aceptando la relatividad del mismo, porque ello significaría renunciar al acervo cultural acumulado que nos sitúa como constructores de lo social.

Los nuevos alfabetismos exigen abrir ventanas a la información en las aulas, privilegiar la participación de los alumnos y alumnas en la construcción del conocimiento, primar la innovación y la creatividad sobre el continuismo, la relación personal sobre la emisión de información, etc. Necesitan preguntas más que respuestas, implicarlos en trabajos útiles, aplicados y con sentido.

Palabras clave: *Sociedad de la información, conocimiento, competencias básicas, cultura escolar, currículum. formación inicial del profesorado*

Abstract:

The speed of changes in information society and our students' new profiles demand new educational models in order to change information society into knowledge/learning society. This leads to a serious gap in our educational system where dogmatic, fixed, out-of-context contents stay with a self-reproductive memory/repetition-oriented way of teaching, incompatible with current ideas about what knowledge should be. Applying basic competences in education involve a chance for change, as a way for coping with knowledge-society challenges in the 21st century, but a curricular debate on education and didactics still awaits. What are competences really? Do they serve 21st century education? Which changes must be carried out in school knowledge? We try to answer these questions in this essay.

The concept itself of basic competences is revised here, and the problems arisen by their use. This supposes an education approach calling into question the encyclopedic knowledge type fostered in school for a long time, though we must be careful not to let the basic skills approach make bureaucratic apparatus grow.

Neither cannot we concentrate on acquisition-of-knowledge processes and accept their relativity, as that would mean to renounce the cultural heritage which is central in the construction of society.

Modern illiteracy demand opening classroom windows for information, encouraging students' participation in the construction of knowledge, making innovation and creativity prevail over continuity policies, personal relationships over information transmission, etc. Students need questions, rather than answers. They need to get involved in useful, meaningful, applicable tasks.

Key words: *Information society, knowledge, basic competences, school culture, curriculum, initial teacher training*

1. Competencias y modelos educativos en la formación inicial del profesorado

Las competencias han llegado en un momento en que necesitamos replantear los modelos educativos en la formación inicial del profesorado para dar respuesta a una sociedad culturalmente convulsa por las características de las nuevas sociedades de la información y los nuevos perfiles de los estudiantes a los que enseñamos. Todo ello acompañado de una escuela que ha permanecido inmutable.

Nos encontramos ante los albores de una nueva época, la de las sociedades del conocimiento, que algunos consideran una tercera revolución industrial (como Koichiro Matura, en UNESCO, 2005), o un cambio de era (como plantea Castell, 1997). En lo que a nosotros nos afecta cambia la concepción sobre el valor del conocimiento, su jerarquía y su valor de uso. Ya no sirven los textos de contenido unívoco, ni los saberes enciclopédicos, porque la información se duplica cada 20 meses, cuando antes tardaba generaciones.

También ante un alumnado que presenta los influjos de esta nueva sociedad más tolerante, menos autoritaria y donde tienen un acceso diversificado a la información (Gimeno, 2003). La escuela ha dejado de ser la única forma de educar y entra en competencia con medios mucho más atractivos y seductores. Por otro lado, el mundo del trabajo y la sociedad del conocimiento no reclaman los mismos modelos que en épocas pasadas: trabajadores y trabajadoras disciplinados y poco críticos (Torres Santomé, 2001). Ahora se busca la capacidad de participar, de producir conocimiento y de ser creativos y creativas (Lanskshear y Knobel, 2008). Sin embargo, seguimos manteniendo un sistema educativo producto de la Modernidad, con espacios cerrados a las relaciones, con tiempos rutinarios y controlados para que todos y todas hagan lo mismo.

Vivimos, por tanto, unos momentos de necesaria renovación de los sistemas de formación del profesorado para preparar a las nuevas maestras y maestros para las actuales sociedades de la información, donde deben cambiar los modelos de conocimiento. Porque en las sociedades del saber que están emergiendo, el conocimiento, ligado a las posibilidades de acceso a la información y a la capacidad de procesamiento y utilización crítica de la misma, constituirá el criterio básico de integración y estatus social.

Pero también estamos en sociedades presionadas por las reglas del mercado y donde la educación ha adquirido un nuevo protagonismo en este sentido. Esto ha llevado a que los sistemas educativos adquieran una nueva orientación en conexión con la productividad y el desarrollo de un país. Se demanda una modificación de la formación universitaria para aumentar las competencias sociales y cognitivas de las personas y mostrarse flexibles para adaptarse a los cambios de la sociedad global con el objetivo de dar respuesta a los intereses de mercado y responder a la fuerte competencia que reclama la economía global. Esta formación con objetivos de rentabilidad se convierte así en una mercancía que se considera necesario medir y evaluar.

La educación y la formación del profesorado pasan, por tanto, de ser una inversión de carácter social para el proyecto Moderno de sociedad, a un instrumento de primer orden para el desarrollo económico y social, para la riqueza y el futuro de nuestras sociedades, como nos indica el informe del Banco Mundial (Gill et al., 2005), con el peligro consiguiente de caer en enfoques economicistas y de mera inserción laboral en la formación de los jóvenes¹.

2. ¿Qué entendemos por competencias?, ¿sirven para afrontar la educación y la formación inicial del profesorado del s. XXI?

En este contexto dual, de renovación de los sistemas educativos y de presión de los mercados en la educación, resurgen las competencias como uno de los elementos básicos que vertebran el currículo educativo del sistema escolar y que están conformando toda la formación inicial del futuro profesorado.

El término competencia tiene una larga tradición desde las grandes corrientes de la segunda mitad del siglo XX (De Ketele, 2008). En su pasado más reciente se encuentra contaminado por una pesada carga de interpretaciones conductistas. En la década de 1960 se introduce el término competencia en educación como parte de la evaluación objetiva de los aprendizajes.

Su introducción en el mundo educativo ha ido de la mano de las empresas que, bajo los imperativos de competitividad y de rentabilidad, querían una formación que tuviera como referente las competencias para determinados puestos de trabajo, unidades de capacitación progresiva. Como estos servicios eran costoso en una Europa posterior a la Segunda guerra Mundial las empresas europeas presionaron a las autoridades de la Unión Europea y se desbloquearon importantes fondos para el proyecto UNICAP (Unidades Capitalizables) que tendrán una importante influencia en departamentos de enseñanza técnica y profesional en algunos países (De Ketele, 2008) . No es casualidad que los primeros libros de competencias

¹ La educación en las declaraciones de los políticos ha pasado a tener un objetivo centrado prácticamente en lo laboral y económico. La Unión Europea decide en el año 2020 (Consejo de Ministros de la UE, 12 de mayo de 2009) que el objetivo principal de la política educativa es la producción de “capital humano” para una economía competitiva. A través de indicadores, evaluaciones comparativas, etc. hay un proceso de convergencia entre los países de la UE.

hayan sido escritos por expertos que trabajan en el mundo de la empresa (Fourez, 1994 en De Ketele, opus. cit.).

El enfoque de competencias también se hizo popular en los Estados Unidos hacia 1970 en el movimiento de formación profesional de los docentes basado en competencias. Posteriormente y de la mano de la formación profesional vuelve a ponerse de moda en la década de 1990 con el sistema nacional de cualificaciones profesionales en el Reino Unido y otros movimientos similares en diferentes países del mundo anglosajón, preocupados por definir estándares de competencia y perfiles competenciales para facilitar el desarrollo y la formación de capital humano y profesional adecuado a la competitividad de la economía global (Pérez Gómez, 2007). Paralelamente grandes organismos internacionales (Banco Mundial, OCDE, UNESCO) se van a preocupar por las posibilidades de comparación entre sistemas educativos que no tenga solo un carácter cuantitativo, y por ello van a introducir la idea de un currículum basado en competencias.

En España, de mano de la LOE se introducen las competencias básicas que todo alumnado debe adquirir al término de la etapa educativa, como uno de los elementos básicos del currículo² y como referente para la evaluación. Son “aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un plantamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos” (RD 1631/2006, anexo 1). Las competencias que proponen los Reales Decretos del Ministerio de Educación están adaptadas de las competencias clave propuestas por la Comisión Europea (2004, p. 4 y 7) y las propuestas curriculares formuladas por diferentes instancias nacionales e internacionales (Eurydice, 2002; OCDE, 2005)³.

Las competencias, según algunos autores y autoras, pretenden superar el aprendizaje memorístico y buscan indagar sobre la capacidad del alumnado de transferir lo aprendido a situaciones cotidianas; incluyen un saber complejo, susceptible de adecuarse a diversidad de contextos; tienen un carácter integrador porque abarcan conocimientos, procedimientos y actitudes; y se construyen con la interrelación de habilidades prácticas, cognoscitivas y éticas (Lasnier, F. 2000; Rychen, y Tiana, 2004 y Benitez, 2006).

Desde este enfoque, las competencias se podrían definir como “una combinación de habilidades prácticas y cognoscitivas interrelacionadas, conocimientos, motivaciones, valores y ética, actitudes, emociones y otros componentes sociales y comportamentales que pueden movilizarse conjuntamente por una acción eficaz en un contexto particular” (Rychen, D.S. y Tiana, A. 2004: 21). También se plantea como una forma de recuperar una filosofía educativa que han propuesto pensadores y pensadoras progresistas, y diversos movimientos y escuelas pedagógicas. Está presente también en diferentes informes europeos, como el informe Delors (2003), intentando cambiar el tipo de conocimiento que se ofrece en las escuelas y la forma en que se trabaja en la formación inicial del profesorado.

Como definición del tipo de aprendizaje que debe alcanzar el alumnado supone una orientación adecuada, pues hace referencia a la aplicación del conocimiento, al pensamiento divergente e incluso a las motivaciones inherentes a los saberes con las correspondientes actitudes éticas. Es todo lo que un buen profesor y una buena profesora desearían para su alumnado. No creemos que este enfoque de las competencias plantee, en este sentido, una visión reduccionista del aprendizaje, por el contrario demandaría un conocimiento holístico

²Según el artículo 6.1. de la LOE (2006), entre los objetivos, los contenidos los métodos pedagógicos y los criterios de evaluación.

³En el proyecto DeSECO (OCDE, 2002, 8), se llama más la atención sobre las exigencias personales y sociales que deben tener los aprendizajes.

que sería deseable que tuviera todo el mundo y que el profesorado tuviera capacidad y estrategias para poder ayudar a su alumnado a adquirir.

Las competencias fijadas para España por la LOE y las propuestas por la Unión Europea (2006) son muy parecidas, pues las primeras siguen la propuesta de las segundas.

Tabla 1. Comparación entre las competencias propuestas por la LOE y por la Unión Europea. Fuente elaboración propia

Competencias LOE	Unión Europea
Comunicación Lingüística	Lengua materna
Matemática	Lenguas extranjeras
Conocimiento e interacción con el mundo físico y natural	Matemáticas, ciencia y tecnología
Tratamiento de la información digital	Digital
Social y ciudadana	Sociales y cívicas
Cultural y artística	Conciencia y expresión culturales
Autonomía e iniciativa personal	Iniciativa y espíritu de empresa
Aprender a aprender	Aprender a aprender

Unas tienen un carácter transversal, como la competencia en comunicación lingüística, la competencia matemática y el tratamiento de la información y la competencia digital; otras con más carga cultural, como la competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico y natural, la competencia social y ciudadana y la competencia cultural y artística y otras con una formación más global para el sujeto, la competencia para el desarrollo de la autonomía e iniciativa personal o la competencia de aprender a aprender. Algunas conectan con los contenidos escolares y por ello no resultan tan ambiguas, pero corren el riesgo de tratar de desprender las competencias de los saberes de naturaleza disciplinar.

De estos problemas nos alerta Roegier (2008), que al apoyarse en estos saberes, como ocurre en el programa de competencias base de Túnez, se redacten a partir de los contenidos disfrazados con verbos de acción. El sentido general con el que el término competencia se introduce en la LOE es el de “capacidades generales”, es decir, como competencias transversales que pueden definirse junto a las disciplinas. El riesgo es que la integración queda a la interpretación de quien lo lee y lo aplica.

Pero cuando estamos hablando de competencias estamos haciendo referencia a modelos educativos defendidos durante mucho tiempo y que, salvo en experiencias concretas, no han conseguido cambiar la cultura mayoritaria de los docentes y las prácticas escolares institucionalizadas (García y Castro, 2012; García-San Pedro y Gairín, 2011). De ahí que sea tan importante conocer sus límites y cómo debemos plantearlas en la formación inicial del profesorado.

3. Algunas limitaciones de las competencias en la formación inicial

Implantar el término ‘competencia’ en la formación inicial del profesorado no carece de importancia. Las competencias plantean que los aprendizajes deben ser útiles y estar contextualizados, que los conocimientos sirven en interacción con otros y que deben ser asumidos por las personas para poder aplicarlos. Como diversos expertos y expertas afirman las competencias realmente no plantean nada nuevo; lo que hacen es volver a cuestionar ese saber enciclopédico que durante mucho tiempo ha sido clave en la escuela y que, en la actual sociedad de la información, cada vez sirve menos e interesa menos al alumnado (Barnett, 2001; Wheelahan, 2007).

Pero también corren el riesgo de plantear, en primer lugar un modelo de enseñanza individualizada, centrada en el alumnado y sustentada en el modelo neoliberal y, en segundo lugar, un intento de control externo de la educación, para homologarla, compararla y poder evaluar su éxito, que conduce a la elaboración de programaciones y evaluaciones basadas en competencias que convierten la filosofía de un aprendizaje holístico en fragmentario e inconexo, más relacionado con objetivos de rentabilidad y enfoques economicistas (Hirtt, 2003; Laval, 2004).

a) En primer lugar: plantean un modelo de enseñanza de desarrollo individual centrada en el alumnado.

La enseñanza adaptada al aprendiz tiene sus antecedentes en el modelo pedagógico propuesto por Rousseau de educación en libertad y apoyado por la Escuela Nueva (Montesory y Decroly) y la psicología infantil (Varela y Álvarez-Uria, 1991). Proponen teorías que sitúan en el centro de la acción educativa al niño y la niña y al aprendizaje a través de la acción.

En estos modelos la escuela se centra en los procedimientos de adquisición y en las competencias que el alumnado consigue. Se interesan por los procesos cognitivos, lingüísticos, afectivos y motivacionales a través de los cuales experimentamos el contenido de la enseñanza. Es lo que Bernstein (1993) denomina pedagogías invisibles y teorías de la competencia⁴, que integran lo biológico y lo social, pero están desconectadas de lo cultural. Se realiza una definición universal de la infancia-natural que se abstrae de todo tiempo y espacio apoyada en teorías psicológicas (Walkerdine, 1995).

Esta es la esencia de las competencias, aunque en nuestra legislación educativa y en las programaciones universitarias, por ejemplo, se integren con el conocimiento escolar, lo cual abunda en la confusión sobre qué son, y no se vean sólo como una herramienta al servicio del aprendizaje.

Suponen cambiar los tiempos escolares y pasar de unos tiempos rígidos e institucionales a unos tiempos flexibles y adaptados al sujeto que aprende pero, a la vez, se apartan del tiempo como producto cultural. Convierten los tiempos homogéneos en tiempos adaptados a cada persona transformando la enseñanza en una tarea individualizada y alejándola del carácter colectivo que tiene la integración en la sociedad y la construcción del conocimiento.

Trasladan el interés del docente al aprendiz, de los contenidos a los procedimientos de adquisición, todo ello fijando la centralidad en la persona que aprende y justificándolo

⁴ Competencias que se ponen de manifiesto a través de teorías estructuralistas, como son las de Chomsky, Piaget y Lévi-Strauss.

porque el aprendizaje se desarrolla durante toda la vida. En este sentido son continuidad de un modelo psicologicista que se aplicó cuando se definieron los currículos en la LOGSE. Y vuelven a plantear los problemas que entonces se produjeron al conjugar un modelo de desarrollo psicológico con un currículo amplio y totalmente definido por la Administración. Cesar Coll y Elena Martín (2006) justifican la necesidad de las competencias porque no se pueden abordar todos los contenidos del currículo oficial. Sin embargo, lo que hemos hecho es superponer las competencias a las áreas temáticas, con lo cual hemos realizado una combinatoria que nos multiplica los contenidos por los aprendizajes que debemos adquirir con ellos.

No podemos centrarnos sólo en los procedimientos de adquisición y en las competencias que el alumnado consigue porque ello significaría renunciar al acervo cultural acumulado que nos sitúa como constructores de lo social (Torres Santomé, 2008). Pero por otra parte los contenidos escolares no pueden ser sólo cantidades de información acumuladas de manera inconexa que potencien un aprendizaje memorístico y reproductivo. La escuela debe transmitir un conocimiento con sentido que nos haga conscientes ante el mundo para la formación de seres autónomos (Guttman, 2001). Por un lado, las destrezas, los procedimientos, las actitudes y los procesos no se aprenden en vacío. Por otro, hemos llegado a reificar la cultura a través de los contenidos escolares, de tal forma que algunos de ellos se terminan aprendiendo sin llegar a proporcionarnos capacidad para interpretar la realidad.

b) En segundo lugar, al programar por competencias se simplifica el modelo de enseñanza propuesto.

Algunos autores como Gimeno Sacristán (2008) observan en el propio planteamiento de las competencias un renacer de antiguos lenguajes expertos para adaptarse a las exigencias de competitividad de la economía, que pueden generar confusión y que tienen la pretensión de planificar y controlar el aprendizaje, algo imposible en educación.

El problema es convertir las competencias en algo medible, observable, que nos sirva para conseguir aprendizajes en nuestro alumnado. El planteamiento conductista, continuación o desarrollo de la pedagogía por objetivos, divide el concepto de competencia en comportamientos y actuaciones que corresponden a discretas y simples tareas, cuya suma o agrupación yuxtapuesta constituyen una competencia personal o profesional. Del mismo modo, consideran que las competencias pueden fácilmente medirse con procedimientos estándar al ser la suma lineal de comportamientos simples y tareas discretas (Pérez Gómez, 2007, 10).

En este sentido las competencias se inscriben en el conjunto de las herramientas de evaluación, control y vigilancia, que intentan racionalizar y definir estándares de competencia para facilitar la formación de capital humano adecuado a la competitividad internacional. Las competencias, en este sentido, estarían estrechamente conectadas con la exigencia de eficacia y de flexibilidad exigida a las personas trabajadoras en la actual sociedad. Esto ha ocurrido en la “metodología Tunnicliffe” adoptada por la ANECA en el reciente diseño de titulaciones que lleva a que el actual enfoque de competencias nos haga regresar a la formulación de “objetivos específicos”. El enfoque por competencias no tiene porque suponer un modelo de diseño y planificación curricular (Bolívar, 2008).

Las competencias se están convirtiendo así en un verdadero “caballo de batalla” por el interés que tienen algunas personas en que sirvan para programar nuestra enseñanza. Las competencias no pueden organizar un programa de estudios, salvo como referencias

orientadoras. Cuando se incluyen en los diseños curriculares crean confusión a la hora de planificar, obligan a fragmentar los contenidos y se confunden con los objetivos.

Entonces solo servirán para alimentar la burocracia como ocurrió con la enseñanza por objetivos. Los profesores y profesoras realizan una doble tarea: por un lado, cumplen con la exigencia administrativa de cumplimentar sus planificaciones para lo que, en ocasiones se servirán de las que les ofrecen las editoriales y, por otro, seguirán pensando qué contenido o qué actividad ofrecer a su alumnado que les parezca útil o les provoque interés. Cuando toman estas decisiones no necesitan saber si va a desarrollar la competencia de aprender a aprender o contribuye a la competencia social.

En la Universidad, para la aplicación del proyecto Tunning que pretende orientar en el diseño de los planes de estudios, se han elaborado listados de competencias y destrezas interminables. A la hora de impartir un master, por ejemplo, debemos definir las competencias que van a conseguir nuestros alumnos y alumnas, después de 10 horas de clase, sin conocerlos previamente.

No se puede comprobar que nuestra actuación docente consiga un efecto determinado. Por eso suponen un concepto ambiguo cuando queremos definir las competencias en elementos que sean medibles y se puedan enseñar, con lo cual desvirtuamos el propio sentido de las mismas, pierden su carácter integrador, contextualizado y aplicable y se convierten en contenidos escolares cosificados. Desde diversos niveles de las administraciones educativas se está demandando al profesorado la traducción de los contenidos a las competencias que han de conseguir en cada una de ellas.

En educación trabajamos con temas complejos, que no debemos simplificar. No puede haber un currículo que convierta las competencias en ítems de contenidos a conseguir o en habilidades evaluables a desarrollar por nuestros alumnos y alumnas porque reducimos la enseñanza a rutinas y operaciones mecánicas y memorísticas. Con ello se aborta el debate curricular, eternamente pospuesto en la comunidad educativa, sobre qué contenidos se abordan y por qué.

4. ¿Qué debe cambiar en la formación inicial del profesorado? ¿Qué debe formar parte sustancial de la formación del profesorado?

Debemos ser cautos con un enfoque de las competencias que considere que el problema de hoy ya no sería tanto de inversión en la formación de maestros y maestras para una buena formación académica e inmersión en la práctica, sino garantizar una evaluación certificada de resultados que se miden en términos del aprendizaje de aquellas competencias que se consideran necesarias (De Ketele, 2008). Como denuncia Zeichner (2010) en EEUU se están destinando muchos recursos para realizar el seguimiento y control de las instituciones de formación del profesorado. Esta actividad de seguimiento parece no contribuir, por sí sola, a mejorar la calidad de los programas de formación, aumentando más bien la burocracia.

Este enfoque de orientación conductista implicaría redefinir el programa de formación inicial del profesorado como una suma de competencias terminales exigibles al final de los seminarios o cursos de formación, asignándoles las modalidades de evaluación correspondientes y poniendo la formación al servicio de la 'lógica de la competencia'. Este método tiende a racionalizar los programas de formación del profesorado y los sistemas de evaluación como medidas de responsabilidad de costes efectivos, reduciendo la importancia

del objetivo fundamental de enseñar a maestros y maestras. Analizar hasta el detalle los contenidos de la formación y traducirlos en ‘conocimientos prácticos’ y en ‘competencias’, en este sentido, forma parte de una estandarización pedagógica de la formación que se considera fuente de eficacia. Pero lo que se consigue realmente es tecnificar, taylorizar y burocratizar la formación (Laval, 2004).

Nos preguntamos si no sería más útil dedicar los empeños a mejorar los recursos educativos y la financiación pública de la formación universitaria. Un impacto más significativo puede ser recolocar esta financiación para una formación de calidad, donde se apoyen las conexiones entre escuela-universidad creando espacios híbridos para reforzar las conexiones entre la programación académica del profesorado y las habilidades de la experiencia de los maestros y maestras. Las investigaciones y programas experimentales de la University of Massachusetts-Boston, Wisconsin-Milwaukee, Ohio State University, UW-Madison, University of Washington en Seattle, son algunos ejemplos de este traspaso de fronteras (Zeichner, 2010). Estos programas están localizados en universidades norteamericanas de investigación, que cuentan con mayores recursos, o en universidades que han sido financiadas por fuentes externas, cuando el clima fiscal en EEUU, como en nuestro entorno cercano, está siendo de recortes constantemente en los presupuestos destinados a las universidades. Pero, aun así, buscan conectar la formación de los centros escolares con la formación universitaria sobre la misma, dando sentido y aplicabilidad a los conocimientos en un contexto marcado por el intercambio continuado y la reflexión sobre la acción.

Los programas que pretenden desarrollar las competencias profesionales de los docentes, establecen una rica interacción permanente de la práctica y la teoría y utilizan proyectos de investigación-acción cooperativa como estrategia pedagógica privilegiada (Pérez Gómez, 2010). Los estudiantes, por su parte, valoran positivamente las técnicas y estrategias metodológicas que potencian enfoques activos y colaborativos vinculados al desarrollo de las competencias cognitivas (Sáez y Ruiz, 2012). Supone volver a un enfoque formativo ligado a lo experiencial, pero con altos componente reflexivos sobre la práctica. No sólo implica un aprendizaje de competencias en la práctica cotidiana con maestros y maestras experimentados y capaces, motivados y con entusiasmo por compartir su propia práctica, sino el análisis, contraste, reflexión y evaluación de esa propia práctica con el apoyo del profesorado que imparte la formación inicial universitaria. Ambos espacios y tiempos requieren una profunda y constante coordinación y retroalimentación que permita un auténtico trabajo cooperativo y de colaboración.

Un ejemplo significativo en este sentido es el programa experimental de formación docente de educación infantil en la Universidad de Málaga. Se basa en los siguientes principios (Pérez Gómez, 2010):

- Priorizar una estrecha relación de la teoría y la práctica, para que universidad y centros escolares participen en todas las fases del proceso de formación de las y los futuros docentes.
- Potenciar la estructura modular del currículum, superando la fragmentación y propiciando el desarrollo de competencias básicas. A la vez que la flexibilización curricular.
- Estimular el desarrollo de la naturaleza tutorial, personalizada, de la docencia universitaria lo que requiere atender la diversidad y respetar la singularidad.
- Potenciar la convergencia entre docencia e investigación.
- Promover, estimular y potenciar el desarrollo de la autonomía del futuro y futura docente.

Los procesos de evaluación, calificación y acreditación, tienen que ser congruentes con la filosofía que estemos desarrollando. El movimiento de competencias que plantea una perspectiva más holística es para De Ketele (2008) el “saber estar”, y no es contrario a la transmisión de saberes o del aprendizaje del saber hacer. Para evaluar el saber-estar es necesario interiorizar las formas de trabajo y esto supone la evaluación en diferentes situaciones educativas que perduran en el tiempo y que se pueden observar de forma continuada. No sería suficiente dar clases, sino la gestión de la clase y la escuela formarían parte de la evaluación para la formación inicial. Esto implicaría una evaluación conjunta y compartida de los aprendizajes y competencias desarrollados tanto en el espacio reflexivo-formativo universitario como en el espacio reflexivo-práctico escolar. No sólo del alumnado que está aprendiendo sino también del profesorado que está en los dos ámbitos y del propio funcionamiento y conexión de ambas esferas: la universitaria y la escolar. Estaríamos hablando de una formación inicial holística cuyo ámbito de aprendizaje y desarrollo saldría de la denominada “torre de marfil” académica y supondría ampliar los espacios y la forma de entender la propia formación inicial del futuro profesorado.

Como indica Cano (2008) las competencias no son nada revolucionariamente nuevo. En la base de la competencia está el conocimiento, por ello debemos seguir planteándonos qué tipo de conocimiento y a través de qué experiencias de aprendizaje podemos realmente formar al futuro profesorado que le aliente a concebir la educación como un desafío apasionante. El cambio fundamental está en el cómo se pueden aprender los contenidos y facilitar en la formación el desarrollo de experiencias de aprendizaje atractivas e integradas. Este es el reto. Pero indudablemente tiene que ser una apuesta conjunta entre los espacios tradicionales de formación inicial vinculados al ámbito universitario y los espacios de práctica real donde se ponen en juego realmente las competencias que se quieren desarrollar.

Pero aún debe ir más allá de la conexión entre el ámbito académico y el ámbito escolar. Debe formar parte de la formación inicial del profesorado el análisis de los procesos culturales y sociales que se producen con la nueva sociedad de la información. También se debe aprender de las formas con la que los jóvenes adquieren el conocimiento fuera de las escuelas porque necesitarán criterios para su selección y utilización. Es necesario aportarles estrategias para afrontar los procesos de socialización informal porque la forma en que acceden a la cultura durante sus años de escolarización, en la mayoría de los casos, no les permite pensarla y abordarla de forma crítica, porque se les tiende a ofrecer un conocimiento empaquetado y listo para consumir. La forma cómo accedan a la cultura en la formación inicial docente posibilitará que sean capaces de ser personas críticas.

En este sentido un cambio en el tipo de conocimiento que plantea la formación inicial del profesorado supone:

- 1) Responder a la división entre conocimiento escolar y conocimiento educativo. Los museos, las películas, los libros de ficción, la televisión, la publicidad, las artes visuales (las terminales y las redes) enseñan de una forma seductora e irresistible. La formación inicial del profesorado y, por lo tanto, también la escuela no pueden quedar al margen de las influencias que colaboran realmente en la construcción de la identidad de las nuevas generaciones. No basta con introducir los ordenadores en clase; hay que privilegiar la innovación, la creatividad y la relación personal (Pérez Gómez et al., 2004).
- 2) Unir la formación inicial del profesorado y la escuela con la sociedad de la información, lo cual implica:

- a) desterrar el carácter monolítico del conocimiento y sus posibilidades de transmisión entre los que saben y los que no saben, sin perder la autoridad del conocimiento riguroso,
- b) revalorizar los conocimientos que se mueven en las fronteras de las materias de conocimiento clásicas y que buscan explicaciones a las experiencias prácticas,
- c) incluir el conocimiento valioso con proyección práctica y que responde a los intereses de los estudiantes y de la sociedad,
- d) utilizar el conocimiento científico y nuestro legado cultural para resolver problemas prácticos y desarrollar estrategias para seguir aprendiendo durante toda la vida.

La escuela no puede cubrir toda la información que se produce en nuestras sociedades. Por ello es necesario desterrar la idea de que disminuir la cantidad de contenidos escolares supone una bajada de los niveles en nuestro alumnado. No se trata de aprender mucha información de manera inconexa. La selección del conocimiento valioso sigue siendo clave, y debe formar parte de la autonomía del profesorado. Por ello necesitamos simplificar los currícula y llegar a acuerdos sobre los conocimientos básicos imprescindibles para nuestras sociedades, e invertir en una formación del profesorado de calidad para que en función de sus contextos seleccione los contenidos más adecuados para un aprendizaje significativo, lento y complejo (Domènech, 2009).

Los nuevos alfabetismos exigen abrir ventanas a la información en las aulas, privilegiar la participación de los alumnos y alumnas en la construcción del conocimiento, primar la innovación y la creatividad sobre el continuismo, la relación personal sobre la emisión de información (Lankshear, y Knobel, 2008). Necesitan preguntas más que respuestas, implicarlos en trabajos útiles, aplicados y con sentido. Debemos, pues, empezar introduciendo este enfoque en la propia formación inicial del profesorado si queremos que, después, ellos y ellas sean capaces de desarrollarlo en su propia práctica profesional futura.

Uno de los problemas de la educación en todos los niveles es que ha olvidado cuál es el objetivo de lo que enseña y ha transmitido una cultura escolar disciplinar y dogmática, en la que perdemos de vista su origen y su necesidad y no se muestra la vida como una construcción social que nos ayuda a entendernos. Nos dedicamos a instruir, a enseñar cosas que carecen en muchas ocasiones de sentido y relevancia, aunque comprendamos su significado y la lógica de su desarrollo. Como dice Arendt (1996), enseñar sin educar es una tentación en la que caemos con relativa facilidad. Muchos de los conocimientos no nos implican con nuestro tiempo, ni con otros tiempos. En otras ocasiones, por el contrario, educamos en procesos vacíos de contenidos, donde la cultura acumulada deja de ser el foco de la educación. Porque tampoco podemos educar sin enseñar (Arendt, 1996).

La conciencia sobre la creación de la cultura la adquirimos cuando el conocimiento está situado en su contexto de producción y ofrece posibilidades alternativas sobre lo que ocurrió; trabajar un conocimiento productivo frente a un conocimiento reproductivo que incluye una lectura particular sobre el mismo. No podemos conocer, ni saber, sin reflexionar sobre el pasado y sin la construcción y de-construcción de los intereses sociales, hegemónicos y jerárquicos, que promovieron esa evolución en la sociedad. La diferencia de los seres humanos con otros seres vivos es la persistencia de la memoria, no como asidero de la tradición, sino como explicación de lo que somos y hacemos.

En este sentido el modelo expuesto de formación inicial nos permitiría el desarrollo de competencias prácticas junto con la formación de un pensamiento crítico, que vincula, el

acervo cultural, la reflexión y la acción para la formación de un profesorado autónomo que pueda provocar la participación de su alumnado en la producción del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- ARENDET, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro* (pp.185-208).Barcelona: Península.
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BENÍTEZ, A. (2006). *Medición, evaluación y diagnóstico de competencias*. Disponible en:www.gestiopolis.com/canales5/rrhh/medivay.html(Consultado: 24/2/2007).
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata
- BOLÍVAR, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I1 "Formación centrada en competencias (II)"*. Disponible en:http://www.redu.m.es/Red_U/m2(Consultado: 10/5/2009).
- CANO, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*: 12, (3),1-16 Disponible en:<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART7.pdf>(Consultado: 25/05/11).
- CASTELL, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTRO ZUBIZARRETA, A. y GARCÍA RUIZ, R. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 30 (1), 297-322
- COLL, C. Y MARTÍN, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago de Chile. Disponible en:<http://www.ub.edu/grintie>(Consultado: 25/9/2012)
- COMISIÓN EUROPEA (2004). *Competencias clave 2004. Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia Europeo*. Autor. Papers.
- DE DEKETELE, J.M (2008). Enfoque socio-histórico de la competencia en la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*,12(3),1-10 Disponible en:<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART7.pdf>(Consultado: 27/06/10).
- DELORS, J. (2003). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre educación para el Siglo XXI*. Ediciones de la Unesco. Disponible en <http://www.scribd.com/doc/5447235/INFORME-DELORS-UNESCO>(Consultado: 20/7/2012)
- DOMÈNECH, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Grao
- EURYDICE (2002).*Key competencias.A developing concept in general compulsory education*.Disponible en <http://www.eurydice.org/Documents/survey5/en/FrameSet.htm>(Consultado: 25/4/2013)
- GARCÍA-SAN PEDRO, M. J. y GAIRÍN SALLÁN, J. (2011). Competencies: The current reality and perspectives in the Spanish context. A case studyResearch. *Perspectiva Educacional*, 50 (2), 55-76
- GILL, I. S.; GUASCH, J.L.; MALONEY, W.F.; PERRY, G. Y SCHADY, N. (2005).*Cerrar la brecha en educación y tecnología*. Bogotá: Banco Mundial. Disponible

- en: <http://www.gobernabilidad.cl/modules.php?name=News&file=article&sid=1319> (Consultado: 10/10/2007)
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). La educación a la “medida del alumno” en las instituciones escolares hoy, o cómo hacer compatibles el agrado, los afectos, el placer de aprender, la formación y el progreso. En *El alumno como invención* (222-247). Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En *Educación y competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Morata.
- HIRT, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor.
- LANKSHEAR, C. Y KNOBEL, M. (2008). Planificación de la enseñanza para el i-mode: El aprendizaje en la era de “la red móvil”. En *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula* (183-209). Madrid: Morata.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par competentes*. Montreal Guérin.
- LAVAL, CH. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-5-2006).
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (2002). *Definition And Selection Of Competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations*. Strategy Paper. Disponible en: http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_strategy_paper_final.pdf (Consultado: 20/7/2012).
- (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. Disponible en <https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (Consultado: 25/4/2013).
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria. Disponible en: <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/NATURALEZA%20DE%20LAS%20COMPETENCIAS%20BASICAS.pdf> (Consultado: 25/4/2013).
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.
- PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN, J.; SOTO, E. Y SOLA, M. (2004). Los docentes e Internet: Expectativas, desconocimiento y perplejidad. En BAUTISTA, A. (2004) (coord.). *Las nuevas tecnologías en la enseñanza. Temas para el usuario* (255-268). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- REAL DECRETO 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 4-5-2007).
- ROEGIER (2008) ¿Las competencias que los alumnos tienen que alcanzar: quién las define y cómo? *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*: 12 (3) 10-12 Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART7.pdf> (Consulta: 27/06/10).
- RYCHEN, D.S. Y TIANA, A. (2004). *Developing Key Competencies in Education: Some Lessons From International And National Experience*. Unesco: Publishing/IBE
- SÁEZ LÓPEZ, J. M. Y RUÍZ RUÍZ, J. M. (2012). Metodología didáctica educativa en el desarrollo de las competencias cognitivas: Aplicación en contextos universitarios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 1-10 Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART7.pdf> (Consultado: 20/05/12).

- TORRES SANTOMÉ, J. (2001). Los efectos del neoliberalismo en el currículum. *En Educación en tiempos de neoliberalismo* (185-214). Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo. En GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.). *Educación competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp.143-175). Madrid: Morata.
- UNESCO (2005) (Dir.). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf> (Consultado: 6/06/2007)
- 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 L 394 de 30.12.2006]. Disponible en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm (Consultado: 3/4/2013)
- VARELA, J. Y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: La Piqueta.
- WALKERDINE V. (1995). Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana. En LARROSA, J. *Escuela, poder y subjetividad* (pp.79-154). Madrid: La Piqueta.
- WHEELAHAN, L. (2007). How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: a modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*. 28, (5), 637- 651.
- ZEICHNER, K (2010). *Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2), 13-150.