

**C**ONOCIMIENTO  
EDUCATIVO

Instituto  
Superior de  
Formación del  
Profesorado

# EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACION DEL PROFESORADO







# EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO



MINISTERIO  
DE EDUCACION  
Y CIENCIA

SECRETARÍA GENERAL  
DE EDUCACIÓN  
Y FORMACIÓN  
PROFESIONAL

INSTITUTO SUPERIOR  
DE FORMACIÓN  
DEL PROFESORADO



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA**  
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN  
Instituto Superior de Formación del Profesorado

Edita:  
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO.: 651-07-203-0  
ISBN.: 978-84-369-4457-0  
Depósito Legal: M. 38.888-2007  
Imprime: Fer/Edigrafos

*[www.map.es/publicaciones](http://www.map.es/publicaciones)*  
*[www.mec.es](http://www.mec.es)*

**Colección:** CONOCIMIENTO EDUCATIVO

**Serie:** Aula Permanente

## **EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

En el marco de la sociedad del conocimiento, que debe conllevar una mayor cohesión social y una participación más activa de los ciudadanos, el profesorado tiene que desempeñar un nuevo papel que implica cambios en las tareas que se espera que realice.

Para dar respuesta a esa demanda, es preciso que desarrolle nuevas competencias docentes que le permitan promover nuevos aprendizajes y nuevas formas de trabajar en la clase y fuera de ella; integrar las tecnologías de la información y de la comunicación, y asumir un fuerte protagonismo y una mayor responsabilidad en su propio desarrollo profesional.

El volumen va dirigido, especialmente, al profesorado de niveles anteriores a la Universidad.

**Dirección editorial del volumen *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*: FERNANDO BLANCO LORENTE**

**Coordinación:** *LÓPEZ HERNÁNDEZ, Ana*

**Autores:**

ABELLÓ PLANAS, Lola  
BLANCO LORENTE, Fernando  
CABERO ALMENARA, Julio  
CANO GARCÍA, Elena  
CARBONELL SEBARROJA, Jaume  
ESSOMBA, Miguel Ángel  
LÓPEZ HERNÁNDEZ, Ana  
MURILLO ESTEPA, Paulino



---

## ÍNDICE

<i>La educación y la escuela ante los cambios sociales</i> . . . . .	9
Jaume Carbonell Sebarroja	
<i>Las competencias de los docentes</i> . . . . .	33
Elena Cano García	
<i>El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado</i> . . . . .	61
Fernando Blanco Lorente	
<i>Competencias del profesorado y atención al alumnado de familia inmigrada. Análisis y propuestas de mejora</i> . . . . .	97
Miguel Ángel Essomba	
<i>La colaboración con los padres y otros agentes sociales</i> . . . . .	113
Lola Abelló Planas	
<i>Nuevas formas de trabajar en la clase: metodologías activas y colaborativas</i> . . . . .	129
Paulino Murillo Estepa	
<i>Integración de las TIC's en el aprendizaje formal y en la práctica profesional</i> . . . . .	155
Julio Cabero Almenara	
<i>Innovación y formación del profesorado</i> . . . . .	195
Eulogio González Arrabal	
Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado . . . . .	217

---



---

## **LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA ANTE LOS CAMBIOS SOCIALES**

Jaume Carbonell Sebarroja  
Director de *Cuadernos de Pedagogía*

### **INTRODUCCIÓN**

- 1. ¿QUÉ CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS SE REQUIEREN PARA EL AÑO 2.015?**
- 2. ¿CÓMO SE EDUCA PARA LA CIUDADANÍA Y LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA?**
- 3. ¿QUÉ HACER PARA GARANTIZAR LA INCLUSIÓN ESCOLAR Y SOCIAL DE LA ADOLESCENCIA Y LA JUVENTUD?**
- 4. ¿REFORMAS EDUCATIVAS...? PRIMERO LAS INNOVACIONES**
- 5. ¿CÓMO MEJORAR LA CALIDAD EDUCATIVA DE TODOS LOS CENTROS PARA TODOS LOS ALUMNOS Y ALUMNAS?**
- 6. ¿QUÉ MODELO DE PROFESORADO SE REQUIERE PARA LA ESCUELA DEL SIGLO XXI?**
- 7. A MODO DE CONCLUSIÓN. ¿CÓMO VENCER LA SOLEDAD DE LA ESCUELA Y MOVILIZAR A LA SOCIEDAD PARA IR CONSTRUYENDO LA CIUDAD EDUCADORA?**

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## INTRODUCCIÓN

¿En qué mundo vivimos? Hace tan sólo unas décadas, los gobernantes de los países desarrollados que manejaban los hilos del poder político y el destino de la humanidad tenían las cosas más claras y sabían a qué atenerse: controlaban más directamente la producción y distribución de los bienes así como la regulación de los derechos sociales y el Estado del Bienestar; conocían con bastante precisión las reglas de funcionamiento del sistema capitalista con sus ciclos de crisis y expansión; y, lo que es más importante: sabían quiénes eran sus enemigos internos o externos. Por otro lado, los partidos políticos, sindicatos obreros y movimientos sociales disponían de idearios y programas más sólidos nítidos y diferenciados. Hoy los perfiles son más difusos y las cosas son más complejas y complicadas. Porque la narrativa de la Guerra Fría, con la consiguiente política de bloques, terminó con la caída del muro de Berlín. Porque la narrativa de la lucha de clases está enmascarada y en desuso. Porque la narrativa de la preponderancia del poder político está cada vez más subordinada a la lógica económica del mercado. Y porque el 11-S, junto con otros atentados multitudinarios, supuso la emergencia de un nuevo terrorismo internacional

El fin de estas y otras narrativas ponen en cuestión muchas certidumbres y verdades absolutas de antaño, así como las explicaciones simples y deterministas de causa-efecto. Hoy cualquier fenómeno o conflicto social está afectado por diversas causas y variables entrecruzadas. Basta recordar, a título ilustrativo, un par de ejemplos: los múltiples intereses económicos, nacionales y religiosos que intervienen en la Guerra de Irak o la cantidad de factores de diverso tipo que han confluído en las revueltas juveniles de los “banlieu” franceses del otoño del 2005. Asimismo, en ocasiones, se hace difícil explicar las razones de la mejora de la economía o del bienestar social de un país o bien su empeoramiento, porque probablemente sólo conocemos algunas piezas del puzzle explicativo o bien porque continuamos funcionando con viejos y estrechos esquemas de análisis. Lo mismo sucede en el sistema educativo cuando nos percatamos que la extensión del derecho a la educación, el aumento presupuestario o el descenso del número de alumnos por aula no siempre son factores determinantes de la mejora de la calidad educativa. El caso finlandés, tan renombrado en nuestros días debido a sus excelentes resultados en el Informe PISA, es un laboratorio inmejorable para el estudio de la cantidad de variables que inciden en el éxito de su sistema educativo: población reducida y bastante homogénea, sin desigualdades sociales llamativas; autonomía de centros con un alto grado de poder en la toma de decisiones; descentralización de la enseñanza; formación sólida y confianza en el profesorado; prioridad en la enseñanza de competencias; apoyo y complicidad de las familias,... En cambio, contra lo que puede suponerse, no es de los países donde se destine más dinero a la educación, ni

donde las ratios sean más reducidas, ni donde se hayan emprendido reformas educativas en los últimos tiempos –la actual lleva 25 años aplicándose–. Aunque este último dato, como veremos más adelante, quizás suponga precisamente una de las razones de su éxito.

La aceleración con que se genera y circula la información a través de redes telemáticas, que rompen las barreras espaciales y temporales, produce cambios vertiginosos en la organización del trabajo y de la vida cotidiana. También en la socialización de la infancia y la juventud. Las instituciones tradicionales como la familia, la iglesia o la escuela entran en crisis. Pero mientras la primera se renueva, con el debilitamiento de la familia nuclear clásica y la emergencia de distintos tipos de agrupación y relación, a la escuela, siempre en el furgón de cola, le cuesta renovarse y adaptarse a los nuevos tiempos y exigencias sociales. El tópico, no por manido, deja de ser real: la escuela es una institución creada el siglo XIX, con un profesorado del siglo XX y un alumnado del siglo XXI. Desde una perspectiva foucaultiana las escuelas son clónicas y sus cambios son imperceptibles. Desde otras perspectivas de análisis radicalmente opuestas podría afirmarse que todas son absolutamente distintas y que ninguna se parece a otra. Ambas aproximaciones tienen sus razones: al margen de su evidente diversidad y de algunos cambios evidentes –basta comparar la escuela de la época franquista con la de la actual etapa democrática– lo que no se modifica es su gramática, conformada por un rígido código disciplinar, por una organización escolar encorsetada y por un poderoso currículum oculto que reproduce rituales, hábitos y rutinas.

La complejidad y celeridad nos conducen a un grado superior de incertidumbre. Lo imprevisible gana espacio y protagonismo a lo previsible. Así sucede con el destino de las colectividades y con las trayectorias personales. Y la educación debe afrontar este reto con un pensamiento renovado y una mirada más amplia. De ello nos ocuparemos en los próximos apartados. Esta incertidumbre genera actitudes reactivas conservadoras pero es también un desafío para la innovación. Porque, en cierta medida, más que una época de cambios estamos ante un cambio de época. Aunque el ritmo y la magnitud de este cambio no va a ser homogéneo en todos los países. Siempre ha sido así: unos lideran los cambios y obtienen los beneficios más sustanciosos –sobre todo sus élites económicas– y otros reciben los efectos nocivos –colaterales se llama a veces eufemísticamente–.

Algunos análisis, no obstante, al otorgarle a la incertidumbre una dimensión exagerada, idealista e ingenua, se olvidan o relativizan la importancia de algunos escenarios de certidumbre, dentro de los cuáles habitan sobras y nubarrones de incertidumbre. Porque la globalización no es un mecanismo de relo-

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

jería, tiene sus fisuras y provoca, al propio tiempo, el renacimiento de las identidades locales y nacionales, étnicas, culturales o religiosas. O porque el neoliberalismo tiene sus propias contradicciones. Los siete escenarios que se describen a continuación indican tendencias que afectan a todos los países, aunque el grado de desarrollo y sus efectos adquieren un ritmo de aplicación e incidencia desiguales. Las paradojas, contradicciones y disfunciones son frecuentes. También depende, claro, está del nivel de disidencia y resistencia que se articule en cada lugar. La génesis y dinámica de cada estos siete escenarios está fuertemente entrelazada.

1. *La globalización y las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación).* La globalización atañe a los diversos ámbitos –económico, político y cultural– y muestra una fuerte interrelación e interdependencia entre territorios. Las NTIC contribuyen a facilitarla con la creación y renovación continua de los entornos, herramientas y lenguajes de la más moderna tecnología digital. Si antes el poder del capital se medía, sobre todo, por el control de las materias primas, hoy se evalúa por el control de la información, al permitir seleccionar los mercados y los movimientos de capital. El uso intensivo de las NTIC, y muy especialmente de la telefonía móvil e internet conforman transformaciones radicales en la organización del trabajo, en el ocio y consumo, en las relaciones sociales, en las formas de pensar y vivir. También, naturalmente, en la escuela y otros ámbitos de aprendizaje. Algo que depende de su utilización meramente tecnológica o innovadora. La navegación por la red puede ser igualmente preocupante o esperanzadora por parte de la infancia y la adolescencia en sus hogares en función de las tareas que realicen, contenidos que seleccionen y comunicaciones que establezcan. Por otro lado, la creciente implantación de las NTIC acelera la llamada brecha digital: mientras que accede a internet el 66,5% de los norteamericanos y el 31% de los europeos, sólo puede hacerlo un 10,1% de los latinoamericanos y un 1,6 de los africanos.

2. *El neoliberalismo y la dictadura del Dios mercado.* El “homo aeconomicus” campa a sus anchas. La consigna es clara: menos Estado y más mercado. Ello supone menos inversiones públicas y desprotección de los derechos y servicios sociales. Las palabras clave son: desregulación, flexibilidad y privatización. El Estado, que antes ofrecía servicios públicos y gratuitos toda la ciudadanía, deja paso al mercado que atiende de modo selectivo al usuario-cliente que puede costear sus ofertas. Los efectos de la privatización son casi siempre nefastos porque aumenta la desigualdad social y la insolidaridad en la convivencia. El Estado del Bienestar se tambalea o adelgaza en los países desarro-

llados –con la supresión de algunas prestaciones, el copago de otras o con mecanismos evidentes o sutiles de privatización- o deviene una quimera en los países en vías de desarrollo. El sistema educativo, en general, es aún uno de los servicios públicos que resiste las embestidas de la privatización a pesar de numerosas tentativas experimentadas. Castells y otros analistas demuestran con datos y argumentos que el neoliberalismo ha generado más riqueza en bastantes países pero también más pobreza, al controlar cada vez menos el poder político una hipotética mayor redistribución de los bienes. El 40% de la población mundial vive con dos euros diarios, mientras una vaca europea recibe una subvención de dos euros diarios. Otra paradoja. El aumento de las desigualdades conforma la sociedad de los tres tercios: un tercio de la población con una mejora notable; otro tercio con estancamiento a nivel bajo; y un tercio con un empeoramiento de la situación. El neoliberalismo reproduce y crea nuevos sectores de pobreza y marginación y contribuye también al empobrecimiento o endeudamiento cautivo de las clases medias.

3. *El consumismo compulsivo*. El “homo aeconomicus” produce el “homo consumens”. La filosofía del tener, que tan magistralmente definió B. Suchodolski, en contraposición a la filosofía del ser, es la credencial de quienes acceden al mercado, por la puerta grande o por la trasera, con los tentáculos omnipresentes del *marketing* y la publicidad. El consumo es compulsivo: se adquiere lo necesario y lo prescindible. Lo caro es signo de distinción y modernidad. Mucha gente vive por encima de sus posibilidades, endeudándose hasta el cuello, con hipotecas, como ya ocurre en países como Japón, que heredarán los hijos. La infancia muestra aquí una prematura y perversa fiebre consumista hasta extremos inimaginables, sobre todo en la adquisición de juguetes analógicos o digitales o teléfonos móviles programados para niños de cuatro a diez años. “Nacidos para comprar”, así bautiza J.B. Shor (2006) a los nuevos consumidores infantiles de Estados Unidos de Norteamérica quienes, por término medio, se calcula que, en un año, ven unos 40.000 anuncios y realizan unas 3.000 peticiones de productos y servicios. Los profesionales del *marketing* entran en los comercios, escuelas y hogares para grabar a los menores en vídeo y observar sus hábitos y comportamientos, mientras las escuelas públicas se comercializan. Diversos estudios demuestran que este consumo desaforado perjudica el bienestar infantil, y Bauman (2005) señala que esta colonización consumista representa el mayor de los peligros que amenazan hoy a la unión europea. Por otro lado, la creciente macrooferta de bienes inaccesibles a amplios sectores de la población genera en éstos un mayor grado de frustración.

4. *La renovación y precariedad laboral.* El elemento más emblemático de la globalización es la necesidad de una formación general polivalente –no sólo especializada– con competencias de adaptación al cambio, porque algunas especialidades y titulaciones actuales pueden caducar en pocos años. De ahí también la importancia de la formación y aprendizaje a lo largo de toda la vida, uno de los tópicos aireados en los organismos educativos internacionales. El concepto clave del discurso neoliberal es la flexibilidad laboral: la puerta abierta a la precariedad, con más facilidades para la temporalidad, el despido y el traslado, y con más dificultades para firmar un contrato fijo, mantener la estabilidad en el empleo, el nivel adquisitivo, las condiciones de trabajo y los derechos sindicales. Castells (2006) dice que éste es el cambio más radical. “*Ha terminado el empleo estable y la promoción previsible en una empresa a largo plazo.*” F. Lefresne (2006), refiriéndose al caso francés comenta que el contrato de duración indefinida es una lejana historia y que se puede trabajar y vivir por debajo del umbral de la pobreza. “*En Francia, en 2004 había un millón de asalariados en estas condiciones. En 2001, el 5,4% de los hogares con ingresos (al menos un salario) vivían por debajo del umbral de la pobreza, frente al 3,9% en 1970.*” En la Europa de los Quince esto afecta del 6 al 8% de los asalariados mientras que en los Estados Unidos es más de un 10%.

5. *Los movimientos migratorios y el nuevo paisaje multicultural.* Los movimientos migratorios del Sur al Norte no cesan. También los más recientes desde los países del Este. En España la cifra alcanza casi el 9% y hay países europeos como Luxemburgo que llegan al 35%. Aunque los gobiernos no se ponen de acuerdo a la hora de elaborar Leyes de Extranjería más restrictivas o permisivas, una vez más la lógica de la economía y del mercado se imponen: se precisa mano de obra, no sólo para realizar trabajos que la población autóctona rechaza o trata de rehuir, sino para compensar la necesidad de mano de obra que se precisa para la productividad en algunos sectores estratégicos y para reforzar la caja de la Seguridad Social que permita costear las jubilaciones de una población que aumenta día a día la esperanza de vida. La presencia de la inmigración genera nuevas bolsas de desigualdad y marginación, con los pertinentes procesos de guetización, discriminación y marginación. La creciente diversidad desemboca con frecuencia en manifestaciones de racismo y xenofobia –centrada de modo especial en algunos colectivos– pero, sobre todo, la desigualdad la que genera una mayor fractura social y una hipotética conflictividad como veremos al referirnos específicamente al adolescencia y a la juventud. También nos ocuparemos de su grado de integración escolar y social.

6. *Armamentismo y seguridad.* Los estados, sobre todo los más poderosos, incrementan día a día los presupuestos militares, la fabricación y venta de armas –cada vez más sofisticadas y las de destrucción masiva– y la investigación –el I+D– para mejorar la tecnología militar. Siempre con el pretexto de las amenazas a la seguridad nacional y mundial. La hipocresía alcanza aquí todos los récords: se arma hasta los dientes al genocida y luego se lo persigue; o se está negociando la paz mientras los traficantes de armas –en connivencia con los Estados Mayores de los principales países exportadores de armas– se frotan las manos calculando los beneficios que reporta la extensión del conflicto. Decíamos que el Estado, con el auge del neoliberalismo, hace dejación de sus funciones y servicios, excepto la seguridad en sus distintos ámbitos, una misión que comparte con numerosas agencias privadas. Es sin duda la profesión que más crece en los últimos tiempos. Hay campañas electorales donde la seguridad se convierte en el tema prioritario del debate. En encuestas de opinión pública aparece la preocupación por la inseguridad ciudadana. El terrorismo internacional produce pánico y consternación entre la ciudadanía pero los medios de comunicación y los grupos de poder más conservadores magnifican los distintos fenómenos de la inseguridad –sean globales o locales– para justificar políticas de corte autoritario y represivo que, en algunas ocasiones, se mueven en la frontera de la legalidad democrática o afectan claramente a la restricción de las libertades básicas, al clima de confianza que requiere la convivencia y a la vida privada de personas consideradas –por prejuicios y sin pruebas– bajo sospecha. Porque la seguridad ciudadana requiere necesariamente medidas preventivas y de choque pero también sirve de coartada para extremar la vigilancia y control indiscriminado sobre el conjunto de la población Y un mundo obsesionado por la seguridad acaba teniendo miedo a la libertad.

7. *La destrucción del medio ambiente.* Aquí se produce otra paradoja importante: jamás como hasta ahora se ha legislado tanto sobre el medio ambiente y se han firmado tantos protocolos sobre el desarrollo sostenible y, al mismo tiempo, nunca como ahora se ha procedido a una destrucción tan impune del planeta Tierra. Una nueva evidencia de que los intereses del capital especulativo pueden más que las leyes y recomendaciones. Los ejemplos son bien conocidos: aumento de la contaminación, pérdida de la masa forestal y progresiva desertización, destrucción del paisaje con la pertinente desaparición de especies vegetales y animales, problemas en el abastecimiento del agua, destrucción y apropiación de recursos naturales de países pobres por parte de empresas multinacionales, falta de ordenación del territorio que permite la expansión de gran-

des metrópolis con viviendas y entornos precarios y miserables., etc. Aunque la cosa va por barrios, todo apunta a que dejaremos un desarrollo muy poco sostenible a las nuevas generaciones.

## 1. ¿QUÉ CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS SE REQUIEREN PARA EL AÑO 2015?

¿Qué hay que enseñar en la escuela para que el alumnado vaya conociendo cómo es este mundo hasta ahora sintetizado con cuatro pinceladas? ¿Qué conocimientos y competencias necesitará la futura ciudadanía para comprender críticamente las claves del desarrollo de la humanidad y de la sociedad actual, además de mejorar su bienestar personal y social, y para afrontar dignamente los retos culturales, sociales y laborales del año 2.015 o 2.025 ó...?

Este desafío exige una renovación radical de los saberes y de los currículos actuales saturados de contenidos academicistas efímeros y descontextualizados, culturalmente irrelevantes y socialmente inútiles, que se basan fundamentalmente en la mera transmisión jerárquica profesorado-alumnado mediante el libro de texto, despreciando la intervención de éste así como el concurso de otros entornos de aprendizaje de la vida cotidiana. Se trata, como decía Piaget, no de crear cabezas llenas sino bien ordenadas. O, como sostiene Marina, de desarrollar la inteligencia creadora que “permite suscitar, controlar y dirigir la formación de significados perceptivos.” O, como escribe Castells, al referirse a la necesaria experimentación y autonomía intelectual de los alumnos, de “hacerlos creadores de conocimiento, a partir de su acceso al acervo de conocimiento de la humanidad, en lugar de grabadoras de enciclopedias generalmente obsoletas.” Se trata, en definitiva, de ir cultivando la mirada y la escucha a partir de observaciones, voces y miradas tanto espontáneas como previamente dispuestas para el aprendizaje. Esta renovación radical abarca varias dimensiones: 1. La conversión de la información en conocimiento; 2. La selección de conocimientos a partir del “less is more”; 3. La superación de la fragmentación por el conocimiento integrado; 4. La adquisición de competencias básicas para adquirir y afianzar el conocimiento y la formación; y 5. Los modos de enseñar y aprender.

1. *De la información al conocimiento.* Una consulta al google para obtener información sobre un hecho o concepto puede proporcionar miles e incluso millones de referencias. La cantidad de información abruma, confunde e incluso desinforma. Los buscadores pueden perfeccionarse pero nunca serán suficientes inteligentes para seleccionar las páginas que nos interesan. ¿Cómo discriminar, jerarquizar y seleccionar este caudal

de información? ¿Cómo discernir la relevancia o irrelevancia de las fuentes una información importante de otra secundaria? He ahí la cuestión. Para ello se requiere criterio, orientación y algunos conocimientos previos sobre el tema objeto de búsqueda. Ésta es una de las funciones prioritarias de la escuela: enseñar a navegar de modo inteligente por internet con el fin de ir obteniendo informaciones que podamos analizar, comparar, contextualizar, relacionar, atribuirles significado y ordenar dentro de nuestras mentes. Son las secuencias que nos llevan al conocimiento e incluso al pensamiento y la acción.

2. *La selección de conocimientos a partir del less is more.* Cuando empieza el debate del currículo de una nueva reforma o plan de estudios siempre sucede lo mismo: las tribus académicas pugnan por ampliar los contenidos de su materia, resistiéndose al necesario recorte de lo que ya está obsoleto. Entretanto, otros gremios tratan de introducir nuevas asignaturas. El resultado es rellenar aún más un currículo ya muy hinchado, donde los objetivos mínimos se convierten en máximos y el alumnado los estudia sólo para pasar el examen pero, en buena medida, ni se digieren ni se retienen en la mente. La memoria, en este caso, cuando se pasan a ritmo de vértigo páginas y páginas del texto sin entender el contexto, activa la repetición y la rutina pero no adiestra otros mecanismos y atributos de la inteligencia. La escuela actual requiere tiempos lentos para adquirir y afianzar los aprendizajes y la selección de un capital cultural básico –de mínimos sólidos e imprescindibles– consensuado entre el profesorado y la sociedad. De ahí la importancia de movimientos como el *less is more* (“menos es más”).

3. *De la fragmentación al conocimiento integrado.* El corporativismo docente es el más fiel defensor del código disciplinar, de la fragmentación artificial del saber que impide los necesarios vínculos entre éstos para la adquisición de una cultura más sólida y comprensiva. La investigación educativa y la experiencia docente ha demostrado con ejemplos consistentes –centros de interés, proyectos de trabajo, organización a partir de problemas, interrogantes o núcleos temáticos básicos, etc– que cuando se establecen relaciones entre los diversos saberes y disciplinas, con propuestas donde el conocimiento se integra y globaliza, se comprenden mejor los fenómenos naturales y sociales. Morin, que ha reflexionado con lucidez sobre las posibilidades de una mente bien ordenada para plantear los principios organizativos que permiten unir los saberes y darles sentido, sostiene que “hay que reemplazar el pensamiento fragmentario, superespecializado y reduccionista que aísla y separa por un pensamiento de lo complejo –lo que está tejido junto–, sistémico, libre de apriorismos y ataduras, democrático y capaz de

afrontar las incertidumbres del futuro y las numerosas contradicciones implícitas en los procesos de reforma social y educativa.”

4. *La adquisición de competencias básicas.* La inclusión de éstas en el currículo, a pesar de muchas resistencias a aceptarlas como tales, no está reñida en absoluto con la adquisición de contenidos. Menos aún en la perspectiva apuntada en el punto anterior. Al contrario: es total y necesariamente complementaria en la medida que algunas forman parte consustancial de los contenidos, mientras otras ayudan a adquirir y a afianzar los contenidos de cualquier área del currículo. Es decir, que se trata de un enriquecimiento del currículo. Algunas de éstas, tal como debería ocurrir con los contenidos, deberían ser consideradas básicas e imprescindibles, mientras otras podrían ser simplemente deseables. Existen numerosas definiciones y clasificaciones. La OCDE define la competencia como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.” Y, como clasificación, por su hipotética incidencia en el sistema educativo español, elegimos la propuesta de la Unión Europea: “competencia en comunicación lingüística; matemática; en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; social y ciudadana; cultural y artística; para aprender a aprender; y autonomía e iniciativa personal.” Ambas no son independientes unas de otras, sino que están entrelazadas. Aunque se hace difícil fijar una jerarquización respecto a su importancia, quizás la competencia lingüística sea la fundamental en la medida que constituye el principal instrumento para adquirir todo tipo de saberes y para organizar nuestro pensamiento.

5. *Los modos de enseñar y aprender.* Las pedagogías innovadoras, centradas en la interacción profesorado-alumnado, han proporcionado suficiente experiencia sobre la eficacia del proceso educativo cuando el alumnado adquiere un especial protagonismo e implicación y se establece cierto grado de complicidad con la intervención docente. Educar en la observación, la investigación del entorno, la experimentación, el diálogo, la argumentación, el participación y la escucha, el aprendizaje del texto dentro del contexto, la atención a todo tipo de diversidades –socioculturales, del alumnado con más dificultades y con más posibilidades,... – suscitan siempre el interés y la curiosidad del alumnado hacia el conocimiento, provocando choques emocionales y cognitivos. Basta evocar los nombres de Dewey, Decroly, Freire o Freinet, algunos de nuestros clásicos más emblemáticos, para corroborarlo.

## 2. ¿CÓMO SE EDUCA PARA LA CIUDADANÍA Y LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA?

Diversos estudios diagnostican, con datos y argumentos variopintos, un creciente malestar y conflictividad en los centros, sobre todo de secundaria. Lo sustancial no es medir la magnitud del fenómeno mediante el acopio estadístico, la tipificación de las agresiones y el relato, a menudo morboso y sensacionalista, de casos de acoso o violencia escolar, sino averiguar las causas y tomar las medidas más adecuadas, sustentadas prioritariamente en la prevención. Lo que escribí hace algún tiempo mantiene plena vigencia: *“Nos hallamos ante un cuestión preocupante que requiere un análisis serio y multidisciplinar, con la implicación sostenida y coordinada de los cuatro pilares básicos del sistema escolar: el profesorado, la familia, la Administración educativa y el conjunto de la sociedad. Ningún diagnóstico de la situación será suficientemente preciso, ni ninguna medida mínimamente eficaz si no logran detectar los cambios experimentados y los nuevos retos educativos de todos y cada uno de estos cuatro pilares. Si no se entiende que en la función docente cada vez tiene menos sentido la separación entre enseñar y aprender y entre instruir y educar. Si la familia no asume, bajo nuevas formas, un mayor protagonismo y compromiso en sus responsabilidades educativas. Si la Administración no toma las medidas necesarias para que la docencia recupere su autoridad cultural y moral y un mayor reconocimiento social. Y si la sociedad no comprende que la educación es una prioridad esencial para el progreso de la humanidad y obra en consecuencia.”*

Las recetas de las pedagogías duras y autoritarias –más sanciones y expulsiones y mayor control represivo, con presencia policial incluida– no son eficaces ni educativas. Tampoco lo son las pedagogías blandas y permisivas del espontaneísmo y del *laissez-faire*, donde la libertad del sujeto no respeta otras libertades individuales y colectivas, y donde el ejercicio de los derechos no se compagina con la correspondiente asunción de responsabilidades. Contra la creencia roussoniana, el niño no es bueno por naturaleza; ni es cruel tampoco en su origen. Es simplemente un ser que se va moldeando mediante la socialización del entorno sociofamiliar y la intervención educadora de la institución escolar. Ésta ha de partir del conocimiento más preciso del sujeto y ajustarse a los diversos contextos, abordando los pequeños problemas para evitar que se hagan mayores. La autoridad se fragua en el clima de convivencia en el centro y dentro del aula y en la cantidad y calidad de la relación educativa que se establece dentro y fuera del centro, en la corresponsabilidad de los diversos agentes de la comunidad escolar. Entonces, la autoridad engrandece la práctica democrática y enriquece el sentido y poder de la colectividad.

La educación para la ciudadanía que, hasta cierto punto, recoge y retoma gran parte de los contenidos de la educación en valores, ética, moral y cívica regu-

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

lados en anteriores planes de estudio, es una de las principales apuestas curriculares para fomentar la convivencia así como los principios de equidad, cohesión e inclusión. El Consejo de Europa utiliza acertadamente la noción de “ciudadanía responsable”, para que *“los jóvenes de conviertan en ciudadanos activos y responsables, capaces de contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad en que viven.”* Ésta abarca tres dimensiones: la cultura política; el pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores; y la participación activa. Una educación libre y crítica ha de contribuir a la integración social de la ciudadanía. Una afirmación que está fuera de discusión. Pero, ¿ha de educar en la docilidad o para la rebeldía? Bakunin decía que la creatividad sólo cuenta con dos facultades humanas: la capacidad para pensar y la tendencia y el coraje para rebelarse.

La Educación para la Ciudadanía se imparte en todos los países: a veces como materia transversal, otras incluida en otras materias y como asignatura independiente, sobre todo en Secundaria. Sus objetivos son de tal importancia que, bajo diversas formas y proporciones, debería estar incluida en todos los momentos y espacios de la institución escolar: en el Proyecto Educativo de Centro, en el Reglamento de Régimen Interno, en la vida cotidiana del centro, en el currículo oculto e, indirectamente, en todas las áreas y asignaturas, en la medida que siempre se transmiten valores, actitudes, comportamientos y modelos de referencia. También como asignatura específica en la medida que permite una sistematización y reflexión sobre la experiencia individual y social acumulada. Ésta, aparte de otros contenidos, puede sustentarse en tres ejes sustantivos: el estudio teórico y práctico de los Derechos Humanos –y por extensión la Carta de los Derechos de la Infancia–, la referencia de consenso común que mejor garantiza el bienestar individual y colectivo; la participación democrática sostenida e intensiva desde los primeros años de la escolaridad, la mejor garantía para garantizar el aprendizaje de la libertad y la responsabilidad por parte del alumnado y otros agentes educativos; y el compromiso con la comunidad, mediante iniciativas de voluntariado o de aprendizaje-servicio.

Todo ello contribuye al desarrollo integral del alumnado, al despliegue de las competencias básicas señaladas en el apartado anterior, al cultivo de las inteligencias múltiples o al fortalecimiento de los cuatro pilares básicos de la educación definidos en el Informe Delors: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a ser; y aprender a convivir.

### 3. ¿QUÉ HACER PARA GARANTIZAR LA INCLUSIÓN ESCOLAR Y SOCIAL DE LA ADOLESCENCIA Y LA JUVENTUD?

Las reformas educativas siempre se encuentran con el mismo dilema: ¿cómo se organiza la educación secundaria básica obligatoria: qué años debe

abarcar y si debe orientarse hacia un modelo más segregador o comprensivo? El debate sigue abierto y también los interrogantes. Es evidente que el segundo modelo es más equitativo pero la evaluación de la excelencia académica, en general, no acaba de dar los frutos esperados en ninguno de los modelos. Las cosas están más claras al consensuar las finalidades y ordenación de la enseñanza primaria y del bachillerato, pero las dificultades son numerosas a la hora de definir un modelo intermedio de transición, a veces demasiado escorado hacia la primaria, pero casi siempre excesivamente asimilado a la concepción y dinámica de la secundaria no obligatoria. Esta indefinición y confusión genera malestar en el profesorado; desorientación entre el alumnado y las familias; y muchos despistes y quebraderos de cabeza a la administración educativa que no sabe manejar adecuadamente estos y otros desencuentros ni encuentra las fórmulas adecuadas para elaborar un currículo y organizar el centro en función de las necesidades específicas de esta etapa educativa.

Otro problema añadido es la masificación de la enseñanza. Según la encuesta PISA 2003, los alumnos de 15 años de edad –escolarizados mayoritariamente en este tramo– asisten a centros cuyo tamaño medio oscila entre 300 y 1.500 alumnos. La media española se acerca a los 700. La masificación, sobre todo cuando aumenta con el paso del tiempo, supone, en general, la existencia de ratios elevadas, la insuficiencia de espacios e instalaciones. Pero lo que es más importante aún: dificulta extraordinariamente el conocimiento, seguimiento y tutorización del alumnado; la coordinación y el trabajo en equipo entre el profesorado; y la referencia de un proyecto educativo sólido y compartido.

El modelo de la secundaria básica obligatoria suele ignorar la nueva identidad adolescente, cambiante, provisional, enormemente contradictoria y diversa. Nada que ver con la imagen que a menudo se trasmite de un colectivo uniforme del que sólo se destacan sus aspectos negativos y problemáticos que, dicho sea de paso, suelen coincidir con los del mundo adulto. Una adolescencia cada día más pegada a los ritos y lenguajes de la virtualidad y más precoz tanto en el acceso a todo tipo de información como en el consumo, incluidos el alcohol y las drogas. Por eso, como señala atinadamente Carles Freixa, se está pasando de la adolescencia a la “adulescencia”. Los chicos y chicas no encuentran su lugar en la escuela, porque ésta no atiende sus preocupaciones e inquietudes vitales desde su nueva particularidad identitaria. Por eso se habla de invisibilidad y de voces silenciadas o ignoradas.

Estos desajustes estructurales y pedagógicos repercuten sin duda en el fracaso y la deserción escolar, aunque obviamente en ello incide también de forma notoria el entorno sociofamiliar –hay estudios que muestran que el rendimiento tiene más que ver con el entorno familiar que con el tipo de escuela–.

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

Según el informe Eurydice de 2005, sólo el 62,5% de los jóvenes españoles supera la educación obligatoria, mientras la media europea está en el 74,5%. Pero estos datos no lo explican todo. Porque no sólo fracasa el alumnado que no alcanza el nivel requerido, sino aquél que estudia por debajo de sus posibilidades o se aburre solemnemente en la escuela. También la deserción escolar es activa o pasiva. Un fenómeno especialmente preocupante en estas edades por los riesgos inminentes de exclusión social. Según datos de la OCDE de 2002, el porcentaje de jóvenes españoles entre 20 y 24 años fuera del sistema educativo llega al 31,7%, mientras en Finlandia apenas alcanza el 9,2% y la media europea se sitúa en el 17,8%. El *Informe Juventud en España 2004* confirma este panorama sombrío: la población joven –comprendida aquí entre los 15 y los 29 años– ha disminuido drásticamente. Se ha pasado del 55% de estudiantes en el año 1996 a sólo el 45% en el 2004. Hasta diez puntos de diferencia en tan sólo ocho años. Estas y otras estadísticas ensombrecen la garantía del derecho a la educación para todos y todas.

Los sucesos de Francia del otoño de 2005, lúcidamente analizados por D. Martuccelli, ilustran lo que puede llegar a ocurrir cuando el fracaso y la deserción escolar se ceba en la población inmigrante y se disparan todas las alarmas de discriminación y exclusión social. Hay que indicar que los jóvenes que participan en las revueltas urbanas son inmigrantes de segunda o tercera generación que viven en guetos con un sentimiento profundo de aislamiento; que han visto como se rebajan los gastos sociales; que comprueban en propia carne como aumentan las desigualdades y la movilidad social se ha bloqueado; que se sienten discriminados en el acceso al trabajo; no se sienten escuchados y respetados; que han sido asimilados culturalmente pero no integrados social y económicamente. Jóvenes que alimentaban altas expectativas –a diferencia de sus padres, más conformistas– y que sienten un profundo grado de frustración. Además son ciudadanos de ninguna parte: han perdido su identidad originaria y el nuevo país de acogida no los considera ciudadanos con plenos derechos. El caso francés es paradigmático de lo que pueda ocurrir en otros lugares donde se imponga una fuerte guetización, se tambalee de modo sustantivo el estado del bienestar, se viva una crisis económica, los estados no dispongan de suficientes dispositivos para facilitar la integración y la sociedad adopte posiciones xenófobas o simplemente pasivas e insolidarias.

Existen, sin duda, medidas eficaces para tratar de compensar las desigualdades de origen y para superar las dificultades y los rechazos escolares. Son medidas de discriminación positiva que tratan de adaptar el currículo a las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada alumno; de organizar una enseñanza más individualizada o grupal con ayudas mutuas; de intensificar la tutoría o los refuerzos específicos; de prever el estudio asistido; de dinamizar la orienta-

ción personal, académica y social,... Igualmente, se han ensayado interesantes programas o experiencias: éxito escolar para todos, escuelas aceleradas, comunidades de aprendizaje, escuelas democráticas,... Pero a pesar de la bondad de estas medidas, programas y experiencias, el gran desafío de este siglo es la reorientación radical del modelo actual hacia la escuela del sujeto, donde, tal como expresa A. Touraine, se pase de la escuela de la oferta a la escuela de la demanda; que facilite la transferencia del conocimiento experiencial del entorno a la escuela y viceversa; que desarrolle el diálogo, la argumentación y la comunicación intercultural; que termine con las dicotomías entre vida pública-privada, instrucción-educación y ciencia-conciencia, entre otras; que reflexione la experiencia social acumulada; y que, por encima de todo, cultive la libertad del sujeto y su capacidad de elaborar proyectos personales.

#### 4. ¿REFORMAS EDUCATIVAS...? PRIMERO LAS INNOVACIONES

Un editorial reciente de *Cuadernos de Pedagogía*, con motivo de la aparición de la LOE –Ley Orgánica de la Educación– lo titulaba “Legislar poco para cambiar mucho”, con el ánimo de llamar la atención sobre el crónico divorcio entre legislación y realidad. ¡Són tantas las cosas que no se cumplen, sea por el interés de unos o por la pasividad de otros! Ni se cumplen, ni se evalúan. Torsten Husén definió con esta frase: “*No hay reforma que resista su puesta en práctica*”, el abismo existente entre lo que los responsables de las reformas planifican y deciden y lo que acaba llegando a los centros y aulas. Señalaba en el mismo editorial que bastaría con fijar sólo tres o cuatro objetivos o referentes básicos pero, eso sí, discutidos, consensuados, conocidos, valorados, seguidos y aplicados por el profesorado y por otros agentes educativos.

¿Cuáles son las lecciones aprendidas de las reformas emprendidas en numerosos países tras muchos fracasos y algunos éxitos parciales? He aquí algunas, extraídas de la abundante literatura que nos proporciona la investigación, el análisis y la propia experiencia vivida desde la cercanía. En primer lugar, las políticas de arriba-abajo, sobre todo en la fijación y gestión del currículo, sólo producen cambios estructurales –con frecuencia relacionados con la extensión de la educación obligatoria, preobligatoria y posobligatoria– y no inciden en el verdadero cambio que tiene que ver con la cultura del profesorado, la gramática de la escuela, la organización de los centros, el desarrollo de procesos de innovación y los modos de enseñar y aprender. En segundo lugar, las reformas educativas parten de cero porque quieren imprimir su propio sello original, no han aprendido de lo sucedido con las reformas anteriores, y formulan de nuevo gran cantidad de objetivos inalcanzables, como si aquéllas fueran varitas mágicas que con sólo tocarlas van a resolver todos los problemas. La prescripción adminis-

---

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

trativa desde los despachos ministeriales debe ir acompañada de un estudio minucioso de las condiciones en que la reforma se aplicará. En los líderes reformistas se mezcla el idealismo, la retórica y la ignorancia. En tercer lugar, las reformas no cuentan con el apoyo, el consenso y la complicidad necesaria por parte del profesorado y del conjunto de la sociedad. No suele haber información suficiente, se prescinde de la participación real del profesorado en el proceso de elaboración y debate, y no se le explica las dificultades que implican su proceso de aplicación. Además, sólo una adhesión y entusiasmo con los objetivos de la reforma puede contrarrestar las resistencias y los corporativismos cerriles que cualquier proyecto de este tipo conlleva. En cuarto lugar, no se plantea la necesaria reactualización en la formación del profesorado –ni en Infantil, ni en Primaria ni mucho menos en Secundaria– ni las políticas de formación permanente para generar cambios educativos sustantivos tanto en las intervenciones individuales como colectivas. En quinto lugar, la comunidad educativa se siente abrumada por la sucesión continua de reformas ante cualquier cambio de coyuntura política y por la colonización burocrática de los centros, desde una perspectiva cada vez más tecnocrática de la enseñanza. Este tipo de intervenciones, además, dificultan o paralizan diversas propuestas de innovación que se enmarcan en una línea distinta de la política oficial. Por otro lado, es sabido que las reformas educativas, para consolidarse, requieren tiempo y paciencia, pues los resultados se aprecian a largo plazo, y su aplicación precisa un riguroso seguimiento para tratar de ajustar o implementar las medidas relativas a los objetivos trazados y que, en general, siempre tienen que ver con la equidad educativa y la calidad de la enseñanza. En sexto lugar, la financiación de las reformas es siempre insuficiente, porque los costes son importantes y crecientes. Sólo la atención a la diversidad –más aún con la llegada continua de inmigrantes– o las medidas de discriminación positiva, que implican una mayor enseñanza individualizada o en pequeño grupo, requiere un aumento considerable de los recursos técnicos y, sobre todo, humanos. Por no hablar de la formación del profesorado. Y, en séptimo lugar, las reformas educativas, a pesar de que se presentan con este rótulo, no son más que meras reformas escolares que, como hemos visto, afectan sólo a diversos aspectos parciales de la institución escolar. Sin embargo, la educación es más que la escuela. De ahí la necesidad de ampliar la mirada escolar: en el diagnóstico del panorama educativo –insistimos: no meramente escolar–, en la formulación de objetivos y propuestas y en la implicación de los actores educativos que, directa o indirectamente, intervienen en la socialización de la infancia y la juventud.

Volvamos al enunciado del principio: primero las innovaciones. En efecto, las reformas educativas más exitosas son aquéllas que han promovido la autonomía escolar para favorecer la emergencia, desarrollo y consolidación de prácticas innovadoras. Ello supone formar y confiar en el profesorado; otorgar

poder a la comunidad educativa para elaborar su propio proyecto educativo diferenciado; adaptar su currículo a las expectativas del centro; y ensayar nuevas formas de organización y gestión democrática del centro. La posibilidad de que los centros se impliquen más directamente en la toma de decisiones ha sido, precisamente, uno de los factores más valorados en el caso de Finlandia a la hora de valorar sus excelentes resultados en la última encuesta PISA. Otro, como señalamos con anterioridad, es que su reforma educativa empezó hace veinticinco años y aún está dando sus frutos. Pero esta la autonomía escolar tiene también sus propias paradojas y efectos perversos cuando ésta surge como resultado de la inhibición del Estado neoliberal y no existen mecanismos de intervención desde los poderes públicos para prevenir y corregir las desigualdades que la propia autonomía genera. Porque una cosa es la siempre estimulante diversidad pedagógica y otra muy distinta la diferenciación social entre los centros, de nefastas consecuencias para el logro de la equidad y cohesión social. Tampoco el proceso de innovación gestado desde la autonomía es un camino de rosas. El gran reto de las innovaciones es su sostenibilidad a lo largo del tiempo. Ello depende, hasta cierto punto, de las medidas de política educativa que se tomen para garantizar la calidad de la enseñanza.

## 5. ¿CÓMO MEJORAR LA CALIDAD EDUCATIVA DE TODOS LOS CENTROS PARA TODOS LOS ALUMNOS Y ALUMNAS?

El derecho a la educación se ha ido extendiendo progresivamente en los distintos tramos educativos en los países europeos. Una de las asignaturas pendientes es la etapa 0-3, cuya cobertura en la educación pública es aún muy deficiente, dejándose en manos de la iniciativa privada o de los servicios sociales. Por el contrario, la enseñanza secundaria y universitaria ha experimentado un fuerte crecimiento en las últimas décadas, hasta alcanzar la esperanza de vida escolar una media de diecisiete años. El panorama latinoamericano es bien distinto, pues las coberturas en la enseñanza no obligatoria son muy escuálidas y en la obligatoria, aunque se garantiza teóricamente la escolaridad, en la práctica existe un alto nivel de absentismo y de deserción en los últimos años.

¿Tienen la misma calidad en España los centros públicos y privados? La respuesta no es sencilla si antes no se aclara qué se entiende por calidad –un concepto extraordinariamente polisémico y que se presta a numerosas lecturas– y se definen los indicadores de calidad. A pesar de estas dificultades conceptuales, la escasa literatura que existe al respecto nos indica que no existen diferencias apreciables entre el sector público y privado de la enseñanza. Pero nos muestra otro dato quizás aún más preocupante: las enormes diferencias que existen entre los centros dentro de la pública y de la privada. De ahí la con-

---

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

veniencia de fijar unos mínimos de calidad educativa para todos los centros, algo así como la cuota o el salario mínimo institucional, trátase de centros urbanos o rurales, de zonas pudientes o marginales, de escuelas infantiles o secundarias,... Otra cosa bien distinta es que los centros que más lo necesitan reciban más o que se destinen recursos distintos en función de la idiosincrasia específica del modelo de centro. Muchas de estas medidas de calidad ya han sido señaladas en apartados precedentes y no vamos a insistir más en ellas. Únicamente conviene añadir, sin ánimo de exhaustividad, cuatro medidas, requisitos o recursos que se nos antojan imprescindibles para la mejora de los centros. Son éstas:

1. *La constitución de equipos docentes sólidos.* La mejor garantía para que existan proyectos educativos consensuados y dinámicos; para que haya coordinación y coherencia entre las diversas intervenciones educativas; y para ejercer con criterio la autonomía organizativa y pedagógica. Un aspecto fundamental para el trabajo en equipo que cada vez adquiere más relevancia es el liderazgo asociado a la dirección del centro. Un liderazgo que puede ser más individual o compartido pero que, en cualquier caso, conviene que sea democrático y eficiente.

2. *El tamaño reducido del centro.* Nos referíamos antes a la masificación de la enseñanza en la secundaria obligatoria. Un fenómeno extensible, aunque con menor magnitud, a las otras etapas educativas. Lo que está en juego es la propia identidad del centro y el sentido de pertenencia a una colectividad, tanto por parte del alumnado como del profesorado, aspectos que se desvanecen en los macrocentros. Asimismo, está en juego el tipo y la calidad de la relación educativa espontánea o regulada, previsible o imprevisible. También se resienten la posibilidad de emprender proyectos pedagógicos colectivos, la participación democrática y el seguimiento y control de cualquier tipo de actividad e intervención educativa. Las escuelas rurales son un buen ejemplo de las virtudes de los pequeños centros. Como lo son los movimientos anglosajones de las pequeñas escuelas que tratan de implantarlas, no sin grandes obstáculos, tanto en el medio urbano como rural.

3. *Las bibliotecas escolares en cada centro.* Concebidas como centros de documentación y recursos multimedia que orienten la intervención docente y se conviertan en un servicio estratégico vinculado al currículo de las diversas áreas y etapas educativas.

4. *La evaluación de los distintos componentes del sistema educativo.* Del aprendizaje del alumnado. De la labor del profesorado. Del funciona-

miento de los centros. De las diversas innovaciones en curso. De las actuaciones de la Administración. Una evaluación que debe afinar los diagnósticos cuantitativos y, sobre todo, cualitativos, con el propósito de sacar conclusiones y propuestas de mejora en todos los casos. En este sentido, conviene valorar como muy vanguardistas y positivas las evaluaciones PISA, que evalúan las competencias básicas –y no los aprendizajes de los contenidos curriculares tradicionales– de la lectura, las matemáticas o cualquier otra materia respecto a su aplicación en contextos de la vida cotidiana.

## 6. ¿QUÉ MODELO DE PROFESORADO SE REQUIERE PARA LA ESCUELA DEL SIGLO XXI?

El inventario de funciones y atributos del profesorado ideal es muy amplio. Aquí tan sólo se reseñan los que se consideran más emblemáticos. La mayoría no son nuevos, pero algunos presentan matices que obligan a repensar o priorizar algunas funciones y, al propio tiempo, a desechar otras. De modo muy sintético ofrecemos el siguiente decálogo donde se mezclan atributos, roles, funciones y tareas. Recomendables, eso sí, para el profesorado de cualquier nivel educativo:

1. *Conocimiento riguroso de la infancia y la adolescencia.* Del alumno en el contexto escolar y del sujeto en los otros contextos de socialización de la vida cotidiana para detectar mejor los hábitos, comportamientos, preocupaciones e inquietudes que conforman su nueva identidad. Ello requiere un atento proceso de observación, escucha y diálogo.

2. *Curiosidad por la cultura.* Apertura a la pluralidad de saberes, manifestaciones y experiencias culturales, con capacidad para analizarlas y contextualizarlas. Sirva la imagen del profesorado culto y la del intelectual crítico. Sobre todo, debe ser un buen lector. Se precisa una formación cultural más sólida en la formación inicial y permanente del profesorado de infantil y primaria. Algo que quizás podrá lograrse en los nuevos planes de estudio que prevén alargar un curso más el Magisterio.

3. *Formación y visión global.* Que su interés vaya más allá del que precisa para su etapa o asignatura, pues la educación integral exige la comprensión global del proceso de enseñanza y aprendizaje. La cultura pedagógica se alimenta cada vez más de otros saberes científicos y humanísticos y rehúye las miradas estrechas de la especialización prematura y de los minifundios disciplinares.

---

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

4. *Reflexión e innovación.* La experiencia social y escolar de poco sirve si no pasa por el tamiz de la reflexión. Sólo entonces se genera conocimiento formativo. La innovación genera dudas, riesgos, incertidumbres, conflictos. Es una aventura repleta de obstáculos pero también de satisfacciones. Es el único modo de avanzar y de incidir en el cambio en la escuela. La innovación supone, también, aprender junto y del alumnado.

5. *Orientación en el aprendizaje.* La función del profesor transmisor y distribuidor de conocimiento entra cada día más en crisis ante la creciente presencia de las NTIC. El modelo de profesor que explica y del alumno que escucha es caduco y ha de ser sustituido por otro donde el primero oriente, guíe y acompañe, mediante una relación más interactiva, por el gran caudal de fuentes e información y entornos de aprendizaje. Para que el alumnado convierta la información en conocimiento.

6. *Comunicación, afectividad y empatía.* Estudios recientes insisten sobre la importancia de la relación emocional como clave del aprendizaje. Otros enfatizan la centralidad de la relación educativa en el proceso de aprendizaje. Y, desde siempre, se ha subrayado que la comunicación, la paciencia, la empatía y la afectividad como rasgos más destacados de los buenos maestros y maestras.

7. *Autoridad y poder.* La autoridad es un reconocimiento de jerarquía consustancial al profesorado, necesario para regular el funcionamiento de un grupo-clase. Y el poder es la posibilidad de tomar decisiones, de ejercer la autonomía, de emprender proyectos de innovación. Durante algún tiempo, y aún hoy en algunos círculos pedagógicos, esos dos conceptos eran políticamente incorrectos por asociarse al autoritarismo y al abuso de poder en tiempos de la dictadura franquista. Pero hoy conviene recuperarlos desde una perspectiva radicalmente democrática.

8. *Formación permanente.* La formación a lo largo de toda la vida es también una prioridad en el sector de la enseñanza. A pesar de que se ha invertido y se ha investigado bastante al respecto, siguen abiertos varios interrogantes. ¿Hasta qué punto la formación en centros –el programa estrella en muchos lugares– logra incidir en la innovación y el cambio institucional y pedagógico? ¿Qué modalidades formativas repercuten realmente en la modificación de la cultura pedagógica del profesorado y en su práctica docente? ¿En qué medida debe ser obligatoria o voluntaria? ¿De dónde se saca el tiempo? ¿Cómo se articula con el desarrollo del currículo y la evaluación del profesorado? ¿Qué criterios deben seguirse para relacionar la formación con la carrera docente y la promoción profesional?

9. *Compromiso y vocación.* También este último vocablo no ha tenido –ni tiene aún hoy– muy buena prensa, pues se asocia a posiciones seudoreligiosas, idealistas y poco profesionales. Otro concepto a reivindicar en la medida que expresa, fundamentalmente, la identificación e incluso la adhesión entusiasta a un viejo y bello oficio. Por otro lado, se requiere, al menos, un compromiso sólido con la infancia y su contexto, con la comunidad educativa, con el equipo y proyecto de centro y con ciertas causas éticas que le convocan como mero ciudadano o ciudadana.

10. *La cooperación presencial y virtual.* El profesorado innovador siempre ha intentado salir de su aislamiento. Por eso se ha reunido y asociado para intercambiar experiencias, debatir cuestiones de actualidad educativa, emprender proyectos conjuntos, plantear reivindicaciones, realizar actividades de formación, etc. Pero hoy, el encuentro presencial se complementa con las redes docentes de debate e intercambio de información y las comunidades virtuales de aprendizaje, en creciente auge. El profesorado comparte información y se compromete en la construcción conjunta de nuevos aprendizajes.

## **7. A MODO DE CONCLUSIÓN. ¿CÓMO VENCER LA SOLEDAD DE LA ESCUELA Y MOVILIZAR A LA SOCIEDAD PARA IR CONSTRUYENDO LA CIUDAD EDUCADORA?**

Las reformas escolares y educativas requieren otras reformas de mayor calado social para que los objetivos de igualdad e inclusión social puedan materializarse. La educación en valores que se lleva a cabo en la escuela, cultivando el respeto a la diversidad, la cooperación, la escucha, el diálogo y la solidaridad, precisa de la colaboración de la familia, los medios de comunicación y otros agentes educativos para que también estos valores se conviertan en un referente dominante. El conocimiento se encuentra cada vez más fuera de la escuela y hay que ir a buscarlo en los entornos próximos y virtuales. También ahí se requiere la colaboración ciudadana. Por eso se habla de ciudades educadoras o de proyectos de entorno. La filosofía es sencilla en la formulación y complicada en su ejecución: se trata de coordinar y optimizar todas las políticas, recursos y agentes sociales que intervienen, directa o indirectamente, en la socialización de la infancia y de la juventud. Durante el tiempo escolar y extraescolar. Desde la educación infantil hasta la inserción laboral y la educación permanente a lo largo de toda la vida. Es decir: de la cuna a la tumba. Como reza un proverbio africano: para educar a una persona se necesita toda la tribu.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTORÍA COMPARTIDA. *Informe Juventud España 2004*. Ministerio de Cultura. Madrid, 2005.

AUTORÍA COMPARTIDA. “Reformas posibles y necesarias” (monográfico). *Cuadernos de Pedagogía*, nº 348, julio-agosto 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica. Madrid, 2005.

CARBONELL, Jaume. “Más democracia”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 309, enero 2002.

CARBONELL, Jaume. “Legislar poco para cambiar mucho”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº343, febrero 2005.

DELORS, Jacques (ed.). “La educación encierra un tesoro”. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. UNESCO-Santillana. Madrid, 1996.

EURYDICE. *Las cifras clave de la educación en Europa*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 2006.

EURYDICE. *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 2006.

INSEE. *Informe HIRSH “Observatoire National de la Pauvreté et de l’Exclusion 2003-2004”*. 2005.

LEFRESNE, Florence. “El futuro del trabajo. Precariedad para todos”. *Le Monde Diplomatique*, nº 125, marzo 2006.

MARINA, José Antonio. *Teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama. Barcelona, 1993.

MARTUCCELLI, Danilo. “Políticas de integración en Europa, disensos y consensos”. Texto conferencia no editado. 2005.

MORIN, Edgar. *La mente bien ordenada*. Seix Barral. Barcelona, 2000.

MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Seix Barral. Barcelona, 2001.

---

El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

OCDE. *Informe PISA 2003*. 2004.

RUÉ, Joan. *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria*. Octaedro. Barcelona, 2006.

PASCUAL, Mayte. *En qué mundo vivimos. Conversaciones con Manuel Castells*. Alianza. Madrid, 2006.

SCHOR, Juliet B. *Nacidos para comprar. Los nuevos consumidores infantiles*. Paidós. Barcelona, 2006.

TOURAINÉ, Alain. *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Fondo de Cultura Económica. Colección sección de obras de sociología. Buenos Aires, 1997.

# LAS COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES

Elena Cano García  
Profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa  
Universidad de Barcelona

## INTRODUCCIÓN

### 1. DEFINICIÓN

### 2. CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS

### 3. TIPOS DE COMPETENCIAS

### 4. APLICACIONES DE TRABAJAR POR COMPETENCIAS

### 5. LAS COMPETENCIAS DOCENTES

#### 5.1. El perfil del nuevo docente

#### 5.2. El perfil de los docentes según los nuevos planes de estudio

#### 5.3. Las principales competencias docentes

*5.3.1. Competencia de planificación y organización del propio trabajo*

*5.3.2. Competencia de comunicación*

*5.3.3. Competencia de trabajar en equipo*

*5.3.4. Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver los conflictos*

*5.3.5. Competencia de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*

*5.3.6. Competencia de disponer de un autoconcepto positivo*

*5.3.7. Competencia de autoevaluación constante de nuestras acciones para mejorar la calidad*

## BIBLIOGRAFÍA

## INTRODUCCIÓN

Hablar de competencias no es nada nuevo. De hecho, desde la etapa medieval se usa el concepto de competencias para señalar la adquisición de habilidades por parte de los aprendices de diversos oficios en su trabajo con el patrón. En el mundo laboral este término ha sido ampliamente utilizado (como recogen los trabajos de Mertens, 1996, 1998, 2000). Por ello no es un concepto nuevo pero en este momento aparece otra vez con fuerza y, desde nuestro punto de vista, con un nuevo sentido.

En la actualidad, pues, no se trata de hablar de las competencias desde una perspectiva técnica que las liga únicamente al empleo, obedeciendo a una lógica productiva, sino desde una perspectiva holística que entiende las competencias vinculadas a la persona (no al puesto de trabajo) y que, en consecuencia, incorpora competencias instrumentales y operativas pero también competencias personales y para la organización.

¿En qué marco surge este discurso? Rescatamos tres ideas que se hallan en la base de la defensa de las competencias:

- En primer lugar, la sociedad del conocimiento, caracterizada por el constante y acelerado cambio de conocimientos y de tecnologías. Ello indica que el conocimiento adquirido durante una época de formación inicial y basado en la adquisición de conceptos, puede quedar rápidamente obsoleto. Más que acumular conocimientos, se necesitará manejar herramientas de aprendizaje que permitan aprender a aprender (habilidad para adquirir y asimilar nuevos conocimientos y destrezas), adaptarse al cambio (capacidad para enfrentarse con flexibilidad y versatilidad a nuevas situaciones y para aceptar los cambios de forma positiva) e innovar (habilidad para encontrar nuevos recursos y plasmarlos en acciones). Así pues, en nuestras sociedades europeas desarrolladas cada vez habrá menos trabajos que no requieran esta formación especializada (polarizando la población en función del acceso o no al conocimiento). Quedará excluido del sistema aquel que no tenga recursos educativos. Y es que, recordando a Piaget, la meta principal de la educación es formar personas que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho, personas que sean creativas, inventoras y descubridoras. Por este motivo, el manejo de herramientas para su aplicación en la acción propio del enfoque por competencias resulta esencial.
- En segundo lugar, necesitamos superar la fragmentación disciplinar propia de tiempos pasados y adoptar un enfoque integral que nos permita hacer frente a la complejidad. Del mismo modo en que las dicoto-

mías sujeto/objeto o ciencias/letras resultan falsas, también resulta absurda la dicotomía mundo académico/mundo laboral. El enfoque de competencias apuesta por la integración de ambos ámbitos, en tanto que entiende que las competencias se aprenden a través de formación inicial, permanente y práctica laboral, de forma continua y recurrente.

- En tercer lugar, hace tiempo que se viene apostando por una formación integral. Ésta resultará indispensable para hacer frente a las situaciones problemáticas del mundo actual. Ya hace más de diez años que Howard Gardner se refirió a las inteligencias múltiples (lógica-matemática, lingüística, espacial, musical, corporal, naturalista y emocional, esta última constituida por la interpersonal y la intrapersonal). Las competencias subsumen estas diversas inteligencias o capacidades y a la vez aúnan lo que se había venido llamando conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal y lo combinan todo en esas grandes aptitudes llamadas competencias que, como veremos, tienen un sentido global y aplicativo.

## 1. DEFINICIÓN

Según el Diccionario Larousse 1930 la competencia es el conjunto de conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir lo que concierne al trabajo. Como indican Gallart y Jacinto (1995: 1), 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. Esta definición se ha venido reproduciendo matizadamente. Lasnier (2000), AQU (2002) o Scallon (2004) también consideran 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. Otras definiciones (Le Boterf, 2000: 87).ponen el énfasis en la secuencia de acciones (secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones).

En conjunto, se trata de un manejo de atributos, de una etiqueta para una colección de conocimientos, habilidades, actitudes, tareas y resultados. Si bien hay concepciones que las identifican más con tareas y actividades, con actitudes manifiestas en la conducta o con características de la personalidad<sup>1</sup>, la mayoría las vin-

<sup>1</sup> Desde la Psicología las competencias son las particularidades psicológicas individuales de la personalidad. Serían potencialidades o condiciones para lograr altos resultados.

El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

culan básicamente a resultados, puesto que es una capacidad para actuar, ligada a la acción, y que ha de llevar a resolver eficazmente situaciones problemáticas. Por ello rescatamos la definición que, a nuestro juicio, reúne estos elementos:

*“Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (Perrenoud, 2001: 509).*

2. CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS

Si fragmentásemos la concepción de competencia, obtendríamos unos elementos reiterativos en cualquier definición, como son:

1. Conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados,
2. Vinculados a rasgos de personalidad, que
3. Sólo toman sentido en la acción,
4. Se adquieren de forma continua con formación más experiencia y
5. Permiten desarrollar una función o rol de forma eficiente en un determinado contexto.

*Conjunto de conocimientos*

Es la combinación pertinente de conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes y valores. Por ello se dice que tiene un carácter combinatorio, en tanto que los conocimientos, procedimientos, actitudes, así como las capacidades personales deben de complementarse todas ellas, deben de combinarse para que efectivamente pueda decirse que se posee competencia.



### *Vinculados a rasgos de personalidad*

Según Spencer y Spencer (1993, citados por De Miguel, 2005: 22), siguiendo una definición cercana al campo de la psicología, la competencia es una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo en un trabajo o situación. Para De Miguel ello significa que la competencia es una parte profundamente arraigada en la personalidad del aprendiz, sea por diversos: a) Motivos (cosas que un estudiante piensa de modo consistente o quiere como causa de determinada acción); b) Rasgos de personalidad (características que se manifiestan físicamente y que suponen respuestas consistentes a situaciones o informaciones); c) Autoconcepto (actitudes, valores o propia imagen del estudiante); d) Conocimientos (información con que cuenta una persona) o e) Habilidades (destreza o capacidad del estudiante para desarrollar una cierta actividad física o mental). Que se halle arraigada a estos elementos no significa que no podamos incidir en ella, aunque probablemente sea más fácil proporcionar información y habilidades que intervenir sobre los motivos o los rasgos de la personalidad, que se hallan más profundamente anclados.

### *Toman sentido en la acción*

*“Las competencias se definen como el conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particulares” (AQU, 2002: 46).*

La competencia se actualiza constantemente, es indisociable de la acción, supone actuar (ello es, no ejecutar mecánicamente, sino poner en marcha conjuntos de acciones encadenadas, aplicando instrucciones encadenadas y no aisladas). Se trata, recordémoslo, del conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y ser capaz de colaborar en el entorno profesional. Es competente quien ha demostrado su conocimiento, experiencia y pericia en su quehacer.

Por ello se suele atribuir a la competencia un carácter teórico-práctico, en tanto que requiere saberes académicos pero se ejecuta en un determinado puesto de trabajo y un carácter recurrente o de reconstrucción constante. Posee, pues, una dimensión aplicativa, puesto que hay que transferir los conocimientos a las diversas y cambiantes situaciones de la práctica. Y éstas, a su vez, ofrecen oportunidades para modificar los conocimientos adquiridos en la formación inicial.

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

Esta dimensión aplicativa es lo que diferencia competencia, por ejemplo, de capacidad. No es que capacidades y competencias sean conceptos aislados. Las competencias se basan, en parte, en las capacidades. Y, en la medida en que uno desarrolla una competencia, va alimentando y mejorando sus capacidades. Poseen una relación bidireccional o de mutuo enriquecimiento, pero se sitúan en planos diferentes. Para ser competente, uno debe de ser capaz. Sin embargo, uno puede ser capaz pero no competente. Ser capaz es tener recursos pero ser competente es saber movilizarlos, usarlos bien.

### *Adquiribles con formación más experiencia*

La experiencia es ineludible. Por ello las competencias tienen un carácter dinámico, varían con el tiempo (ser competente hoy no significa serlo mañana). Por ello suele decirse que las competencias poseen un carácter reconstructivo, en tanto que las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se aplican sin más, sino que se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional. Así, el ejercicio de la competencia es necesario para que ésta se mantenga. Por todo ello ser competente no es lo mismo que tener una habilidad. Las competencias combinan los conocimientos con el comportamiento social. Van más allá de las habilidades, en tanto que implican el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica y de la experiencia.

Por otra parte, tampoco las competencias son como las antiguas calificaciones. Las calificaciones lo son para siempre, lo eran por el diploma y la antigüedad y no hacía falta referentes teóricos ni aprendizaje académico. Las competencias son inestables, se ponen constantemente a prueba y suponen un aprendizaje, un proceso de crecimiento continuo, debido a las exigencias introducidas por el contexto, que cambia demandando nuevas respuestas. Es decir, las competencias se actualizan porque hay actuaciones que fueron apropiadas hace un tiempo pero que dejaron de ser operativas y son obsoletas, o porque hay nuevos retos.

### *Permiten desarrollar una función o rol de forma eficiente en un determinado contexto*

Ser competente significa, pues, ser capaz de resolver una situación de forma autónoma y creativa, movilizando, clasificando, seleccionando, combinando y aplicando aquellos conocimientos, del tipo que sea, que son pertinentes en ese momento y lugar. La competencia está, pues, relacionada con acciones profesionales complejas y tiene su punto de inflexión en la ejecución pertinente de una tarea, atendiendo a la combinación y movilización pertinente de recursos, comportamientos y cualidades personales (Hernández, 2006: 56). Es decir, la competencia implica una acción (un saber actuar, combinar, movilizar, transferir) vali-

dada (demostrada) en una situación profesional compleja (contextualizada). Se suele decir que las competencias vienen determinadas por la forma en que el sujeto organiza y utiliza los conocimientos adquiridos, los integra en la práctica y los interrelaciona con el contexto. Por este motivo, no puede separarse de las condiciones en las que se evidencia. Tienen, por ello, un carácter contextualizado y flexible, en tanto que la movilización de una competencia toma sentido para cada situación, siendo cada una de ellas diferente, aunque pueda operarse por analogía con otras ya conocidas. La competencia es la misma pero el desarrollo eficiente de cada función o la respuesta individualizada a cada situación es diferente.

### 3. TIPOS DE COMPETENCIAS

Los tipos de competencias pueden ser ordenados siguiendo diversas clasificaciones, casi tantas como autores. En algunas ocasiones las competencias se dividen en cognitivas, sensoriomotrices y socioafectivas. En otras ocasiones podemos encontrarlas separadas entre técnicas (equivale a instrumentales) y personales (incluye cognitivas e interpersonales).

También es muy usual la ordenación en cuatro ámbitos: competencias técnicas (dominio experto en un campo de trabajo); competencias metodológicas (saber reaccionar, nuevas vías de solución); competencias sociales (comunicación efectiva, participación proactiva) y competencias participativas (organiza, decide, nuevas responsabilidades,...).

De forma similar se puede oír hablar de competencias de empleabilidad (expresión oral y escrita, resolución de problemas, análisis,...); competencias para el uso de recursos, interpersonales (trabajo en grupo, liderazgo, atención a la diversidad) y de comunicación; competencias sistémicas (aproximarse a la realidad en su complejidad de relaciones y no con un conjunto de hechos aislados) y competencias tecnológicas.

Finalmente, quizá la separación más conocida en la actualidad sea la que entiende las competencias de forma dicotómica: a) Genéricas o transversales (básicas para el desarrollo vital del individuo y, por tanto, comunes a diferentes ocupaciones) y b) Específicas (propias de una ocupación, derivadas de las exigencias de un contexto o trabajo concreto.).

### 4. IMPLICACIONES DE TRABAJAR POR COMPETENCIAS

Este enfoque holístico de las competencias conducirá, a nuestro entender, a cambios en dos planos diferentes:

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

- En primer lugar, ha de provocar cambios curriculares. La propuesta de las competencias tendría que llevar a diseñar planes de estudio interdisciplinarios, donde la columna vertebral fuesen las competencias a adquirir por parte de los estudiantes, anulando la fragmentación en asignaturas y materias o, en todo caso, analizando cómo desde cada campo de conocimiento se puede contribuir a la adquisición de las competencias que previamente se han consensuado (por parte de académicos, representantes del mundo laboral, egresados,...) y que se consideran, pues, definatorias de una buena práctica profesional futura.
- En segundo lugar, ha de promover cambios didácticos (en la planificación curricular, en la metodología y en la evaluación). Las competencias nos deben de conducir a trabajar por PBL (*Problem Based Learning*), por proyectos, por centros de interés,... con metodologías globalizadas y propias de un marco constructivista. Las estrategias didácticas ya no pueden basarse en los resultados y en un modelo conductista sino que han de enfatizar los procesos, usando estrategias para “aprender a aprender” y “aprender haciendo”. Por otra parte, las competencias provocarán un cambio evaluativo interesante en tanto que han de llevar a evaluar procesos más que productos, a buscar formas de acreditar que se poseen competencias no aprendidas por la vía académica y, en definitiva, a vincular más los procesos evaluativos a las competencias que se desea promover.

## 5. LAS COMPETENCIAS DOCENTES

### 5.1. El perfil del nuevo docente

Hasta hace poco tiempo, la formación del profesorado se ha diseñado en clave logocéntrica, determinando en qué tipo de conocimientos debe poseer el maestro o maestra. Esta visión participa de una concepción del conocimiento fragmentada, disciplinar, lineal y acumulativa. En la actualidad, la globalización, la complejidad y la rápida creación, expansión y obsolescencia del conocimiento vinculada a las NTIC parecen ser motivo más que suficiente para apostar por enfoques formativos integrales e integrados que permitan al profesorado enfrentarse a problemas educativos complejos con autonomía y profesionalidad. Por ello se habla en la actualidad de la conveniencia de desarrollar competencias.

Sin embargo, este enfoque de competencias pudiera ubicarse en un marco muy técnico. Si nos situamos en un paradigma positivista, podemos concebir el ejercicio profesional desde la racionalidad técnica. Desde esta perspectiva, los

profesionales se dedican a solucionar problemas bien estructurados derivados del conocimiento sistemático, mediante la selección de los medios técnicos idóneos (a menudo diseñados por alguna otra persona). Y eso puede llevar a pensar que lo adecuado es definir competencias profesionales, estandarizarlas, concretarlas en indicadores y descriptores y llegar a una visión parcelada de la que, a nuestro entender, la propuesta de trabajar por competencias precisamente desea huir. Consideramos que la propuesta formativa por competencias participa de otra visión, más propia de un paradigma interpretativo, que entiende al profesor como profesional reflexivo y no como técnico. Como indica De la Rosa (s/f), dicha formación exige el desarrollo de pensamiento creativo, crítico, reflexivo puesto que, recogiendo los planteamientos de Schön, los problemas no son estructuras bien organizadas sino situaciones poco definidas y un tanto desordenadas, en las que confluyen elementos a veces conflictivos y contradictorios.

*“En el mundo concreto de la práctica, los problemas no llegan totalmente especificados a manos del practicante. Tienen que construirse a partir de los materiales obtenidos de situaciones problemáticas (...) Plantear un problema significa escoger los elementos de la situación que vamos a estudiar, establecer los límites de la atención que vamos a dedicarle y dotarlo de una coherencia que permita decir lo que no funciona y qué dirección hay que seguir para corregir la situación”* (Schön, 1994: 65-66).

Definir el problema requiere ya un trabajo de reflexión, creación e interpretación que echa mano no sólo de los conocimientos técnicos sino que parte de la cosmovisión de quienes participan en su definición e intervención. Por ello, el reto para la formación es contribuir a que los profesionales tengan la capacidad para problematizar la realidad y ser conscientes de las diferentes valoraciones que implican las diversas concepciones, así como de las implicaciones de cada solución. Desde este otro marco, el enfoque de competencias persigue la creación y el uso crítico del conocimiento. Se trata de desarrollar el criterio para saber configurar cada situación, escoger los conocimientos pertinentes para resolverla (desestimando otros) y aplicarlos con coherencia y sensibilidad.

*“El desarrollo de una competencia es una actividad cognitiva compleja que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría; transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, aprender a aprender, plantear y resolver problemas y actuar de manera inteligente y crítica en una situación”* (Gonczy, 2001, p. 39 citado por Tejada, 2005).

## 5.2. El perfil de los docentes según los nuevos planes de estudio

Sin duda, resulta difícil llegar a determinar el perfil de docentes que necesita nuestro sistema educativo. Han de ser competencias amplias, recons-

El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

troubles, dinámicas. Llegar a diseñar un perfil no es una cuestión técnica sino ideológica, puesto detrás de la reflexión de “qué tipo de profesorado necesitamos” se hallan valores, principios, ideología. Por ello, escoger una propuesta u otra tiene implicaciones muy importantes sobre el sistema educativo. Podríamos referirnos a múltiples estudios sobre las competencias docentes, como el de Scriven (1998), el de Angulo (1999) o el de Perrenoud (2004)<sup>2</sup>. También podríamos acogernos también a alguna de las clasificaciones más usuales (y que no atribuimos a ningún autor por hallarse reiterativamente en varios documentos), como son las tres clasificaciones genéricas que, a modo de ejemplo, destacamos a continuación:

1ª clasificación	2ª clasificación	3ª clasificación
Competencia académica (dominio de los contenidos de su asignatura)	Adquisición de conocimientos sobre la disciplina y su didáctica	Competencia Cultural (conocimiento de la materia y de la cultura, en general).
Competencia didáctica (manejo de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje)	Desarrollo de habilidades relacionadas con el rendimiento académico	Competencia pedagógica (habilidades didácticas: dinamizar grupos,...)
Competencia organizativa (planificación, organización, ejecución, control de las acciones pedagógicas)		Competencia tecnológica (habilidades instrumentales, NTIC)
	Desarrollo integral del profesional, su autoconcepto.	Competencia personal (madurez, seguridad, autoestima,...)
	Investigación continua	

<sup>2</sup> Perrenoud (2004a: 189 y 2004b), destaca diez nuevas competencias de base para enseñar que son especialmente conocidas y valoradas 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, vamos a tomar como referente la clasificación y el listado de competencias docentes que posee la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) como libro blanco para la nueva titulación de magisterio.

La universidad española está inmersa en un proceso de convergencia europea, buscando la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Ello lleva, entre otras cosas, a intentar unificar los títulos de grado y postgrado (proponiendo una estructura única para todos los países) y a diseñar éstos por competencias. Se ha venido criticando la poca preparación que los egresados universitarios poseen para insertarse en el mundo laboral<sup>3</sup>. Si bien la misión de la universidad no es la formación profesional superior, al menos no lo es únicamente, sí es cierto que una de las funciones es facultar para el ejercicio profesional y en ese sentido trabajar por competencias, integrando las necesidades académicas y prácticas, intenta superar esa deficiencia.

Por eso se han diseñado libros blancos para los diversos futuros títulos, basándose en las competencias que deberán tener los egresados. En el caso del título de grado de magisterio<sup>4</sup>, el objetivo del documento es facilitar la adecuación de las titulaciones de maestro al Espacio Europeo de Educación Superior (ANECA, 2004), fijando las competencias transversales o genéricas y específicas o concretas a todas las titulaciones de maestro.

Entre las competencias transversales destacan:

#### INSTRUMENTALES

- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de organización y planificación
- Comunicación oral y escrita en la lengua materna
- 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

<sup>3</sup> Véase, por ejemplo, el documento RODRÍGUEZ, S. *Educació superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Barcelona, 2003.

<sup>4</sup> El libro blanco puede consultarse en: [http://www.aneca.es/modal\\_eval/conver\\_docs\\_titulos.html](http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html) Del mismo se ha realizado una concreción, siguiendo las directrices del RD 55/2005, de 21 de enero, que establece la estructura de los títulos universitarios y que se halla disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02842-02846.pdf>

**PERSONALES**

Trabajo en equipo  
 Trabajo en un equipo de carácter disciplinar  
 Trabajo en un contexto internacional  
 Habilidades en las relaciones interpersonales  
 Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad  
 Razonamiento crítico  
 Compromiso ético

**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

Además de las competencias transversales, se lista toda una colección de competencias específicas (véase ANECA, 2004: 96-122), como las siguientes:

1. Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...)
2. Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica
3. Sólida formación científico-cultural y tecnológica

**SABER HACER**

4. Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa
5. Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración Educativa

6. Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural
7. Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación
8. Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo
9. Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas
10. Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación
11. Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos
12. Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación
13. Capacidad para realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva
14. Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos
15. Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa

### **SABER ESTAR**

16. Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional
17. Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias
18. Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa
19. Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno

### **SABER SER**

20. Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones
21. Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable
22. Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral
23. Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

Este perfil tan completo y tan complejo debemos tomarlo como un referente (tanto para los futuros profesores como para los profesionales de la educación ya en ejercicio), como un marco que encuadre nuestras acciones colectivas e individuales más que como un listado exhaustivo que cumplir.

### 5.3. Las principales competencias docentes

De todas las anteriores competencias listadas (aunque el grado de concreción de algunas nos lleva a preguntarnos si se ajustan verdaderamente a la noción de competencia defendida desde estas líneas), vamos a rescatar las siete competencias genéricas (las específicas merecerían un tratamiento aparte con mayor detenimiento y profundidad) que hemos considerado más relevantes. Éstas son:

1. Competencia de planificación y organización del propio trabajo
2. Competencia de comunicación
3. Competencia de trabajar en equipo
4. Competencia de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver los conflictos
5. Competencia de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación
6. Competencia de disponer de un autoconcepto positivo.
7. Competencia de autoevaluación constante de nuestras acciones para mejorar la calidad

A continuación vamos a desarrollarlas de forma separada y concreta.

#### 5.3.1. Competencia de planificación y organización del propio trabajo

*“El tiempo destinado a la formación del profesorado y al trabajo en colaboración ha de ser también reestructurado en el interior de los centros”* (Darling-Hammond, 2001: 266).

El tiempo es uno de los recursos más escasos que tenemos, tanto para trabajar con los colegas con el fin de resolver los retos educativos (que progresivamente son más cantidad y de mayor complejidad) como para trabajar con los alumnos y alumnas (con la presión añadida de que el conocimiento “enciclopédico” es cada vez mayor y más cambiante).

En primer lugar, respecto al trabajo “fuera del aula”, como sugiere Darling-Hammond en la cita inicial de este epígrafe, será necesario organizarlo en tiempos y modos diferentes a los empleados hasta ahora. De hecho, dar res-

puesta a las nuevas situaciones sociales y educativas exigirá no sólo una formación del profesorado diferente, como se ha venido comentando, sino, también una organización escolar decididamente transformadora. El tiempo, su distribución y empleo, constituirá una variable muy determinante en los nuevos modos de organización escolar.

En segundo lugar, respecto al tiempo escolar, hace más de treinta años que los estudios de escuelas eficaces alertaron acerca del uso del tiempo escolar como una de las variables más significativas para explicar la calidad educativa.

Por todo ello resulta básico planificar el tiempo del que disponemos, estableciendo pautas y hábitos de trabajo y priorizando nuestras tareas en función de lo urgente, lo importante y lo viable, de modo que...

- Lo urgente no pase siempre por encima de lo importante. Si algo no es abordable en este momento, es importante que reflexionemos sobre las dificultades asociadas a dichos procesos y trabajemos por superar los obstáculos salvables y por conseguir los recursos necesarios, de modo que en otro momento sí puedan realizarse. Como señala Covey (1997: 183), la clave no es dar prioridad a lo que está en la agenda sino ordenar en la agenda las prioridades.
- Demos preferencia a aquellas cosas de cuya ejecución depende el trabajo de terceros.
- Podamos actuar de forma proactiva (no como reacción ante hechos consumados).
- Nos dediquemos, con realismo, a esforzarnos por metas viables, conectando nuestra planificación diaria o semanal con la planificación a medio plazo.
- No reiteremos conductas indeseadas simplemente por rutina.

Todo esto nos puede ayudar a huir del agotamiento emocional (Burn-Out) y a no sentirnos alienados de la actividad que hacemos, que, en ocasiones, es tan fragmentada que nos puede llevar a no vislumbrar el sentido de nuestra tarea cotidiana en el conjunto de un proyecto conjunto. Establecer mecanismos colectivos de revisión de las agendas puede ser también una buena rutina para ajustar nuestras planificaciones.

### 5.3.2. *Competencia de comunicación*

*“Siempre hay tiempo para soltar las palabras, pero no para retirarlas.”*  
(Baltasar Gracián).

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

Si la comunicación es esencial en cualquier ámbito lo es más, si cabe, en el mundo educativo. Los procesos formativos son actos comunicativos. Implican diálogo, una forma de relación que pone a dos o más personas en un proceso de interacción y de transformación continua. Buscar la máxima interacción, ser un modelo de comunicación para los alumnos o desarrollar mecanismos de escucha activa, empática y respetuosa pueden ser metas interesantes de conseguir.

Nos solemos esforzar por mejorar nuestras comunicaciones escritas, escogiendo con cuidado el formato y el texto y nuestras comunicaciones orales, escogiendo los estímulos verbales (palabras, construcciones sintácticas,...) que nos parecen más adecuadas para expresarnos. Sin embargo, a veces obviamos otros estímulos que comunican mucho más que las propias palabras: los estímulos vocales y físicos. El tono de voz, las inflexiones, el volumen, así como los gestos y ademanes y las expresiones faciales nos pueden ayudar a enfatizar los estímulos verbales o, por el contrario, pueden resultar incongruentes con los mismos. Por otra parte, los estímulos situacionales o la utilización de los espacios como mecanismos que pueden llevar a comunicar desde una intención de colaboración hasta una actitud jerárquica y distante, también deben de ser contemplados.

Para comunicarnos mejor podemos tener en cuenta algunas consideraciones de tipo práctico como las que siguen:

- Pensar en la finalidad de la comunicación así como en la audiencia y ajustar nuestro mensaje a nuestro propósito y a quienes van a resultar receptores de nuestra emisión.
- Preguntarse cuál es en cada caso el canal más apropiado para comunicarnos: oral (individual o colectivo; presencial o telefónico), escrito (circular, carta, e-mail,...).
- En el caso de la comunicación oral, velar por la coherencia entre los diferentes estímulos comunicativos. Intentar que no haya, sobre todo en situaciones conflictivas, mensajes dispares entre lo que comunicamos vocal, verbal, física y situacionalmente.
- Facilitar los canales de feed-back o retroalimentación por los que se va a producir la interacción y el intercambio, para minimizar las distorsiones comunicativas y facilitar relaciones bidireccionales que lleven a una verdadera comunicación y no a una mera transmisión de información.

Ser competente desde el punto de vista de la comunicación oral y escrita va más allá de tener los conocimientos para hacerlo. Supone desarrollar, a partir de las destrezas aprendidas pero en la interacción con la práctica, el criterio

para escoger las habilidades y recursos comunicativos en cada caso y combinarlos pertinentemente para ser eficaces en nuestros procesos comunicativos.

### 5.3.3. Competencia de trabajar en equipo

*“El contexto que reivindicamos aquí hace suya una determinada cultura de la enseñanza, un conjunto concreto de relaciones de trabajo entre los docentes y sus colegas, que los vincule en una comunidad que les sirva de apoyo, que investigue, comprometida con unos objetivos comunes y con el perfeccionamiento continuo. Creemos que es más probable que los profesores y profesoras totales surjan, se desarrollen y prosperen en escuelas totales, en escuelas que valoren, desarrollen y apoyen el juicio y la maestría de todos sus profesores en la búsqueda común del perfeccionamiento”.* (Fullan y Hargreaves, 1997: 62).

Los retos educativos que plantea la sociedad actual requieren, sin duda, un trabajo en equipo por parte de todos los educadores de un centro y en conjunción con los esfuerzos de otros agentes sociales (como recoge el filósofo José Antonio Marina, la educación de un niño es responsabilidad de toda la tribu). Sin duda, son las familias quienes deben comprometerse más en la educación de sus hijos y cooperar con la escuela, exigiendo y aportando, huyendo de modelos mercantilistas que conciben a las familias como usuarios que reclaman un servicio en el que no se implican. La educación es una tarea compartida y debemos aunar esfuerzos para mejorarla. Por otra parte, otras instancias (EAPs, CRPs, CEPs, ambulatorios, departamentos de bienestar social, consejerías de juventud,...) deben también programar actuaciones conjuntas con la escuela para llegar a la población estudiantil y tratar los principales temas de forma integrada y global.

Por todo ello el trabajo en equipo es, sin duda, indispensable. Este trabajo grupal suele ser agradable y motivador, permite abordar tareas complejas que individualmente sería difícil conseguir y aúna los esfuerzos e inteligencias de todos sus miembros en torno a un objetivo común, logrando, habitualmente, resultados más exitosos que los que se lograrían trabajando aisladamente. Sin embargo, el trabajo en equipo también tiene inconvenientes: el trabajo es más lento, a veces surgen tensiones entre los miembros, puede haber miembros que se inhiban de participar o que se desentiendan de la responsabilidad compartida que supone el trabajo en equipo,... Por ello, de nuevo, ser competente supone combinar de forma pertinente los conocimientos que se tienen para saber decidir cuándo es mejor optar por el trabajo en equipo (y cuándo por el trabajo individual) y con qué tipo de reuniones se va a desarrollar (miembros, frecuencia, duración, calendario y horario, responsabilidades divididas y comunes,...). Para desarrollar dicha competencia podemos intentar...

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

- Ser conscientes de que cada vez menos los retos se pueden abordar en solitario. Superar el aislamiento y tender hacia culturas más colaborativas.
- Ser capaces de formar equipo con otras personas que tienen opiniones e inteligencias diferentes.
- Discriminar cuándo los beneficios del trabajo en equipo superan sus dificultades o inconvenientes.
- Autoanalizar nuestro propio grado de compromiso y participación en los equipos.

### 5.3.4. Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver los conflictos

*“Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo” (Aristóteles, Ética a Nicómano, citado por Goleman, 1995: 9).*

Hasta hace poco tiempo el sistema escolar ha privilegiado un tipo de inteligencia por encima del resto, considerándolas de menor orden e incluso pasándolas por alto. Podemos, por ello, encontrar personas con altas capacidades lingüísticas o de razonamiento lógico-matemático pero que, sin embargo, tienen grandes dificultades para relacionarse con los demás. La inteligencia emocional o la capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria (que incluye la inteligencia intrapersonal, que es aquella que nos permite entendernos a nosotros mismos y la interpersonal, que es aquella que nos permite entender a los demás) así como actitudes de respeto, tolerancia, solidaridad, civismo,... es interesante que sean trabajadas por todos nosotros tanto con nuestros alumnos como en primera persona.

Los profesores educamos en muchas ocasiones (y a menudo sin acabar de ser conscientes) con nuestro modelo de maestro y de persona. Hay muchas cuestiones actitudinales que, además de ser trabajadas con programas específicos, se van asentando día a día con la actuación de los educadores. Por ello si los valores que defiende el centro han sido expresados en el Proyecto Educativo de Centro y éste se ha elaborado colaborativamente, todos los miembros de la escuela o instituto deberán incorporar en su actuación profesional y trasladar, por tanto, a la práctica del aula, esos valores. Si la escuela se define como coeducadora, participativa, respetuosa con el medio ambiente, en contra de la violencia, del consumismo,... esto deberá translucirse en todas las actividades, de forma natural. Para ello es necesario desarrollar la competencia de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver

situaciones conflictivas de forma dialogada y constructiva. Será interesante trabajar las capacidades para...

- Adaptarnos a nuevas situaciones: El primer paso será disponer de información y vencer el miedo a lo desconocido, para desarrollar la capacidad de aceptar nuevas situaciones y nuevas personas. Un segundo paso será pasar de la aceptación o adaptación al cambio, a tener una actitud activa para darle respuesta con flexibilidad (instaurando nuevas formas de hacer las cosas, estableciendo nuevas relaciones sanas y constructivas,...). Si desarrollásemos al máximo esta faceta, llegaríamos a un tercer paso, que consistiría en ser agentes promotores del cambio.
- Resolver problemas: El primer paso en este caso sería entender que los conflictos son inherentes a los grupos de personas y vivirlos como una posibilidad de mejora más que como una disfunción. El segundo paso consistiría en analizarlos para establecer si son o no funcionales, si son frecuentes, si son previsibles o no, si son latentes o expresos,... y tratarlos en consecuencia. El tercer paso consistiría, tras identificarlos y recoger la máxima información, en abordarlos dialogadamente y buscar soluciones consensuadas.
- Negociar: En general, desarrollar la capacidad de negociación con alumnado, familias u otros agentes, sería muy positiva. Disponer de ciertos conocimientos sobre mediación, que debe desarrollarse con voluntariedad, confidencialidad, imparcialidad y flexibilidad, puede resultarnos muy útil.

### 5.3.5. Competencia de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

*“Cada persona debería tener la posibilidad de adquirir las competencias y los conocimientos necesarios para comprender la Sociedad de la Información y la economía del conocimiento, participar activamente en ellas y aprovechar plenamente sus beneficios. La alfabetización y la educación primaria universal son factores esenciales para crear una Sociedad de la Información plenamente integradora, teniendo en cuenta en particular las necesidades especiales de las niñas y las mujeres.”* (Principio nº 29 de la Declaración de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, documento WSIS-03/GENEVA/4-S, 12 de mayo de 2004).

Es fácil entender que las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación son esenciales para el progreso y el bienestar de todos los seres humanos en tanto que brindan oportunidades de alcanzar niveles más elevados

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

de desarrollo. Por ello, la capacidad universal de acceder y contribuir a la información, a las ideas y al conocimiento es un elemento indispensable en una Sociedad de la Información integradora. Esto ilustra la necesidad de desarrollar una cierta competencia tecnológica, tanto para el profesorado como ciudadano como para el profesorado como profesional de la educación, para ser capaz de trabajar con el alumnado con las TIC, entendiendo las mismas como un medio y no como un fin en sí mismas.

Para progresar en el desarrollo de la competencia tecnológica, en primer lugar necesitaremos una cierta alfabetización o cultura digital genérica, que incluya el conocimiento de los sistemas informáticos, la búsqueda y selección de información a través de Internet, el manejo de software de uso habitual, la comunicación personal, etc., en la línea de lo que ya hemos expresado en otras ocasiones (Cano, 2005; Cano 2006).

Pero, como profesionales de la educación, y pese a las dificultades asociadas a las TIC (falta de formación; problemas con la actualización del software; exceso de información que cuesta de gestionar; pérdida de tiempo inicial; etc.), será conveniente desarrollar un uso didáctico de las tecnologías. Esto es, como señala Cebrián (1997), disponer de:

- Conocimientos sobre los procesos de comunicación y de significación que generan las distintas TIC, así como un consumo equilibrado de sus mensajes.
- Conocimientos sobre las diferentes formas de trabajar las nuevas tecnologías en las distintas disciplinas y áreas.
- Conocimientos organizativos y didácticos sobre el uso de TIC en la planificación de aula y de centro.
- Conocimientos teórico-prácticos para analizar, comprender y tomar decisiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje con las TIC.

Es decir, no es suficiente con un conocimiento instrumental. Se necesita un conocimiento didáctico, integrado en el currículum, interdisciplinar y que aporte un diferencial frente a otros recursos; se necesita que el profesorado participe en la creación de recursos más que haga un simple consumo de los mismos; se necesita que las NTIC se apliquen a la vida diaria, a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la gestión del centro y se necesita desarrollar una capacidad crítica, que será la que, en la práctica, nos permita ser competentes.

### 5.3.6. Competencia de disponer de un autoconcepto positivo.

*“Inteligencia: conócete, acéptate, mejórate”.* (San Agustín).

Tener una imagen equilibrada y positiva de las propias capacidades puede ser un elemento indispensable para realizar un trabajo de calidad en tanto que nos permite seguir creciendo a lo largo de toda la vida. Por este motivo es bueno alimentar nuestra autoestima, lo que nos hará menos vulnerables a influencias externas, nos llevará a enfrentar mayores riesgos y a sentirnos más satisfechos con el trabajo. Pero, ¿cómo hacerlo?

- El primer paso para lograr esta competencia pasa por el autoconocimiento, tanto de las fortalezas como de las debilidades que tenemos.
- En segundo lugar, debemos aprender a confiar en nosotros mismos. Es conveniente analizar los logros que hemos ido alcanzando en la vida y comprender que éstos no se deben al azar, la suerte o la casualidad sino a que hemos sabido conjugar lo mejor de nosotros mismos: tesón, empatía, intuición, creatividad, voluntad,...
- Valorar estas cualidades para mantenerlas y potenciarlas, así como ser consciente de nuestras debilidades para corregirlas, nos puede llevar a ser cada vez mejores y a ser capaces de afrontar nuevos retos de forma progresiva. Es decir, tomar conciencia de nuestras posibilidades y facultades nos conducirá a potenciarlas y no negar nuestras dificultades o actitudes negativas nos llevará a analizarlas para canalizarlas y/o corregirlas. No podemos ser excelentes en todo pero sí aprovechar nuestras potencialidades e inteligencias, convirtiendo las dificultades en posibilidades. Por ello es interesante desechar de nuestro lenguaje (y de nuestro pensamiento!) expresiones del tipo “es que yo soy así”, “no sirvo para esto”, “esto no puede hacerse, es imposible”, “tenemos que actuar así por fuerza”, que coartan nuestras posibilidades y nos llevan a actuar por inercia y repetición.
- Finalmente, también es conveniente ajustar las expectativas, puesto que es positivo poseer un afán de superación y de éxito pero, a la vez, que éste sea contextualizado y realista.

### **5.3.7. Competencia de autoevaluación constante de nuestras acciones para mejorar la calidad**

*“Si quieres conocer el pasado mira el presente que es su resultado. Si quieres conocer el futuro, mira el presente que es su causa”.* (Proverbio japonés).

La base de la mejora de la calidad educativa es, sin duda, la evaluación. Por tanto, la base de nuestra mejora profesional pasa, en gran parte, por la autoevaluación de nuestras acciones. La valoración es, de hecho, indisociable de la acción. A cada paso que damos estamos sopesando pros y contras y tomando

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

decisiones en una línea u otra en base a esas valoraciones. Sin embargo, valorar puede ser algo intuitivo y que se diluya, sin dejar poso. Por el contrario, la evaluación tiene un carácter sistemático y conduce a la toma de decisiones. Ello no significa que deba desarrollarse necesariamente bajo parámetros propios de un paradigma objetivo y técnico-racional, pero sí con rigurosidad y credibilidad. De algún modo se trata de recoger información relevante sobre nuestra tarea diaria, de ordenarla y de intentar explicarla. Y todo ello debe de hacerse, en tanto que la reflexión es un proceso social y político –retomando a Habermas–, de forma colectiva. Conviene, pues, disponer de mecanismos colegiados y tiempos para la reflexión, con el fin de evitar prácticas reproductivas, por aprendizaje vicario o actuación irreflexiva. Y esto puede hacerse desde posiciones polarizadas, a saber:

- Posiciones propias de un marco positivista (recurriendo a instrumentos estandarizados, a procesos de gestión de calidad total, a círculos de calidad, etc.) o
- Posiciones más interpretativas (llevando un diario o un texto paralelo, celebrando grupos de discusión donde los colegas nos ayuden a constatar puntos fuertes y débiles y a considerar alternativas,...).

Podemos hallar ejemplos de estos “polos” con los que abordar los procesos autoevaluativos:

- Por una parte, disponemos de instrumentos editados que nos pueden ayudar a la tarea de reflexionar sistemáticamente sobre nuestra actuación<sup>5</sup>. También han sido recogidos numerosos procedimientos basados en el TQM o *Total Quality Management* (véase Cano, 1998, 2005) como el ciclo PDCA (*Plan-Do-Check-Act*) o la espiral de mejora continua.
- Por otra parte, disponemos de mucha bibliografía sobre los procesos de investigación-acción (véase, por ejemplo, Kemmis, 1999) y de experiencias narradas por profesores, como las recogidas por Imbernon (2005) o Contreras (2006), donde “verse, decirse, preguntarse” y mirar a otras docentes constituyen la base del saber pedagógico. Esta otra mirada resulta imprescindible también para desarrollar esta competencia.

Finalmente, no deseamos acabar sin recordar que, lejos de entender las competencias como listas de conducta propias de un modelo técnico (muy explicitadas y concretadas en tareas fragmentadas), las concebimos de un modo más amplio y flexible, de modo que sean grandes capacidades al servicio de un proyecto centrado en los estudiantes. Retomando las palabras de Escudero...

*“El sentido con que aquí se toma el término competencias docentes equivale al conjunto de valores, creencias y compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes, tanto a título personal como colectivo (formando parte de grupos de trabajo e e instituciones educativas) habrían de adquirir y en las que crecer para aportar su cuota de responsabilidad a garantizar una buena educación para todos”* (Escudero, 2006: 34).

---

<sup>5</sup> AIRASIAN, P.; GULLICKSON, A. *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Mensajero. Bilbao, 1999.

NIETO, J. M. *La autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*. Escuela Española. Madrid, 1996.

YÁÑIZ, C. *Un sistema de autoevaluación y mejora para el profesorado de educación primaria*. Mensajero. Bilbao, 1998.



## BIBLIOGRAFÍA

- ANECA. *La adecuación de las titulaciones de maestro al EEES*. 2004.  
Disponible en: <http://www.aneca.es> y  
[http://www.ua.es/centros/educacion/BORRADOR\\_DEL\\_INFORME\\_FINAL.pdf](http://www.ua.es/centros/educacion/BORRADOR_DEL_INFORME_FINAL.pdf)  
[Fecha de consulta: 30 de mayo de 2006]
- ANGULO, F. “Entrenamiento y coaching: los peligros de una vía revitalizada”.  
En A. Pérez, J. Barquín y J.F. Angulo (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: Política, Investigación y Práctica*. Akal. Madrid, 1999, pp. 467-505.
- AQU. *Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudis i programes*. AQU. Barcelona, 2002.
- DARLING HAMMOND, L. *El derecho de aprender*. Ariel. Barcelona, 2001.
- CANO, E. *Evaluación de la calidad educativa*. La Muralla. Madrid, 1998.
- CANO, E. *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la auto-evaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Graó. Barcelona, 2005.
- CANO, E. “Las competencias de los docentes en NTIC”. *Ponencia en el V Congreso Regional de TIC*. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León celebrado en Ávila, del 1 al 3 de junio de 2006.
- CEBRIÁN, M. “Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado”. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 6. 1997.  
Disponible en: <http://www.uib.es/depart/gte/revelec6.html> [Fecha de consulta: 1 de mayo de 2006]
- CONTRERAS, J. “La autonomía docente: implicaciones para la formación del profesorado”. L.M. Escudero y A.L. Gómez (Eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro. Barcelona, 2006, pp. 245-268.
- COVEY, S. *Els 7 hàbits de la gent altament efectiva*. Paidós/Edicions 62. Barcelona, 1997.
- DE LA ROSA, M.A *El desarrollo de competencias comunicativas: uno de los principales retos en la Educación Superior a Distancia*. (s/f) Disponible en: [http://www.ateneonline.net/datos/25\\_03\\_De\\_la\\_Rosa\\_Angeles.pdf](http://www.ateneonline.net/datos/25_03_De_la_Rosa_Angeles.pdf) [Fecha de consulta: 1 de junio de 2006].
-

---

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

DE MIGUEL, M. (Dir.) *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. MEC/Universidad de Oviedo. Madrid, 2005.

DICCIONARIO de competencias genéricas. Disponible en: [www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/rrhh/dicomgen.htm](http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/rrhh/dicomgen.htm) [Fecha de consulta: 30 de mayo de 2006]

ESCUADERO, J.M. “La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos”. L.M. Escudero y A.L. Gómez (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro, pp. 21-51. Barcelona, 2006.

FUEYO, A. “El diseño de la formación basado en competencias en las titulaciones de pedagogía y educación social”. En *Organización y Gestión Educativa*, nº 6, noviembre-diciembre 2004, pp. 18-21.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Publicaciones M.C.E.P. Sevilla, 1997.

GALLART, M<sup>a</sup> A.; JACINTO, C. “Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo”. *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, CIID-CENEP, Año 6 N<sup>o</sup>2, diciembre, 1995. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad2a04.htm> [Fecha de consulta: 1 de junio de 2006]

GOLEMAN, D. *Inteligencia emocional*. Kairós. Barcelona, 1995.

GONCZY, A. “Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación laboral basadas en normas de competencias”. En A. Argüelles. y A. Gonczy. *Educación y capacitación basadas en normas de competencias*. Limusa, pp. 38-40. México, 2001.

HERNÁNDEZ, F. et al. *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. La Muralla. Madrid, 2005.

IMBERNON, F. (coord.) *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Graó. Barcelona, 2005.

KEMMIS, S. “La investigación-acción y la política de la reflexión”. En A. Pérez, J. Barquín y J.F. Angulo (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Akal. Madrid, 1999, pp. 95-118.

- LASNIER, F. *Reüssir la formation par compétences*. Guérin. Montreal, 2000.
- LE BOTERF. G. *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000/EPISE. Barcelona, 2000.
- MERTENS, L. *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Cinterfor. Montevideo, 1996.
- MERTENS, L. “La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional”. *IBERFOP*, nº. 1. 1998.
- MERTENS, L. *ISO 9000 y competencia laboral. El aseguramiento del aprendizaje continuo en la organización*. Foro Mundial INLAC. México. 2000. Disponible en: [http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/calidad/doc/iso\\_comp/index.htm](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/calidad/doc/iso_comp/index.htm)
- NOGUEIRA, M. et al. “Desarrollo de competencias para la gestión docente en la educación médica superior”. En *Educación Médica Superior*, 2003; 17 (3).
- PERRENOUD, P. “La formación de los docentes en el siglo XXI”. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, nº 3, 2001, pp. 503-523.
- PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó. Barcelona, 2004a.
- PERRENOUD, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. Barcelona, 2004b.
- SCALLON, G. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Ed. Du Renouveau Pédagogique. Québec, 2004.
- SCHÖN, D. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Colection Formation des maîtres. Éditions Logiques. Montreal, 1994.
- SCRIVEN, M. “Duties-based teacher evaluation”. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8 (2). 1998.
- SOLER, C. “Reflexiones acerca del término competencias en la actividad docente”. En *Educación Médica Superior*, 2004; 18 (3)
- SPENCER, L.M.; SPENCER, S.M. *Competence at work. Models for Superior Performance*. John Wiley & Sons, Inc. New York, 1993.

---

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

TEDESCO, J. C. “Educación y sociedad del conocimiento”. *Cuadernos de Pedagogía*, Febrero(288), 82-86. 2000.

TEJADA, J. “El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). 20005. Disponible en: <http://dewey.uab.es/grupocifo/Libros/Poio-practicum%20II.pdf>  
[ Fecha de consulta: 1 de junio de 2006 ]

---

## **EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Fernando Blanco Lorente  
Jefe de Formación del Profesorado  
ICE. Universidad de Zaragoza

- 1. LAS COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES**
    - 1.1. Educar en la escuela del siglo XXI**
    - 1.2. Competencias clave para el aprendizaje permanente**
    - 1.3. Cambios en el papel del profesorado**
  - 2. MARCO COMÚN DE COMPETENCIAS**
  - 3. NUEVAS DIMENSIONES DEL PAPEL DEL PROFESORADO**
    - 3.1. Promover nuevos aprendizajes**
    - 3.2. Nuevas formas de trabajar en la clase**
    - 3.3. Trabajar “más allá” de la clase: en la escuela o centro de prácticas y con los agentes sociales**
    - 3.4. Integrar las tecnologías de la información y de la comunicación**
    - 3.5. Actuar como profesionales**
  - 4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**
- BIBLIOGRAFÍA**

### **1. LAS COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES**

Como paso previo a la concreción y análisis pormenorizado de las competencias de los docentes, es preciso hacer una reflexión sobre dos cuestiones esenciales que las administraciones educativas, los responsables académicos y el profesorado deben tener presentes al planificar y desarrollar las acciones

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

necesarias que culminarán en el deseado objetivo de conseguir una enseñanza de calidad –especialmente centrada en el aprendizaje–: el contexto en el que los docentes desempeñan sus funciones (la escuela en el marco de la sociedad del siglo XXI) y las competencias clave para el aprendizaje permanente por parte de los estudiantes. El análisis de ambas cuestiones es fundamental como paso previo a la toma de una serie de decisiones de carácter estratégico que afectan, esencialmente, al diseño curricular, a la organización escolar y a la formación del profesorado, que deberá asumir nuevos y completos retos para los que, en muchas ocasiones, no se siente suficientemente preparado ni motivado.

La compleja situación actual no aconseja basar las decisiones educativas y, por ende, establecer las competencias de los docentes, solamente a partir del “sentir” del profesorado: de lo que éste considera importante y necesario. Es preciso partir de un claro y acertado diagnóstico de la situación actual: dónde nos encontramos, cómo estamos haciendo las cosas, y cuáles son nuestros retos para alcanzar el objetivo fundamental de preparar a nuestros alumnos para ser ciudadanos bien formados y capaces de desenvolverse con éxito (profesional, social y personal) en la sociedad que les ha tocado vivir.

Partiendo de la base de que las necesidades sentidas no pueden ser el único punto de referencia, es esencial tener presentes las necesidades de tipo estratégico provenientes de los equipos directivos de los centros y de la propia administración educativa, responsable última de velar por que todos los ciudadanos puedan adquirir las competencias clave necesarias en una sociedad del conocimiento.

### 1.1. Educar en la escuela del siglo XXI

En el momento actual, si tuviésemos que destacar alguna de las capacidades de las personas que debe desarrollar cualquier sistema educativo, no cabe duda de que habría que seleccionar aquella que hace referencia a la inserción social. Para ello, es preciso que los educadores cuenten con los instrumentos y recursos necesarios para trabajar con sus alumnos en esa vía. Tarea que resulta muy difícil, ya que nos encontramos, de manera más o menos generalizada, con serios problemas de relación social, de respeto, de agresividad, de ocio y tiempo libre, entre otros más, en el marco de una sociedad compleja, cada vez más heterogénea y con complicadas relaciones entre sus miembros.

No podemos pasar por alto el hecho de que cuando surge cualquier problema de tipo social que preocupa a los ciudadanos, aparte de demandar las oportunas medidas de carácter urgente, la mirada de la sociedad se dirige a la escuela, al sistema educativo, en la creencia de que una buena educación es la

base para resolver dichos problemas. Baste citar como ejemplo los temas de educación para la salud, educación ambiental, la igualdad de género, etc. Pero tampoco debemos olvidar que nos encontramos en una sociedad muy dinámica y, desgraciadamente, los problemas aumentan considerablemente y son más complejos, por lo que cada vez resulta más difícil afrontarlos desde la escuela que, con bastante frecuencia, responde tarde y con soluciones que ya no resultan las más adecuadas al momento concreto.

También es preciso destacar que el sistema económico, la propia globalización que repercute sobre el empleo y los salarios, hace que en las familias se dedique mucho tiempo a trabajar, descuidando en muchos casos los procesos educativos familiares. Ya nadie se extraña de los frecuentes comentarios por parte de los padres reclamando que los profesores eduquen bien a sus hijos, mientras que los docentes apelan constantemente a la responsabilidad familiar a la hora de educar a los alumnos, ya que el ambiente e influencia familiares son cada vez más determinantes de la conducta y actitudes de los alumnos en la escuela.

Debemos, asimismo, tener presente que vivimos en un mundo en el que predominan los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y de la comunicación que, sin duda alguna, son unos nuevos lenguajes a los que nos enfrentamos de muy distinta manera los adultos y los niños y jóvenes estudiantes, en los que ejercen un gran poder de persuasión y de convicción, mucho mayor que otros entornos. Sin embargo, con bastante frecuencia, esta nueva alfabetización no es tratada adecuadamente desde los sistema educativos.

A las nuevas realidades sociales y a los nuevos sistemas de comunicación, hay que añadir el fenómeno de la inmigración y sus consecuencias educativas. La inmigración, poco a poco, está generando una sociedad que ya es intercultural. El choque de culturas en las aulas es otra de las realidades a tener en cuenta y a la que hay que dedicar esfuerzos. Se ha podido constatar que la integración de la población inmigrante en nuestra sociedad tiene un pilar fundamental en la integración de los niños de las familias inmigrantes y este proceso pasa por su integración escolar. Por otra parte, hay que tener en cuenta que a nuestra sociedad vienen sobre todo niños y niñas de tres culturas: hispanoamericana, árabe y del este de Europa. Esta situación es realmente compleja, ya que el proceso de integración no es el mismo al partir de realidades distintas. Las dificultades de idioma, costumbres, económicas, familiares y de relación son excesivamente complejas y muy difíciles de atender con los recursos actuales de los centros.

Es indudable que todos estos cambios conforman una sociedad plural, muy heterogénea, que tiene su reflejo en las aulas, que son cada vez más diver-

sas y demandan un profesorado capaz de desarrollar sus funciones docentes atendiendo a la diversidad del alumnado que configuran los grupos de clase.

## 1.2. Competencias clave para el aprendizaje permanente

La Comisión de las Comunidades Europeas ha puesto a disposición de la comunidad educativa el documento *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2005)<sup>1</sup>. En la exposición de motivos se mencionan las recomendaciones del Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000 en el sentido de que “*todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información*” y de que “*un marco europeo debería definir las nuevas cualificaciones básicas que deben proporcionarse a través de la formación continua: cualificaciones en materia de TIC, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y habilidades para la socialización*”. Basándose en el mandato político mencionado, se constituyó un grupo de trabajo que ha presentado un marco de “*competencias clave necesarias en una sociedad del conocimiento*” y ha formulado una serie de recomendaciones sobre la conveniencia de velar por que todos los ciudadanos puedan adquirirlas.

En el mencionado documento<sup>2</sup> se considera conveniente clarificar qué se entiende por competencia: “*una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación*”. Define, asimismo, como “*competencias clave*” aquellas en las que se sustentan la realización personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo, y nos recuerda que la demanda de competencias clave en las esferas personal, pública y profesional ha aumentado considerablemente como consecuencia del desarrollo de la sociedad del conocimiento. Resulta interesante la reflexión acerca de cómo está cambiando el modo en el que las personas acceden a la información y los servicios, al igual que la estructura y la composición de las sociedades, para llegar a la conclusión de que “*la preocupación suscitada por la cohesión social y el desarrollo de la ciudadanía democrática va en aumento, lo que exige que las personas estén informadas, se impliquen y participen. Como consecuencia de ello, los conocimientos, las capacidades y las actitudes que todos necesitan están cambiando*”.

<sup>1</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas, 2005, p. 2.

<sup>2</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas, 2005, p. 3.

El mencionado texto de la propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo<sup>3</sup> promueve una reflexión acerca del cambio general experimentado en los distintos Estados miembros desde un enfoque de transmisión de conocimientos a otro que promueve “*el desarrollo de competencias transferibles que preparen a los jóvenes para la vida adulta y el aprendizaje complementario*”. Asimismo, se pone de manifiesto que este enfoque exige nuevos planteamientos de organización del aprendizaje y por parte de los profesores nuevas competencias.

Las siguientes competencias son consideradas clave para el aprendizaje permanente y constituyen el “marco de referencia europeo”:

- Comunicación en la lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica.
- Espíritu de empresa.
- Expresión cultural.

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, con el fin de conseguir los objetivos propuestos, se hacen unas recomendaciones a los Estados miembros<sup>4</sup>, que pueden sintetizarse en las siguientes:

- Velar por que la educación y la formación iniciales pongan a disposición de todos los jóvenes los medios para desarrollar las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta y sienten las bases para el aprendizaje complementario y la vida laboral.
- Velar por que se tomen las medidas adecuadas con respecto a aquellos jóvenes que, debido a su situación de desventaja en materia de educación como consecuencia de circunstancias personales, sociales, cultu-

<sup>3</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas, 2005, p. 5.

<sup>4</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas, 2005, p. 13.

---

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

rales o económicas, precisen el apoyo especial para desarrollar su potencial educativo.

- Velar por que los adultos puedan desarrollar y actualizar las competencias clave a lo largo de sus vidas y por que se atienda, en particular, a aquellos grupos que se consideren prioritarios en el contexto nacional, regional o local.
- Velar por que se establezcan las infraestructuras adecuadas para la educación y formación continuas de los adultos, incluidos profesores y formadores, y las medidas necesarias para garantizar el acceso a las mismas, así como dispositivos de apoyo para los alumnos, que reconozcan la diversidad de las necesidades de los adultos.
- Velar por la coherencia de la oferta de educación y formación para adultos, destinada a ciudadanos particulares, estrechando los vínculos con las políticas sociales y de empleo y con otras políticas que afecten a los jóvenes, así como la colaboración con los interlocutores sociales y otras partes interesadas.
- Utilizar las “Competencias clave para el aprendizaje permanente –un marco de referencia europeo–” como instrumento de partida para desarrollar la oferta de las competencias clave para todos en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente.

Al analizar la importancia de las competencias clave para el aprendizaje permanente estamos haciendo referencia, especialmente, a un contexto, el de la enseñanza secundaria obligatoria y, posteriormente, el del bachillerato. Pero no debemos olvidar que este último tiene un doble carácter: terminal y propedéutico, ya que prepara a los estudiantes para acceder a estudios superiores. En ese sentido es esencial tener presentes los nuevos retos de la enseñanza superior para alcanzar los objetivos derivados de la Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior, centrados en los siguientes aspectos:

- Implantar un sistema de educación superior centrado en el aprendizaje y basado en el logro de competencias profesionales.
- Disponer de un sistema de acreditación y armonización acorde con estos principios (el crédito europeo ECTS).

Se trata, en definitiva, de diseñar una formación más eficaz para los futuros profesionales mediante una adecuación de los currículos de las titula-

ciones al desarrollo de las competencias genéricas y específicas que caracterizan a los profesionales de cada área. Para ello es preciso un trabajo de rediseño curricular que ocupa desde los aspectos más generales de la arquitectura de una titulación, hasta la puesta en marcha de métodos que desarrollen en los estudiantes capacidades y habilidades necesarias en el trabajo cotidiano (capacidad de análisis de situaciones, de trabajo en grupo, de liderazgo, de organización del trabajo, de utilización de determinadas herramientas y procedimientos, etc.).

La formación previa de los estudiantes que acceden a la Universidad es esencial para garantizar un adecuado proceso de continuidad que facilite la labor del profesorado universitario y la de los estudiantes para adaptarse con facilidad a las nuevas enseñanzas, caracterizadas, como en las etapas anteriores, por estar centradas en el aprendizaje, más que en la enseñanza; por favorecer el aprendizaje activo y colaborativo; por utilizar unas metodologías acordes con los objetivos propuestos; por desarrollar sistemas de evaluación coherentes con dichos objetivos y con la manera de enseñar, etc. Como consecuencia de estos nuevos planteamientos, es necesaria más que nunca una buena colaboración entre el profesorado universitario y el de los niveles anteriores.

### 1.3. Cambios en el papel del profesorado

Hablar de competencias que deben poseer los profesores y profesoras puede resultar algo muy genérico si no se circunscriben a un contexto determinado, en este caso la escuela del siglo XXI, y a los retos que deben afrontar los docentes para que sus estudiantes puedan adquirir las competencias clave a las que se ha hecho referencia en el apartado anterior, sin olvidar que dicha labor se va a desarrollar en la escuela y, especialmente, en el aula, en la que el profesor va a ser un mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje y también un experto en una determinada materia, de la que deberá tener un amplio conocimiento científico y de carácter pedagógico. A estas dos dimensiones habría que añadir una dimensión social más amplia, que enmarca las anteriores. Por ello, la competencia profesional se formará en último término en la interacción de la práctica docente en el contexto (Cano, 2005)<sup>5</sup>. Sin olvidar, como es lógico, los factores que forman parte del aula y tienen una gran repercusión en la actuación del profesor y del alumno (Gómez, 2006)<sup>6</sup>:

<sup>5</sup> CANO, E. *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Graó. Barcelona, 2005, cap. II, p. 29.

<sup>6</sup> GÓMEZ, G. *Control de procesos para mejorar la calidad de la enseñanza*. Praxis. Madrid, 2006, p. 83.

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

- La conducta del profesor es el resultado de la composición de los efectos de:
  - Su formación pedagógica y científica.
  - Su experiencia.
  - Sus rasgos personales.
  - Sus actitudes.
  - El comportamiento de los alumnos.
- La conducta del alumno está determinada por:
  - Sus rasgos personales.
  - Sus actitudes.
  - La actuación docente.
- Las actitudes de profesores y alumnos resultan influidas por la percepción que unos tienen del comportamiento de los otros.
- La clase, como grupo social, influye en los comportamientos y estados de ánimo de profesores y alumnos y en sus relaciones mutuas.

Con independencia de los “nuevos” retos que debe asumir el profesorado en el complejo momento actual, siguen siendo esenciales aquellas competencias que tradicionalmente se han considerado básicas para definir qué es un buen profesor. A este respecto, la mayor parte de los autores coinciden en destacar las competencias esenciales recogidas por Perrenoud (1999)<sup>7</sup>:

- 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.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

---

<sup>7</sup> PERRENOUD, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. Barcelona, 2004, p. 10.

## 2. MARCO COMÚN DE COMPETENCIAS

Los constantes cambios que se vienen produciendo en la sociedad configuran un nuevo contexto en el que se deben desarrollar nuevas políticas relativas a los objetivos, al currículo y a la organización escolar. Consecuentemente, el nuevo papel del profesorado es el resultado de una serie de complejos factores que se derivan de los mencionados cambios sociales. Factores que se pueden circunscribir a cinco grandes áreas (ver cuadro *Nuevas dimensiones del perfil del profesorado*) que conllevan un importante cambio en las funciones y en las competencias que deben desarrollar los docentes en el ejercicio de su carrera profesional:

- Promover nuevos aprendizajes.
- Reestructurar el trabajo en el aula.
- Trabajar “más allá” de la clase: en la escuela o centro de prácticas y con los agentes sociales.
- Integrar las tecnologías de la información y de la comunicación en el aprendizaje formal.
- Actuar como profesionales e incrementar la responsabilidad individual.

Conviene precisar que destacamos aquellas dimensiones relativas a los cambios que se están produciendo en la actualidad que, a su vez, tienen una clara repercusión en el rol del profesor, y que no hacemos referencia en este momento a todas las dimensiones que configuran dicho rol, como pueden ser las relativas a cualidades más personales o a las relaciones interpersonales, o a la comunicación. También consideramos necesario poner de relieve que las mencionadas “nuevas” dimensiones no son un simple incremento de tareas profesionales, sino que implican una verdadera reestructuración de las dimensiones tradicionales del profesor: planificar, monitorizar y evaluar el aprendizaje en la escuela. Parece oportuno, asimismo, asegurar que el papel cada vez menos relevante del profesor como mero transmisor de conocimientos no significa, ni mucho menos, que los contenidos hayan disminuido y que su papel como docente deje de ser una importante fuente de conocimiento de una materia.

## 3. NUEVAS DIMENSIONES DEL PAPEL DEL PROFESORADO

El establecimiento de las áreas arriba mencionadas puede considerarse como una contribución a la “*construcción de un marco común europeo de refe-*

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

rencia para las competencias y cualificaciones del profesorado y de los monitores” al que hacen referencia diversos documentos de la Comisión Europea, especialmente al referirse a la construcción de un área europea de aprendizaje a lo largo de la vida.

El siguiente cuadro, traducido y adaptado del informe *Education and Training 2010*<sup>8</sup> (Council of the European Union) recoge de forma detallada las nuevas dimensiones y los objetivos que encierran.

### *Nuevas dimensiones del papel del profesorado*

#### *A. Promover nuevos aprendizajes*

- Contribuir a la educación de los alumnos como ciudadanos:
  - Vivir en una sociedad multicultural, inclusiva y tolerante.
  - Vivir estilos de vida que contemplen el desarrollo sostenible y se preocupen por el medio ambiente.
  - Considerar los aspectos relativos a la igualdad de género en la familia, en el trabajo y en la vida social.
  - Vivir como ciudadanos europeos.
  - Enfrentarse a su desarrollo profesional.
- Promover el desarrollo de competencias de los alumnos en el contexto de una sociedad del conocimiento y desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida:
  - Motivación para aprender más allá de la enseñanza obligatoria.
  - Aprender a aprender de forma autónoma.
  - Procesar la información (con ojo crítico).
  - Formación digital.
  - Creatividad e innovación.
  - Resolución de problemas.
  - Espíritu emprendedor.
  - Comunicación.
  - Cultura visual.
- Unir el desarrollo de las nuevas competencias curriculares con el aprendizaje de una materia específica.

<sup>8</sup> COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. *Education and Training 2010*. Documento interno, p.29.

**B. Nuevas formas de trabajar en la clase**

- Atender a la diversidad social, cultural y étnica de los estudiantes.
- Organizar ambientes ricos de aprendizaje y facilitar los procesos de aprendizaje.
- Trabajar en grupo y en equipo con los profesores y con otros profesionales que estén involucrados en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

**C. Trabajar “más allá” de la clase: en la escuela o centro de prácticas y con los agentes sociales**

- Trabajar en la escuela o centro de prácticas el desarrollo curricular y de organización, así como la evaluación.
- Colaborar con los padres y otros agentes sociales.

**D. Integrar las tecnologías de la información y de la comunicación**

- Integrar las TIC en situaciones de aprendizaje formal y en la práctica profesional.

**E. Actuar como profesionales**

- Trabajar de forma que se fomente la investigación y la resolución de problemas
- Asumir una mayor responsabilidad en su propio desarrollo profesional desde una perspectiva de formación a lo largo de la vida.

Traducido y adaptado del informe *Education and Training 2010* (Council of the European Unión).

**3.1. Promover nuevos aprendizajes**

Los cambios recientes con respecto a las competencias que se requieren de los docentes hoy día no solamente hacen referencia a los procesos de aprendizaje, sino también a otro tipo de competencias de tipo social, que deben estar vinculadas a dichos procesos de aprendizaje. Partiendo de la base de que el verdadero sentido del currículo es cubrir, dentro de lo posible, toda la franja de aprendizajes que un centro docente considera relevantes en el contexto social actual, es evidente que estamos haciendo referencia a competencias complejas de trabajar dentro del currículo, por lo que resulta imprescindible mejorar la cualificación del profesorado para afrontarlas con éxito.

Nos encontramos ante numerosos cambios sociales, culturales, tecnológicos y económicos que demandan, a su vez, cambios significativos en los

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

currícula de los centros docentes. Algunos de ellos se circunscriben a “temas de la vida” que los alumnos necesitan conocer y saber cómo enfrentarse a ellos. Otros, ponen el énfasis en las competencias que deben desarrollar nuestros estudiantes para ser capaces de desenvolverse en una sociedad del conocimiento.

Se entiende que estas nuevas competencias curriculares deben desarrollarse en paralelo a las competencias referidas a las distintas asignaturas o materias tradicionales que se enseñan en la escuela. En distintos informes de grupos de trabajo de la Comisión Europea se pone de manifiesto que muchos expertos consideran que no se ha prestado suficiente atención a las materias específicas en la formación del profesorado a lo largo de los últimos años y que es necesario revisar y actualizar las competencias que deben alcanzar los alumnos que cursan dichas materias.

### 3.1.1. *Contribuir a la educación de los alumnos como ciudadanos*

En los últimos años se ha producido un importante cambio en la forma de vida de los ciudadanos en nuestra sociedad. Como consecuencia de ello, la escuela es el punto de mira y han surgido expectativas sociales con respecto a la contribución de los centros docentes a la educación de los alumnos como ciudadanos, que cada vez van cobrando mayor importancia. Expectativas que se van incrementando considerablemente, teniendo en cuenta la creencia generalizada de que se ha producido una pérdida de influencia de la socialización tradicional en las instituciones. Estas son algunas de las razones por las que la preparación de los alumnos como ciudadanos activos figura como un elemento esencial en todos los documentos de la Unión Europea que marcan los retos de la educación para el momento actual y para el futuro. Dichos documentos destacan las siguientes competencias que hacen referencia a la educación para la ciudadanía:

- Vivir en una sociedad multicultural, inclusiva y tolerante.
- Vivir estilos de vida que contemplen el desarrollo sostenible y se preocupen por el medio ambiente.
- Considerar los aspectos relativos a la igualdad de género en la familia, en el trabajo y en la vida social.
- Vivir como ciudadanos europeos.
- Enfrentarse a su desarrollo profesional.

La contribución de los centros docentes al desarrollo de estas competencias de educación para la ciudadanía se considera como una responsabilidad de

los profesores dentro de la enseñanza de sus respectivas disciplinas, de manera interdisciplinar y mediante proyectos, en el marco de la estructura y organización funcional de la propia escuela. En consecuencia, existen expectativas sociales en el sentido de que los docentes deberían ser capaces de promover estos aprendizajes entre sus alumnos.

### *Desarrollo sostenible*

A lo largo de los últimos años se han realizado numerosos estudios e informes que hacen referencia a la importancia de vivir estilos de vida que contemplen el desarrollo sostenible y se preocupen por el medio ambiente. La mayor parte de ellos acaban haciendo referencia al importante papel de la escuela y de la formación que reciben los estudiantes para sensibilizarles y hacerles comprender que no son temas ajenos, sino que les son muy cercanos y ellos mismos pueden contribuir en gran manera a su solución.

Expertos responsables de distintos estudios e informes coinciden en que la educación ambiental debe trabajarse desde la transversalidad y que, por consiguiente, es necesario que se contemple en el proyecto educativo y en el proyecto curricular de los centros docentes, pero con acciones concretas que no solamente deben figurar en el papel, sino que deben tener, también, repercusiones para las clases. Se destaca, también, la necesidad de la colaboración entre el profesorado, ya que no se trata de actuaciones individuales, sino de un proyecto colectivo en el que los docentes deben actuar no como meros transmisores de mensajes, sino como actores que cumplen un papel docente al tratar un problema que es un reto para la sociedad actual y que nos afecta a todos.

El profesorado debe ser muy consciente de que cuando se habla de medio ambiente, de problemas de contaminación como la lluvia ácida, el incremento del efecto invernadero, la disminución de la capa de ozono, etc. nos encontramos con diversas dificultades: en primer lugar la comprensión científica de problemas complejos y, por otra parte, la idea de que parecen tan grandes y tan lejanos que las soluciones no están a nuestro alcance. Para evitar la falta de cercanía y de implicación, se recomienda que estos problemas sean tratados adecuadamente, pero no abordarlos de manera directa y brusca.

En estos momentos es preciso relacionar con la sostenibilidad los temas seleccionados por la UNESCO para esta década: el agua, la energía, el alojamiento, la agricultura y la biodiversidad. Es evidente que los conocimientos científicos son muy necesarios, pero no se debe perder de vista la educación ambiental y el aprendizaje del entorno. Desde esta perspectiva, la educación en actitudes y valores debe planificarse y buscar estrategias adecuadas para su trabajo en el aula.

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

Estudios recientes proponen que en la formación del profesorado la manera de trabajar la sostenibilidad sea desde el entorno más próximo a los alumnos y alumnas (su casa, su centro, su ciudad): ¿Qué pueden hacer para contribuir a la sostenibilidad? ¿Qué está a su alcance? Se recomienda que los alumnos conozcan estos temas de forma que sus acciones tengan un sentido. No parece razonable educar en prácticas rutinarias sin sentido, ya que, al requerir atención y esfuerzo, si no se comprende el porqué se irán abandonando. Es preciso conocer, actuar, colaborar desde la responsabilidad, valorar... En este sentido, la implicación personal es un buen comienzo. Artículos recientes sobre el tema nos ofrecen ejemplos de buenas prácticas que pueden servir de guía al profesorado. Por ejemplo, organizar en el centro proyectos de auditoría (sobre consumo de energía, prácticas de sostenibilidad; consumo de agua, papel, etc.) en el que colaboren grupos de estudiantes. Como ayuda a estos proyectos se recuerda que los ayuntamientos de diversas ciudades, a través de las consejerías de medio ambiente organizan programas de educación ambiental con intervenciones en centros, talleres, visitas y actividades variadas. También se recomienda que el profesorado integre estas oportunidades en el currículo y utilice metodologías activas que impliquen a los estudiantes en su propio aprendizaje. Asimismo, se aconseja trabajar algún aspecto de la ciudad, pero sintiéndose usuario y responsable, siendo conscientes de que no es algo de la política, sino algo que nos afecta y compromete a la ciudadanía.

Expertos en formación del profesorado recomiendan que cuando se trabajen temas ambientales con contenidos más científicos, éstos deben relacionarse con la sociedad y con las repercusiones de futuro: cada generación está comprometida con la siguiente. Por ejemplo, las emisiones de dióxido de carbono, principal causante del incremento del efecto invernadero (o bien grandes problemáticas) están relacionadas con el tráfico rodado (nuestros coches), con el consumo irresponsable, con el turismo no sostenible, con las calefacciones domésticas, etc. En cualquier caso, siempre debe quedar claro que la sostenibilidad es cosa de todos y que las políticas ambientales y los acuerdos internacionales se elaboran desde los intereses económicos y políticos. Nuestros alumnos deben ser conscientes de que la ciudadanía responsable debe estar educada en la responsabilidad, en los valores, para poder intervenir.

Cuando nos preguntamos qué puede hacer el profesorado de los diversos niveles educativos en sus aulas, existe total acuerdo en que estos temas requieren trabajo en equipo y cooperación; utilizar metodologías más activas y el trabajo en grupos; analizar materiales que se hayan confeccionado desde estos criterios y adaptarlos a la realidad de cada aula; utilizar internet y seleccionar fuentes de garantía, etc. El profesorado debe sentirse afectado por estas problemáticas y las tienen que conocer con el fin de buscar el ángulo oportuno de trata-

miento docente. No debemos olvidar que el tema condiciona la metodología y que el mismo tema se puede abordar desde perspectivas diferentes.

Mantiene Kofi Annan que “*El más grande reto de la humanidad para el nuevo siglo es tomar una idea que parece abstracta –el Desarrollo Sostenible– y hacer de él una realidad para toda la población del mundo*”. Resulta evidente que el papel del profesorado es esencial para abordar con éxito una misión de esas características.

### *Igualdad de género*

En la sociedad actual, uno de los retos fundamentales para contribuir a la educación de los alumnos como ciudadanos es considerar dentro de su formación en los centros docentes los aspectos relativos a la igualdad de género en la familia, en el trabajo y en la vida social.

Al tratar este tema, al igual que ocurre con otros de carácter complejo, conviene partir de unas ideas claras que sirvan de guía para la planificación docente y para la actuación del profesorado. En primer lugar, es necesario tener presente que educar hacia la igualdad del género supone entender que género es una categoría cultural, construida socialmente; es hablar de masculino y femenino que, por otra parte, resulta inseparable del sexo, pero no es idéntico. Además, vale la pena recordar que, en nuestras sociedades, a pesar de la igualdad de las leyes, en la realidad tiene lugar una asimetría de los géneros que afecta a la educación y es uno de los retos que debemos abordar: educar a favor de la igualdad. El “trato a todo el mundo igual”, principio básico asumido por profesores y profesoras, no es bastante; es una declaración de intención, pero no siempre un hecho. Es preciso mostrarse atento, tenerlo en cuenta. De lo contrario, los estereotipos, con su diferente valoración, son los que se imponen.

En opinión de destacados expertos, en ese empeño por formar a los alumnos como ciudadanos, educar a favor de la democracia, a una ciudadanía responsable, se debe incluir entre otros aspectos la igualdad entre los sexos. Para abordar esa tarea, es recomendable que el profesorado conozca algo de lo que muchas investigaciones sobre historia de las mujeres, sobre el lenguaje, en la filosofía y otros campos (estudios de género) han aportado en los últimos años. Debe quedar claro que la coeducación no es el resultado de juntar a todos en el mismo espacio; supone una intervención docente. Se observa que, con bastante frecuencia, los materiales son sexistas: en los textos (que “ocultan” las contribuciones de las mujeres); en los ejemplos, ya que usan prototipos sesgados; en las imágenes; en el lenguaje, etc. Igualdad es igualdad de derechos, pero también igualdad de oportunidades e igualdad de reconocimiento. La igualdad

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

no se puede obtener solo desde la educación formal, sino que es necesario incluirla en todos los niveles educativos.

También los expertos en estos temas recomiendan tener muy presentes las estrechas relaciones entre igualdad de género y sostenibilidad. La UNESCO<sup>9</sup>, a través de la información proporcionada por su sitio web, considera que *“en el Plan de puesta en práctica de la Cumbre Mundial para el Desarrollo Sostenible (DNUA), la igualdad de sexos aparece como un objetivo y una condición prealable al desarrollo sostenible. En la educación formal constituye, igualmente, el principal objetivo de la iniciativa de las Naciones Unidas en favor de la educación de las niñas. Todas esas iniciativas ponen de manifiesto la necesidad de adoptar respecto a ese tema formalidades y materiales específicos e integrar el punto de vista de igualdad entre los hombres y las mujeres en todas las acciones educativas”*.

Por otra parte, se nos recuerda que no se puede hablar de sostenibilidad si no integramos en el medio los seres humanos; no se puede hablar de cuidar la tierra sin respetar los derechos humanos. En ese sentido, los movimientos de mujeres, en muchas ocasiones, se han mostrado sensibles hacia el medio y algunas corrientes feministas lo han teorizado: “la tierra como la casa”, la “ética del cuidado” (de Carol Guilligan). Se trata de mostrar estos valores que se consideraban privados y con esta perspectiva adquieren la dimensión de públicos. Así pues, la sostenibilidad no es una abstracción: es preciso concretarla; no se desarrolla desde el neutro universal sino desde los seres humanos: hombres y mujeres.

Al tratarse de un tema transversal, resultan válidos todos los comentarios y sugerencias realizados en el apartado del desarrollo sostenible en lo que se refiere a la planificación e intervención didácticas. Conviene insistir en que el trabajo en grupos y la colaboración, adoptando roles diferentes y con funciones distintas, es esencial en procesos de estas características. M. D. Sánchez<sup>10</sup> sugiere tener en cuenta que *“plantear estos temas es estar a favor de la convivencia democrática y fomentar otros tipos de aprendizaje que permitirán a nuestros alumnos y alumnas integrarse en la vida profesional adulta, gestionando mejor los conflictos. La utilización de metodologías activas y especial-*

<sup>9</sup> UNESCO. *El Decenio de las Naciones Unidas para la Educación con miras al Desarrollo Sostenible* (enero 2005 – diciembre 2014). Marco de referencia para un esbozo del Programa de aplicación internacional para el Decenio. Julio 2003. Dirección web: <http://portal.unesco.org/education/es>

<sup>10</sup> SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M. D. *Educación a favor de la igualdad entre los sexos en la Universidad en el marco de la convergencia al EEES*. Revista de la Asociación Estatal de Centros Universitarios de Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo. Universidad de Huelva (Servicio de Publicaciones). En prensa.

*mente el trabajo en grupos cooperativos favorece una interdependencia positiva entre sus miembros, ayuda a ejercitar roles y a resolver tareas que requieren la utilización de competencias diversas. La colaboración se aprende y supone un proceso en el que se van desarrollando las competencias y los valores. Pues bien, en los grupos mixtos, de colaboración entre alumnos y alumnas, se puede profundizar en el valor de la igualdad, mientras que los estereotipos de género que supongan una jerarquía pueden cuestionarse desde la reflexión y la crítica. La valoración de las distintas competencias, tener en cuenta experiencias diversas para la resolución de los problemas y el ejercicio de roles que se van analizando en el proceso, son aprendizajes necesarios para la profesión y para la vida. El progreso en la cooperación entre los miembros de un grupo debe apoyarse en la educación en valores, entre los cuales está la igualdad entre los sexos”.*

En última instancia, cuando hablamos de que debemos educar a nuestros alumnos para que hagan real la igualdad de género en la familia, en el trabajo y en la vida social, estamos educando “para el respeto mutuo entre personas” (M. F. Hirigoyen) <sup>11</sup>.

#### *Vivir como ciudadanos europeos*

Uno de los principales objetivos del grupo de trabajo *European dimension in Key Competences* de la Comisión Europea consistía en explicar con claridad qué se entiende por “dimensión europea” para, a continuación, establecer la relación con las competencias básicas y analizar las posibilidades de integración en dichas competencias.

En una primera reflexión se recuerda que el mundo es cada vez más pequeño y más complejo. La globalización potencia la integración económica, política y cultural a nivel global y cambia las condiciones a nivel nacional y local. La competencia internacional es cada vez mayor y valores como la democracia y el bienestar son todavía un reto, aunque muchos los consideren como algo ya alcanzado. Con el fin de mantener estos valores europeos que compartimos, es importante reconocer la importancia de la dimensión europea. Dicha dimensión está basada en el reconocimiento de la relación cultural, histórica y social y en la interacción en el desarrollo de los valores comunes que compartimos como una sólida base para vivir en democracia. Por consiguiente, la adquisición de destrezas básicas y de la dimensión europea resultan esenciales a los individuos para su trabajo, para la toma de decisiones y para vivir una vida

---

<sup>11</sup> HIRIGOYEN, Marie-France. El País, 16 de julio de 2006. Entrevista de Margarita Rivière.

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

rica y prometedora. Se insiste en el mencionado informe en que para salvaguardar la democracia, el bienestar y la prosperidad debe ser utilizado todo el potencial que conllevan estos ideales y estos valores de la cooperación europea.

En este contexto, se pone de manifiesto que es preciso, con el fin de que la dimensión europea se convierta en una realidad de vida, desarrollar acciones y requerir la participación de los individuos como personas y de la sociedad. Se pide a los individuos que, para mantener “viva” la democracia europea sean conscientes de esta dimensión, que potencien y participen en intereses mutuos y que reconozcan el valor del intercambio de opiniones como elemento básico para la toma de decisiones a nivel local, regional, nacional y europeo. En lo que respecta a la sociedad, debe asumir la responsabilidad de apoyar activamente el incremento de ese tipo de actividades, proporcionando y manteniendo infraestructuras democráticas, instituciones, foros y otro tipo de medios que permitan a cada persona ser oída, participar y ejercer sus derechos básicos.

Los documentos oficiales definen la dimensión europea como “una construcción formativa de carácter mental, social y cultural”, con las siguientes características:

- Desde el punto de vista mental, permite a cada persona identificarse a sí misma como europea como una continuación de la percepción que tiene de la vida familiar, comunitaria, regional, nacional, europea, que conduce como último fin a la percepción de ser un ciudadano mundial.
- Socialmente, se puede considerar como una “casa europea” basada en la democracia, los derechos humanos y la responsabilidad para el desarrollo de un mundo pacífico y sostenible.
- Desde el punto de vista cultural, implica la creación, el mantenimiento, el intercambio y el disfrute de una herencia rica, diversa y vital en términos de medio ambiente, arquitectura, música, literatura y artes visuales.

Con vistas a la definición de competencias básicas, la dimensión europea fomenta:

- *La realización personal:*
  - Es una continuación de la percepción que se tiene sobre la vida familiar, comunitaria, regional y nacional, hasta llegar al nivel europeo, que conduce como último fin a la percepción de ser un ciudadano mundial.

- Compartir los valores europeos como una referencia personal, reconocimiento y disfrute de la riqueza y diversidad de las culturas, idiomas, etc. para formar nuestra propia identidad, complementando nuestras propias raíces.
- Interacción y puesta en práctica de los valores europeos en la vida personal.
- *La ciudadanía activa:*
  - La dimensión europea es una continuación de los niveles local, regional y nacional en relación a la participación constructiva en los sistemas democráticos.
  - Europa es una referencia para las decisiones comúnmente tomadas, cuando se aplican a nivel nacional, regional o local.
  - Responsabilidad como parte de la democracia: es preciso que haya una interacción entre las oportunidades dadas y la conducta constructiva a la hora de usarlas y configurarlas.
  - Capacidad cultural: apreciar el conocimiento cultural y la diversidad cultural de Europa que todos compartimos.
  - Actitudes emprendedoras: en un sentido amplio, en relación a la ciudadanía activa y al mundo empresarial.
- *La empleabilidad:*
  - Conciencia de las oportunidades ofrecidas por la cooperación europea y de los requisitos para trabajar en otro país.
  - Disponibilidad de mejores oportunidades para ser educado y trabajar en Europa.

Aun a pesar de que se ha avanzado bastante durante los últimos años, la Comisión Europea considera que sigue siendo necesario consolidar la dimensión europea en la educación. Se han valorado muy positivamente los programas desarrollados en el terreno educativo, laboral y referidos a la juventud. Sin embargo, la mayor parte de los informes y encuestas realizados ponen de manifiesto que el proyecto europeo no ha atraído, en los niveles esperados, a los ciudadanos europeos. Para conseguir cambiar esa situación, se hace referencia

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

constantemente a la escuela, a la que se reconoce un papel esencial para informar a los estudiantes y hacerles entender el significado de la integración europea. Se recuerda, asimismo, que la dimensión europea no se adquiere solamente a través de la educación formal, sino también por medio del aprendizaje no formal e informal. Es evidente que el reconocimiento de los valores europeos básicos, como la democracia, la justicia y la solidaridad social, y el respeto de los derechos humanos se adquieren también a través de experiencias y prácticas en el entorno de aprendizaje, además del conocimiento específico relacionado con cada actividad. El respeto de la riqueza de la diversidad de las lenguas y de las culturas de los países europeos es uno de los principios básicos que deben guiar la inclusión de la dimensión europea en el contexto educativo.

Distintos informes de la Comisión Europea destacan que la dimensión europea debe ser, asimismo, un elemento a incorporar en los contenidos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es fundamental que los estudiantes aprendan la historia común de Europa, de qué manera las ideas, el conocimiento y las destrezas han cambiado a lo largo de miles de años y han servido como inspiración para el desarrollo de una cultura Europea común, aunque diversa. El aprendizaje de lenguas extranjeras promueve también la comprensión de las culturas. Conocer y entender el papel de las instituciones europeas es también esencial, no sólo de una manera global, sino circunscrito a sus funciones y al papel que desempeña cada país de cara a la resolución de los problemas que nos afectan.

### *3.1.2. Promover el desarrollo de competencias de los alumnos en el contexto de una sociedad del conocimiento y desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida*

En la misma línea expuesta en el apartado anterior, la Unión Europea, en los documentos sobre retos educativos actuales, establece que la educación y los sistemas formativos, desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, debería proporcionar a los ciudadanos las necesarias oportunidades de aprendizaje que faciliten la adquisición de competencias básicas para la sociedad del conocimiento. Se reconoce, también, la necesidad de formación para que el profesorado pueda adquirir las competencias necesarias con el fin de hacer factibles dichas oportunidades. Entre las competencias básicas se destacan las siguientes:

- Motivación para aprender más allá de la enseñanza obligatoria.
- Aprender a aprender de forma autónoma.
- Procesar la información (con ojo crítico).

- Formación digital.
- Creatividad e innovación.
- Resolución de problemas.
- Espíritu emprendedor.
- Comunicación.
- Cultura visual.

Ante el mencionado reto de promover el desarrollo de competencias de los alumnos en el contexto de una sociedad del conocimiento y desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, debemos ser conscientes de la gran importancia y protagonismo que, lógicamente, adquieren los propios estudiantes, ya que deben ser ellos mismos los protagonistas y responsables últimos de su aprendizaje y de su formación. En el informe presentado por el ICE de la Universidad de Zaragoza (2004)<sup>12</sup> sobre mejora e innovación de la docencia se insiste en la importancia de implicar a los estudiantes como factor esencial para obtener los resultados deseables y se precisa que, sin duda, ciertas culturas y prácticas institucionales resultan factores clave para su implicación: clima agradable y estimulante; respeto; buenas relaciones entre profesores y alumnos; alto grado de trabajo colaborativo entre alumnos; aprendizajes activos; buenas expectativas; significación y relevancia de los estudios y actividades; objetivos transparentes, razonables y compartidos; evaluación adecuada y constante del trabajo; participación en el diseño de los propios estudios; participación en los órganos de gobierno y corresponsabilidad en las decisiones que les afectan. La acción tutorial, ejercida con dedicación y plena consciencia de sus objetivos, se ha revelado como el factor clave para lograr la implicación del estudiante. La relación de confianza y proximidad que la tutoría crea entre estudiantes y profesores y entre los propios estudiantes es el marco más adecuado para lograr dichos objetivos.

El documento de la Comisión de las Comunidades Europeas *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2005)<sup>13</sup> profundiza en cada una de las competencias recogidas en el mismo. Por su especial relevancia, consideramos necesario dejar claros algunos conceptos que hacen referencia a varias de las competencias mencionadas. En primer lugar, se precisa que “aprender a aprender” es la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él. Las personas deben ser capaces de organizar su propio aprendizaje y de gestionar el tiempo y la información efi-

---

<sup>12</sup> ICE, Universidad de Zaragoza. *Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Zaragoza, 2004.

<sup>13</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas, 2005.

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

cazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esto conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de “aprender a aprender” hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia”.

En los últimos tiempos ha ido consolidándose la idea de que es necesario ir superando un tipo de educación muy dependiente de los profesores, para ir potenciando la autonomía de los estudiantes con el fin de regular y hacerse responsables de su propio aprendizaje. Esta dirección, paralela a la de la implicación, surge fundamentalmente ante la perspectiva de la necesidad de potenciar el aprendizaje durante toda la vida. Quiere decir que los estudiantes, una vez convertidos en profesionales, han de ser conscientes y capaces de mantener un estado de aprendizaje permanente para adaptarse a ese mundo cambiante que llamamos sociedad del conocimiento, para lo que se requiere haber desarrollado durante los estudios la competencia genérica de gestionar el propio aprendizaje, esto es, detectar las propias necesidades de formación, formular sus propios objetivos de aprendizaje, identificar los recursos disponibles, planificar estrategias, evaluar el propio aprendizaje y saber como validar esa evaluación. La autonomía, como es casi obvio, es también algo deseable desde el punto de vista de la motivación y la satisfacción del estudiante. Autonomía no significa, en absoluto, dejar al alumno a su suerte con una serie de materiales que distribuimos a través de libros, fotocopias o internet. Sin duda, las nuevas tecnologías pueden ser una importante herramienta en el fomento de la autonomía, pero eso no exime al profesor de asumir un papel consciente y activo en el desarrollo por parte del estudiante de la capacidad necesaria para ponerse al frente de su propio proceso de aprendizaje (*Programa de Mejora e Innovación de la Docencia*, ICE, Zaragoza, 2004)<sup>14</sup>.

En relación a la competencia digital, el documento del Parlamento Europeo y del Consejo arriba mencionado<sup>15</sup> considera que dicha competencia “entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la infor-

---

<sup>14</sup> ICE, Universidad de Zaragoza. *Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Zaragoza, 2004.

<sup>15</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas, 2005.

*mación (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación y se sustenta en las competencias básicas en materia de TSI: 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”.*

Se especifica, asimismo, que dicha competencia 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, que conlleva el conocimiento de las principales aplicaciones informáticas y la comprensión de las oportunidades que ofrece Internet y la comunicación por medios electrónicos para el ocio, la puesta en común de información y las redes de colaboración, el aprendizaje y la investigación. Asimismo, afirma que 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 éticos por los que debe regirse el uso interactivo de las TSI. También se insiste en que la utilización de las TSI requiere una actitud crítica y reflexiva con respecto a la información disponible y un uso razonable de los medios interactivos; esta competencia se sustenta, asimismo, en el interés por participar en comunidades y redes con fines culturales, sociales o profesionales.

En lo que respecta al denominado “espíritu de empresa”, el documento de la Comisión Europea<sup>16</sup> lo define como “la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. En esta competencia se apoyan todas las personas en la vida cotidiana, en casa y en la sociedad (los asalariados al ser conscientes del contexto en el que se desarrolla su trabajo y ser capaces de aprovechar las oportunidades), y es el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos que precisan los empresarios al establecer una actividad social o comercial”.

Resulta evidente que, ante los nuevos requerimientos, los estudiantes –como los profesores– tienen que tener oportunidades de formación, sistemática e institucionalizada, para desarrollar las competencias que la nueva situación les exige. Si el perfil, los roles y las actividades han cambiado o, mejor, deben cambiar, tendremos que poner los medios que lo hagan posible y probable. El cambio que se demanda a los estudiantes exige por parte de los protagonistas querer, poder,

---

<sup>16</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas, 2005.

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

saber y tiempo. La formación específica que el estudiante necesita para asumir el nuevo perfil y cumplir con los nuevos roles y actividades se orientará hacia:

- Enseñar al alumno a “aprender a aprender”.
- Desarrollar su autonomía personal.
- Fomentar el pensamiento crítico y la reflexión sobre su proceso de aprendizaje.
- Enseñar a “aprender a hacer”, haciendo.
- Enseñarle a aprender en compañía de los pares.

### 3.1.3. *Unir el desarrollo de las nuevas competencias curriculares con el aprendizaje de una materia específica*

Ser competente en las distintas materias específicas que se enseñan en los centros docentes sigue siendo la misión fundamental del profesorado y, durante mucho tiempo, ha sido la única. Las otras competencias que han ido emergiendo progresivamente y que han sido sintetizadas en este trabajo nos llevan a destacar otras dimensiones de la educación. Ocurre que, en algunos casos, esta ampliación ha conducido a una menor atención a los aspectos relacionados con el aprendizaje de las disciplinas y al rendimiento académico. No en vano, estudios comparativos de carácter internacional atribuyen, en parte, los malos resultados académicos a este factor. Otros informes alertan de que esos resultados, interpretados de tal manera, han fomentado la petición de que se preste una mayor atención a las competencias del profesorado referidas a las materias específicas e insisten en que no hay por qué volver a la vieja tradición. Lo que realmente se necesita es una nueva competencia académica más integrada con competencias unidas a los procesos de aprendizaje y con el objetivo de conseguir unos resultados académicos menos relacionados con las disciplinas que se estudian en los centros docentes.

## 3.2. Nuevas formas de trabajar en la clase

### 3.2.1. *Atender a la diversidad social, cultural y étnica de los estudiantes*

El continuo incremento del número de inmigrantes en nuestros centros docentes y el objetivo social de favorecer la inclusión de todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales, colocan al profesorado en una situación en la que deben tratar en el aula con personas muy diversas desde el punto de vista social, cultural y étnico. Como consecuencia de ello, deben asumir el reto de trabajar con grupos muy heterogéneos que, generalmente, son complejos.

Como es lógico, el profesorado debe realizar las adaptaciones curriculares necesarias para atender las necesidades de los alumnos y, consecuentemente, diferenciar con claridad las estrategias que utiliza en el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje. La nueva situación le ha llevado a abandonar, cada vez con más frecuencia, la clase tradicional, en el sentido de que todos los alumnos realizan las mismas tareas. Por el contrario, ha tenido que ser capaz de organizar las clases por grupos e incluso realizar en muchos casos un tratamiento individualizado, con el fin de poder dar respuesta a las demandas de cada persona.

Es evidente que los docentes deben conocer y entender las sociedades y las culturas diferentes de la suya. Deben, asimismo, tener la formación pedagógica necesaria para poder atender a la diversidad en el aula y, no menos importante, deben ser diestros en el manejo de habilidades de trabajo en grupo y de aprendizaje cooperativo. La nueva situación requiere verdaderos profesionales dispuestos a adquirir nuevos conocimientos, a modificar actitudes y a desarrollar nuevas destrezas que les permitan afrontar con éxito los retos de la escuela en el contexto de la sociedad actual.

### 3.2.2. *Organizar ambientes ricos de aprendizaje y facilitar los procesos de aprendizaje*

En el contexto actual, resulta evidente que el profesor ya no es la única fuente de información y de conocimiento. Por otra parte, su papel principal no es el de mero transmisor. El verdadero reto de su labor como docente debe de estar centrado en organizar ambientes ricos de aprendizaje y en actuar como “facilitador” de los procesos de aprendizaje.

Los alumnos tienen acceso a la información que proviene de los medios de comunicación y, cada vez más, a través de las tecnologías de la información y de la comunicación, como es Internet. En este sentido, se está produciendo un rico aprendizaje que podríamos calificar de “informal”. En el contexto de un aprendizaje a lo largo de la vida, resulta esencial disponer de capacidad para aprender de manera independiente. El aprendizaje a través de *e-learning* es un buen ejemplo.

Aunque en algunos casos concretos se han obtenido resultados satisfactorios, se sigue considerando estratégico –especialmente en la enseñanza secundaria– seguir avanzando en la transformación del sistema educativo basado en la “enseñanza” a otro basado en el “aprendizaje”. En este sentido, el proceso de mejora debe ser interactivo y se sustenta en tres principios:

- Mayor implicación y autonomía del estudiante.
- Utilización de metodologías más activas: casos prácticos, trabajo en equipo, tutorías, seminarios, tecnologías multimedia...

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

Conviene resaltar que estas metodologías conducen al estudiante a tomar contacto con la materia de forma activa, implicándose en procesos, en gran medida colaborativos, a partir de los cuales se construyen aprendizajes más significativos y flexibles.

- Papel del profesorado como agente creador de entornos de aprendizaje que estimulen a los alumnos.

La incorporación de metodologías activas y cooperativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje tiene como objetivo esencial procurar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje de calidad, esto es, capaz de implicar activamente al alumno en un esfuerzo significativo y relevante, potenciar su capacidad de aprendizaje y resultar estimulante y satisfactoria.

Al hacer referencia a la incorporación de nuevas metodologías, conviene tener presente que, aunque no existe “el mejor método de enseñanza”, aquellos que están mayoritariamente centrados sobre los estudiantes parecen más formativos, más generadores de aprendizajes significativos y más adecuados para favorecer la memorización y el *transfer* de aprendizajes que los métodos centrados en el profesor. En las metodologías activas se insiste en un nuevo balance entre experiencia y concepto: el aprendizaje ya no se dirige a un conjunto de teorías, modelos o conceptos abstractos, sino que se construye a partir del análisis de casos concretos, la resolución de problemas reales, la observación directa de fenómenos, la ejecución de tareas o roles en determinados entornos problemáticos, la experiencia de determinadas situaciones (simuladas o no); en definitiva, el aprendizaje se construye a partir de experiencias apropiadas y relevantes del estudiante en situaciones concretas lo más cercanas posibles al mundo real. Los conceptos, modelos o teorías, las abstracciones en definitiva, se conciben como marcos y herramientas cognitivas con las que hacer frente a tareas concretas, tal y como ocurren en el desempeño profesional habitualmente (Fernández, 2005)<sup>17</sup>.

Al mencionar la importancia de incorporar nuevas metodologías en la práctica docente, no podemos pasar por alto la importancia de fomentar el aprendizaje cooperativo. Slavin<sup>18</sup> lo define en estos términos: “*Estrategias de instrucción en las que los estudiantes trabajan divididos en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y son evaluados según la productividad del grupo*”. En dichas situaciones, las metas de los miembros del grupo están compartidas

<sup>17</sup> FERNÁNDEZ, A. *Metodologías activas en la enseñanza universitaria*. (documentación seminario de formación). ICE. Zaragoza, 2005, p. 14.

<sup>18</sup> SLAVIN, R. E. *Cooperative learning*. Prentice-Hall. New Jersey, 1990, p. 32.

y cada individuo alcanza su objetivo sólo si también consiguen sus compañeros el suyo. Esta cooperación es más productiva que el aprendizaje competitivo y el individualista y se apoya en las disposiciones naturales del aprendiz que espontáneamente quiere preguntar, discutir y compartir.

En opinión de Johnson<sup>19</sup> y otros reconocidos autores, el aprendizaje cooperativo permite al profesorado alcanzar varias metas. Por una parte, es muy positivo para elevar el rendimiento de sus alumnos, desde los más aventajados hasta los que tienen mayores dificultades. Por otra parte, ayuda a los docentes a establecer relaciones positivas entre los estudiantes; sirve de base para la constitución de una “comunidad de aprendizaje” en la que se valora la diversidad. Asimismo, el aprendizaje cooperativo proporciona a los estudiantes las experiencias que necesitan para “lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo”.

Se trata en definitiva de un nuevo modelo de estudiante en colaboración con un nuevo modelo de profesor. El profesor como facilitador (hacer fácil lo difícil) del aprendizaje del alumno, como mediador entre la disciplina y los estudiantes, que son los que se interrogan, buscan, descubren y construyen; el profesor como modelo y tutor personal, profesional y académico, con nuevas funciones de orientador y guía en la búsqueda, apoyo y sostén en el esfuerzo irrenunciable del estudiante; el alumno como experimentador activo y constructor de su propio conocimiento en el marco de actividades y experiencias de aprendizaje y de un entorno estimulante propuesto y mantenido por el profesor; el alumno como responsable último, consciente y comprometido con los objetivos de aprendizaje y autónomo en el diseño y gestión del proceso que le conduce a ellos y el profesor como responsable de las condiciones que hagan posible el logro de esos objetivos; el profesor como certificador y juez de los resultados de aprendizaje y del dominio de las competencias adquiridas por los estudiantes (*Programa de Mejora e Innovación de la Docencia*, ICE, Zaragoza, 2004)<sup>20</sup>.

En este modelo educativo, se dibuja un perfil de aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo y responsable, y se demanda un cambio de mentalidad en el alumno tan importante como el del profesor. Este cambio exige: voluntad, esfuerzo, perseverancia, implicación y compromiso por ambas partes.

---

<sup>19</sup> JOHNSON, D. W. El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós. Buenos Aires, 1999, p. 9.

<sup>20</sup> ICE, Universidad de Zaragoza. Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior. Universidad de Zaragoza, 2004.

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

### **3.2.3. Trabajar en grupo y en equipo con los profesores y con otros profesionales que estén involucrados en los procesos de aprendizaje de los alumnos**

El currículo escolar está cada vez más organizado en torno a competencias que deben ser alcanzadas mediante un trabajo interdisciplinar y basado en proyectos, y no exclusivamente formado por una yuxtaposición de asignaturas. Se detecta una clara necesidad de contar con un proyecto de enseñanza exclusivo para cada clase, que sea desarrollado y llevado a la práctica por los propios alumnos mediante el trabajo en grupo.

Por otra parte, no debemos olvidar que en numerosos países de la Unión Europea hay un déficit de profesorado, especialmente en algunas materias. Con el fin de facilitar el trabajo de los profesores y liberarles de algunas tareas que presentan dificultades, cada vez se contempla más en los sistemas educativos de los distintos países la posibilidad de incorporar a otros profesionales que les sirvan de ayuda y complementen las funciones docentes: trabajadores sociales, profesores ayudantes, especialistas en orientación profesional, etc.

Somos conscientes de que el trabajo en equipo de un grupo de profesores con los mismos alumnos requiere unas nuevas y específicas competencias por parte de unos profesionales que están muy acostumbrados a desarrollar su trabajo de manera individual.

### **3.3. Trabajar “más allá” de la clase: en la escuela o centro de prácticas y con los agentes sociales**

#### *3.3.1. Trabajar en la escuela o centro de prácticas el desarrollo curricular y de organización, así como la evaluación*

Se puede constatar que los centros docentes van ganando cada vez más autonomía y capacidad para resolver sus propios problemas. Eso quiere decir que muchos aspectos del currículo y de la organización escolar son una tarea que les compete a ellos y no viene impuesta por las autoridades. Cada vez son más los países que reconocen el hecho de que la calidad de la educación y de las prácticas que se ofrecen a los alumnos no se consigue mediante soluciones comunes para todos los centros, sino que es necesario situarlas en determinados contextos locales. Por otra parte, hay una clara conciencia de que la organización escolar puede contribuir claramente a proporcionar nuevas oportunidades de aprendizaje. Asimismo, es una forma de prevenir conductas irregulares por parte los alumnos, siempre que éstos tomen parte activa en la organización escolar.

Si se cuenta con autonomía, es muy probable que los centros sean cada vez más responsables del aprendizaje de los alumnos y de sus logros finales. Es interesante observar que los movimientos a favor de la autonomía van en paralelo con los que piden cuentas acerca del rendimiento de los alumnos. Evidentemente, los centros deben enfrentarse en paralelo a un mayor grado de autonomía y a desarrollar sistemas que les permitan auto-evaluarse y rendir cuentas acerca de sus logros.

Para el mencionado desarrollo autonómico de los centros es absolutamente necesario contar con apoyo decidido del profesorado y de los equipos directivos. En este sentido, el trabajo de los profesores no puede estar limitado al trabajo de aula, siendo éste de gran importancia. Debe ser consciente de la necesidad de contribuir activamente a la consecución de nuevas tareas que le van a ser encomendadas como miembro de un equipo docente. En muchos casos, será necesario contemplar acciones formativas individuales y colectivas que contribuyan a facilitar dicha misión. De cualquier manera, los centros y los profesores individualmente no pueden dejar de valorar que la riqueza que supone un mayor grado de autonomía y de consideración profesional conlleva un incremento de sus competencias más allá de la clase.

### *3.3.2. Colaborar con los padres y otros agentes sociales*

El desarrollo de los currícula y de la organización escolar centrados en un determinado contexto, el centro docente, requiere que dicho centro esté abierto a la comunidad local con el fin de poder atender las demandas que de ella se derivan, especialmente en el campo de la formación profesional. Asimismo, debemos tener presente que, en una enseñanza centrada en el alumno, las fuentes de aprendizaje no están solamente dentro del aula, sino también en las instituciones comunitarias y en las empresas. Es por ello necesario que los centros docentes establezcan fluidos cauces de comunicación y contactos permanentes con dichas instituciones y empresas. Por otra parte, es preciso contemplar las distintas formas y contextos de vida de los estudiantes, entre los que la familia merece especial atención, ya que constituyen importantes fuentes de aprendizaje informal. La mayor parte de los países de nuestro entorno está concediendo una especial atención a las relaciones de los centros docentes con los padres, reclamando una mayor implicación en las escuelas.

Los centros que han experimentado considerables avances en el terreno de la evaluación del currículo y de la organización escolar han puesto de manifiesto la necesidad de la mejora y de la innovación, y han valorado muy positivamente la puesta en marcha de proyectos con colegas de otras escuelas, incluso de otros países, acerca de temas o cuestiones de interés común. También se

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

destaca el importante papel que puede desempeñar la Universidad o centros de investigación para compartir conocimientos, experiencias y procedimientos de especial relevancia para desarrollar nuevas prácticas.

Las razones expuestas justifican el reto de los centros docentes de establecer o mejorar lazos de unión con diversos colectivos sociales externos a la escuela. Dicho reto requiere por parte del profesorado el desarrollo de competencias específicas para las que, generalmente, no ha sido formado. Parece razonable recomendar y esperar que los programas de formación inicial y permanente del profesorado contemplen las necesidades arriba expresadas y centren sus acciones formativas en la práctica docente que se desarrolla en los centros.

### 3.4. Integrar las tecnologías de la información y de la comunicación

#### 3.4.1. *Integrar las TIC en situaciones de aprendizaje formal y en la práctica profesional*

Las tecnologías de la información y de la comunicación son, actualmente, un excelente recurso para organizar un ambiente de aprendizaje rico en el marco de una enseñanza centrada en el alumno. Uno de los principales objetivos propuestos por la Comisión Europea para la mejora de la calidad de la enseñanza es precisamente el fomento del uso de estas tecnologías, teniendo en cuenta, como es lógico, los diferentes estilos de enseñanza por parte del profesor y las necesidades de tipo pedagógico derivadas de cada contexto.

Resulta imprescindible que el profesorado sepa con claridad lo que se puede hacer con esos medios, desde diferentes puntos de vista. En primer lugar, como centro de recursos que le permite acceder a materiales curriculares para su posterior uso en el aula. Es evidente que dichos materiales serán un buen complemento de los que ofrece el libro de texto, con la ventaja de su actualidad, adecuación al contexto, interés, etc. Por otra parte, el profesorado debe hacer una seria reflexión acerca del uso de dichas tecnologías en el aula. Si se quiere que realmente estén integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, será imprescindible disponer de ellas con facilidad en cualquier momento para ser usadas cuando se necesitan y no verse en la necesidad de posponer determinadas actividades por falta de recursos técnicos. Habrá que plantearse, también, cuál es el papel del alumno y el uso que va a hacer de las mismas. Es evidente que sería deseable avanzar en este terreno y conseguir incorporarlas en los procesos diarios, tras una seria valoración por parte de cada profesor acerca de su utilidad y adecuación a las necesidades de los alumnos y al contexto. Por último, debe contemplarse el uso de las TIC por parte del alumno fuera del aula, ya que cada vez es mayor el número de estudiantes que disponen de ellas en sus

propias casas. Será preciso, en este caso, valorar el trabajo a realizar fuera del aula, su relevancia y el consumo razonable de tiempo.

En los últimos años se ha realizado un gran esfuerzo por parte de las autoridades educativas para dotar a los centros docentes de medios técnicos suficientes para poder ser integrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En algunos casos, siguen siendo insuficientes, mientras que en otros están claramente infrautilizados. Aunque también se han hecho grandes esfuerzos en este sentido, el reto actual es proporcionar al profesorado la formación necesaria para la correcta utilización de dichos medios insistiendo, especialmente, en relación a las distintas didácticas específicas.

### 3.5. Actuar como profesionales

#### 3.5.1. Trabajar de forma que se fomente la investigación y la resolución de problemas

La actividad docente está cada vez más basada en el contexto y, consecuentemente, el profesorado no puede seguir utilizando las recetas habituales para contextos genéricos. Como profesionales (y cada vez menos como técnicos), tienen que ser capaces de intervenir en cada situación de manera que se fomente la investigación y la resolución de problemas. Además, la participación de los docentes en los procesos de mejora de la calidad de los centros requiere que sean capaces de desarrollar proyectos de investigación-acción y de investigación evaluativa que, en muchas ocasiones, suele contar con apoyo externo.

El objetivo fundamental de los proyectos de investigación-acción es mejorar la práctica antes que producir conocimiento, entendiendo que dicha práctica es una actividad ética y no instrumental y que exige un proceso continuo de reflexión en todos los que participan en ella; reflexión permanente que debe realizarse en la acción y sobre la acción y debe abarcar cuantos aspectos puedan estar afectando la realización de los valores que se consideran educativos. A través de la investigación-acción educativa, los profesores transforman el escenario de aprendizaje (currículo, métodos de enseñanza y el clima de la escuela) en uno que capacite a los alumnos para descubrir y desarrollar por sí mismos su poder y sus capacidades (Elliot,1993)<sup>21</sup>.

Partiendo de la base de que la investigación educativa, si queremos que realmente sea relevante para el trabajo de los profesores, está cada vez más cen-

<sup>21</sup> ELLIOT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata. Madrid, 1993, p. 28

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

trada en la escuela y se lleva a cabo con su participación, los profesores necesitan ser capaces de desarrollar en dicha investigación un papel activo y convertirse, hasta donde sea posible, en investigadores profesionales. Porlán (1987)<sup>22</sup> expresa con claridad la idea de que el profesor es el mediador fundamental entre la teoría y la práctica y que *“las características de su trabajo profesional le confieren un papel regulador y transformador de toda iniciativa externa que pretenda incidir en la dinámica de las aulas. Esta mediación se realiza a través de un doble proceso. Por un lado, en el plano cognitivo, el profesor interpreta y valora las informaciones exteriores que recibe, sean éstas modelos educativos o instrucciones curriculares, desde sus propios esquemas de conocimiento. Digamos, en este sentido, que el profesor posee un sistema de creencias sobre la enseñanza que opera a modo de filtro cognitivo, a veces incluso de obstáculo cognitivo, respecto a dicha información. Por otro lado, el enseñante se conduce en la clase como un práctico que toma innumerables decisiones sobre su comportamiento concreto. Este comportamiento, aunque está influido por su sistema de creencias y opiniones, no se adecua mecánicamente al mismo. Más bien es el resultado de la influencia de diversas variables (emocionales, cognitivas, actitudinales...) que interactúan con el contexto específico; todo ello en un proceso que se escapa en parte, de su control consciente. Esta doble dimensión del carácter mediador del profesor, evidencia la enorme importancia que tiene el hacer explícitos sus esquemas de conocimiento profesional y analizar la relación de éstos con su actuación en el aula”*. Desde ese punto de vista el papel del profesor se concreta en alguien que es capaz de planificar, diseñar y evaluar a partir del contexto en el que actúa y de las orientaciones, prescripciones y aportaciones teóricas necesarias. Se trata de un profesional con capacidad para diagnosticar los problemas, formular hipótesis de trabajo, experimentar y evaluar dichas hipótesis, seleccionar sus materiales, diseñar actividades, relacionar conocimientos diversos, etc. Es realmente un investigador que centra su investigación en el aula.

### 3.5.2. Asumir una mayor responsabilidad en su propio desarrollo profesional desde una perspectiva de formación a lo largo de la vida

En los apartados anteriores ha quedado en evidencia el carácter complejo y cambiante del rol del profesor y de las tareas que debe realizar. Ello requiere un aprendizaje a lo largo de su carrera profesional. No obstante, no siempre es necesaria la participación en situaciones formales de aprendizaje ni tampoco parece lo más conveniente dejarse guiar por decisiones tomadas por otras per-

<sup>22</sup> PORLÁN, R. *El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar*. Investigación en la Escuela 1: 63-69. 1987.

sonas. Es preciso que el profesorado sepa aprender a aprender. Sea capaz de evaluar su propia práctica y de detectar sus propias necesidades y los aspectos a mejorar. Debe ser capaz de promover su propio desarrollo profesional en situaciones de aprendizaje de diverso tipo, entre las que se incluye el aprendizaje independiente y el aprendizaje basado en su propio trabajo y en la práctica diaria, siempre que sea posible, compartiendo las experiencias con sus propios colegas, especialmente a través de la participación en proyectos que conduzcan a encontrar caminos para resolver los problemas que emergen en sus propios centros docentes. Además, deberían ser capaces de desarrollar unos conocimientos profesionales que surjan a partir de su propia práctica, en conjunción con los conocimientos que se derivan de la investigación.

#### 4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

A lo largo de los apartados anteriores hemos reflexionado acerca de dos cuestiones esenciales para acercarnos cada vez más al objetivo que el sistema educativo –y los docentes, como profesionales al servicio de dicho sistema– persiguen: ofrecer una enseñanza de calidad. Por una parte, se ha hecho constante referencia al contexto en el que el profesorado desempeña sus funciones (la escuela en el marco de la sociedad del siglo XXI) y, por otra, a las competencias clave para el aprendizaje permanente por parte de los estudiantes: conocimientos, actitudes y valores que deben alcanzarse mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para dar respuesta a ese reto, el papel del profesorado no puede limitarse a desempeñar las habituales funciones propias de un docente, sin que éstas hayan perdido un ápice de su valor. Es necesario que sean conscientes de la importancia de asumir nuevas dimensiones que se corresponden con las demandas que la sociedad y el propio sistema tienen la responsabilidad de desarrollar.

Se ha hecho constante referencia a lo largo de este capítulo a la importancia de la formación del profesorado para poder responder de forma adecuada a las necesidades que van surgiendo día a día. Es absolutamente necesario disponer de profesionales de la docencia bien formados. En primer lugar, resulta imprescindible contar con un buen modelo de formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria y adecuar el sistema de acceso a la función pública docente a las necesidades reales del sistema, de tal forma que los profesores y profesoras que se incorporen a tan difícil misión, no solamente sean muy conscientes de las dificultades que actualmente entraña su trabajo, sino que, además de una sólida formación científica, posean los necesarios conocimientos de didáctica general y de didáctica específica para motivar a los alumnos y saber atender desde su materia concreta la gran diversidad de situaciones que

---

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

van a encontrar en las aulas. No menos importante es contar con la formación necesaria para ejercer con eficacia la función tutorial, esencial para responder a las necesidades de grupos muy heterogéneos y a las individuales de los alumnos.

Indudablemente, los procesos de formación permanente tienen que tener asumida e interiorizada la situación que se ha reflejado en este capítulo, ya que por mucho que evolucione la formación inicial de los futuros educadores, va a ser a largo plazo en la formación permanente del profesorado, desde donde se podrán articular estrategias y alternativas educativas para unos alumnos que viven en una sociedad que va a seguir evolucionando y transformándose. Por estos motivos los centros dedicados a la formación permanente del profesorado y los profesionales que allí trabajan, deben estar atentos a la realidad social y a los cambios que se van produciendo y actuar en consecuencia.

Por último, conviene destacar la necesidad de potenciar los planes de innovación docente, ya que éstos contribuyen de manera significativa al cambio que se propugna, y no debemos olvidar que la formación que surge a partir de dichos planes de innovación tiene un gran impacto. Un capítulo de este libro aborda estas cuestiones en profundidad.

Comenzábamos este trabajo haciendo mención a la complejidad que supone actualmente el ejercicio de la función docente en nuestro país. Hemos podido observar que a las tradicionales tareas propias de todo profesor o profesora, el momento actual, la sociedad en la que nos encontramos, requieren un mayor esfuerzo por parte de esos profesionales y les demandan que atiendan adecuadamente a nuevas dimensiones que deben dar respuesta a las demandas derivadas de la realidad social en la que se encuentran nuestros alumnos, con el fin de contribuir a su formación como ciudadanos activos y responsables. Solamente desde la concepción del docente como educador pueden afrontarse dichos retos, contando con la profesionalidad y la entrega que requiere esta difícil pero, a su vez, altamente gratificante misión: la de “educar para la vida” propuesta por Barnett.

## BIBLIOGRAFÍA

CANO, E. *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Graó. Barcelona, 2005.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas, 2005.

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. *Education and Training 2010*. Documento interno.

ELLIOT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata. Madrid, 1993.

EUROPEAN COMISIÓN, EXPERT GROUP. “Improving the Education of Teachers and Trainers”. *Changes in teacher and trainer competences*. Documento interno.

EUROPEAN COMISIÓN, EXPERT GROUP. “European Dimension in Key Competences”. *The European Dimension*. Documento interno.

FERNÁNDEZ, A. *Metodologías activas en la enseñanza universitaria*. (documentación seminario de formación). ICE. Zaragoza, 2005.

GÓMEZ, G. *Control de procesos para mejorar la calidad de la enseñanza*. Praxis. Madrid, 2006.

HIRIGOYEN, Marie-France. El País, 16 de julio de 2006. Entrevista de Margarita Rivière.

ICE, Universidad de Zaragoza. *Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Zaragoza, 2004.

JOHNSON, D. W. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós. Buenos Aires, 1999.

PERRENOUD, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. Barcelona, 2004.

PORLÁN, R. “El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar”. *Investigación en la Escuela* 1, 63-69. 1987.

---

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M. D. “Educar a favor de la igualdad entre los sexos en la Universidad en el marco de la convergencia al EEES”. *Revista de la Asociación Estatal de Centros Universitarios de Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo*. Universidad de Huelva (Servicio de Publicaciones). En prensa.

SLAVIN, R. E. *Cooperative learning*. Prentice-Hall. New Jersey, 1990.

UNESCO. “El Decenio de las Naciones Unidas para la Educación con miras al Desarrollo Sostenible” (enero 2005 – diciembre 2014). *Marco de referencia para un esbozo del Programa de aplicación internacional para el Decenio*. Julio 2003. Dirección web: <http://portal.unesco.org/education/es>

---

# COMPETENCIAS DEL PROFESORADO Y ATENCIÓN AL ALUMNADO DE FAMILIA INMIGRADA. ANÁLISIS Y PROPUESTAS DE MEJORA

Miquel Àngel Essomba  
Departamento de Pedagogía Aplicada  
Universidad Autónoma de Barcelona

## **INTRODUCCIÓN. Competencias del profesorado: ¿qué es eso?**

### **1. ANÁLISIS**

- 1.1. Competencias del profesorado, diversidad cultural y formación inicial**
- 1.2. Competencias del profesorado, diversidad cultural y modelos de actuación**

### **2. PROPUESTAS**

- 2.1. Propuestas para la mejora de la formación**
- 2.2. Propuestas para la mejora de la cultura escolar**

### **3. CONCLUSIONES. Hacia una síntesis integradora**

### **BIBLIOGRAFÍA**

## **INTRODUCCIÓN. Competencias del profesorado: ¿qué es eso?**

Hablar de competencias del profesorado nos remite directamente a una reflexión previa y necesaria sobre el propio concepto de “competencia”. Se trata de un término que surge de la literatura anglosajona sobre procesos de enseñanza y aprendizaje que, como suele ocurrir habitualmente, ha visto su sentido distorsionado y sesgado al mismo tiempo que se ha extendido su uso y popularización.

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

Hablar de competencia activa en nuestro conocimiento previo términos como “habilidad”, “capacidad”, “objetivo”, “excelencia” o “saber” y cierto es que, en la mayoría de ocasiones, la definición de competencia se entremezcla con este entramado complejo de significados y usos que normalmente se acostumbra a utilizar cuando se desea hacer referencia a los resultados de aprendizaje vinculados a un proceso intencional de enseñanza. Pero la relación de las “competencias” con estos conceptos identificados no es sino tangencial:

- Una habilidad se refiere, sobre todo, a un tipo de contenido procedimental, mientras que una competencia no es ni un contenido de aprendizaje, ni tampoco se restringe al ámbito de lo conativo, sino que abarca amplios márgenes de orden cognoscitivo y afectivo.
- Una capacidad se refiere, sobre todo, a la identificación de un comportamiento integral (incluye todas las dimensiones del comportamiento humano) vinculado a una tarea específica en un contexto concreto, mientras que una competencia, pese a compartir el rasgo de “integral”, consiste en un comportamiento que no está ligado a tareas y contextos limitados sino que, en sí misma, persigue dar respuesta a una variedad rica de situaciones y espacios.
- Un objetivo se refiere, sobre todo, al horizonte de aprendizaje que se desea alcanzar, mientras que una competencia define de forma precisa un comportamiento que nos permite afirmar que dicho horizonte se ha alcanzado. Los objetivos son instrumentos que guían y orientan el diseño de la enseñanza, así como su evaluación, pero ni distinguen de forma clara el producto que se vislumbra como resultado del aprendizaje.
- La excelencia se confunde de forma habitual con la competencia debido a la influencia del lenguaje coloquial, en el cual una persona competente es aquella que sabe hacer algo bien, mientras que la incompetente es aquella que no sabe. El concepto de excelencia introduce un valor añadido de orden ético y axiológico, mientras que la competencia no está revestida de este halo de naturaleza simbólica sino más bien psicológica.
- El saber, a su vez, se confunde también a menudo con la competencia, cuando no debería suceder así. Un saber es un conocimiento elaborado que nos permite dar significado y relacionar la distinta información que nos proviene del entorno, mientras que una competencia consiste en un comportamiento que permite resolver situaciones concretas que ese entorno nos ofrece.

Incluso encontraríamos quien confunde el sentido de la competencia con la competitividad empresarial, o con la distribución de responsabilidades entre los distintos niveles de la Administración del Estado. En definitiva, hablar de competencias resulta complejo en un escenario de indefinición como el que acabamos de señalar, pero se trata del primer ejercicio que debemos resolver si deseamos dar cuenta de la cuestión de las competencias del profesorado a la hora de trabajar en contextos de diversidad cultural con población inmigrada. Por eso arriesgamos y definimos competencia como “*movilización de saberes que permite resolver un problema que ofrece el contexto donde se produce la interacción*”<sup>1</sup>.

## 1. ANÁLISIS

### 1.1. Competencias del profesorado, diversidad cultural y formación inicial

Cuando cruzamos el debate sobre las competencias del profesorado, en términos generales, con el debate sobre la atención educativa al alumnado de familia inmigrada, aparecen cuanto menos una constatación y un par de elementos de análisis. La constatación, fundamentada en las más recientes investigaciones sobre el tema, pone de relieve una autopercepción del profesorado que destaca por su baja valoración personal en cuanto a las competencias que necesita desarrollar para incorporar nuevas funciones a su rol profesional. Se siente poco competente. Los elementos de análisis, que surgen a partir de esta constatación, nos conduce a buscar las causas de dicha “baja competencia”, así como a proponer modelos que nos permitan orientar la erradicación de dichas causas y su sustitución por marcos de elevada competencia.

Yendo al asunto de las causas en primer lugar, el profesorado opina que su baja competencia a la hora de atender las necesidades educativas de los alumnos que llegan de otros países se debe, en primer lugar, a una escasa, dispersa y poco sistematizada formación (Besalú, 2004). El fenómeno de la inmigración es algo tan reciente que la formación inicial del profesorado todavía no ha podido dar una respuesta rápida y ágil a dicha realidad, y la formación permanente sólo ha podido hacerlo a medias, por lo que nos encontramos que la mayoría de nuestras plantillas no han recibido ningún contenido sobre diversidad cultural, inmigración y educación en su formación inicial, y escasos elementos de ello a lo largo de su formación permanente reciente. Veamos esta realidad a partir de un estudio efectuado al respecto (Essomba, 2006) que tiene por

---

<sup>1</sup> Esta definición surge y se maneja en el grupo de coordinación del *Proyecto BASIC. Competencias básicas y saberes fundamentales*, dirigido por C.Coll y financiado por la Fundación Jaume Bofill.

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

objeto analizar la presencia de contenidos formativos sobre el tema en el conjunto de las Universidades españolas<sup>2</sup>:

- Los estudios de Maestro se ofertan en 46 Universidades españolas de un total de 73 registradas, lo que supone un 63%. Sin embargo, son 53 los centros que imparten las distintas especialidades (Escuelas Universitarias y Facultades), puesto que algunas Universidades ofertan los estudios en más de un centro.
- Las especialidades que ofertan todos los centros son las de Educación Infantil (en todos menos en la Universidad de Zaragoza) y de Educación Primaria (en todos menos en la Universidad de La Rioja). El resto de especialidades se ofrecen en menor medida: Educación Física y Lenguas Extranjeras en 42 centros (91.3%), Educación Musical en 39 centros (84.7%), Educación Especial en 32 centros (69.5%), y Audición y Lenguaje en 18 centros (39.1%)
- Las especialidades donde se ofertan más asignaturas relacionadas con la diversidad cultural son Educación Primaria (62.2% sobre el total) y Educación Especial (56.2%). A continuación tenemos Lenguas Extranjeras (52.3%), Educación Infantil (51.1%), Audición y Lenguaje (50%), Educación Musical (46.1%) y Educación Física (45.2%). En términos generales, podemos observar que los contenidos sobre diversidad cultural sólo se ofrecen en la mitad de los planes de estudio analizados. Un dato complementario de interés nos revela que 13 Universidades (28.2%) no ofrecen ninguna asignatura obligatoria u optativa en sus planes de estudio de Maestro relacionada con la diversidad cultural, mientras que 16 Universidades (34.7%) ofrecen este tipo de asignaturas en todas sus especialidades de Maestro.
- Del total de 63 asignaturas analizadas en las cuales aparece algún descriptor relacionado con la diversidad cultural, una única asignatura es de carácter troncal (1.5%), 11 son obligatorias (17.4%) y 51 son optativas (80.9%). No quedan contabilizadas en este cómputo las asignaturas de libre configuración que el alumnopueda escoger libremente de cualquier otro plan de estudios. Un dato complementario de interés nos revela que el 36.3% de las asignaturas identificadas como obligatorias se adscriben exclusivamente a la titulación de Educación Especial, mientras que el resto queda difuminado entre el resto de planes de estudio.

<sup>2</sup> Los datos han sido obtenidos de la información proporcionada por el Consejo de Coordinación Universitaria a través del *Registro Nacional de Universidades, Centros y Enseñanzas*.

- La carga lectiva global de los planes de estudio es muy variable entre titulaciones, e incluso dentro de un mismo centro. Todos los estudios se encuentran en una horquilla que oscila entre los 190-210 créditos. El porcentaje de créditos que suponen las asignaturas sobre diversidad cultural se mueve entre un mínimo de 4.5 créditos (generalizado) y un máximo de 13.5 créditos (en la Universitat de Lleida). Si tomamos como referencia de carga crediticia global los 200 créditos, encontramos que las distintas titulaciones están ofertando sólo el 2.2% de docencia en tema exclusivamente relacionados con la diversidad cultural (6.7% en el caso de la Universitat de Lleida). En este cómputo no tenemos en cuenta los contenidos de la materia troncal de “Sociología de la Educación” (4 créditos) ya que la diversidad cultural supone sólo un apartado menor del conjunto del contenido.
- Los descriptores que más aparecen en los títulos de las asignaturas son “Culturas del mundo” (10 veces), “Educación Intercultural” (8 veces), “Diversidad cultural” (7 veces), “Antropología” (7 veces) y “Educación Multicultural” (5 veces). Las referencias a discriminación o racismo son nulas.
- Los profesores localizados a través de los planes de estudio dispuestos en las webs de los centros pertenecen a las áreas de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación y de Sociología. Sólo en tres ocasiones los profesores identificados pertenecían a otras áreas como Didácticas especiales o Enseñanzas artísticas.
- La bibliografía identificada en los planes de estudio a los cuales hemos tenido acceso a través de la web contienen mayoritariamente publicaciones (artículos, libros, comunicaciones en congresos) firmadas por autores españoles. Las referencias a autores extranjeros, siempre en obra traducida al español, son mínimas.

A la luz de estos datos, podemos concluir fácilmente que la situación de la formación en materia de diversidad cultural en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria es muy deficiente. Sólo la mitad de las titulaciones impartidas ofrecen algún tipo de contenido relacionado específicamente con el tema, una de cada cuatro Universidades no ofrece ningún tipo de contenido específico y sólo una de cada tres lo hace en todas sus especialidades de Maestro. Si miramos el rango de importancia otorgado al contenido, nos damos cuenta que sólo existe una única asignatura troncal que trata indirectamente el tema, que sólo uno de cada cinco de las asignaturas identificadas como específicas es considerada obligatoria, y que la inmensa mayoría (cuatro de cada

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

cinco) son asignaturas optativas, lo que no garantiza que todos los alumnos las hayan cursado. La cantidad horaria jamás supera el 7% del total en ningún caso, y los descriptores que aparecen mayoritariamente están relacionados con dimensiones más expresivas que instrumentales (antropología, culturas del mundo, diversidad cultural) de la cultura. Ello nos permite establecer una hipótesis de posible folclorización de la diversidad cultural en estos planes de estudio. La existencia mayoritaria de profesores de las áreas de teoría e Historia de la Educación, y de Sociología, nos hacen prever un enfoque más descriptivo y explicativo de los fenómenos y procesos sociales vinculados a la diversidad cultural, en detrimento de una perspectiva más aplicativa, y una mayoría de fuentes bibliográficas de origen español nos indica la pobreza de referentes teóricos de calidad sobre esta temática, si bien debemos tener en cuenta que el campo de las ciencias sociales en España con respecto a la diversidad cultural es neófito.

Con respecto a la formación inicial de los docentes que imparten clases en la educación secundaria, y aceptando que España sufre un grave retraso al respecto, sobra decir que entre los contenidos del CAP (inamovible desde 1970) no existe referencia alguna a la diversidad cultural.

### 1.2. Competencias del profesorado, diversidad cultural y modelos de actuación

De todos modos, como decíamos al inicio del apartado anterior, cuando el profesorado interpreta el sentido de su baja competencia a la hora de trabajar con alumnos de familia inmigrada, no sólo se refiere a atribuciones externas relacionadas con la formación, sino que también elabora atribuciones internas con respecto al estilo y los modelos de actuación profesional que debe llevar a cabo, ante lo cual manifiesta desorientación y falta de referentes.

Cada profesor o profesora, en función de su ideología personal así como de su personalidad, desarrolla un estilo docente propio que le hace potencialmente competente en algunos ámbitos o funciones a la hora de educar a alumnado de familias inmigradas. En términos generales, podemos señalar cuatro grandes modelos de profesorado a la hora de atender la diversidad en general, y la diversidad cultural del alumnado de familia inmigrada en particular. Se trata de una taxonomía elaborada por Clariana (2000), basada en una interesante adaptación de una teoría sobre la personalidad (Keirse, 1999) a los estilos educativos, identificando qué de ellos son más favorables a desarrollar una práctica pedagógica que contemple la diversidad del alumnado o la niegue. Los cuatro estilos que plantea Clariana son los siguientes: racional, guardián, artesano e idealista.

- Racional. Profesorado que orienta la práctica pedagógica hacia el contenido. Tiene una gran curiosidad intelectual, siempre está en disposición de saber más y quiere transmitirlo al alumnado. La actividad de

aula se dirige a enseñar contenidos (sobre todo conceptuales). La metodología que usa habitualmente es instruccional, tiene un gran interés en dar el contenido acabado y bien, y destaca por una significativa capacidad de síntesis y de exposición oral. Puede llegar a hacer debates, siempre y cuando estos sean ordenados, y acostumbra a hacer preguntas socráticas al alumnado. Su comportamiento en relación a la diversidad es bastante segregador, distingue bien el sector de alumnado que no sigue el ritmo de sus clases. En ocasiones, puede favorecer el surgimiento de situaciones competitivas. Valora el alumnado que lo fuerza a pensar, e intenta que los alumnos sean críticos, pero siempre a través de la lógica. Aun cuando normalmente no establece relaciones afectivas con el alumnado, la valoración que éste acostumbra a hacer sobre su tarea es especialmente elevada, sobre todo entre aquellos alumnos interesados en el contenido de la materia que imparte.

- **Guardián.** Profesorado que orienta su práctica pedagógica hacia los objetivos. Es un profesorado buen conocedor de la pedagogía y la didáctica de sus materias, y tiene suficientes recursos pedagógicos como para conseguir los objetivos educativos que se propone con el alumnado. Valora los contenidos conceptuales, pero sobre todo la metodología, no descansa hasta que ha encontrado la mejor manera de hacer entender a sus alumnos aquello que explica. Usa el libro de texto como una herramienta relevante, puesto que, entre otros aspectos, le proporciona una seguridad personal que necesita. Las actividades de aula siguen un esquema de presentación lineal del contenido, bien organizada y a menudo mediante el uso de medios audiovisuales que permitan clarificar o hacer más ameno algún punto específico de la lección. No acostumbra a apreciar tampoco la diversidad, tiende a desarrollar comportamientos segregadores, y prefiere no aproximarse emocionalmente al alumnado. Tiene una preferencia manifiesta por aquellos alumnos que siguen su esquema: ordenados, respetuosos con los roles y estatus, las costumbres del centro... El alumnado que lo aprecia lo hace en función de la seguridad que proporciona.
- **Artesano.** Profesorado que orienta su práctica pedagógica hacia los procesos cognitivos del alumnado. Considera el conocimiento como un instrumento para desarrollar el pensamiento, y su interés último se centra en que el alumnado aprenda a pensar y desarrolle al máximo sus capacidades intelectuales. Las actividades de aula siempre están cargadas de tareas manipulativas, demostraciones, debates abiertos, actos alternativos... Por este motivo prefiere materias poco definidas o cerradas, puesto que esto le permite a él y a sus alumnos poder expresarse libremente. Su clase ideal es aquella en la cual cada alum-

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

no trabaja por su cuenta, aprendiendo si es posible un procedimiento; usa en consecuencia una metodología basada en técnicas instruccionales, por descubrimiento, la resolución de problemas, el trabajo por proyectos,... Por todas estas razones, y por la habilidad que también se le reconoce a la hora de conocer las características individuales del alumnado, podemos afirmar que se trata del docente que desarrolla un estilo más inclusivo, quien entiende y acepta más la diversidad, y es valorado altamente por los alumnos por este motivo.

- **Idealista.** Profesorado que orienta su práctica pedagógica hacia la superación personal del alumnado. Persigue el objetivo que los alumnos se encuentren a sí mismos. Tiende a preferir las materias filosóficas, artísticas, literarias... La actividad de aula que más le satisface es la que se ocupa de debatir temas vitales. Acostumbra a dar poca importancia al orden, a las normas, a las convenciones. Las metodologías que usa se basan en el aprendizaje por descubrimiento y la discusión, dando mucha importancia al hecho de que cada alumno pueda expresar libremente aquello que siente y piensa. Tiende a tener preferencia por la enseñanza en la etapa de educación secundaria. Con respecto a la diversidad de los alumnos, debemos decir que se trata de un profesorado poco segregador y bastante inclusivo, tiene habilidades para la enseñanza individualizada. Es el profesorado que desarrolla más relaciones y lazos afectivos con el alumnado, y éste le considera y aprecia por este motivo, puesto que se siente comprendido y ayudado.

La falta de indefinición desde los centros escolares sobre qué modelo debe ser el adoptado, conlleva a menudo discusiones estériles que no conducen a ninguna parte. De hecho, debemos tener en cuenta que dichas tendencias expuestas, lejos de ser excluyentes entre sí, resultan complementarias, por lo que se hace necesario fomentar un aprendizaje compartido de las competencias que poseen de facto los otros miembros del claustro para organizar una acción coordinada y armónica –sin desafinar demasiado– que permita aprovechar lo mejor de cada uno para el objetivo común: una atención educativa al alumnado de familia inmigrada que sea de calidad.

## 2. PROPUESTAS

### 2.1. Propuestas para la mejora de la formación

En cuanto a la formación inicial, España se encuentra en un buen momento para el cambio. Debido al proceso de convergencia europea que marca la integración del Espacio Europeo de Educación Superior, las titulacio-

nes de Maestro existentes dejarán de existir y se abre la posibilidad de cambios profundos no sólo en los contenidos sino también en las metodologías de trabajo. En cualquier caso, se prevé un aumento considerable del tiempo de formación inicial del profesorado, que aumentaría en un curso tanto en el caso de la formación docente de las etapas de Infantil y Primaria, como de los dedicados a la Secundaria. Y eso a la práctica significa disponer de más tiempo para formar en las competencias imprescindibles que se requieren para atender las necesidades educativas del alumnado de familia inmigrada.

Con respecto a la formación permanente también nos situamos en un escenario de cambio significativo. Asimismo, la propia Ley Orgánica de la Educación (2006) comporta cambios importantes en el ámbito de la formación permanente. Sin ir más lejos, en el artículo 102 de la ley, dedicado a la formación permanente, deja bien claro que los programas de formación permanente contemplar, entre otros, “aspectos de atención educativa a la diversidad”.

Ante tal momento de cambio, y frente al conocimiento de la realidad actual que el análisis de los datos nos ha proporcionado, podemos establecer las recomendaciones siguientes:

- Es urgente introducir el aprendizaje de competencias sobre diversidad cultural en la formación inicial y permanente del profesorado, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo. Cuantitativamente, parece necesario incrementar la carga horaria de estudio específico, mientras que cualitativamente resulta básico introducir competencias relacionadas con la diversidad cultural de forma transversal en las materias fundamentales.
- Si el objetivo es la plena capacitación de los docentes en diversidad cultural, se debe cambiar el enfoque culturalista actual por otro enfoque más instrumental de la cultura y lo simbólico. Sólo así conseguiremos que los profesionales de la educación dispongan de las herramientas conceptuales que les permitan diagnosticar acertadamente la realidad pluricultural de su entorno y ejecutar programas de acción eficaces en un marco de igualdad de oportunidades y justicia social.
- La formación en competencias sobre diversidad cultural no debe contextualizarse como una acción individualizada y puntual. En el marco de la formación inicial debe formar parte de la formación práctica en las escuelas, y en la formación permanente debe ir siempre vinculada a procesos de innovación curricular y/o organizativa que le den sentido institucional y fomente el incremento del capital cultural colectivo.

---

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

- El diseño de las acciones formativas sobre diversidad cultural debe tener muy en cuenta la clarificación conceptual de los docentes en dos sentidos. Por un lado, de contenidos formativos dirigidos a la dimensión más axiológica de la diversidad cultural (relacionados con la Educación Intercultural como una educación en valores); por otro, de los contenidos de la dimensión más operativa (vinculados con los procesos de acogida, acompañamiento e integración educativa de los alumnos de familias extranjeras).
- La formación del profesorado en temas de diversidad cultural debe revisibilizar la “otra” diversidad cultural que ha quedado oculta bajo el impacto de la inmigración reciente proveniente de países de otros continentes. Nos referimos a la presencia del pueblo gitano, a la riqueza de la diversidad lingüística de España, donde coexisten cuatro lenguas oficiales y numerosos dialectos con personalidad propia, o a los procesos de construcción de la ciudadanía europea.
- Ante tal diversidad de realidades sociales en España, así como de complejidad en los procesos de delimitación de competencias educativas en materia de formación del profesorado, los distintos agentes responsables de ofertar tal formación (Administración educativa, asociaciones de maestros, sindicatos, etc.) deberían llevar a cabo un proceso de diversificación de la oferta formativa, creando “paquetes de oferta formativa” para un territorio que dispongan de distintos elementos que puedan ser requeridos por los centros en cualquier momento según sus necesidades. Dicho de otro modo, quizás la mejor idea no sea elaborar el ordinario “Plan Nacional para la Formación del Profesorado en Diversidad Cultural” sino más bien una “Guía de Orientaciones para el desarrollo de propuestas formativas del profesorado en materia de Diversidad Cultural”. Una guía que contenga propuestas de asesoramiento en centros, cursos externos, maletas bibliográficas, directorios de recursos, propuestas de dinamización de redes de centros, etc., todo ello desde una perspectiva de adaptar la propuesta formativa a los centros y no al revés, y siempre sensibles a las necesidades reales que manifiestan los participantes.
- Es urgente, a su vez, introducir competencias profesionales que sean útiles para trabajar temas como el racismo así como propuestas de intervención comunitaria que ayuden a prevenir o mitigar hechos racistas. Se trata de un tema que brilla por su ausencia, cuando en realidad resulta, desgraciadamente, una parte consustancial de las dinámicas sociales de la España actual. Tomar conciencia de ello, e incrementar el bagaje de competencias personales y profesionales para combatirlo, aparece como un elemento de primer orden.

- Todo lo planteado exige una planificación de acciones de formación de formadores. Sería importante impulsar medidas que permitan que el profesorado universitario de formación inicial de maestros, así como los formadores de formación permanente, tengan acceso a contenidos actualizados sobre diversidad cultural en sus distintas vertientes. Mediante el impulso de seminarios permanentes de trabajo, intercambios entre centros de formación y visitas a experiencias del extranjero creemos que esta necesidad puede quedar bien cubierta.

## 2.2. Propuestas para la mejora de la cultura escolar

Que el profesorado sea más o menos competente a la hora de atender las necesidades educativas del alumnado de familia inmigrada no sólo depende de él y de la formación que ha recibido. Existen toda una serie de factores relacionados con el clima y la cultura escolar donde se ubica que también inciden de forma determinante. No será lo mismo trabajar en el marco de una cultura balcanizada que en otro contexto de cultura más colaborativa (Hargreaves, 2001). Cuando el profesorado aterriza en un centro educativo, según sea la cultura dominante desarrollará un proceso de socialización profesional que le conducirá a adquirir una serie de competencias profesionales u otras.

Así pues, ¿cuál es el modelo de cultura escolar que fomenta que los estilos de profesorado anteriormente descritos –racional, guardián, artesano e idealista– tengan cabida de una forma armónica y complementaria? ¿Bajo qué modelo de cultura escolar los profesores y profesoras se sienten empujados a desarrollar una atención educativa a los alumnos de familia inmigrada que raye la excelencia?.

Al hablar de inmigración, la cultura escolar construida responde básicamente al encaje entre las distintas variables en el contexto de dos sistemas de tensión: la primacía de la actuación profesional hacia los procesos de aprendizaje o de socialización, y el grado de apertura del profesorado al entorno, sea profesional o social. Fruto del cruce de ambos sistemas, nos aparecen cuatro modelos de integración de estas variables (Essomba, 2003):

- Cultura comunitaria (fuerte peso de la socialización, alto grado de apertura). El centro educativo se caracteriza por poseer de antemano una cultura impregnada de apertura al entorno social. En consecuencia, la llegada de la inmigración se percibe y se vive desde la necesidad de desarrollar un trabajo compartido con la población inmigrada para dibujar un escenario de desarrollo comunitario abierto al entorno. Los valores de la cultura escolar conducen a diseñar actividades

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

que proporcionen experiencias y oportunidades de socialización a los hijos de familia inmigrada en el conjunto más amplio. La escuela se convierte en un espacio de dinamización de iniciativas de acogida e inclusión social, y se ofrece una imagen positiva del hecho migratorio. El respeto a la diversidad cultural y la igualdad de oportunidades son dos principios esenciales de esta cultura escolar.

- Cultura reticular (fuerte peso del aprendizaje, alto grado de apertura). El centro posee de antemano una cultura proclive al trabajo compartido con otros profesionales de la educación y especialistas. Acostumbran a estar muy interesados en la formación permanente y colaboran asiduamente en grupos de trabajo impulsados por centros de profesores o institutos universitarios. En consecuencia, desarrollan un proyecto abierto de atención académica al alumnado de familias inmigradas pero desde los valores y los contenidos propios de la cultura mayoritaria. Se prioriza el aprendizaje y el aprender a aprender como herramienta de emancipación personal y comunitaria del alumnado de familia inmigrada.
- Cultura acogedora (fuerte peso de la socialización, bajo grado de apertura). El centro educativo se representa a sí mismo como una continuidad del espacio familiar. La función de la escuela consiste en proporcionar espacios de seguridad al alumnado con el fin que éste, de forma activa y siendo el protagonista de su proceso de aprendizaje, vaya desarrollando libremente sus actividades curriculares en un clima afectivo y de confianza. En consecuencia, el trabajo con alumnado de familia inmigrada se centra en los aspectos más socioemocionales de cada uno de estos alumnos. El profesorado de estos centros acostumbra a desarrollar una relación personal con este alumnado y sus familias, y el centro organiza actividades internas para fomentar la socialización de todos ellos.
- Cultura compensatoria (fuerte peso del aprendizaje, bajo grado de apertura). Los valores centrales de la cultura escolar se basan en el aprendizaje escolar. Los docentes se ven a sí mismos como profesionales dedicados a la transmisión de contenidos, con la finalidad de acreditar unas titulaciones que permitan una adecuada inserción laboral. En consecuencia, el profesorado establece un trabajo para cubrir las carencias y las lagunas de aprendizaje que presentan los alumnos de familia inmigrada (aspectos lingüísticos, de conocimiento del medio social,...). La cultura escolar vive anclada en una aproximación ideológica del déficit con respecto a la diversidad cultural, y su acción educativa se centra en ofrecer espacios de adquisición de contenidos conceptuales y procedimentales.

Sin duda alguna, el modelo más adecuado para un desarrollo normalizado de competencias profesionales como el que venimos comentando es el perteneciente a una cultura comunitaria. Una cultura reticular, excesivamente concentrada en los asuntos académicos, deja de lado las competencias profesionales necesarias para trabajar la acogida o el trabajo con familias. Una cultura acogedora hace que el profesorado prescindiera de la necesidad de tomar en cuenta competencias profesionales encaradas a mejorar los aprendizajes del alumnado de familia inmigrada. Una cultura compensatoria, en términos generales, parte de la necesidad de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al centro escolar, y no el centro y sus profesionales a los alumnos, por lo que también queda descartada.

La cultura comunitaria es la que activa la necesidad de incrementar el número y el manejo de competencias profesionales, ya que pone el listón bien elevado, tal como requiere una realidad como de la que estamos hablando. El grado de colaboración que supone una cultura comunitaria oxigena los claustros y les permite el aprendizaje de competencias bajo un marco colaborativo, y las dificultades que proporciona el entorno no se entienden como un problema sino como un reto una oportunidad para el crecimiento de todos para todos.

### 3. CONCLUSIONES. Hacia una síntesis integradora

Aunque hasta aquí hemos dedicado espacio suficiente como para analizar la realidad y ofrecer respuestas, queda todavía pendiente un ejercicio del cual no podemos escapar si deseamos verdaderamente ofrecer soluciones válidas a tamaña cuestión como la que tratamos. Tenemos que dar respuesta a la pregunta que muchos se hacen con relación a la naturaleza de las competencias: específicas o transversales.

Lo cierto es que, después de lo visto, la respuesta no puede basarse en dicha disyuntiva y debemos afirmar que el profesorado necesita de ambas: competencias transversales que abonen un terreno hacia la innovación –algo que todavía hoy día no está normalizado– y competencias específicas que profundicen en aquellos aspectos que requieren de una atención especializada.

Hemos querido cerrar nuestra reflexión con un ejemplo concreto de competencias<sup>3</sup> para que sirva a todos aquéllos que, como nosotros, están preocupados e investigan sobre las competencias profesionales de los docentes en diversidad cultural e inmigración.

---

<sup>3</sup> Este modelo está extraído y adaptado de la propuesta de Máster Oficial de la Universidad Autónoma de Barcelona para la formación de profesionales en la Educación Intercultural.

### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

- Analizar críticamente los procesos sociales de alcance internacional que explican los fenómenos de diversidad cultural y exclusión social.
- Relacionar el impacto educativo de la diversidad cultural y la llegada de población recién llegada con las características y necesidades concretas de un territorio.
- Diseñar y poner en marcha el desarrollo de un proyecto curricular de centro de naturaleza intercultural.
- Prever y organizar los dispositivos educativos necesarios para la facilitación del aprendizaje entre ciudadanos recién llegados.
- Gestionar proyectos que abordan la diversidad cultural de los ciudadanos de un territorio desde un planteamiento comunitario.

### COMPETENCIAS TRANSVERSALES<sup>4</sup>

- Manejar unos conocimientos y una comprensión que proporcionan una base o una oportunidad para la originalidad en el desarrollo y o/la aplicación de ideas, a menudo en un contexto de búsqueda.
- Aplicar conocimientos y su comprensión, como también las habilidades por resolver problemas, en entornos nuevos o no familiares y en contextos amplios (o multidisciplinares).
- Integrar conocimientos y afrontar la complejidad, y formular juicios a partir de información incompleta o limitada pero que incluye reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas atadas a la aplicación de conocimientos y juicios.
- Comunicar conocimientos y el marco conceptual en el cual se basan, tanto a audiencias expertas como no expertas, y de manera clara y sin ambigüedades.
- Desarrollar habilidades de aprendizaje que permiten continuar la profundización en un tema de manera ampliamente autodirigida o autónoma.

<sup>4</sup> Las competencias transversales están extraídas y adaptadas de los Descriptores de Dublín del JQI -Joint Quality Initiative -. (2004).

## BIBLIOGRAFÍA

BESALÚ, X. “La formación inicial en interculturalidad”. En Jordán, J.A.; Besalú, X.; Bartolome, M.; Aguado, T.; Moreno, C. & Sanz, M. *La formación del profesorado en Educación Intercultural* Ministerio de Educación y Los Libros de la Catarata. Madrid, 2004, pp. 11-48

CARBONELL, F., FORMARIZ, A., DARDER, P. “La formació de mestres, professors i educadors i la immigració extracomunitaria”. En Carbonell, F. (Coord.), *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Mediterrània. Barcelona, 2000, pp. 185-198.

CHILDREN'S IDENTITY & CITIZENSHIP IN EUROPE [CICE]. *Preparing Professionals in Education for Issues of Citizenship and Identity in Europe*. Institute for Policy Studies in Education-London Metropolitan University. London, 2001.

CLARIANA, M. *Estils docents*. Servei de Publicacions de la UAB. Bellaterra, 2000.

CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA. *Registro Nacional de Universidades, Centros y Enseñanzas*. Documento en página web. 2005.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2002/2003*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 2004.

ESSOMBA, M.A. *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Praxis. Barcelona, 2003.

ESSOMBA, M. A. *L'atenció a la diversitat a Catalunya. Debat en el sistema educatiu*. EUMO Editorial. Vic, 2005.

ESSOMBA, M.A. “Quand le présent dépasse l'avenir. Dix ans de formation en diversité culturelle en Espagne”. En *Revue des Hautes Études Pédagogiques de Suisse Romande et du Tessin*, nº 4, pp. 183-203. 2006.

GARRETA, J., “El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural”. *Revista de Educación* (en prensa). 2003.

GATHER, M. *Innovar en el seno de la institución escolar*. Graó. Barcelona, 2004.

---

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata. Madrid, 1999.

JORDÁN, J.A. “Introducción: La formación permanente del profesorado en Educación Intercultural”. En Jordán, J.A.; Besalú, X.; Bartolome, M.; Aguado, T.; Moreno, C. & Sanz, M., *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Ministerio de Educación y Los Libros de la Catarata. Madrid, 2004, pp. 11-48.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

MARCELO, C. “Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado”. En AA.VV., *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida (Tomo II)*. Sociedad Española de Pedagogía. Salamanca, 1992, pp. 501-535.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Datos y cifras. Curso escolar 2005/2006*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 2005.

SAN ROMÁN, T. *Identitat, pertinença i primacia a l'escola. La formació d'ensenyants en el camp de les relacions interculturals*. Servei de Publicacions de la UAB. Bellaterra, 2001.

STOLL, L. & FINK, D. *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*. Octaedro. Barcelona, 1999.

---

## LA COLABORACIÓN CON LOS PADRES Y OTROS AGENTES SOCIALES

Lola Abelló Planas  
Presidenta de CEAPA

### 1. LAS FAMILIAS EN LA LOE

- 1.1. Las familias en los principios de educación
- 1.2. Las familias en las enseñanzas y su ordenación
- 1.3. Las familias y la equidad en la educación
- 1.4. Las familias y el profesorado
- 1.5. Las familias y la autonomía de los centros
- 1.6. Nuevos órganos para nuevas unidades docentes
- 1.7. Las familias y la dirección del centro

### 2. FAMILIAS Y ESCUELAS, ESPACIO DE DIÁLOGO

- 2.1. ¿Qué nos está pasando?
- 2.2. ¿Qué se debería compartir en el ámbito colectivo?
- 2.3. ¿Qué deberían compartir la familia y docentes en el ámbito individual?

### 3. A MODO DE CONCLUSIÓN

### BIBLIOGRAFÍA

## 1. LAS FAMILIAS EN LA LOE

Las diversas leyes educativas que hemos tenido en nuestro país, desde distintos ángulos y con diferentes intenciones, han subrayado la importancia de las familias en la educación de los hijos e hijas, especialmente detallado en la LOE.

En la LOE encontramos el uso indistinto de familias y de madres, padres y tutores. Normalmente de familias para referirse a un ámbito distinto del de la

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

escuela, y de madres y padres o tutores, habitualmente en sus aspectos más específicamente escolares, aunque no siempre es así. Aquí se hablará normalmente de familias para simplificar y, también, para resaltar la dimensión quizás menos priorizada por la APAs, hasta el momento, como es el trabajo con las familias.

Debido al cambio sociofamiliar que se está produciendo en estas últimas décadas, no podemos referirnos a un solo modelo de familia. La realidad es que conviven en una misma aula, en una misma escalera, en la sociedad actual, diversas estructuras familiares, todas ellas con un objetivo común: educar a sus hijos e hijas. La diferencia está en las formas, las maneras o las estrategias que se emplean y que forman parte de la cultura de la diversidad.

La dimensión colectiva, concretada en las asociaciones y federaciones de madres y padres, en gran parte contenida en el vigente pero modificado título preliminar de la LOE, se sitúa primordialmente, pero no exclusivamente, en el ámbito escolar.

La visión que voy desgranando de la Ley, está hecha desde la realidad de que la LOE ha sido ya aprobada y no vamos a lamentarnos de lo que se podría haber mejorado, sino de ver cómo pueden aprovechar las asociaciones de padres y sus federaciones, los espacios que abre la Ley y no descuidar la atención de ninguno de los campos posibles de actuación.

### 1.1. Las familias en los principios de la educación

Ya en el artículo 1 del Título preliminar, cuando se enumeran los principios de la educación, se habla de las familias en dos sentidos:

- Ya sea para ser llamadas al esfuerzo compartido con todos los sectores implicados en la educación.
- Ya sea para poner de relieve que la educación para conductas de no violencia y de resolución pacífica de los conflictos debe extenderse a todos los ámbitos de la vida, significativamente la social y familiar.

En los últimos tiempos, se están enviando continuamente mensajes de la complejidad de educar a los niños y de la “delegación” de las obligaciones de los padres y las madres en la escuela. La educación de los hijos e hijas exige a los padres y madres una actitud activa; hemos de encontrar un tiempo para poder escuchar, observar, jugar y disfrutar con ellos sin prisas. Las relaciones familiares propician las expresiones de sentimientos y la gestión de las emociones. Pero lo más importante de estas interrelaciones es que vamos tejiendo con

más o menos conciencia e intencionalidad educativa una doble vía de influencias entre padres e hijos. Necesitamos el reconocimiento de nuestra función educadora como padres y madres, ya que desde los medios se nos envía constantemente mensajes que nos hace sentir “incompetentes” frente a la sociedad en nuestro oficio de padres educadores. I. Vila<sup>1</sup> nos recuerda que estas apreciaciones no se corresponden con la realidad y que responden a una representación de la infancia que nos vuelve incompetentes y a veces dependientes de los expertos que determinan lo que es bueno o malo para los niños, premiando o castigando a las familias según se adecuan o no a los criterios establecidos.

La LOGSE, una gran Ley de Educación, quizás demasiado avanzada para la sociedad en que se implantaba, ayudó a que las prácticas educativas se depositaran en manos de los expertos, dificultando que las familias cumplieran sus funciones. La LOE, quizás con expectativas más modestas, se inscribe en la realidad social actual y abre caminos para que los padres y madres retomemos la confianza para educar en este esfuerzo compartido.

## 1. 2. Las familias en las enseñanzas y su ordenación

- En el capítulo dedicado a la educación infantil, se refiere a las familias en dos sentidos:
  - Primero, para poner de relieve la responsabilidad de madres, padres o tutores y la necesidad de que los centros cooperen con ellos. Importante en todas las etapas, lo es especialmente en el terreno de la educación infantil en que además la exploración del entorno familiar constituye uno de los objetivos de la etapa. Debemos observar como se invierte el sentido, la responsabilidad es de los padres y son los centros que deben cooperar con ellos para llevar a cabo esta fundamental tarea. Más tarde volveré sobre el tema.
  - Segundo, haciendo mención a las demandas de las familias para justificar el asegurar **plazas públicas suficientes**. En diversos estudios que hemos ido conociendo últimamente, se ha puesto de relieve la importancia de la atención temprana, sobretudo para el logro de la igualdad de oportunidades.
- Resultan especialmente importantes para las familias las evaluaciones de diagnóstico a realizar en el segundo ciclo de primaria y en el segundo curso de secundaria, de los que deberán ser informadas las familias. Estas evaluaciones de diagnóstico, además han de constituir

---

<sup>1</sup> VILA, I. *Familia, escuela y comunidad*. Horsori. Barcelona, 1998.

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

un instrumento indispensable para las actuaciones de los centros y de sus estamentos, lógicamente también el de padres y madres, en la máxima confidencialidad.

- La LOE contempla la posibilidad excepcional de que cursen programas de cualificación profesional inicial, alumnos de 15 años, en cuyo caso será preciso hacerlo de acuerdo con alumnos y padres o tutores.
- El art. 67.3<sup>2</sup> dispone que las Administraciones Educativas podrán promover convenios para la enseñanza de personas adultas con diversas Administraciones Públicas y entidades, preferentemente con asociaciones sin ánimo de lucro como las APAs.

Habría que ver en qué medida se **pueden ligar estas previsiones legales con el trabajo de las asociaciones de padres y madres y de sus federaciones con las familias**. En este sentido, el Art. 67.4 de la LOE, al hablar de promover programas específicos de aprendizaje de las lenguas cooficiales así como de los elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigradas, esencial también para una mejor cooperación con la escuela y con el progreso educativo, permite pensar que las APAs y sus federaciones se hallan en inmejorable posición para colaborar en estas tareas. Las asociaciones de madres y padres tienen un gran reto ante sí, una función social, quizás menos escolar pero más educativa, entendiendo la educación como un bien común del que participamos toda la sociedad.

Si hablamos de diversidad en el aula, estos niños, niñas, jóvenes, pertenecen a una estructura familiar diversa y lograremos su integración real cuando las familias se integren, participen en la comunidad escolar, sientan la escuela como suya. Las APAs, correa de transmisión entre el centro y el entorno, están llamadas a ejercer este papel social educativo. Para ello se necesitarán nuevas figuras, como los dinamizadores de APAs que pueden crear las federaciones con ayuda de la Administración local, para establecer estas redes informales de interrelación entre APAs de un mismo territorio.

### 1.3. Las familias y la equidad en la educación

El papel de los padres o tutores en el caso de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo es especialmente importante; como evidencias estas previsiones legales:

---

<sup>2</sup> LEY ORGÁNICA de Educación (LOE). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid 2006, pag 105

- Desde el punto de vista individual, se dice que las Administraciones Educativas asegurarán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten la escolarización y los procesos educativos de este alumnado, y adoptarán las medidas oportunas para que estos padres reciban los adecuados asesoramiento e información.
- Desde el punto de vista colectivo, y por lo que atañe a padres o tutores de alumnos de incorporación tardía, se indica que las Administraciones Educativas podrán colaborar con otras Administraciones públicas y otras entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones –lo que implica o debe implicar en primer lugar a las APAs– en estas labores de incorporación. O que las Administraciones Educativas adoptarán las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado de incorporación tardía reciban el asesoramiento necesario de sus derechos, deberes y oportunidades, lo que debiera hacerse también **a través de las organizaciones de padres y madres como son las APAs y sus federaciones, en esta nueva función social que están llamadas a desempeñar**. Parece claro que el trabajo de las APAs en este terreno, con razonables compromisos y recursos para el mismo, puede ser de gran interés.

#### 1. 4. Las familias y el profesorado

La LOE se ocupa también de potenciar la relación entre familias y profesorado y, a tal efecto, en diversos momentos, subraya la importancia de las tutorías que son un instrumento especialmente apropiado para tal relación.

En esta línea, cuando la Ley se ocupa de las funciones del profesorado, habla de la colaboración de las familias en la tutoría, dirección y orientación de los aprendizajes y en el apoyo de los procesos educativos, y de la información periódica sobre ello. Desarrollo este tema en las relaciones familia – escuela.

#### 1.5. Las familias y la autonomía de los centros

Querría empezar haciendo dos observaciones. La primera es que los centros son una institución y una organización que mueven personas, colectivos y órganos; por lo tanto, tan importante es su grado de autonomía, como en qué personas, en qué colectivos y en qué órganos recae el ejercicio de las diversas manifestaciones de esta autonomía. O dicho de otro modo, haciendo un símil, es importante una alta renta *per cápita* pero lo es también como se distribuye.

La segunda es que, si bien la LOE dedica específicamente un capítulo a tratar de la autonomía de los centros, habla también explícitamente de

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

autonomía de centros en bastantes otros capítulos ya sea para reconocerla genéricamente, o para señalarla como factor favorecedor de la calidad de la enseñanza, o para ejercer la atención a la diversidad en la ESO o en la elección de libros de texto, todo ello independientemente de que la autonomía de los centros esté presente implícitamente en muchos otros lugares de la norma.

La LOE, en su art. 120<sup>3</sup>, habla en términos generales de la autonomía de centros, siendo de interés reparar en dos mandatos de las Administraciones Educativas que dibujan nuevos caminos para la autonomía de los centros:

- Las Administraciones Educativas favorecerán la autonomía de los centros y adecuarán los recursos económicos, materiales y humanos a los planes de trabajo y la organización de los mismos (art. 120.3)<sup>4</sup>.
- En línea con lo anterior, se dice que los centros pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación de horario, todo ello:
  - ⦿ en los términos que establezcan las Administraciones Educativas
  - ⦿ y sin que, en ningún caso, impongan aportaciones de las familias ni exigencias para las Administraciones Educativas.

**Estos dos mandatos abren nuevos terrenos de actuación de los centros y, también nuevos campos de intervención de las familias y las APAs.**

Sin perjuicio de que los centros puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento (art. 124)<sup>5</sup> –que en todo caso, deben responder a necesidades y constituir un instrumento para su realización–, la LOE prevé dos herramientas esenciales para la autonomía de los centros: **el proyecto educativo y el proyecto de gestión.**

En relación con el **proyecto educativo**, que ha de ser aprobado y evaluado por el consejo escolar, además de destacar la importancia que también para las APAs de centros de primaria y secundaria, ha de **tener la potenciación de la coordinación entre sus proyectos educativos**, son de destacar los siguientes elementos:

<sup>3</sup> LEY ORGÁNICA de Educación (LOE). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 2006. Pág. 151-152.

<sup>4</sup> LEY ORGÁNICA de Educación (LOE). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 2006. Pág. 151.

<sup>5</sup> LEY ORGÁNICA de Educación (LOE). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 2006. Pág. 155.

- Ha de resaltar la *importancia de la acción tutorial*, lo que se refuerza con algunas de las funciones ya referidas del profesorado relacionadas con el artículo 91, tales como la tutoría de los alumnos y la colaboración con las familias en el proceso educativo, o la obligación de informar periódicamente a las familias sobre el proceso de aprendizaje así como las orientaciones para la cooperación en el mismo.
- La formalización de *compromisos educativos* entre familias y centros que obliguen a padres, profesores y alumnos, a mejorar rendimientos, instrumento llamado a jugar un importante papel en la relación familia-escuela.

En el terreno de los *recursos*, la LOE, después de afirmar que los centros estarán dotados de recursos suficientes para ofrecer enseñanza de calidad y que podrán asignar mayores recursos a aquellos centros que lo precisen, contempla también la posibilidad de que los centros públicos puedan obtener recursos complementarios, pero en los siguientes términos:

- Previa aprobación del Consejo Escolar.
- Según establezcan las Administraciones Educativas.
- Y sin que puedan provenir de actividades de las APAs para el cumplimiento de sus fines.

Probablemente deba ponerse una **mayor atención a todos estos aspectos que van más allá de la participación de las APAs en los órganos de gestión y gobierno** de los centros e, incluso, de los propios órganos de gobierno, pero que afectan o pueden afectar poderosamente la relación de las familias con la educación de sus hijos e hijas y en donde cabe esperar más compromisos y recursos y en donde las APAs pueden tener un importante papel a jugar.

**El proyecto de gestión**, que también debe ser aprobado y evaluado por el consejo escolar, ha de permitir a los centros dar una mayor efectividad a su autonomía.

### *Las familias y la participación*

La participación institucional situada esencialmente en el plano colectivo, se recoge en los principios generales ordenando a las Administraciones Educativas a que:

- Fomenten el ejercicio efectivo de la participación en los centros de la comunidad educativa y, naturalmente, también de las familias, particularmente en la organización, gobierno, funcionamiento y evaluación de los centros y ello, sobre todo, a través de **sus asociaciones**.

---

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

- Adopten medidas que promuevan e incentiven **la colaboración de familia y escuela para hacer efectiva la corresponsabilidad entre profesorado y familias.**
- Favorezcan **la información y formación** de padres y alumnos.

Estos mandatos, que presuponen **una implicación de las Administraciones Educativas, deben llevar implícitos compromisos y recursos concretos que las APAs y sus federaciones** deben aprovechar.

*Las familias en los órganos de gobierno, de coordinación y dirección de los centros públicos*

La LOE separa en dos capítulos distintos de su título V los que son Órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente (capítulo III) y la dirección de los centros (capítulo IV)

*Los consejos escolares*

Los padres y madres o tutores, esencialmente a través de las APAs, participan sobre todo a través de **los consejos escolares de centro** que, por cierto, según se contempla en la Ley, pueden tener la denominación que establezcan las Administraciones Educativas, sobre los que se ha prestado especial atención, principalmente en referencia a:

- a) Su naturaleza participativa o de gobierno.
  - b) Su composición.
  - c) El alcance de sus competencias.
- a) Naturaleza de los consejos escolares de centro

De entrada, la LOE coloca los consejos escolares de centro bajo la rúbrica de los órganos colegiados de gobierno, donde ya los situaba la LODE y la LOPEG y de donde fueron apartados por la LOCE, que los situó en el terreno de la mera participación. No obstante, fijar las fronteras entre una y otra naturaleza, básicamente proporcionadas por las atribuciones que en cada caso se les conceden, no es tarea fácil, como no le es tampoco determinar las fronteras entre dirección y gobierno.

Probablemente la solución de la LOE, al menos en el plano conceptual, no sea desacertada al distinguir entre:

- Órganos colegiados de gobierno, que son el consejo escolar y el claustro de profesores.

- Y el órgano ejecutivo de gobierno, que es el equipo directivo.

El rodaje ha de permitir que los consejos escolares gobiernen, en la medida que se les reconoce este carácter, pero que la implementación de su gobierno sea ágil y eficaz en la medida en que se refuerza el carácter ejecutivo del equipo de gobierno.

## b) Composición

En la composición de los consejos escolares, la controversia se suele centrar, entre otros, en:

- Si la composición deber abrirse más al exterior o debe circunscribirse a la comunidad escolar.
- Y, por lo que respecta a los padres,
  - si están suficientemente representados respecto a los otros sectores,
  - o hasta que punto la representación debe ser más electiva que selectiva.

En este sentido la LOE no rompe con la tradición de las leyes anteriores y

- Contempla una representación genuinamente interna de los centros, excepto el representante del Ayuntamiento, o en el caso de FP, el de las organizaciones empresariales o instituciones laborales.
- Mantiene una representación no inferior a un tercio de padres de alumnos.
- El sistema de representación es el electivo excepto que mantiene que uno de los representantes de los padres sea designado por el APA más representativa del centro.

## c) Competencias

Junto a competencias determinantes como son, por ejemplo, las de aprobar y evaluar los proyectos educativos y de gestión y la programación general anual del centro, instrumentos esenciales de la autonomía de los centros, la LOE contempla otras a distinto nivel y/o de menor trascendencia, como:

- La resituación del papel de los consejos escolares en materia de disciplina de alumnos y en aras de agilizar trámites, pasando la imposición de sanciones de su esfera a la dirección. No obstante, los consejos escolares que mantienen su facultad de conocer los conflictos disciplinarios y que han de velar porque se atengan a la normativa, siguen

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

disponiendo de competencias esenciales al respecto como es la facultad de revisión, a instancia de los padres o tutores, de las medidas disciplinarias adoptadas por la dirección cuando se trate de conductas que perjudiquen la convivencia.

- La decisión, y no sólo participación, en la admisión de los alumnos.
- Promover medidas e iniciativas que favorezcan:
  - ⊕ La convivencia en el centro.
  - ⊕ La igualdad entre hombres y mujeres.
  - ⊕ La resolución pacífica de los conflictos en todos los ámbitos, también familiar.

### 1.6. Nuevos órganos para nuevas unidades docentes

El nuevo artículo 107.5<sup>6</sup> de la LOE prevé que las Administraciones Educativas puedan considerar centro educativo con organización, gestión y administración específicas, la agrupación de centros públicos ubicados en un ámbito territorial determinado.

Con independencia de la importancia que esta posible nueva configuración de la red pública pueda tener, por lo que a las APAs se refiere, no cabe duda que se abren nuevas formas de organizarse y, también **otras formas de organización de los centros en los que las familias y las APAs pueden tener un lugar destacado.**

### 1.7. Las familias y la dirección de los centros

#### *El equipo directivo*

Como ya se ha avanzado, la LOE establece explícitamente que el equipo directivo, integrado por lo menos por director, jefe de estudios y secretario, constituye “*el órgano ejecutivo de gobierno de los centros públicos*”.

#### *El director/a*

Independientemente, como se ha dicho anteriormente, de la asunción de mayores competencias en materia de disciplina de alumnos y de encomendarle la Ley la agilización de los procedimientos, afectan directamente a las familias o a las APAs o a los Consejos Escolares, estos términos:

---

<sup>6</sup> LEY ORGÁNICA de Educación (LOE). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 2006. Pág. 138.

- Desde el punto de vista individual, pero también colectivo, una de las atribuciones explicitadas de los directores es el impulso de la colaboración, entre otros, con las familias.
- En su dimensión colectiva, **el consejo escolar participa en la selección del director** designando un tercio de los miembros de la comisión que ha de seleccionarlos, con una más que razonable participación de los padres ya que de este tercio no podrán formar parte profesores, que se eligen por otro tercio.
- Para la revocación del director, ésta puede tener lugar a propuesta, motivada, del consejo escolar que, en todo caso, será oído ante una revocación a iniciativa de la Administración.

## 2. FAMILIAS Y ESCUELA, ESPACIOS DE DIÁLOGO

Educar en el siglo XXI es una labor demasiado compleja como para asumirla de manera aislada por los distintos agentes socializadores. La familia y la escuela, las dos instituciones en las que recae la máxima responsabilidad educativa, no pueden y no deben realizar su función sin unos canales de comunicación y de colaboración que vayan más allá de los mecanismos institucionales de participación.

Vivimos unos tiempos marcados por la incertidumbre, de rápidos cambios sociales, marcados por dos parámetros, espacio y tiempo que han transformado nuestras relaciones interpersonales.

Estos cambios acelerados que vivimos en las últimas décadas, con la facilidad de desplazarse de las personas, han configurado una sociedad de núcleos familiares reducidos de constitución heterogénea, con valores diversos y prioridades desiguales. Como consecuencia, cuando los niños van a la escuela, aportan un bagaje invisible de valores configurados, de emociones y sentimientos que no podemos obviar. La diversidad no está solo en los rasgos visibles, sino también en esta mochila invisible que cada uno aporta de casa con su cultura elaborada en interacción con el entorno más próximo.

**La familia es una unidad de acogida**, de donde salimos y a donde volvemos para el reposo común. Es dentro donde se generan unas relaciones interpersonales de una intensidad emocional diversa, en que los niños y los adultos en sus interrelaciones, crean espacios comunes de convivencia. Por lo tanto, la familia es depositaria de la transmisión de valores; la diferencia es que cada una establece los suyos. Antes, las familias implantaban los valores socialmente instituidos y que perduraban en el tiempo de generación en generación, se vivía de cara a la sociedad que dictaba las normas morales.

## 2.1. ¿Qué nos está pasando?

El escenario de aprendizaje ha cambiado en muy poco tiempo, vivimos en la sociedad de la información y la comunicación, y esperamos poder llegar a la del conocimiento. Las herramientas empleadas tradicionalmente en el siglo XX, no son válidas para educar ciudadanos del XXI. En la escuela se hace mucho más que instruir, se educa en valores, se enseña a ser y a convivir. Por otra parte, los alumnos también se instruyen y se educan fuera de la escuela. En el hecho de que familia y escuela compartan una parte importante de los objetivos educativos deberíamos encontrar los caminos para una buena cooperación.

Es en este marco donde la relación familia-escuela toma un nuevo sentido. Si se establecen unas relaciones fluidas donde el diálogo es cordial y constructivo, el niño, la niña y los jóvenes percibirán la coherencia educativa en un espacio y en el otro, facilitando la práctica educativa en todos los espacios. Ahora bien, es imprescindible precisar qué se debería compartir y cuáles tendrían que ser los mecanismos para llegar a buen puerto.

Compartir significa intercambiar ideas, negociar significados y compromiso. Para ello debemos aprovechar todos los espacios de relación con los padres y madres con verdadera voluntad de intercambio de ideas y conocimiento mutuo

Un buen instrumento es el Proyecto Educativo de Centro.

## 2.2. ¿Qué se debería compartir en el ámbito colectivo?

- Un proyecto educativo “global” de centro (incluyendo actividades no lectivas, como comedor escolar, extraescolares, servicios educativos, etc.).
- El control del funcionamiento y, en algunos aspectos, de la gestión del centro.
- La voluntad de potenciar el APA como principal elemento aglutinador y dinamizador de la comunidad de familias del centro.
- Las tareas de “representación” del centro, puesto que las familias también son comunidad educativa. Es la nueva función social de correa de transmisión entre el centro y el entorno.

## 2.3. ¿Qué deberían compartir familia y docentes en el ámbito individual?

- Identificar los valores y normas que la familia y la escuela tienen en común y, paralelamente, buscar procedimientos para abordar los que no son compartidos.

- Dar a conocer los objetivos educativos y la prioridad de los mismos. Aunque estos estén claramente establecidos en los proyectos curriculares del centro y en las programaciones de cada uno de los docentes, es importante que a los padres les llegue la información precisa sobre qué es lo que se pretende y cuáles son las prioridades. En ocasiones, se debe ajustar a las diferencias individuales. Esto implica también para los docentes, una actitud receptiva hacia las aportaciones de las familias que permita recoger sus sugerencias y tener en cuenta sus necesidades.
- Acordar procedimientos y recursos a utilizar en aquellos aspectos que, a juicio del docente o de los padres, puedan ser importantes para lograr el equilibrio emocional y la formación integral de los alumnos.
- Suscribir un **compromiso educativo** entre alumnos, padres y profesores, en el que queden muy claras las responsabilidades respectivas en relación con el seguimiento escolar y la implicación y el compromiso de cada una de las partes.
- Intercambiar ideas y puntos de vista respecto a la utilización de recursos educativos o de tiempo libre fuera del horario lectivo (dentro o fuera de la escuela) que puedan contribuir a la tarea educativa.

Es condición imprescindible que en los equipos docentes exista una actitud favorable, decidida y sin prejuicios, hacia una escuela participativa y abierta al intercambio, tanto en el ámbito individual como en el colectivo, aun a riesgo de ser cuestionados en algunas ocasiones o de tener que discutir sobre aspectos aparentemente obvios (los padres y madres se van renovando constantemente; los equipos docentes, mucho menos). Sin esta voluntad es muy difícil conseguir una implicación real y efectiva.

Los equipos docentes han de liderar el proceso de creación de una escuela abierta a las familias con el fin de facilitar su incorporación, implicación y compromiso. Con temas como:

- Cierta pedagogía de la participación entre las familias que se incorporan al centro.
- El impulso de la participación de padres y madres a través de las APAs.
- El establecimiento de canales de comunicación fluidos con las familias, o el APA para los temas de interés común: **El profesorado ha de ser accesible.**
- La creación de contextos para la implicación de las familias en el quehacer colectivo, que complementándose con los órganos formales de participación, promuevan el debate y la toma colegiada de decisiones sobre los aspectos importantes de la vida y el clima del centro.

### 3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Aprender a convivir es dar importancia a verbos como compartir, cooperar, responsabilizarse de las propias acciones, construir, solidarizarse....

La escuela representa una pequeña comunidad en la cual ensayamos este aprendizaje. La escuela es un espacio en donde aprendemos a compartirlo todo: los adultos, los materiales, los espacios, los amigos, los juegos...

La escuela ha de funcionar como una comunidad en la cual todos participamos y nos sentimos protagonistas.

## BIBLIOGRAFÍA

FaPaC. *Congrés del XXV Aniversari. Jornades finals. Ponències i taules de debat*. FaPaC. Barcelona, 2001.

LACASA, P. *Familias y escuelas: caminos de la orientación educativa*. Visor. Madrid, 1997.

LEY ORGÁNICA de Educación (LOE). *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 2006.

PALACIOS, J. *La familia como contexto de desarrollo humano*. Universidad de Sevilla. Sevilla, 1999.

SERRANO, S. *Compredre la comunicació*. Proa, La mirada científica. Barcelona, 1999.

VILA, Ignasi. *Familia, escuela y comunidad*. Horsori. Barcelona, 1998.

VVAA. “Temps de responsabilitats compartides”. *Perspectiva Escolar 272* (monogràfic). Barcelona, 2002.



---

# NUEVAS FORMAS DE TRABAJAR EN LA CLASE: METODOLOGÍAS ACTIVAS Y COLABORATIVAS

Paulino Murillo Estepa  
Universidad de Sevilla

## INTRODUCCIÓN

### 1. LA PRIMERA PARTE DEL VIAJE: LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO

- 1.1. El contexto social
- 1.2. El contexto institucional

### 2. LA CONTINUACIÓN DEL VIAJE: DE VUELTA AL AULA

- 2.1. Hacia “otra” práctica pedagógica
- 2.2. La metodología como elemento importante del proceso

### 3. LA IMPORTANCIA DE OPTAR POR METODOLOGÍAS ACTIVAS Y QUE FOMENTEN LA COLABORACIÓN

- 3.1. Posibles escenarios metodológicos
  - 3.1.1. *“Siempre me ha dado resultado”. El caso de Julio*
  - 3.1.2. *El problema como fuente de aprendizaje. El caso de Alberto*
    - 3.1.2.1. *El Aprendizaje Basado en Problemas*
  - 3.1.3. *No hay que dar todo hecho. El caso de Beatriz*
    - 3.1.3.1. *El Estudio de Casos*

### 4. PARA IR CERRANDO

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## INTRODUCCIÓN

Resulta muy difícil que nos podamos referir al aula, y al trabajo que en ella se desarrolla, sin considerar los contextos más amplios en los que se inserta, tanto el institucional como el social. El aula no es una isla.

Las instituciones educativas están pasando, al igual que la educación en general, por un proceso complejo de reorientación de sus fines y medios, para así intentar adaptarse a las nuevas demandas y desafíos provenientes de los continuos cambios a los que estamos sometidos. Esto hace que se ponga en cuestión la vigencia del modelo clásico de institución que se viene manteniendo desde hace tiempo, a pesar de las diferentes reformas y del reconocimiento explícito de la necesidad de desarrollar nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales. Se toma conciencia de la demanda y diversificación de la educación y de su importancia para el desarrollo sociocultural y económico, pero se observan escasos cambios reales en la práctica cotidiana. Por ello, tal vez resulte conveniente abrir espacios de reflexión sobre el tipo de instituciones que tenemos, y si realmente son válidas para la sociedad del siglo XXI. Las instituciones educativas, en los momentos actuales, han de caracterizarse por ser integradoras y admitir la diversidad, pero estando continuamente alertas para que la desigualdad no se introduzca en ellas. A veces, intencionadamente o no, diversidad y desigualdad se confunden, o se quiere hacer ver que necesariamente una conlleva a la otra.

En este sentido, vamos a emprender un camino de ida y vuelta desde el aula hasta el centro –y el contexto social que lo engloba– y desde éstos hacia aquella. Desde el aula hasta contextos más amplios para intentar justificar la necesidad de utilizar métodos, medios y recursos diferentes a los tradicionalmente utilizados. Desde el centro de nuevo al aula, para no olvidarnos de los procesos que en ella se desarrollan y centrarnos en algunas formas de trabajar, que enfatizando la importancia de la autonomía de aprendizaje, puedan contribuir al incremento de recursos y estrategias que proporcionen experiencias de aprendizaje permanentes, coherentes y significativas. En definitiva, partir de la práctica cotidiana, relacionándola con los escenarios actuales, tomar conciencia de los desafíos que se nos presentan –también de los condicionantes y dificultades a la hora de responder a los mismos– y repensar la propia actuación. Un auténtico reto para los tiempos que estamos viviendo.

Pero con ello no tratamos de acusar ni deslegitimar los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan actualmente en nuestras aulas. Basta con echar una mirada a nuestro alrededor para comprender que, por lo general, se desarrolla un trabajo comprometido y reflexivo que tiene bastante que ver con

algunas de las ideas que vamos a expresar en este capítulo. No obstante, es importante tomar conciencia de lo que se está haciendo, del cómo y del porqué. Igualmente, hay que intentar sistematizar métodos que aseguren la continuidad de las prácticas que se ponen en juego, así como intentar huir de aquellas otras que se desarrollan como suceso puntual asistemático o como resultado de la acogida de “modas” más o menos pasajeras. Es importante asumir compromisos y despertar en el alumnado *“un interés reflexivo hacia las materias que están aprendiendo para ayudarlos a establecer relaciones entre su vida y la asignatura, entre los principios y la práctica, entre el pasado y el presente y entre el presente y el futuro”* (Blythe, 2002:36)<sup>1</sup>. Y todo ello considerando la sociedad en la que vivimos y en la que se aprende, así como las instituciones en las que se enseña y se aprende.

En nuestras instituciones educativas, los estudiantes reciben una gran cantidad de información, también fuera de ellas, pero no siempre ésta se convierte en conocimiento relevante. Nuestros esfuerzos se deben encaminar a intentar integrar conocimiento con valores, afectos, emociones y experiencias prácticas. En definitiva, dar vida a una institución flexible en todos sus aspectos, que se constituya en un verdadero contexto de aprendizaje y en la que se trabaje un currículo igualmente flexible, que se centre en problemas significativos.

## 1. LA PRIMERA PARTE DEL VIAJE: LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO

Ya hemos comentado que el aula no es una isla. Todo lo contrario. Cuando hablamos del aula nos estamos refiriendo a un escenario interactivo y sistémico. El aula no es una realidad desconectada del centro, sino parte del mismo y contexto explicativo importante. De igual manera que no se puede explicar ni comprender el aula al margen del centro al que pertenece, a la inversa tampoco se puede explicar el centro sin recurrir a las aulas. El caso es que difícilmente nos podemos referir a las instituciones educativas, reflexionar sobre el trabajo que se desarrolla en ellas –y en sus aulas–, o analizar su realidad, sin tomar conciencia clara del sistema social en el que se encuentran inmersas. Hemos de considerar la caracterización actual de la sociedad y su incidencia en los procesos educativos y en sus instituciones, para poder entender mejor lo que ocurre en ellas. De igual forma, hemos de intentar no perder –de manera definitiva– la posibilidad de dar respuesta a los continuos cambios que se suceden en todos los ámbitos de nuestra vida y por qué no, incluso, anti-

<sup>1</sup> BLYTHE, T. y cols. *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Paidós. Buenos Aires, 2002, pág. 36.

ciparnos a ellos, recuperando así la vieja utopía de que sean los cambios educativos los que guíen el camino de los que ocurran en otras esferas, incluida la social.

### 1.1. El contexto social

La sociedad de la información y del conocimiento, la sociedad red (Castells, 1997)<sup>2</sup>, se caracteriza, entre otros aspectos, por la revolución tecnológica en las comunicaciones, por la globalización, por la liberalización de los servicios, por la virtualidad y por la vertiginosa expansión de la información. Precisamente este último aspecto constituye uno de los principales problemas con los que nos encontramos en la actualidad. La sobreabundancia de información hace necesario el conocimiento de los puntos estratégicos del saber, pues si no sabemos acceder a la información o no tenemos fácil acceso a ella, ¿de qué nos sirve la cantidad? Pero aún así, no basta con acceder a ella, hemos de aprender a organizarla a partir de núcleos básicos.

Hoy día, lo racional no es estar bien informado. Una cosa es información y otra conocimiento. Este último es reflexión sobre la primera. Además, la racionalidad no se funda en el principio de la subjetividad, sino en el diálogo (Gimeno, 1999)<sup>3</sup>. Por tanto, la educación no puede ser simplemente transmisión de información, entre otras razones porque ésta es muy amplia, cambia mucho, existen cantidad de formas de acceder a ella, y, en definitiva, sería absurdo que la función educativa fuera simplemente transmitir contenidos informativos. Lo que se necesita es transmitir pautas de comportamiento que permitan utilizar y rentabilizar al máximo la información que se posee.

Desde las instituciones educativas hemos de enseñar a pensar y a utilizar la tecnología para que podamos conseguir desarrollar una auténtica sociedad del conocimiento, hemos de intentar recuperar el tiempo para la reflexión y huir del mero activismo sin fundamentación. Esto significa reconocer la necesidad de formar a las nuevas generaciones para esa sociedad del conocimiento, lo que requiere una forma distinta de pensar acerca del currículo, así como sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y el papel del profesorado, cuya consideración social –por cierto– necesita de una urgente revalorización. Y esto no resulta tarea fácil.

<sup>2</sup> CASTELLS, M. *La Era de la Información, Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 1: La Sociedad Red*. Alianza Editorial. Madrid, 1997.

<sup>3</sup> GIMENO, J. “La educación que tenemos, la educación que queremos”. En F. Imbernón (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Graó. Barcelona, 1999, págs. 29-52.

Los tiempos están cambiando, todo cambia a gran velocidad, y casi todo aparece impregnado de provisionalidad, lo que puede colocar al profesorado en una clara situación de incertidumbre. Después de todo, hoy día, el debate esencial en torno al currículo es el de realizar la selección apropiada, y ésta difícilmente se podrá realizar si no pensamos sobre como será –y como debería ser– la educación en las próximas décadas, si no intentamos conocer la realidad existente y las interrelaciones del sistema educativo con otros sistemas. Y nadie mejor que los propios docentes, para conocer la sociedad en la que vivimos, y los cambios que se generan, para potenciar las competencias requeridas socialmente. Pero desde la consideración de todos los saberes, no desde la que poseen determinados grupos.

De este modo, se plantea la necesidad de reflexionar acerca del papel de la educación en un nuevo escenario social cargado de incertidumbre, así como de intentar definir una alternativa tanto a la disociación social que se deriva de las tendencias neoliberales, como a la cohesión totalitaria que promueven otras respuestas de carácter más fundamentalista (Tedesco, 1995)<sup>4</sup>.

Esta reflexión sobre el papel de la educación en la sociedad y en su desarrollo implica, además, abordar el doble problema de definir los conocimientos y las capacidades que exige la formación del ciudadano y la forma institucional a través de la cual ese proceso de formación debe tener lugar. Y son las instituciones educativas, también las formativas, las que tienen que atender estos nuevos desafíos, ofreciendo posibilidades de realización personal y atendiendo los más altos niveles requeridos para la nueva competitividad, así como los medios para insertarse en la sociedad.

La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas, si bien hay que considerar que las demandas que se realizan desde la sociedad son múltiples y, muchas de ellas, contradictorias. Se pide que las escuelas sean cada día más diversas y se aconseja que los docentes conozcan diferentes estilos de aprendizaje, desarrollen destrezas curriculares transversales, agrupamientos heterogéneos,... y en cambio cada vez se muestra mayor preocupación por homogeneizar y comparar rendimientos (Marcelo, 2001)<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> TEDESCO, J.C. *El nuevo pacto educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*. Anaya. Madrid, 1995.

<sup>5</sup> MARCELO, C. *Rediseño de la práctica pedagógica: factores, condiciones y procesos de cambio en los teleformadores*. Conferencia presentada a la Reunión Técnica Internacional sobre el Uso de Tecnologías de la Información en el Nivel de Formación Superior Avanzada. Sevilla, 2001..

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

Nuestra sociedad es cualitativamente diferente a otras que se sucedieron en el pasado. Es más compleja e incierta. Nuestras aulas y centros, como sistemas sociales, no son necesariamente meras prolongaciones de la sociedad, pero sí son igualmente complejos. De cualquier forma, lo que no genera duda alguna es que para poder responder a la cantidad de demandas a las que nos tenemos que enfrentar a diario, hay que replantearse cómo se entiende el trabajo del profesorado y del alumnado en las instituciones educativas y en sus aulas, cuestión que pasa por un replanteamiento de la práctica pedagógica.

### 1.2. El contexto institucional

Durante el siglo pasado hubo un intento sistemático de construir un cuerpo de conocimientos sobre las instituciones educativas y sobre lo que ocurría dentro de ellas y a su alrededor. En realidad, se pasó de una preocupación por saber qué estrategias metodológicas del profesorado en sus aulas conseguían más resultados en sus alumnos, a entender que era el centro en su conjunto el que nos podía dar la clave de su '*mejora*' y '*eficacia*'. De otra parte, se ha constatado que los cambios impuestos tienen poca, por no decir ninguna, incidencia en las organizaciones educativas, ya que se pueden prescribir, pero no llegar a incorporarse a la vida de las mismas. Para que los cambios tengan una incidencia real en la vida de los centros, han de generarse desde su interior, y han de capacitar para el desarrollo de una cultura innovadora propia que incida en su estructura organizativa y profesional. Sólo así lograremos la implicación del profesorado en un análisis reflexivo de lo que hace. El centro educativo como unidad organizativa que concreta y realiza la oferta de la educación como servicio público, comienza por fin a recibir una atención sin precedentes.

No obstante, existe una divergencia profunda a la hora de considerar a los centros educativos, si bien algunas tradiciones sobre la misma comienzan a plantearse el acercamiento, partiendo de lo común y trabajando sobre las divergencias. Claro ejemplo de lo que decimos lo constituye el *movimiento de escuelas eficaces*, que quiso demostrar la existencia de centros que marcaban diferencias en los resultados conseguidos por los alumnos. También, la denominada *mejora de la escuela*, con un enfoque más amplio y que pretendía generar las condiciones internas de los centros que promovieran su propio desarrollo, acentuando la labor de trabajo conjunto. El hecho de que la tradicional incomunicación entre ambas tradiciones, que partían de presupuestos ideológicos y epistemológicos distintos, se vaya superando, hace que hoy podamos hablar de una síntesis de ambas. En este sentido, el movimiento de escuelas eficaces, en su segunda generación, ha integrado parte de los presupuestos de la mejora de la escuela, y ésta se ha visto sometida a una reconceptualización que está recogiendo dimensiones de la primera. Nos encontramos, por tanto, en un proceso

de integración entre el movimiento de escuelas eficaces y el de mejora escolar en lo que se viene a denominar '*mejora de la eficacia escolar*'.

Sin embargo, también se alzan voces críticas (Slee y Weiner, 2001)<sup>6</sup> que consideran que estos estudios que pretenden ser integradores resultan ser excluyentes, normativos, reguladores y burocráticos, que restan competencias a los profesionales de la educación y que, a veces, no hacen sino enmascarar el intento político de reintroducir unas prácticas educativas selectas.

De cualquier forma, considerar el cambio desde la perspectiva de los centros educativos significa entender que ha de ser cada departamento, cada ciclo, cada etapa, en definitiva, cada centro, el eje en torno al cual se estructure cualquier propuesta. El tema del cambio es clave para construir una base de conocimiento desde la cual analizar y desarrollar la dimensión que presta un mayor sentido a los cambios educativos: la *dimensión institucional*.

Así pues, la dimensión institucional es una dimensión intrínseca de las innovaciones educativas, y probablemente la más delicada a la hora de valorar la eficacia, utilidad o éxito de los procesos de cambio. Implica reconocer que cada centro funciona como un microcosmos, con sus rasgos, con su cultura peculiar. Y eso afecta a la forma en que se desarrollan los procesos de cambio. Pero significa también el reconocimiento de que la construcción del cambio requiere la puesta en juego del potencial de la organización, de sus propios recursos humanos y materiales y que se ve condicionado por todo el conjunto de reglas, procedimientos, convenciones, etc., que regulan la conducta humana en el marco de la institución. La dimensión institucional resalta también la idea del cambio como proceso, no como evento, que afecta y, al tiempo, se ve afectado por todos los procesos y características organizativos.

Todo lo anterior, sin olvidar las dimensiones *social y personal*, dado que los cambios educativos se producen en contextos sociales, políticos y culturales determinados, y en unas coordenadas históricas particulares. Tampoco podemos olvidar que son los individuos, finalmente, los que participan en los procesos de cambio o responden a sus exigencias. Pero igualmente, el hecho de que los centros sean la clave del cambio, incluso de que haya que ir más allá, no significa que tengamos que olvidarnos del aula y de los procesos que se desarrollan en ella. Hoy día, que tanto se habla de calidad y de mejora, lo verdaderamente importante es crear las condiciones necesarias para que esa mejora pueda

---

<sup>6</sup> SLEE, R.; WEINER, G. Y TOMLINSON, S. (eds.) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Akal. Madrid, 2001.

ser realidad y para que esa calidad se pueda conseguir. Y como decíamos en el apartado anterior, para poder responder a tantas demandas, se impone la necesidad de un replanteamiento de la práctica pedagógica.

## 2. LA CONTINUACIÓN DEL VIAJE: DE VUELTA AL AULA

Un replanteamiento de la práctica pedagógica debe considerar necesariamente la realidad social e institucional a la que nos hemos referido, pero igualmente pasa por considerar lo que se hace en el aula. A partir de la propia acción, hemos de intentar fundamentarla, buscar el significado a lo que se hace y por qué se hace, así como confrontarla con las causas, supuestos, valores y creencias que nos llevan a realizar las cosas de una determinada manera. De esta forma, estaremos en muy buena disposición para reconstruir la práctica y pensar como se puede cambiar y hacer las cosas de manera diferente.

Si el contexto de acción del profesorado es importante no menos importancia tiene la revisión de su tarea fundamental: la enseñanza. Pero hablar de enseñanza supone necesariamente hablar de aprendizaje, sin que por ello tengamos que ver una relación causa efecto entre ambos conceptos, aunque sí una relación de intimidad.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje vienen a constituir el referente de la Didáctica, destacando la íntima relación que existe entre los dos conceptos y partiendo de la base de que existe cierto acuerdo en entender a la enseñanza como actividad intencional, diseñada para la consecución de aprendizaje por parte de los alumnos. Pero, como señala Contreras (1991:24)<sup>7</sup>, la enseñanza no es sólo un fenómeno de provocación de aprendizajes, sino una situación social que se encuentra sometida a las interacciones de los participantes, a presiones externas y a las definiciones institucionales de los roles, resaltando tres aspectos como los que mejor caracterizan la realidad de la enseñanza: a) el contexto institucional en que ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje, b) los sistemas de comunicación bajo cuyas claves se pueden interpretar, y c) el sentido interno de tales procesos, que está en proporcionar oportunidades de aprendizaje o hacerlos posibles.

En síntesis, la enseñanza aparece como una actividad intencional y compleja que ha evolucionado con el paso del tiempo en función de las diferentes perspectivas de análisis, y que ha pasado de una visión convencional que la aso-

---

<sup>7</sup> CONTRERAS, J. *Enseñanza, Currículo y profesorado*. Akal. Madrid, 1991, pág. 24.

ciaba a la transmisión de conocimientos, a otra más actual que desborda el propio aula y ve en el centro y en las dinámicas social e instructiva su propia razón de ser. El aprendizaje, por su parte, va a ser considerado como concepto íntimamente unido a la enseñanza, sin descartar su importancia como proceso psicológico, pero resaltando su carácter didáctico y cierta amplitud conceptual que haga que al referirnos a él, lo podamos entender como cambio formativo.

## 2.1. Hacia “otra” práctica pedagógica

Como hemos comentado en otra ocasión (Murillo, 2005)<sup>8</sup>, podemos definir la práctica pedagógica como el conjunto de actitudes que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza, en un contexto determinado, con la intención de favorecer el aprendizaje de contenidos por parte de las personas con necesidades de formación.

Aunque somos plenamente conscientes de que existen múltiples formas de entender la práctica pedagógica, una de sus claves esenciales debe estar en que el papel del profesorado como formador y facilitador de aprendizajes, vaya ganando terreno frente a roles más tradicionales que pueden estar perdiendo sentido en los momentos actuales. Ojalá la profesión docente no sea destruida por las fuerzas de la economía de mercado o reducida a una pobreza intelectual o moral como consecuencia de la eficiencia tecnológica. Por el contrario, deseamos que el escenario sea bien distinto, un escenario donde los profesores permanezcan como formadores activos, donde las instituciones educativas sean espacios en los que jóvenes y adultos participen de la emoción de aprender y la satisfacción de saberse y sentirse miembro de una comunidad. La autonomía y el compromiso del profesorado han de ser la llave para crear una profesión que sea capaz de transformar los centros y recrear una cultura del aprendizaje. *Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas*” (Hargreaves, 1996:287)<sup>9</sup>.

Así pues, como ya hemos comentado, para poder responder a tales demandas, es necesario replantearse el trabajo de los docentes, también el del alumnado, para lo que hemos de centrar nuestra atención en una serie de cambios que se concreten en una evolución que vaya de la transmisión de información, repetición y aplicación, a la búsqueda de un enfoque constructivista, que

<sup>8</sup> MURILLO, P. “Enseñar y aprender en Educación Superior”. *Enfoques de Educación*. Montevideo (Uruguay), 2005, págs. 139-155.

<sup>9</sup> HARGREAVES, A. Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Morata. Madrid, 1996, pág. 287.

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

se centre en la consecución de aprendizajes significativos y relevantes; de un énfasis en los conocimientos de manera exclusiva, a la búsqueda de habilidades sociales y de aprendizaje autónomo; de una formación general y homogénea dirigida a un conjunto de alumnos, a una formación más individualizada –y cooperativa al mismo tiempo– que atienda a las necesidades y estilos de aprendizaje de diferentes tipos de alumnos y alumnas.

### 2.2. La metodología como elemento importante del proceso

En este recorrido que estamos efectuando por el rediseño de la práctica pedagógica nos vamos a referir en este apartado a aspectos tan importantes como los que aluden a qué se va a aprender, cómo se va a aprender y cómo se enseña, junto a como repercute todo ello en los procesos de evaluación, si bien por la temática concreta de este capítulo nos centraremos fundamentalmente en la metodología, así como en las actividades que se desarrollan en las aulas.

Vivimos en un mundo dominado por la lógica técnica, económica y científica, en el que lo social y lo humano tiene menor importancia y consideración. Nuestro sistema de pensamiento, que impregna la enseñanza, es un sistema parcelario de la realidad y esto genera una gran dificultad a la hora de intentar relacionar los diferentes saberes, clasificados en disciplinas. En este sentido, Zabalza (2003)<sup>10</sup> hace referencia a la especialización del conocimiento –que crea niveles cada vez más sofisticados de división de los campos del saber– y al efecto sobre la cultura en general: la generación de un mayor número de especialidades y de especialistas, y la progresiva jerarquización de los niveles del conocimiento y de quienes lo desarrollan y/o aplican. La relación descompensada entre lo teórico y lo práctico, la reducción de lo científico a sus formatos más formalizados y la pérdida de las visiones globales e integradoras de los campos científicos, son parte de la herencia de esta realidad.

El diseño de la práctica docente es una de las actividades más importantes que se contemplan dentro de las competencias del profesorado. La figura del profesor es prioritaria en la tan cacareada, y no por menos deseada, mejora educativa. El docente es el responsable de lo que acontece en su aula, y uno de sus retos pasa por convertirse en diseñador de ambientes adecuados de aprendizaje, así como en convencerse de la necesidad que tiene de aprender de otros y con otros a lo largo de toda su vida.

---

<sup>10</sup> ZABALZA, M.A. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea. Madrid, 2003.

Uno de los componentes esenciales de la práctica pedagógica lo constituyen los contenidos, es decir, aquello que se va a aprender, y el hecho de pensar en nuevas formas de organizar la enorme cantidad de información a la que el alumnado tiene acceso, se convierte en requerimiento obligatorio. Y junto a los contenidos aparece el hecho de cómo enseñamos y aprendemos. Las actividades a desarrollar juegan aquí un papel importante. Pero no se trata de cualquier tipo de actividad, sino de aquellas que garanticen un verdadero aprendizaje activo y participativo. Llegado el momento de planificar acciones que los alumnos deban llevar a cabo, e independientemente de que sean más o menos complejas, individuales o grupales, todas ellas han de dar respuestas a los objetivos que hemos considerado como valiosos. Estamos hablando en este caso de metodología, y hablar de metodología significa hablar de selección del método, pero también de tareas, de su selección y desarrollo, así como de la organización de los espacios como estructuras de oportunidades para el aprendizaje.

Variedad de espacios y diversidad de actividades son elementos importantes a tener en consideración. La cuestión de la ocupación de los espacios en el aula, y fuera de ella, puede afectar a variables importantes del aprendizaje como la implicación, la satisfacción y los resultados que se obtienen. Una tarea más de los docentes, y no son pocas, consiste en intentar minimizar en lo posible su efecto condicionante. Por otro lado, a la hora de seleccionar la tarea a desarrollar hay que considerar la variedad de la misma, intentar que sea válida, significativa y funcional, pero sobre todo considerar la importancia de la demanda cognitiva que se plantea. En la tarea se puede descubrir el modelo de enseñanza que se desarrolla.

El trabajo en grupo, el estudio de casos, o el aprendizaje basado en problemas (APB) constituyen diferentes métodos con posibilidad de ser utilizados en el actual contexto y que van ganando influencia en la nueva realidad. Todos ellos posibilitan al alumnado la oportunidad y la necesidad de adoptar un papel activo en su proceso de aprendizaje. Hoy día disponemos de datos interesantes sobre las virtualidades didácticas de los métodos señalados, de ahí que el profesorado puede confiar en que los mismos son susceptibles de ser llevados a la práctica con un buen pronóstico, con bastantes posibilidades de que se puedan obtener sustanciosos beneficios para los alumnos y alumnas.

Aún considerando que se han conseguido avances importantes en este proceso de redefinición de la práctica pedagógica, en la forma como enseñamos y aprendemos, el camino a recorrer es todavía largo. Hay que ser pacientes y seguir trabajando para que estos cambios permitan un acceso distribuido y democrático al conocimiento, así como confiar en las verdaderas posibilidades de una educación a lo largo de toda la vida. Una educación para el desarrollo

personal y profesional, que propicie el compartir como vía para la formación de buenos ciudadanos y para el entendimiento con los demás. Veamos como puede contribuir a estos logros la selección de metodologías activas y participativas.

### 3. LA IMPORTANCIA DE OPTAR POR METODOLOGÍAS ACTIVAS Y QUE FOMENTEN LA COLABORACIÓN

En la práctica pedagógica tradicional, el profesor es el encargado de acompañar a un grupo clase a lo largo de un determinado período de tiempo, enseñando en situaciones presenciales y sincrónicas, mediante la transmisión de su saber. Todos los alumnos escuchan las mismas explicaciones que se desarrollan en el mismo espacio: el aula. Pero si realmente pretendemos cambiar esos escenarios y esas prácticas, necesariamente tendremos que modificar la concepción que tenemos respecto de las tareas que el profesorado, como trabajadores del conocimiento, ha de realizar.

Los cambios de todo tipo que se producen en todas las esferas de la vida, el paso del tiempo y las nuevas condiciones de trabajo han complicado enormemente las funciones más tradicionales del profesorado que tenían que ver con el conocimiento de la materia y, en todo caso, con saber exponerla. El docente ha de considerar la necesidad de ir pasando de una enseñanza centrada en la transmisión del conocimiento, a otra que se centre en el aprendizaje. Es decir, de una enseñanza que fomenta alumnos pasivos que desarrollan fundamentalmente la memoria y la comprensión a través de metodologías expositivas, a un aprendizaje que se base en el alumno, que favorezca su actividad y protagonismo y que se plantee el desarrollo de sus diferentes capacidades. Y este nuevo papel implica la reformulación de objetivos y de contenidos de aprendizaje (para definir habilidades específicas y transversales), el replanteamiento de la metodología y de la organización de la docencia, pero también el diseño y la concreción de tareas como núcleo fundamental del proceso.

De este modo, aunque hay que reconocer que existen metodologías más apropiadas para unas determinadas materias y condiciones de aprendizaje, no menos cierto es el reconocimiento de la potencialidad de las más activas y colaborativas, como respuesta a los retos que se plantean en la actualidad. De este modo, es importante considerar y replantearse cuáles son los procesos y estrategias mediante los que los alumnos llegan al aprendizaje, tomando en consideración que son sujetos capacitados para aprender por sí mismos -también con otros y de otros-, y por tanto para trabajar en equipo, resolver problemas y situaciones conflictivas, aplicar el conocimiento en contextos variados, así como

para localizar recursos. El profesor facilita todo el proceso y actúa como guía del mismo, pero no como quien le resuelve los problemas.

El alumnado puede trabajar de manera individual, pero también en pequeños grupos, colaborando con los demás, interactuando con el docente y con capacidad suficiente como para valorar su propio trabajo y el del resto de los componentes del grupo. Ya no deben ser los sujetos ‘obedientes’ que absorben, registran, memorizan y repiten la información en determinadas pruebas o exámenes. Deben ser sujetos activos capacitados para identificar necesidades de aprendizaje, investigar, resolver problemas y, en definitiva, aprender.

### 3.1. Posibles escenarios metodológicos

Vamos a dibujar a continuación algunos escenarios interesantes en los que podamos analizar diferentes metodologías, así como señalar las características más relevantes de aquellas que se aproximan más a los principios de actividad y colaboración por los que venimos optando, reconociendo, como también hemos comentado, que no todas las materias se encuentran en la misma posición de salida, así como la mayor dificultad de unas con respecto a otras. Pero esto no debe ser indicativo de no intentar el replanteamiento y posible cambio de los métodos convencionalmente utilizados.

Los casos que a continuación vamos a presentar, situados en la familia profesional de mantenimiento de vehículos autopropulsados, concretamente en el título de formación profesional de técnico superior en mantenimiento de aviónica, se proponen como juego intelectual y no como intento de resolver problemas o criticar prácticas docentes. Lo que se pretende es despertar una mirada crítica y reflexiva sobre las diferentes metodologías, así como abrir camino para la aproximación a las más activas y cooperativas. En este sentido, vamos a partir del análisis de las clases (imaginarias) de algunos profesores y profesoras que explican lo que hacen habitualmente en ellas.

#### 3.1.1. “Siempre me ha dado resultado”. El caso de Julio

Julio imparte el módulo de Inglés Técnico Aeronáutico y al ser preguntado sobre cómo desarrolla sus clases, responde de la siguiente manera:

*“Por regla general todas mis clases siguen un patrón parecido. En primer lugar paso a explicar los contenidos fundamentales de la unidad en cuestión, partiendo de una presentación y pasando a los aspectos de gramática que correspondan. Una vez que las estructuras básicas han quedado claras pasamos a ejercicios de lectura y traducción. La conversación también la trabajamos, pero*

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

*menos. Todos sabemos que estamos formando a futuros técnicos de mantenimiento de aeronaves, y ellos van a tener más necesidad de traducir manuales de instrucciones y de conocer un vocabulario específico, que de conversar en inglés, aunque en ocasiones también lo puedan necesitar. Pero como digo, parto de una explicación clara de aquellos contenidos que han de aprender para comprobar después, con el desarrollo de las actividades planificadas previamente, el nivel de consecución de los objetivos propuestos. Ahora sí, todo el proceso va acompañado con la utilización en clase del radiocasete con CD y de películas de vídeo, pues no podemos seguir sólo con la pizarra y la tiza. También algunos días utilizamos el aula de informática pues no podemos obviar las nuevas tecnologías.*

*Si tuviera que hacer una distribución de cómo empleo el tiempo, diría que un 50% lo dedico a explicar y el otro 50% a que los alumnos asimilen lo aprendido mediante actividades de aplicación, que son muy variadas, pero en las que las referentes a “Reading Comprensión” y “Composition”, destacan sobre las demás, sin descuidar, por supuesto, las relacionadas con “Listening Comprensión”.*

*No sé si queréis saber algo más, pero a mi me da resultado y yo pienso que los alumnos aprenden, pero como os decía, es fundamental el uso de medios audiovisuales para hacer las clases menos tradicionales”.*

En realidad, Julio utiliza un proceso de aprendizaje tradicional en el que la explicación, la repetición y la realización de actividades de aplicación se convierten en componentes esenciales. Aunque introduce algunas secuencias que intentan despertar la motivación del alumnado y desarrollar su actividad, no dejan de ser cuestiones puntuales que no responden a un planteamiento sistemático que se separe de la transmisión de información y de conocimientos.

Julio está convencido de que cualquier método de enseñanza tiene sus ventajas e inconvenientes, y aunque el suyo no tiene por qué ser el mejor, está conforme con los resultados que obtiene, y además se siente seguro con él. Destaca la importancia de los medios audiovisuales en el desarrollo de su actividad docente, pero tal vez no llegue a captar la función que éstos están cumpliendo, pues sus clases no dejan de ser expositivas por ello.

La explicación a través de la palabra, con mayor o menor apoyo audiovisual, es una de las formas de enseñanza más habituales. Su propósito fundamental es conducir la información, generar la comprensión y estimular el interés. El profesor suele exponer oralmente un texto, seguido de comentarios, y los alumnos se convierten en receptores, más o menos pasivos, que toman notas, más o menos precisas, sobre el tópico o tema que expone el docente.

Los procesos claves inmersos en la explicación son la *intención*, la *transmisión*, la *recepción de información* y las *respuestas de los alumnos*. Esto significa que la explicación no tiene por qué ser sólo transmisión de información, sino que admite la participación del alumnado.

### 3.1.2. El problema como fuente de aprendizaje. El caso de Alberto

El Módulo que corresponde a Alberto es el de “Aerodinámica Básica”.

*“Bueno, me corresponde a mi, ahora, intentar dar a conocer mi práctica docente. Pues veréis, yo suelo iniciar mi módulo planteándoles a los alumnos una pregunta tan genérica como ¿por qué vuelan los aviones? Mi intención es desarrollar el módulo a partir de esa pregunta (de la que se van a ir desprendiendo muchas otras), así como hacer ver que, a veces, las cosas son menos complicadas de lo que parecen, dentro de la realidad compleja en la que vivimos. Por ejemplo, yo en relación con las sustentación intento que los alumnos sean capaces de darse cuenta de que es más fácil de entenderla, si uno comienza con las leyes de Newton, más que con el principio de Bernoulli, y que muchas de las explicaciones populares a las que estamos acostumbrados, están equivocadas, siendo la desviación hacia abajo de la masa de aire, el origen de la sustentación. Pero para esto, no parto de explicaciones sobre las leyes de Newton, de las variadas definiciones de sustentación, ni del principio de Bernoulli. Todo lo contrario, presento la pregunta, me retiro a un segundo plano y actúo como coinvestigador y fuente de retroalimentación. Eso sí, facilitando todo aquello que sea necesario, partiendo de una introducción previa, de una información sobre los resultados de aprendizaje a alcanzar, y de los tiempos estimados para su consecución, entre otros aspectos. Pero no dando “las respuestas correctas” de antemano.*

*La utilización de este método, sobre todo al principio, tiene sus riesgos y los alumnos pueden llegar a “perdersé”, pero tales dificultades se van superando con el paso del tiempo. Hay que ser pacientes, y nos daremos cuenta de que a medida que se evoluciona se va adquiriendo mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Hay que superar el temor inicial y confiar en los alumnos. En definitiva, es cuestión de interés, credibilidad, disposición al cambio y esfuerzo inicial, pero tomando conciencia de que los pasos del proceso de aprendizaje se invierten con respecto al que se produce en el esquema convencional”.*

Como podemos observar, Alberto tiene una interesante experiencia en la utilización del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como técnica didáctica. Es consciente de los temores iniciales y de la inseguridad que produce cual-

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

quier tipo de cambio, pero no por ello deja de animar a sus colegas para que, al menos, experimenten su uso en el desarrollo de sus módulos.

Por otro lado, su experiencia le dice que con el paso del tiempo, los alumnos se van haciendo más responsables de sus propios aprendizajes, al tiempo que van desarrollando una serie de habilidades y hábitos mentales que les permiten ir orientándose cada vez con menor ayuda. Y es lo que quiere transmitir a sus colegas. Tal vez le habría gustado haber dispuesto de más tiempo para presentar su exposición como un problema a resolver, y que se hubiera conocido el método siguiendo su modelo, pero finalmente desistió. Probablemente también él tuvo sus temores, pero como se trataba, en ese momento, de dar a conocer lo que se hace para diferenciar entre diversas estrategias didácticas, podría haber pensado que ya tendría tiempo más adelante de profundizar en el diseño y desarrollo del modelo.

Con respecto a su papel como docente, también es consciente de que se vio obligado a ofrecer un apoyo de aprendizaje diferente, siendo su contribución imprescindible en todo momento, aún desde ese segundo plano. Y esa era también una preocupación a transmitir, dado que algunos colegas mostraban desconfianza en cuanto a ese papel facilitador del docente, como si perdiera protagonismo e importancia y pudiera repercutir en el desarrollo de la profesión. Pero en realidad, lo que Alberto intenta es ofrecer a sus alumnos la oportunidad –y hacerles ver la necesidad– de adoptar un papel activo en su proceso de aprendizaje.

### *3.1.2.1. El Aprendizaje Basado en Problemas*

La aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas, constituye una experiencia pedagógica práctica y organizada que investiga y resuelve problemas del mundo real. Su utilización fomenta en el alumnado el desarrollo de una serie de habilidades que sería imposible lograr mediante el estudio individual de informaciones de tipo teórico. Básicamente consiste en enfrentar a los alumnos a una serie de dilemas sobre los que no disponen, de manera previa, de una abundante información, con lo que se les incita a la indagación. De esta manera, se posibilitan oportunidades para el desarrollo de habilidades específicas para el análisis, la comprensión y, en su caso, resolución del problema. Partiendo del reconocimiento de la complejidad de las situaciones que se estudian, se intenta estimular el pensamiento crítico y creatividad de los alumnos, así como enfrentarlos a contextos en los que la búsqueda de respuestas y posibles explicaciones a los problemas propuestos, potencie el trabajo en colaboración y los comprometa de manera activa.

Si en esquemas más tradicionales se parte de exponer lo que se debe saber, para que los alumnos, en primer lugar, aprendan la información y luego

intenten aplicar lo aprendido, en el ABP lo primero que se hace es precisamente presentar el problema. A partir de ahí las tareas que se ponen en juego pasan por la identificación de las necesidades de aprendizaje, para continuar con la búsqueda y afianzamiento de la información necesaria para que se pueda construir conocimiento de manera personal. A continuación, se da respuesta al problema planteado, resolviéndolo o identificando otros problemas que pueden hacer que se repita el ciclo. En realidad, se intenta cambiar el énfasis del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como enfatizar el desarrollo de actitudes y habilidades que busquen la adquisición activa de nuevos conocimientos y no sólo la memorización de los existentes.

Según Torp y Sage (1998)<sup>11</sup>, El empleo del ABP:

- Compromete activamente a los estudiantes como responsables de una situación problemática.
- Organiza el plan de estudios alrededor de problemas holísticos que generan aprendizajes significativos e integrados.
- Crea un ambiente en el que los docentes alientan a los estudiantes a pensar y los guían en su investigación. orientándolos hacia el logro de niveles más profundos de indagación.
- Estimula su motivación intrínseca.
- Promueve el interés por el autoaprendizaje.
- Estimula la producción de estructuras de pensamiento complejo.
- Involucra a los estudiantes a trabajar en colaboración.
- Activa el conocimiento previo.
- Estimula la creatividad.

En definitiva, el ABP supone la búsqueda del desarrollo integral del alumnado, conjugando la adquisición de conocimientos propios de las diferentes materias a estudiar, con el desarrollo de habilidades de pensamiento y para el aprendizaje, así como de actitudes y valores. Por lo tanto, algunas de sus ventajas más interesantes se relacionan con la consecución de un aprendizaje más significativo, así como por la integración de un modelo de trabajo que posibilita, al enfrentar al alumnado a situaciones reales, una mayor retención de la información. Esto permite la generación e integración de conocimiento. Por otro lado, las habilidades que se desarrollan perduran más en el tiempo, a la vez que se promueve el incremento de las interacciones, el trabajo en grupo y la colaboración con los demás.

---

<sup>11</sup> TORP, L. y SAGE, S. *El aprendizaje basado en problemas*. Amorrortu. Buenos Aires, 1998.

### 3.1.3. No hay que dar todo hecho. El caso de Beatriz

A Beatriz, que cuenta con una interesante experiencia docente, le corresponde el módulo “Fundamentos de la Electrónica”.

*“En Primer lugar, he de decir que me pareció muy interesante la exposición de Julio del día pasado, pero la verdad es que yo estuve utilizando un método parecido durante años y nunca me sentí satisfecha con los resultados que obtenía. Es por ello que asistí a cursos de formación y me enteré de la importancia que tiene la motivación en el proceso de aprendizaje de alumnos como los nuestros, que son adultos. De esta forma, pensando que ahí podía estar la clave de mi descontento, empecé a poner en práctica algunos de los métodos recibidos, intentado, desde el principio, motivar a mis alumnos para que pudieran aprender de forma más fácil. ¿Cómo lo hago? Es lo que voy a intentar explicar ahora.*

*Yo al igual que Julio, también explico el contenido de cada unidad, aunque intento no darlo todo “hecho”, pues cada vez soy más consciente de la necesidad de que nuestros alumnos trabajen en un ambiente de colaboración. Para intentar conseguirlo trabajo con situaciones verosímiles, a través del estudio previo del tema, la lectura, reflexión, análisis y discusión de casos. De manera más concreta, os diré que después de presentar el caso coordino una sesión, en la que participan activamente los alumnos en torno a los propósitos de estudio. A continuación, éstos reunidos en equipos de trabajo tienen la oportunidad de investigar, reflexionar, responder a las preguntas críticas en torno a las cuales habrá de discutirse, formular hipótesis y hacer predicciones. Por último, les planteo a los alumnos una serie de preguntas críticas, que les lleven al análisis, evaluación y reflexión de las situaciones o problemas planteados en el caso”.*

Durante los últimos años, estudiosos en la materia han concluido que realizar un trabajo colaborativo en las aulas, trae como resultado un aprendizaje eficaz. Dicho aprendizaje se caracteriza por el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales que redundan en la formación de futuros ciudadanos capaces de cooperar en la construcción de la realidad que les corresponderá enfrentar. Beatriz es consciente de esto y por ello se preocupó en su momento de fomentar más la cooperación en sus clases, cuestión que no tenía resuelta cuando aplicaba un método de enseñanza más tradicional.

Beatriz está utilizando en sus clases el estudio de casos como método de enseñanza y aprendizaje. La enseñanza mediante este método constituye hoy en día una de las estrategias didácticas más efectivas, pues brinda a los alumnos no

sólo la oportunidad de aplicar sus conocimientos a problemas específicos, sino también el escenario ideal para desarrollar habilidades relacionadas con la investigación, reflexión y análisis de situaciones que bien podrían formar parte de su cotidianidad.

### ***3.1.3.1. El Estudio de Casos***

Una de las ventajas más destacadas del estudio de casos es que ayuda a los docentes a que puedan desarrollar destrezas de análisis crítico y resolución de problemas. Además, la enseñanza basada en casos puede provocar una práctica reflexiva y una acción deliberativa. Por otro lado, los casos van a ayudar a los alumnos a familiarizarse con el análisis y acción en situaciones complejas, implicándolos en sus aprendizajes. Cuando un alumno discute un caso, no sólo aporta sus conocimientos académicos, sino también sus experiencias previas, sus sentimientos, disposiciones y valores personales, fomentándose la creación de un ambiente de colaboración y de trabajo en grupo.

Al igual que el Aprendizaje Basado en Problemas, el estudio de casos constituye un vehículo que transporta escenas de la realidad al aula. De esta forma, las discusiones que se generan se basan en hechos tan reales, que pueden llegar a formar parte de nuestras vidas.

No obstante, existen diferencias entre el ABP y el estudio de casos, pues en éste último los alumnos siguen aplicando el conocimiento recibido, junto a su propia experiencia, para resolver las situaciones que se les presentan, al mismo tiempo que el problema con el que se trabaja aparece estructurado y se presenta como un desafío a la capacidad de aplicación y de síntesis.

Una de las características fundamentales del estudio de casos es su carácter holístico, democrático y participativo. Hay que destacar igualmente su carácter referencial –dado que se trata de algo verosímil–, así como su dinamicidad y respeto al contexto en el que se suceden los hechos. No obstante, independientemente de que trabajemos en la elaboración de casos o en el análisis de otros ya elaborados, lo fundamental es conseguir una integración crítica teoría-práctica.

Con el estudio de casos no sólo potenciamos la adquisición de habilidades cognitivas como pensamiento crítico, análisis, síntesis y evaluación, sino que además desarrollamos la habilidad para trabajar en grupo y la interacción con los demás, así como la actitud de cooperación, el intercambio y la flexibilidad. Al mismo tiempo, se fomentan los procesos comunicativos y el acercamiento a la realidad y a la comprensión de fenómenos y hechos sociales, con lo

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

que el alumnado tiene la oportunidad de familiarizarse con las necesidades del entorno y sensibilizarse ante la diversidad de contextos y diferencias personales, todo lo cual contribuye a la mejora de las actitudes para afrontar problemas.

En cuanto a las modalidades más interesantes que nos podemos encontrar, hemos de hacer referencia a las siguientes:

a) *Casos centrados en el estudio de situaciones*, cuyo objetivo fundamental es el análisis, identificación y descripción de los puntos clave de una situación dada. No se pretende llegar a soluciones, pero es importante la reflexión y el estudio de los principales temas teóricos que se derivan de la situación estudiada.

b) *Casos centrados en el análisis crítico de decisiones tomadas*, cuyo objetivo es que los participantes emitan un juicio sobre las decisiones tomadas por un individuo o grupo como respuesta a determinados problemas.

c) *Casos de resolución de problemas y toma de decisiones*, cuyo objetivo es analizar una situación problemática en un contexto determinado. Después de la presentación del caso viene una fase de expresión de opiniones, juicios, alternativas,... para volver a los hechos y a la información disponible para intentar salir de la subjetividad y buscar en común el sentido de los acontecimientos. Se suele finalizar con una fase de fundamentación o conceptualización.

d) *Simulaciones y juegos de rol*, cuyo objetivo es que los participantes se involucren y participen activamente en el desarrollo del caso, tomando parte en la dramatización de la situación, representando el papel de los personajes que participan en el relato. Es de trascendental importancia no olvidar los temas teóricos implicados y que están en la base de toda la acción.

Respecto a las características que debe tener un buen caso, procuraremos que éste sea:

- **Verosímil**: de modo que su argumento sea posible, que quede la impresión de que lo ha vivido alguien. No necesariamente hemos de basarnos en el estudio de hechos reales o verídicos, pero sí en aquellos que sean susceptibles de poder ser reales.
- **Provocador**: que la historia que cuenta estimule la curiosidad e invite al análisis de sus personajes. En definitiva, que reúna las caracterís-

ticas suficientes como para suscitar el diálogo entre los integrantes de los grupos en un contexto de reflexión lo más sistemático posible.

- *Conciso*: sin adornos literarios ni exceso de tecnicismos. Sólo se debe plantear lo que sea preciso y suficiente como para que pueda ser analizado, sin que ello suponga la omisión de datos importantes.
- *Cercano*: con narraciones y contenidos de la propia cultura.

Por último, hemos de fijarnos en las sugerencias que plantea Wassermann (1994)<sup>12</sup> con vistas al profesorado que se decide a trabajar con casos en sus aulas. En este sentido, plantea la necesidad de presentar la metodología al alumnado, siendo muy explícitos en cuanto a cómo se va a llevar a cabo y qué es lo que se espera de ellos. También resalta la importancia de dar a conocer las ventajas que se observan en la aplicación de la metodología de casos, así como las expectativas que se tienen puestas en la misma. Finalmente, insiste en la importancia de tomar conciencia de que el éxito no está tanto en las respuestas que se den, como en el proceso que se sigue hasta llegar a ellas, considerando fundamental el hecho de ser pacientes, sobre todo con aquellos alumnos que no lo son con el proceso que se sigue.

#### 4. PARA IR CERRANDO

La aceleración del cambio social llega a nuestras instituciones educativas modificando el trabajo en sus aulas y, a veces, desorientando a los propios docentes. No podemos permanecer impasibles ante tal situación y hemos de buscar respuestas útiles y relevantes a la misma. Pero, al mismo tiempo, hemos de tomar conciencia de la dificultad del proceso de rediseñar la práctica pedagógica, sobre todo cuando se exigen determinados cambios, pero no se modifican las condiciones de trabajo de los profesores, ni sus programas de formación. Cambia el decorado y tienen que cambiar los actores, pero sin los medios necesarios difícilmente se puede llegar a la representación de la obra.

Enseñar en nuestras instituciones no resulta tan cómodo como hace algunas décadas. Antaño, los alumnos llegaban más cribados a las instituciones de educación superior y resultaba fácil encontrarse con grupos homogeneizados por el sistema selectivo existente. La realidad actual es bien diferente, y no

---

<sup>12</sup> WASSERMANN, S. *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires, 1994.

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

podemos seguir manteniendo respuestas pasadas a situaciones presentes. Si a esto añadimos que los sistemas formativos cambian poco, o se empeñan en ofrecer una formación excesivamente academicista, escasa en el ámbito psicopedagógico, e igualmente exigua en el conocimiento de los mecanismos de interacción, nos encontramos con todos los ingredientes para que se sigan reproduciendo prácticas pedagógicas caducas que difícilmente darán respuestas a los retos de hoy. Frente a la situación de épocas pasadas en la que el profesorado podía desarrollar su función mediante clases expositivas, que desarrollaba a partir de planificaciones cerradas dirigidas a grupos homogéneos de alumnos, nos encontramos con la necesidad actual de tener que enfrentarnos a grupos muy diferentes entre sí a los que hay que intentar dar igualmente respuesta. Hay que preparar las clases pensando en lo que los alumnos tienen que hacer como protagonistas del proceso de aprendizaje, y no tanto en lo que nosotros vamos a hacer como docentes.

Hoy día se necesita una labor educativa, además de la académica. Hacer frente a la democratización, así como a la heterogeneidad y diversidad en nuestras instituciones educativas, requiere diseñar una práctica pedagógica pensando en las actividades y tareas que nuestros alumnos van a realizar. Como venimos diciendo, el núcleo central va a estar en el aprendizaje y no tanto en la enseñanza.

La puesta en marcha de dispositivos y acciones específicas para el desarrollo personal y profesional de los docentes, junto al hecho de poder contar con los recursos necesarios y la capacidad suficiente para adecuarlos a los fines que se pretenden, son algunos de los factores que pueden contribuir a la consecución de una práctica educativa de calidad. La generación de profesores que comenzó a trabajar en un sistema que ya no existe ha de acomodarse y dar respuesta a las nuevas exigencias. Los profesores noveles que empiezan su andadura no deben limitarse exclusivamente a la reproducción de los modelos que utilizaron con ellos, y los estudiantes han de tomar conciencia de que también forman parte importante del proceso. Aprender a cambiar, transformar la cultura de los centros e institucionalizar los cambios, procurando su sostenibilidad, requiere un gran esfuerzo y exige una serie de condiciones que no siempre están disponibles. Merece la pena intentarlo, aunque el camino no está exento de dificultades. Como plantea Hargreaves (2001)<sup>13</sup>, tiempo, asesoramiento, apoyo y ánimo son los preciosos bienes que necesitan los docentes para la consecución exitosa de sus retos, lo que de alguna manera recompensaría sus esfuerzos inte-

---

<sup>13</sup> HARGREAVES, A. *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Octaedro. Barcelona, 2001.

lectuales y emocionales. Y ahí deberíamos fijar nuestra atención, aunque tomando conciencia de que no todo está en nuestras manos, ni depende directamente de nosotros. Pero con el entusiasmo necesario como para no caer en el derrotismo o en posiciones menos optimistas que consideran que poco se puede hacer. Siempre hay alguna puerta que abrir o algún proyecto a desarrollar. El fomento de la actividad y de la cooperación en nuestras aulas es una de esas puertas o proyectos, cuya responsabilidad no deberíamos obviar en tiempos como los que corren.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLYTHE, T. y cols. *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Paidós. Buenos Aires, 2002.

CASTELLS, M. *La Era de la Información, Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 1: La Sociedad Red*. Alianza Editorial. Madrid, 1997.

CONTRERAS, J. *Enseñanza, Currículo y profesorado*. Akal. Madrid, 1991.

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO DEL TEC DE MONTERREY. *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. México, 1999.

<http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/abp.htm>  
(Consultado el 04/09/06).

GIMENO, J. “La educación que tenemos, la educación que queremos”. En F. Imbernón (Coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Graó. Barcelona, 1999, págs. 29-52.

GIROUX, H.A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/MEC. Madrid, 1990.

HARGREAVES, A. *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Octaedro. Barcelona, 2001.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata. Madrid, 1996.

LUHMANN, N. *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Paidós. Barcelona, 1996.

MARCELO, C. *Rediseño de la práctica pedagógica: factores, condiciones y procesos de cambio en los teleformadores*. Conferencia presentada a la Reunión Técnica Internacional sobre el Uso de Tecnologías de la Información en el Nivel de Formación Superior Avanzada. Sevilla, 2001

MINTZBERG, H. *Structure in fives: designing effective organizations*. N.J. Prentice-Hall. Englewood Cliffs, 1983.

MURILLO, P. “Enseñar y aprender en Educación Superior”. *Enfoques de Educación*. Montevideo (Uruguay), 2005, págs. 139-155.

---

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

SANTOS GUERRA, M.A. *La evaluación. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe. Málaga, 1993.

SCHWARTZ, P.; MENNIN, S. y GRAHAM, W. *Problem-based learning case studies, experience and practice*. UK Kogan Page. Londres, 2001.

SLEE, R.; WEINER, G. y TOMLINSON, S. (eds.) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Akal. Madrid, 2001.

TEDESCO, J.C. *El nuevo pacto educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*. Anaya. Madrid, 1995.

TORP, L. y SAGE, S. *El aprendizaje basado en problemas*. Amorrortu. Buenos Aires, 1998.

WASSERMANN, S. *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires, 1994.

ZABALZA, M.A. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea. Madrid, 2003.

---

# INTEGRACIÓN DE LAS TICs EN EL APRENDIZAJE FORMAL Y EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Julio Cabero Almenara  
Universidad de Sevilla

- 1. ALGUNAS IDEAS PREVIAS**
- 2. LO QUE DICE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL USO DE LAS TICs EN LA FORMACIÓN**
- 3. ERRORES COMETIDOS EN LA APLICACIÓN DE LAS TICs**
- 4. LA INTEGRACIÓN DE LAS TICs PASA POR CONTEMPLAR UN CÚMULO DE VARIABLES**
- 5. EL ROL DEL PROFESOR Y EL ALUMNO EN ESTOS NUEVOS ENTORNOS**
- 6. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA INTEGRACIÓN DE LAS TICs EN LA FORMACIÓN**

## **BIBLIOGRAFÍA**

### **1. ALGUNAS IDEAS PREVIAS**

Nunca he estado de acuerdo con aquella historia que corre con facilidad en los ambientes relacionados con la tecnología educativa. Varias veces se ha comentado de que si un cirujano del siglo XIX entrara en la actualidad en un quirófano se vería incapaz de realizar ninguna actividad, al mismo tiempo se comenta que si un profesor del mismo siglo entrara en una de nuestras escuelas, por el contrario, sí podría realizar su actividad con completa tranquilidad. Desde mi

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

punto de vista es erróneo por diversos motivos: los métodos y estrategias didácticas han variado, los contenidos se han visto transformados (¡hasta ha desaparecido un planeta!), los alumnos y sus experiencias vitales no son las mismas, y en lo que a nosotros aquí nos mueve, un cúmulo de tecnologías que ocupan sus paredes, algunas de las cuales ya han alcanzado el grado de invisibilidad.

Es cierto que la realidad no es la misma en todos los centros, zonas, regiones y tipologías. La brecha digital (Cabero, 2004a), se da también entre las escuelas y centros de formación como reflejo de que la presencia de las tecnologías en la sociedad no es igual. Pero también lo es, que frente a las tradicionales pizarras, libros de textos y algún que otro proyector de diapositivas y retroproyector, nuestros centros de formación actuales poseen un cúmulo de tecnologías bastante amplios, incluso en algunas regiones como Extremadura y Andalucía están realizando un fuerte esfuerzo, para la introducción del *software* libre y para establecer una ratio en los centros de un ordenador por cada dos alumnos (Martín y Sanguino, 2003; Palomo y otros, 2006).

Situación que se va a ver en el futuro fuertemente transformada por cinco hechos fundamentales: la aparición de nuevas tecnologías como las inalámbricas que permitirá la deslocalización física de los equipos; el aumento de tecnologías como la PDA, Pocker PC y la telefonía móvil que permitirá que los sujetos reciban información independientemente del lugar en el cual se encuentran, ya se empieza hablar de formación *e-mobile*, la convergencia de tecnologías como consecuencia de la digitalización; la progresiva amigabilidad de las tecnologías que permiten que sean utilizadas más fácilmente, y la progresiva reducción de los costos y aumento de su potencialidad.

En el caso de la convergencia tecnológica señalar que ha venido a romper la idea de tecnocentrismo; es decir, aquella idea que nos ha llevado diferentes veces en el terreno educativo a creer que la mejor tecnología era la última, que posiblemente podría resolver el fracaso educativo y escolar, y sería la panacea que solucionaría los problemas educativos. Ello pasó cuando llegó la televisión educativa, continuó cuando los ordenadores se acercaron a la escuela con sus posibilidades multimedia, y se reclamó de nuevo con la llegada de Internet, y las posibilidades que ofrecía para romper las variables espacio/tiempo y configurar un lenguaje hipermedia.

Este tecnocentrismo nos ha llevado a hacer que el sistema educativo girara alrededor de la última tecnología imperante, con la realización de cursos y acciones formativas del profesorado de manera específica, y a su incorporación al sistema educativo, mediante planes y programas específicos, como en su momento pasó con el Atenea, Mercurio, Orixe, Alhambra...

Por otra parte la presencialidad, y yo diría necesidad de la misma, de las TICs en el sistema educativo, podemos justificarla desde las características y necesidades que están emanando desde la sociedad del conocimiento. En este sentido ya en otro trabajo (Cabero, 2003a), nos detuvimos en comentar algunos hechos significativos de esta sociedad del conocimiento, por la trascendencia que pudieran tener para establecer relaciones entre las TICs y las instituciones educativas:

- a) El que gira en torno a las TICs, como elemento básico para su desarrollo y potenciación. Y que este giro es tan veloz, como no había ocurrido anteriormente con ninguna tecnología. Ahora bien, tal velocidad de aparición, desarrollo y destrucción, genera también un problema y es que muchas veces nos falta tiempo para una reflexión crítica sobre sus verdaderas posibilidades y las limitaciones que introducen. Al mismo tiempo nos encontramos con que muchas veces se llegan a incorporar más por esnobismo, que por su significación para resolver problemas.
- b) Que la amplitud y rapidez con que la información es puesta a disposición de los usuarios, hace que nos encontremos verdaderamente frente a un exceso de información. Como señala Bindé (2005, 20), en la sociedad del conocimiento todos tendremos que aprender a desenvolvernos con soltura en medio de la avalancha aplastante de informaciones, y también a desarrollar el espíritu crítico y las capacidades cognitivas suficientes para diferenciar la información “útil” de la que no lo es. Y ello será ineludiblemente, como abordaremos en su momento, uno de los aspectos en los cuales deberemos de capacitar a las siguientes generaciones.
- c) Que una de las características de la sociedad de la información es el “aprender a aprender”. Estamos por tanto hablando de una sociedad del aprendizaje, que son aquellas que se refieren a un nuevo tipo de sociedad en la que la adquisición de los conocimientos no están relegadas a instituciones formales de educación, así como que los períodos de formación no se limitan a un período concreto de la vida de la persona. En cierta medida ello nos lleva a tener que hablar de una sociedad de la innovación, una sociedad donde teniendo en cuenta la transformación y el cambio, y los retos que ellos nos originan, nos tiene que llevar a intentar ofrecer respuestas rápidas y fiables ante los nuevos. Pero el reto está, en que tales respuestas, deben ser respetuosas con las nuevas situaciones medioambientales, sociales y de diversidad con que nos enfrentamos.
- d) Que su impacto alcanza a todos los sectores de la sociedad, desde la cultura al ocio, y desde la industria a la economía, y por lo que aquí a

---

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

nosotros nos interesa a la educación, en sus diferentes modalidades de formal, informal y no formal; y en sus distintos niveles educativos, desde los iniciales a los superiores.

- e) Que su incorporación no está siendo por igual en todos los lugares, de forma que se está produciendo una brecha digital, que está siendo motivo de exclusión social (Cabero, 2004b), como veremos posteriormente.
- f) La aparición de un nuevo tipo de inteligencia, la denominada ambiental, que será producto de la inteligencia que existirá en el mundo como consecuencia de la exposición a las diferentes TICs con la que interaccionamos. De manera que parte de nuestra información y conocimiento, las ponemos en manos de ellas.
- g) Y por último, y relacionado con lo anterior, que en esta sociedad de la información estamos pasando de la sociedad de la memoria a la sociedad del conocimiento; es decir, de una inteligencia de memoria a una inteligencia distribuida.

Lógicamente ante estos nuevos escenarios, las instituciones educativas, en todos sus niveles deben cambiar, y deben de cambiar en una serie de direcciones:

- Adecuación a las nuevas demandas que la sociedad exige y requiere, que no se deben referir exclusivamente a las empresariales y económicas. Niveles educativos que sólo respondan a las necesidades del mundo económico y empresarial, impedirán el desarrollo de la sociedad de forma autónoma y crítica.
- La formación de la ciudadanía para un modelo social, bueno o malo, mejor o peor, pero que será en el cual se van a desenvolver. Y al cual tendrán que transformar.
- Respeto a los nuevos valores y principios que se desenvuelven en la sociedad: justicia social, inclusión social, respecto a la diversidad de etnia, cultura y género, participación democrática y desarrollo personal.
- Y que las instituciones educativas no son las únicas vías de formación de la ciudadanía. Lo informal y no formal, adquieren más importancia en la sociedad de la información, para la formación, como no había ocurrido anteriormente. De ahí que las instituciones educativas, deban incorporar y contemplar esas nuevas vías para la formación de la ciudadanía, y no intentar disputas baldías con ellas.

Por otra parte, y antes de adentrarnos en el eje central de nuestra intervención, nos gustaría dedicar unos instantes a presentar algunas de las posi-

bilidades que la utilización de las TICs nos incorporan a la formación. Quiero señalar desde el principio que no me detendré a comentarlas, ya lo he realizado en otro trabajo (Cabero, 2004b) y a él remito al lector interesado, al mismo tiempo que no debemos olvidarnos que para su concreción en la formación, tales posibilidades no sólo van a depender de sus características técnicas y estéticas, sino de cómo son utilizadas e integradas con el resto de variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De todas formas es bueno contemplarlas como marcas de referencias al inicio de nuestra intervención.

Entre las posibilidades que nos ofrecen podemos señalar las siguientes:

- Ampliación de la oferta informativa.
- Creación de entornos más flexibles para el aprendizaje.
- Eliminación de las barreras espacio-temporales entre el profesor y los estudiantes.
- Incremento de las modalidades comunicativas.
- Potenciación de los escenarios y entornos interactivos.
- Favorecer tanto el aprendizaje independiente y el autoaprendizaje como el colaborativo y en grupo.
- Romper los clásicos escenarios formativos, limitados a las instituciones escolares.
- Ofrecer nuevas posibilidades para la orientación y la tutorización de los estudiantes.
- Y facilitar una formación permanente (Cabero, 2004b, 21).

Ahora bien, también presentan una serie de limitaciones o inconvenientes que deben ser contemplados cuando sean utilizadas, y en este sentido podemos apuntar los siguientes:

- Acceso y recursos necesarios por parte del estudiante.
- Necesidad de una infraestructura administrativa específica.
- Se requiere contar con personal técnico de apoyo.
- Costo para la adquisición de equipos con calidades necesarias para desarrollar una propuesta formativa rápida y adecuada.
- Necesidad de cierta formación para poder interactuar en un entorno telemático.
- Necesidad de adaptarse a nuevos métodos de aprendizaje (su utilización requiere que el estudiante y el profesor sepan trabajar con otros métodos diferentes a los de la formación tradicional).
- En ciertos entornos el estudiante debe saber trabajar en grupo de forma colaborativa.

---

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

- Problemas de derechos de autor, seguridad y autenticación en la valoración.
- Las actividades en línea pueden llegar a consumir mucho tiempo.
- El ancho de banda que generalmente se posee no permite realizar una verdadera comunicación audiovisual y multimedia.
- Toma más tiempo y más dinero el desarrollo que la distribución.
- No todos los cursos y contenidos se pueden distribuir por la web.
- Muchos de los entornos son demasiado estáticos y simplemente consisten en ficheros en formato texto o pdf.
- Si los materiales no se diseñan de forma específica se puede tender a la creación de una formación memorística.
- Y falta de experiencia educativa en su consideración como medio de formación. (Cabero, 2004b, 29-31).

En definitiva, podemos señalar que las TICs han permitido una serie de cambios en la enseñanza y sin lugar a dudas uno de ellos, además de los ya apuntados, se ha centrado en el ámbito de los contenidos, lo que tenemos que ver desde diferentes perspectivas:

- Ampliar la oferta informativa/las fuentes de información que se pone a disposición de los estudiantes.
- Establecer contenidos interactivos.
- Convergencia de tecnologías y de lenguajes para su presentación.
- El que los alumnos y los profesores se conviertan en productores de objetos de aprendizaje.
- La posibilidad de incorporar en las acciones formativas objetos de aprendizaje multiculturales.
- Contenidos para la individualización y adaptación a los ritmos, preferencias de los alumnos, y su adecuación a sus inteligencias múltiples.
- Desarrollo de propuestas colaborativas para la elaboración de contenidos entre el profesorado.
- Y actualización, de gran necesidad en los niveles de educación superior.

Realizados estos comentarios introductorios pasaremos a continuación a abordar los que desde mi punto de vista son los grandes errores que se han cometido para la incorporación de las TICs a las acciones formativas, en el sentido de que muchas veces podemos aprender más de los errores cometidos que de experiencias puntuales respecto a su aplicación y utilización. Pero antes presentaremos algunos datos de lo que nos dice la investigación sobre el uso que hace el profesorado de las TICs, independientemente del nivel de estudio donde desarrollan su actividad profesional. Investigaciones que por

su volumen nos permiten apuntar y consolidar algunas ideas respecto a su utilización.

## 2. LO QUE DICE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL USO DE LAS TICs EN LA FORMACIÓN

Digamos desde el principio que por lo general el profesorado no suele utilizar en demasía las diferentes tecnologías que tienen en sus centros, situación que parece en cierta medida muy similar a otros países; así, por ejemplo, Negroponte (1995), en su trabajo sobre el mundo digital, llega a señalar que según investigaciones recientes del Departamento de Educación de EE.UU., el 84% del profesorado consideran un tipo indispensable de tecnología: una fotocopiadora con suficiente suministro de papel. Dato que como posteriormente veremos no se aleja mucho de un estudio realizado por nosotros en nuestro contexto.

Quiero señalar que debido a la extensión que obligatoriamente tiene que tener nuestro texto sólo nos centraremos en los trabajos efectuados en nuestro contexto, por otra parte pueden servirnos mejor para contextualizar las referencias que realicemos.

Comenzando a presentar algunos resultados de investigaciones, en un estudio realizado por Sevillano y Bartolomé (1994), nos comentan que cuando le preguntaron a alumnos de diferentes universidades españolas si en su etapa de formación los profesores habían utilizado con ellos la televisión, el ordenador, y la prensa, la mayoría, en concreto el 88%, afirmaban que prácticamente no habían utilizado ninguno de los recursos señalados, mientras el 63,1% indicaban que nunca. Ortega y Velasco (1991) por su parte, en su estudio sobre la profesión del maestro, encuentran que cuatro son los medios que los profesores consideran como imprescindible para la realización de su actividad profesional: la biblioteca (93.6%), la pizarra (86.5%), los libros de lecturas personales (84.4%), y los libros de texto (52.3%) Independientemente de los medios, la selección sí nos aporta un elemento de referencia en tanto al tipo de códigos que los docentes suelen utilizar para el desarrollo de su actividad profesional: los verbales y en soporte impreso.

En un estudio que realizamos (Cabero y otros, 1994), al preguntarle a los alumnos del último curso de magisterio respecto a la utilización que habían hecho de los medios audiovisuales en sus prácticas de enseñanza, el 69,1% de la muestra comentaron que no habían usado en sus clases prácticamente ningún tipo de medio audiovisual, utilizando como instrumento básico para esta activi-

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

dad diferentes tipos de materiales impresos que iban desde libros de textos a materiales específicamente confeccionados para sus estudiantes. Preguntados también sobre el uso que de los mismos habían observado que realizaban los profesores de los centros donde habían desarrollado las prácticas, el 50% opinaban que lo hacen de una forma ocasional, frente al 17% que lo hacen de una forma regular.

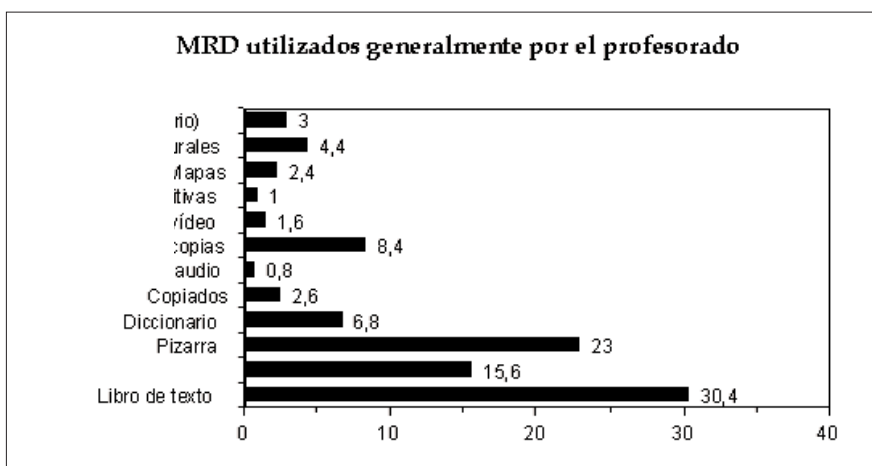
En una investigación que realizamos para conocer los usos que se hacían de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces (Cabero y otros, 2000a, b y c), encontramos una serie de datos significativos como los que aportamos a continuación:

- En cuanto a la percepción del volumen de medios existentes en el centro que tienen los profesores a su disposición, hay cierta tendencia a considerarlo regular (20,3%) e insuficiente (39,2%), si bien también un 20.6% opina que su volumen es suficiente.
- Su estado de conservación es bueno (46.1%).
- Poca presencia de las denominadas nuevas tecnologías de la información y comunicación (redes de comunicación, multimedia...).
- Los medios con más presencia son los cassettes de audio, los televisores y proyectores de diapositivas.
- En cuanto al volumen y la calidad científica del material de paso audiovisual existente, la mayoría del profesorado opina que hay insuficiente (37.7%) si bien es cierto que la unión de las categorías “regular” y “suficiente”, llega al 43.6%; mientras que respecto a su calidad la opción de respuesta “regular” ocupa la mayoría de las opciones de respuestas (43.9%).
- Datos muy similares se obtuvieron en cuanto al *software* informático: “regular”, 35.4%; “mala”, 30%, y “buena”, 17.4%.
- Los cinco medios que los profesores adquirirían si no tuvieran ninguno serían los siguientes: vídeo, equipos informáticos, proyectores de diapositivas, retroproyector y equipos de audio.
- En cuanto a la frecuencia de utilización de los medios, el 61.9% indicaba que “a veces”, siendo los usos a los que se destinan: 1) captar la atención y motivar a los estudiantes, 2) presentar información, 39% facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos, 4) actividades recreativas extraescolares; y 5) permitir el acceso a más información.
- En el caso del medio informático el porcentaje que contestó la opción de “a veces” fue del 47.1%. siendo en este caso los usos a los que se ha destinado para los alumnos los siguientes: motivar a los estudiantes, 23.73%; presentar y transmitir información, 17.10%, y desarrollar

la creatividad, 12,58%. En el caso de los usos específicos por parte del profesorado nos encontramos con: escribir apuntes y textos, 30,22%; dibujar esquemas, gráficos y realizar transparencias, 12,29%; y acceder a base de datos, 12,91%.

- Y por último, indicar que los profesores se sienten más consumidores que productores de medios.

Monedero (1999) realizó un estudio para que los profesores de centros evalúen los medios que fundamentalmente utilizan. Los resultados los presentamos en la figura 1.



**Figura 1.** Medios utilizados por los profesores (Monedero, 1999, 58).

Fernández y Cebreiro (2003) en el contexto gallego, llevaron a cabo una investigación en el 2003 para analizar diferentes objetivos, en concreto se preocupaban por: 1) analizar cómo están presentes los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías de la información y comunicación en los centros educativos gallegos y conocer los aspectos organizativos de estos centros que facilitan o dificultan la integración de los medios en la enseñanza; 2) analizar el papel que le otorgan los profesores a los diferentes medios en la enseñanza, los usos que hacen de éstos medios y conocer las principales dificultades con las que se encuentran para su integración educativa; y 3) conocer la formación que poseen los profesores en medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías de la información y comunicación y la importancia que le atribuyen a dicha formación, las modalidades que perciben como más útiles para su formación en medios y qué propuestas plantean para su mejora. En este caso los medios que señala el profesorado que más utilizan los presentamos en la figura 2.

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

	<b>F</b>	<b>% de casos</b>
<b>Proyector de diapositivas</b>	114	35,5
<b>Retroproyector</b>	91	28,3
<b>Vídeo</b>	282	87,9
<b>Televisión</b>	43	13,4
<b>Radio</b>	9	2,8
<b>Equipo de sonido</b>	158	49,2
<b>Equipo fotográfico</b>	21	6,5
<b>Proyector LCD</b>	16	5
<b>Cine</b>	2	0,6
<b>Cámara de vídeo</b>	4	1,2
<b>Proyector de opacos</b>	3	0,9
<b>TOTAL</b>	743	231,5
321 Casos válidos / 45 casos perdidos		

**Figura 2.** Medios utilizados por los profesores (Fernández y Cebreiro, 2003, 38).

Estas profesoras llegan a las siguientes conclusiones en su investigación respecto al uso que el profesorado hace de las TICs en su práctica profesional de la enseñanza:

- Los profesores utilizan los medios con escasa frecuencia y tienden a consumir medios y materiales diseñados por otros.
- Los medios audiovisuales son utilizados con más frecuencia que los medios informáticos y nuevas tecnologías.
- El vídeo, con diferencia, es el medio más utilizado.
- En cuanto a los usos a los que se destinan los medios en las prácticas hay que decir que los profesores utilizan los medios para muy pocas y muy elementales funciones. Destacan como usos más frecuentes los relacionados con la motivación y transmisión de información (captar la atención y motivar a los alumnos, presentar información, facilitar el recuerdo, permitir acceso a más información...) y como menos frecuentes otros más innovadores o vinculados a las posibilidades de interacción que ofrecen los medios (evaluar conocimientos/habilda-

- des, trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales, propiciar relaciones profesor/alumno, ofrecer *feed-back*...).
- Centrando el análisis en algunos medios puntuales los resultados obtenidos muestran que las posibilidades reales que se les reconocen a estos medios no se reflejan en las prácticas de los profesores. Esto evidencia en cierto sentido un gran desconocimiento de las características y potencialidades educativas de los principales medios audiovisuales, informáticos y NTIC (Fernández y Cebreiro, 2003, 39-40).

Recientemente los profesores de la Universidad de Salamanca García-Valcarcel y Tejedor (2005), han realizado una investigación sobre la utilización de las TICs por parte de los profesores de primaria, secundaria y bachillerato de Castilla y León. En concreto analizan las siguientes grandes variables: las actitudes de los profesores ante la formación en TIC, su conocimiento sobre las herramientas y aplicaciones más relevantes, el uso que hacen de las TIC tanto a nivel personal como de aula, en qué medida las integran en su planificación curricular, su desarrollo metodológico y en sus actividades de evaluación, y su interés en formarse en otros campos. Algunas de las conclusiones a las que llegan son las siguientes:

- La gran mayoría de los profesores tienen ordenadores en sus domicilios (81,3%) y conexión a Internet en su casa (80%). Y además usan el ordenador frecuentemente el 74% e internet el 57,4%, no ocurriendo lo mismo en los centros.
- Al mismo tiempo, los profesores muestran actitudes significativas hacia las TICs. En una escala de 1 a 5 sacan una media de 3,62.
- Por lo que respecta al conocimiento que muestran de las TICs, se observa que saben editar documentos de texto, trabajar en archivos y carpetas, editar tablas e imágenes. También saben lo básico para acceder y navegar por Internet, usar los buscadores, y enviar y recibir mensajes por correo electrónico.
- Son muy escasos los profesores que tienen conocimientos sobre cómo elaborar aplicaciones multimedia utilizando sistemas de autor o pequeñas aplicaciones multimedias educativas.
- También pocos saben diseñar páginas web integrando diferentes recursos de Internet, utilizar equipos de audio, mantener un sistema de red local, utilizar *software* específico de diseño de autor, hacer uso de animaciones y transiciones entre diapositivas, y realizar presentaciones con recursos audiovisuales.
- Los profesores de primaria muestran menor conocimiento que los de secundaria y bachiller.
- Los profesores más jóvenes manifiestan un mayor conocimiento que los de mayor edad y los mayores experiencia (126).

---

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

- Resulta llamativo que los profesores usen las TICs a nivel doméstico, pero no a nivel educativo.

También en el ámbito universitario se han realizado diferentes investigaciones, nosotros por ejemplo llevamos a cabo un estudio (Cabero, 2003c) en diferentes universidades españolas donde perseguíamos una serie de objetivos entre los que se encontraban los siguientes: Identificar los usos en general que los profesores universitarios hacen de las nuevas tecnologías para su actividad profesional de la enseñanza e investigación; analizar si la utilización de las nuevas tecnologías por parte de los profesores responde a unos parámetros de generalidad en función de la Universidad, las áreas de conocimiento y la situación administrativa de los profesores y obtener información sobre la valoración que los profesores realizan de las posibilidades que las nuevas tecnologías pueden aportar para la enseñanza y la investigación.

Las conclusiones más significativas que encontramos fueron las siguientes:

- Las TICs despiertan un gran interés en el profesorado.
- Suele existir una diferencia de uso de medios por parte de los profesores según sean de disciplinas humanística o de ingeniería y tecnología, los primeros tienden a utilizar más los audiovisuales y los segundos los informáticos.
- Poseen una percepción negativa respecto al volumen de medios que tienen a su disposición.
- El ordenador comienza a percibirse como el medio más imprescindible para realizar sus diferentes actividades profesionales.
- Los medios técnicos sobre los que los profesores muestran cierto interés por los siguientes medios: ordenadores, los retroproyectors, las fotocopiadoras, los videoproyectores, y los equipos de vídeo.
- Suele darse una visión negativa respecto a la calidad educativa del *software* informático existente.
- Los profesores se muestran más consumidores que productores de medios y tecnologías.
- Por último, señalar que los profesores informan que los usos a los que destinan las TICs son poco variados, y fundamentalmente tradicionales, destacando todas las funciones relacionadas directamente con la información. (Cabero, 2003c, 93-97).

El Bakkali (2005) realizó una tesis doctoral para saber cómo los profesores de la Universidad de Málaga utilizan las TICs, y en ella obtiene una serie de

conclusiones, como las siguientes:

- Los medios que más utilizan son los audiovisuales.
- Se encuentran limitados para incorporar las TICs, por diversos motivos: número de alumnos, acceso a las TICs, las asignaturas impartidas, y su preparación.
- Justifican su utilización por una serie de motivos: facilitan tanto la labor del alumno como la del profesor, mejoran la relación profesor-alumno, permiten la motivación de los alumnos y despiertan su interés, permiten una presentación más atractiva de los cursos, y facilitan al alumno la obtención de información.
- Reconocen que la integración de las TICs han supuesto cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, han variado las relaciones espacio-temporales entre los docentes y discentes, por ejemplo con la llegada del correo electrónico, mayor participación de los alumnos, enseñanza menos memorística, y el profesor se ha convertido más en guía de los alumnos que en transmisor de información.
- Tienen actitudes favorables hacia las TICs.

Los diferentes resultados presentados nos permiten apuntalar la idea de que los profesores en realidad son poco consumidores de medios y recursos audiovisuales e informáticos en su práctica docente, y ello se debe a diferentes motivos, que son precisamente los que vamos a pretender analizar en este capítulo. Al mismo tiempo resulta llamativo encontrar que la mayoría del profesorado muestra actitudes positivas respecto a las TICs, y que su competencia para el uso de las TICs, en el espacio domestico es aceptable, no así cuando tienen que incorporarla al espacio educativo. Pero avancemos que para nosotros, uno de los motivos principales es el divorcio que ha existido entre los medios y recursos, por un lado, y la teoría de la enseñanza, por otro, al ser considerados éstos más desde una perspectiva técnica y estética, que desde una óptica curricular, yY al pretender su introducción en función de sus potencialidades tecnológicas, en vez de su capacidad para crear entornos diferenciados para el aprendizaje, la interacción de los participantes y la estructuración de los contenidos.

### 3. ERRORES COMETIDOS EN LA APLICACIÓN DE LAS TICs

Como hemos podido ver en los resultados presentados anteriormente de diferentes investigaciones, el profesorado, aun teniendo las tecnologías cercanas, no llegan a ser grandes utilizadores ni productores de medios educativos. Y desde nuestro punto de vista se debe a una serie de errores que se han cometido a la hora de su implantación. Pero antes de presentarlas me gustaría ofrecer los resultados

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

encontrados en diferentes estudios de por qué señalan los profesores que no utilizan las TICs y los motivos fundamentales que apuntan para ello.

Así las profesoras Fernández y Cebreiro (2003) encontraron que sus profesores destacaban como principales inhibidores del uso de los medios, los siguientes:

- Dificultades relacionadas con las características de los medios, como por ejemplo su inadecuación a las necesidades de los profesores de las diferentes áreas.
- Dificultades relacionadas con los profesores, como por ejemplo la falta de formación y de experiencia en el uso.
- Dificultades relacionadas con el Sistema Educativo y los centros de enseñanza: destacando algunos aspectos relativos al sistema curricular (excesiva carga horaria, amplitud de la programación, excesivo número de estudiantes, ausencia de dotación presupuestaria) y también aspectos relativos a los centros educativos que ya se han sugerido en el análisis de otras dimensiones (instalaciones inadecuadas, ausencia de criterios adecuados para la adquisición de los medios y materiales).

Por su parte García-Valcarcel y Tejedor (2005, 123), encuentran que los motivos que indican los profesores que participaron en su investigación para no utilizar las TICs fueron los siguientes:

- Estar ocupada en otras clases (principalmente de informática).
- Inadecuación para la actividad docente a desarrollar (por edad de los alumnos, no es útil en su etapa, la asignatura no lo necesita, no es pertinente,...)
- Desconocimiento en el profesorado para un uso correcto y productivo didácticamente.
- Deficiente organización del centro, mal mantenimiento, mala gestión.

A nosotros (Cabero, 2000a, b y c), los motivos que los profesores nos indicaron por los cuales no utilizaban los medios audiovisuales fueron los siguientes: 1) falta de instalaciones adecuadas para su observación y audición, 2) falta de tiempo/amplitud de la programación educativa, 3) son difíciles de transportar al aula, 4) falta de presupuesto en el centro para adquirir material de paso, 5) excesivo número de estudiantes, y 6) no existe material de paso para la asignatura que imparto. En el caso de los medios informáticos y las nuevas tecnologías los elementos indicados fueron: 1) falta de información para su utilización, 2) falta de experiencia, 3) excesivo número de estudiantes, 4) no conoz-

co su funcionamiento técnico, 5) falta de instalaciones adecuadas para su observación y audición, y 6) falta de presupuesto en el centro para adquirir material de paso.

En el caso de la investigación que efectuamos en el contexto universitario (Cabero, 2003c) encontramos que los profesores hacían referencia fundamentalmente a los aspectos organizativos, como uno de los impedimentos fundamentales con que se encontraban para su incorporación en las acciones formativas: contar con personal especializado de apoyo, existencia de centros de producción, o instalaciones inadecuadas.

Desde mi punto de vista cuatro son los grandes errores que se han cometido para encontrarnos con la situación de la poca utilización de las tecnologías: uno, concederle demasiada importancia a las TICs; dos, no integrarlas en una cultura del cambio; tres, aislarlo del resto de variables curriculares; y cuatro, no fundamentar desde una óptica conceptual las decisiones que adoptamos respecto a ellos.

Como ya he señalado en otro momento (Cabero, 2004b), en los últimos tiempos se está desarrollando en el terreno educativo un discurso ideológico en torno a las bondades de las TICs que tienen a presentarlas como motores de cambio e innovación educativa. Respecto a él quisiera realizar las siguientes matizaciones: a) que por ese “fundamentalismo tecnológico” que algunas veces nos rodea, inicialmente se ha transferido la tecnología y después se ha elaborado el problema que ésta podría resolver, o dicho en otros términos, primero se ha pensado en la tecnología y después se ha reflexionado sobre el para qué nos puede servir, y b) que la eficacia de cualquier tecnología en el terreno educativo va a depender más que de sus potencialidades instrumentales, de una serie de variables como son el papel que jueguen las personas que intervienen en el sistema, la estructuración que se realice de los contenidos, los contextos donde se aplique y la estructura organizativa que lo gobierne. Sin olvidarnos que se han depositado en ellas demasiadas posibilidades que con el paso del tiempo se han percibido más como “mitos”, que como realidades (Cabero, 2003b).

*Dejemos claro desde el principio que para nosotros, las tecnologías, independientemente de su potencial instrumental, son solamente medios y recursos didácticos, movilizados por el profesor cuando le puedan resolver un problema comunicativo o le puedan ayudar a crear un entorno diferente y propicio para el aprendizaje. No son por tanto la panacea que van a resolver los problemas educativos, es más, algunas veces incluso los aumentan. Como ya señalamos en otro trabajo: “Para nosotros cualquier medio, es simplemente un*

---

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

*instrumento curricular más, de manera que su posible eficacia no va a depender exclusivamente de su potencialidad tecnológica para transmitir, manipular e interaccionar información, sino también, y puede que sea lo significativo, del currículum en el cual se introduzca, de las relaciones que establezca con otros elementos curriculares, y de otras medidas, como el papel que desempeñen el profesor y el alumno en el proceso formativo. Los medios son sólo un instrumento curricular más, significativo, pero solamente uno más, movilizados cuando el alcance de los objetivos y los problemas comunicativos a resolver, así lo justifiquen.” (Cabero, 1998, 1145).*

Lo expresado anteriormente, nos lleva a señalar un tercer referente, y es que muchas veces su incorporación, que no integración, se está llevando a cabo exclusivamente por el snobismo, más que por criterios de necesidad y validez educativa.

También desde nuestro punto de vista las posibilidades que despliegan las TICs tienden a sobredimensionarse y centrarse en sus características, virtualidades instrumentales y potencialidades tecnológicas. La realidad es que si desconocemos los impactos de las tecnologías tradicionales en este caso nos vemos más apurados, ya que falta un verdadero debate sobre el uso reflexivo de las mismas, sin olvidar que la novedad de algunas de ellas ha impedido la realización de estudios e investigaciones sobre sus posibilidades educativas.

Es importante tener en cuenta que las nuevas tecnologías no vienen a reemplazar a las tecnologías tradicionales, y crear un entorno virtual donde sólo tenga cabida lo digital y lo analógico sea despreciado. Las denominadas nuevas tecnologías vienen a estar en estrecha relación con las tecnologías que pudiéramos considerar como tradicionales, y a crear con ello una nueva galaxia de tecnologías donde todas puedan participar en alguna medida de forma conjunta con el proyecto que se persiga. Por otra parte, no debemos de olvidarnos la significación, como ya señalamos anteriormente, que va a tener la convergencia de tecnologías.

Señalar al mismo tiempo que los problemas hoy para la incorporación de las TICs no son tecnológicos. Ya contamos con unas tecnologías sostenibles y con estándares aceptados, que nos permite realizar diferentes tipos de cosas, y con unos parámetros de calidad y fiabilidad notablemente aceptable. Los problemas posiblemente vengan en saber qué hacer, cómo hacerlo, para quién y por qué hacerlo. Como indica Salinas (2000, 454): *“El énfasis se debe hacer en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores, en los sistemas de comunicación y distribución de materiales de apren-*

*dizaje, en lugar de enfatizar la disponibilidad y las potencialidades de las tecnologías*". Las soluciones debemos buscarlas en la pedagogía y no en la tecnología.

Otro de los errores viene de no asociar las TICs con una cultura de cambio, es decir, con realizar nuevas cosas y con la posibilidad que nos ofrecen para crear nuevos entornos de comunicación con los estudiantes. Desgraciadamente se han utilizado bastante las TICs, para seguir haciendo con ella las mismas cosas que se hacían sin su presencia, con lo cual más que crear proyectos innovadores educativos, lo que se ha venido es a reforzar los contextos tradicionales de formación, y frente a adoptar estrategias con ellos para la flexibilización de los ambientes formativos, se han incorporado a los mismos para establecer planteamientos más rígidos. Recientemente me comentaba una compañera de una Universidad española que el impacto que ha tenido la apertura de una serie de aulas de informática en su centro, ha sido directamente sobre el aumento del tóner de las impresoras, o dicho de otra forma, la presencia de esas TICs ha servido exclusivamente para otra forma de distribución de los materiales impresos. Utilizar las tecnologías para hacer las mismas cosas que veníamos haciendo, es desaprovechar las grandes posibilidades que nos ofrecen, y considerarlas exclusivamente como unos nuevos canales diferenciados de presentación de la información, y no como creadores de entornos diferenciados para la formación. Ya he dicho algunas veces en plan coloquial, que hacer las mismas "tonterías" que se hace la enseñanza presencial en Internet, tiene un problema adicional y es que se entera más gente.

Estamos de acuerdo con Rodríguez de las Heras (2002), cuando señala que a los dos espacios seculares para transmisión de los conocimientos, el espacio arquitectónico del aula y el espacio de lectura de la página, se ha unido en la actualidad un nuevo espacio, el de la pantalla electrónica, para seguir diciendo que un error que se ha cometido bastante, es intentar reproducir en este nuevo espacio aquello que está bien rodado en los otros. Es preciso seguir dos nuevas reglas con respecto a la incorporación del nuevo espacio:

- No trasladar a él las actividades que se realizan en los otros dos espacios sin aplicar cambios severos que reajusten sus características.
- Y explorar qué trae de nuevo, descubrir aquello que en los otros dos espacios no se puede dar o de forma muy limitada, y explotarlo.

Lo señalado nos lleva a apuntar que las TICs son simplemente recursos didácticos, que deberán ser movilizadas cuando el alcance de los objetivos, los contenidos, las características de los estudiantes, en definitiva, el proceso comu-

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

nicativo en el cual estemos inmersos lo justifique, y ello pasa por asumir diferentes principios:

- El aprendizaje no se encuentra en función del medio, sino fundamentalmente sobre la base de las estrategias y técnicas didácticas que apliquemos sobre él.
- El profesor es el elemento más significativo para concretar el medio dentro de un contexto determinado de enseñanza-aprendizaje. Él con sus creencias y actitudes hacia los medios en general y hacia medios concretos, determinará las posibilidades que puedan desarrollar en el contexto educativo.
- Antes de pensar en términos de qué medio debemos plantearnos para quién, cómo lo vamos a utilizar y qué pretendemos con él.
- Todo medio no funciona en el vacío sino en un contexto complejo: psicológico, físico, organizativo, didáctico,...De manera que el medio se verá condicionado por el contexto y simultáneamente condicionará a éste.
- Los medios son transformadores vicariales de la realidad, nunca la realidad misma.
- Los medios por sus sistemas simbólicos y formas de estructurarlos, determinan diversos efectos cognitivos en los receptores, propiciando el desarrollo de habilidades cognitivas específicas.
- El alumno no es un procesador pasivo de información, por el contrario es un receptor activo y consciente de la información mediada que le es presentada, de manera que con sus actitudes y habilidades cognitivas determinará la posible influencia cognitiva, afectiva, o psicomotora del medio.
- No debemos pensar en el medio como globalidad sino más bien como la conjunción de una serie de componentes internos y externos: sistemas simbólicos, elementos semánticos de organización de los contenidos, componentes pragmáticos de utilización..., susceptibles cada uno de ellos, en interacción e individualmente, de provocar aprendizajes generales y específicos.
- Los medios por sí solos no provocan cambios significativos ni en la educación en general, ni en los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.
- Y por último, que no existe el “supermedio”. No hay medios mejores que otros, su utilidad depende de la interacción de una serie de variables y de los objetivos que se persigan, así como de las decisiones metodológicas que apliquemos sobre los mismos. Podemos preferir un medio a otro. Un medio puede ser más fácil de utilizar que otro, o estar más disponible, pero ello no significa que sea mejor que su opuesto. Esta postura nos lleva inmediatamente a otro planteamiento

y es que la complementariedad e interacción de medios debe ser un principio y estrategia a utilizar por los profesores a la hora de la selección y puesta en práctica en el diseño instruccional de los medios (Cabero, 2004b).

Con esto último lo que queremos señalar son básicamente tres ideas:

- Los medios son solamente unos elementos curriculares, que funcionan en interacción con otros, y en consecuencia su significación en el proceso de enseñanza-aprendizaje dependerá de las decisiones que se adopten respecto al resto de componentes, al mismo tiempo las decisiones tomadas sobre éstos repercutirán en el resto de componentes del sistema.
- Los contextos instruccional, físico, cultural y curricular son elementos que facilitan o dificultan, no sólo como el medio puede ser utilizado, sino también si debe serlo.
- Y que su utilización requiere un proyecto pedagógico previo que le dé sentido y cobertura teórica.

Lo apuntado nos lleva a señalar que la integración de las TICs para el aprendizaje pasa necesariamente, por relacionarla con otra serie de variables curriculares, y no por presentarlas como canales indiferenciados y aislados. Y ello es lo que vamos a tratar a continuación.

#### **4. LA INTEGRACIÓN DE LAS TICs PASA POR CONTEMPLAR UN CÚMULO DE VARIABLES**

No cabe la menor duda que las instituciones de formación están viendo cambiando en los últimos años, y lo están haciendo como consecuencia de una serie de cambios y transformaciones que se están desarrollando en la sociedad en general, la sociedad del conocimiento, y las que se están produciendo en las visiones que tenemos de la propia escuela como centro de formación y de los procesos de aprendizaje.

Algunos de estos cambios van en las siguientes direcciones:

- El conocimiento ha dejado de ser estable y lento, cada vez se transforma con más rapidez y se pone lo antes posible en circulación, por lo menos entre las diferentes comunidades científicas.
- Directamente como consecuencia de lo anterior, hemos pasado a una sociedad del aprendizaje permanente donde lo adquirido, por ejemplo en la universidad, nos será útil durante poco tiempo.

---

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

- Las escuelas han dejado de ser los únicos centros de formación. Las instituciones de formación formal, informal y no formal, cumplen con extensión la capacitación de la ciudadanía, sin olvidarnos por supuesto de los medios de comunicación de masas y de las redes telemáticas.
- Cada vez se admite con mayor facilidad que la formación será realizada en cualquier momento, ejecutada en cualquier lugar, personalizada, y respetando los ritmos, estilos de aprendizaje, e inteligencias múltiples de cada uno.
- Cada vez se asume con mayor facilidad que el aprendizaje es un proceso activo y no pasivo, donde la participación del estudiante es clave en el proceso.
- Se asume que el gran desafío con el cual se enfrenta el estudiante, y por tanto los profesores, es que los estudiantes a su nivel deben producir conocimiento y no simplemente reproducirlo.
- Por otra parte se admite que el aprendizaje es un proceso social, donde el sujeto en la interacción con sus compañeros, modifica su estructura cognitiva.
- Es integrado y contextualizado, en función de los problemas, necesidades y ubicación espacial del sujeto.
- Que su evaluación no debe referirse únicamente a los productos, sino a los procesos que lo han generado, y que no debe limitarse a un único de los actores, alumnos, del proceso.
- Y que la memoria aun siendo necesaria, contamos en la actualidad con las posibilidades que nos ofrecen la denominada inteligencia distribuida.

En esta nueva situación para que las TICs puedan ofrecer las posibilidades a las que anteriormente hicimos referencia, se hace necesario que las percibamos como un elemento más del sistema instruccional, y no como un elemento aislado, y justificado únicamente por sus características técnicas y estéticas.

Desde nuestro punto de vista, un cambio que es necesario realizar es pasar de un modelo de enseñanza centrado en el profesor, a modelos de enseñanza centrado en el estudiante, donde las TICs creen entornos específicos y diferenciados para que éstos alcancen los objetivos previstos en el sistema educativo. En cierta medida supone que pasemos de una cultura de la enseñanza, a una cultura del aprendizaje, ya que la mejor forma de aprender, no es reproduciendo los conocimientos, sino construyéndolos, y que para ello tengan que interaccionar con diferentes medios y sistemas simbólicos. Como señala Resta (2004, 30): “... las TICs constituyen una herramienta decisiva para ayudar a los estudiantes a acceder a vastos recursos de conocimiento, a colaborar con otros com-

*pañeros, consultar a expertos, compartir conocimiento y resolver problemas complejos utilizando herramientas cognitivas. Las TICs también ofrecen a los alumnos novedosas herramientas para representar su conocimiento por medio de texto, imágenes, gráficos y video.”*

Las TICs permitirán la configuración de una enseñanza verdaderamente centrada en el estudiante; por decirlo en otros términos, perfectamente adaptada a sus características personales, a sus necesidades de estilos de aprendizaje y a sus preferencias respecto a los sistemas simbólicos con los que desea interactuar con la información. Desde esta perspectiva, las TICs ofrecen al estudiante la posibilidad de una elección real en cuándo, cómo y dónde estudiar, ya que pueden introducir diferentes caminos y diferentes materiales, algunos de los cuales se encontraran fuera del espacio formal de formación. En consecuencia se favorece que los estudiantes sigan su propio progreso individual, a su propia velocidad y de acuerdo a sus propias circunstancias. Como sugiere Weimer (2002, xvi): *“La existencia del enfoque centrado en el estudiante centra la atención sobre el aprendizaje: qué el estudiante está aprendiendo, cómo el estudiante está aprendiendo, las condiciones bajo que el estudiante está aprendiendo, si el estudiante está reteniendo y está aplicando aprendiendo, y cómo las posiciones de aprendizaje actuales el estudiante para el aprendizaje futuro.”*

Por otra parte se hace necesario crear entornos más interactivos, interacción que no sólo debe limitarse a los participantes cercanos e inmediatos de la acción educativa: profesores y alumnos, sino que por el contrario se extiendan a otros elementos del sistema. Desde esta perspectiva las opciones de interacción se amplían y se extienden, como a continuación reflejamos:

- Interacción profesor-alumno.
- Interacción profesor-profesores (director, tutor, proveedor de contenidos,...).
- Interacción alumnos-alumnos.
- Interacción técnicos-profesor.
- Interacción técnicos-alumnos.
- Interacción alumno-servidor del contenidos.
- E interacción contenidos-contenidos (ya empiezan a aparecer *softwares* inteligentes que permiten la autoevaluación de los contenidos depositados en el servidor, y su actualización automática con los nuevos objetos de aprendizaje que vayan ubicándose en ciertos servidores).

Recientemente Muirhead, B., y Juwah, C. (2004, 14) (figura 3) han propuesto un modelo de interactividad donde se recogen algunos de los elementos

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

que hemos comentado anteriormente, aunque desde nuestro punto de vista no recoge todas las combinaciones posible.

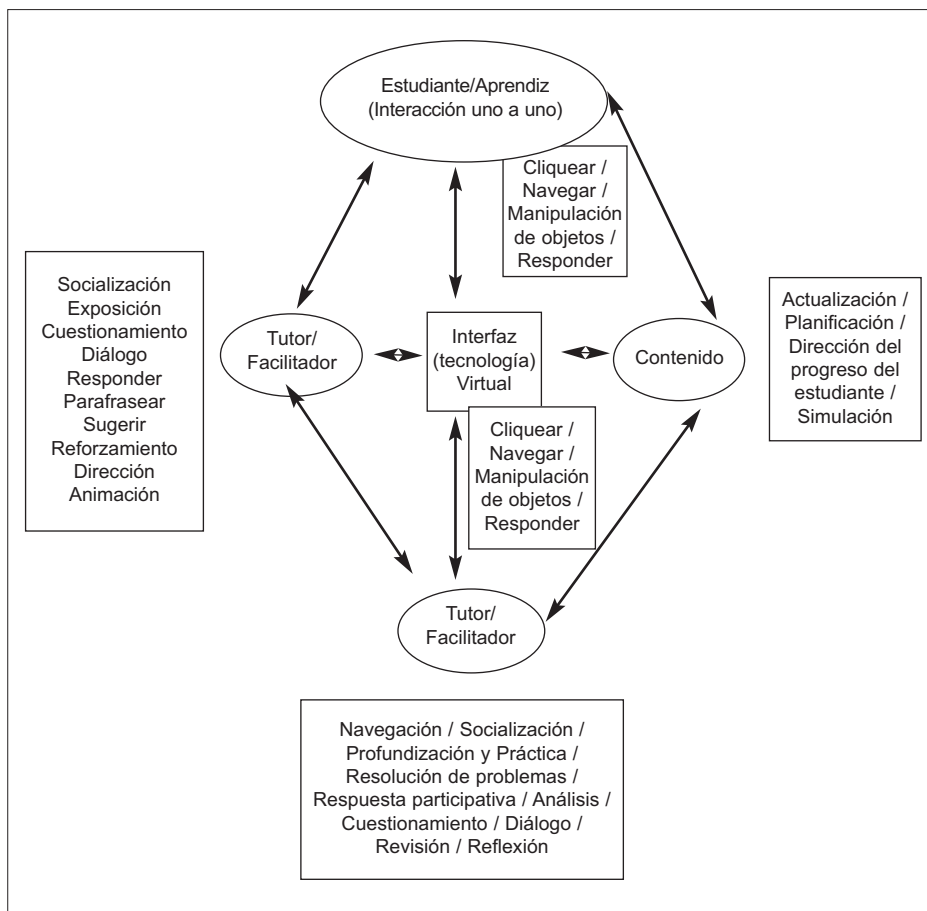


Figura 3. Modelo de interactividad de Muirhead, B., & Juwah, C. (2004).

Ahora bien, tal interacción, si no va encaminada en una línea perfecta, no supone ninguna propuesta de mejora.

Desde nuestro punto de vista es también necesario que sepamos trabajar con las posibilidades de ruptura de las relaciones espacio-temporales que las TICs en la actualidad nos permiten, de forma que frente a la necesidad anterior de establecer, por lo general, salvo en la educación a distancia, una coincidencia espacio-temporal entre el profesor y el estudiante, las actuales tecnologías nos permiten combinar de forma diferente las variables citadas anteriormente.

Ello por supuesto supone, requiere y exige, que el profesor se encuentre capacitado para ello, aspecto del cual hablaremos al final del capítulo.

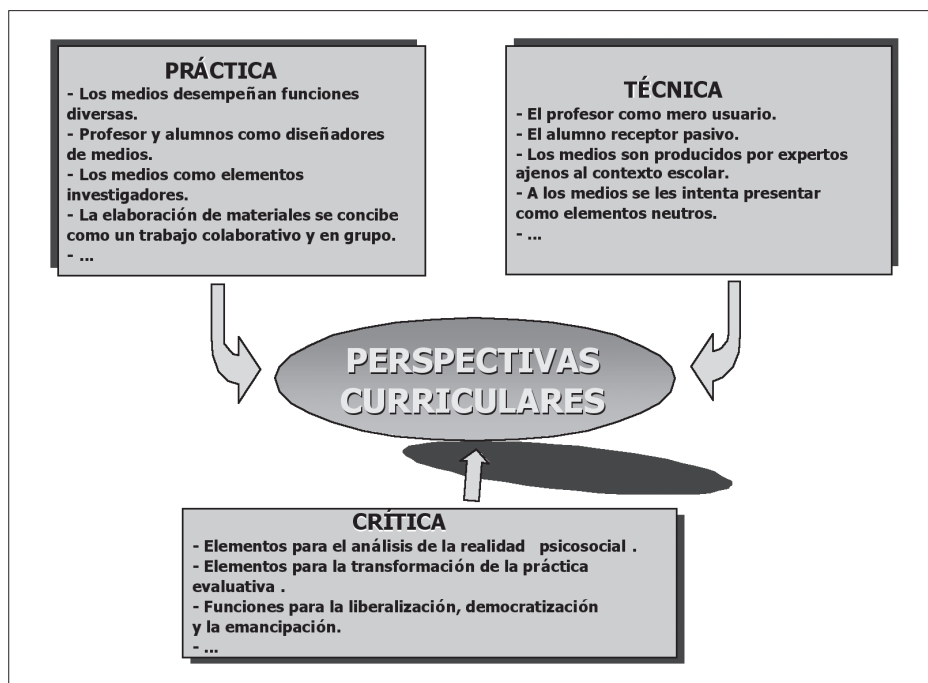
Ya hemos indicado que para nosotros la aplicación de las TICs a la formación debe superar la mera función de la transmisión y depósito de información; por el contrario, deben convertirse en herramientas que sean de verdad útiles para la creación de entornos diferentes para el aprendizaje y para la comunicación entre los participantes en la acción formativa. Ello entra en contradicción con los usos fundamentales a los que el profesorado, como encontramos en nuestro estudio estos son: para motivar a los estudiantes, acceder a más información o presentársela a los estudiantes. Sin embargo usos más novedosos, como podrían ser los de servir para la evaluación de los estudiantes, encuentran porcentajes menos significativos. (Cabero, 2000a, b y c). Nuestro reto es aplicar las TICs para hacer cosas nuevas y no repetitivas. Diferentes estudios han puesto de manifiesto que aun existiendo tecnologías en los centros los profesores las siguen utilizando para hacer las mismas cosas que estaban haciendo anteriormente, bien con tecnologías más tradicionales, o sin ellas. Y con ello, lo único que estamos consiguiendo es perder las potencialidades de las TICs, y hacer más costosa, en términos de tiempo y recursos económicos, la instrucción.

La aplicación de las TICs en la enseñanza, puede implicar la movilización de una diversidad de estrategias y metodologías docentes que favorezcan una enseñanza activa, participativa y constructiva. Y en este sentido diferentes estudios realizados en los últimos años (Paulsen, 1995; Pérez, 2001; Cabero y Román, 2006) han puesto de manifiesto la diversidad de técnicas y estrategias que pueden mobilizarse en estos entornos tecnificado para que sean activos, constructivos y participativos, que van desde la utilizadas para el trabajo individual de los estudiantes con los materiales de estudio (estrategias para la recuperación de información, trabajos con recursos de la red, contratos de aprendizajes, trabajo autónomo con materiales interactivos, ...), las que se refieren a la enseñanza en grupo centradas en la presentación de la información (exposición didáctica, preguntas al grupo, simposio, mesa redonda o panel, ...), y las puestas en acción para el aprendizaje colaborativo (estudios de casos, trabajo en pareja, pequeños grupos de discusión, grupos de investigación,...).

Como ya señalamos en su momento (Cabero, 2001, 313-314), podemos distinguir diferentes tipos de usos de medios de acuerdo a las diferentes grandes perspectivas curriculares existentes: técnica, práctica y crítica, perspectivas que implicarán formas diferentes de abordar la incorporación de las TICs en los procesos de formación. En la figura 4, presentamos una síntesis de los usos fundamentales de las TICs desde las diferentes perspectivas y posiciones curricula-

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

res, lo que las mismas suponen, y el rol que en ellas jugarán los diferentes actores de la enseñanza.



**Figura 4.** Los usos de las TICs desde diferentes perspectivas curriculares (Cabero, 2001, 314).

En esta línea que comentamos, en trabajo recientemente realizado por Romero (2006), nos presenta con toda claridad cómo el ordenador puede ser utilizado en educación infantil para el desarrollo de determinadas habilidades, que superan la mera presentación de información al alumnado. Así nos habla de habilidades psicomotrices, cognitivas, relacionadas con la identidad y autonomía personal, con el lenguaje y la comunicación o para la convivencia y la relación social.

Por otra parte, las TICs pueden ser aplicadas para aprender “la” tecnología, “con” ellas, y “desde” las mismas. La primera implica el dominarlas como recursos tecnológicos, estéticos y de comunicación, competencia que teniendo en cuenta la significación que están adquiriendo en la sociedad del conocimiento la hacen cada vez más necesaria; en la actualidad el concepto de analfabetismo no se refiere únicamente a códigos verbales, cada vez se hace más necesario la “alfabetización múltiple” (Cabero y Llorente, 2006). La segunda, se centra en

el intercambio cognitivo entre el estudiante y los contenidos y actividades que a través de ellas le son presentados al alumnado. Y la última, al desarrollo de competencias y capacidades conseguidas por el estudiante mediante la interacción con las tecnologías.

Para nosotros también es importante que se rompa la idea de que las TICs deben ser producidas únicamente por casas comerciales e instituciones específicas. Sin negar las ventajas que tienen estos medios (calidad, adecuación a un currículum preescrito y establecido, adaptación a un grupo promedio establecido), tampoco podemos olvidar las ventajas que incorporan las tecnologías producidas por parte de los profesores como por ejemplo, adecuación a las características de sus alumnos, o resolver con ellos de forma directa los problemas de comunicación que se le estén presentando. Por otra parte no debemos olvidarnos que la misma producción de medios por parte del profesorado en sí misma se convierte en una actividad propiamente formativa, puesto que le lleva al profesor a una reflexión y replanteamiento de la propia práctica formativa.

Algunas de las investigaciones que se han realizado dentro de la modalidad denominada comparativa de medios, han demostrado que los efectos más significativos de algunos medios se debían exclusivamente a la revisión que se había realizado en algunas variables curriculares, como por ejemplo, la actualización y secuenciación de los contenidos.

Siendo coherente con lo anterior, somos partidarios de que incluso las propias instituciones que se han creado para la elaboración de materiales educativos, como las diferentes consejerías de educación de las distintas regionalidades, hagan participar al profesorado para la producción de los materiales. En este sentido creemos que la experiencia del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (<http://www.cnice.mec.es/>) es una experiencia a considerar.

Asociado a esta producción de materiales o de objetos de aprendizajes, como queremos considerarlos, creo que es necesaria la creación de una verdadera cultura de colaboración entre el profesorado, para que intercambien los mismos, de manera que se puedan ampliar los medios y recursos que pueden ser utilizados por parte de los profesores. Creo que la filosofía del *software* libre debe ampliarse a la utilización también de los materiales para la enseñanza y el aprendizaje.

Lo último comentando se haría más factible si potenciara, por una parte el trabajo colaborativo entre los profesores, y por otra la creación de comunidades. Comunidades que en la actualidad, debido a las tecnologías telemáticas,

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

pueden ser virtuales y extender de esta forma el espacio de las personas que pueden interaccionar. Estamos hablando por tanto de comunidades de personas, que comparten unos valores e intereses comunes, y que se comunican a través de las diferentes herramientas de comunicación que nos ofrecen las redes telemáticas, sean sincrónicas o asincrónicas.

Las características y ventajas más significativas las podemos sintetizar en las siguientes:

- La interacción se efectúa a través de máquinas, pero ello no significa que se relacionan a personas con máquinas, sino por el contrario, a personas a través de máquinas.
- Son comunidades flexibles temporal y espacialmente para la recepción y envío de información.
- Independientemente del tipo de comunidad se caracterizan por el intercambio de información y conocimiento entre las personas que en ella participan.
- Sus participantes suelen compartir un lenguaje, unas creencias y unas visiones.
- La comunicación se puede establecer movilizand o diferentes herramientas de comunicación: correo electrónico, *chat*, videoconferencia, *webblog*, *wiki*,... (Cabero y otros, 2004). En este sentido es importante tener en cuenta que el concepto de comunicación virtual (CV) supera al de las herramientas que se utiliza para la comunicación, que puede ser tanto sincrónica, como asincrónica, como hemos dicho anteriormente. Interesa más lo que se dice y la frecuencia de participación e intercambio que la herramienta que se utiliza para ello.
- Y es una comunicación multidireccionalidad, ya que facilita tanto la comunicación uno a uno, como de uno a mucho, o de grupos reducidos.

Creo que podemos señalar que lo fundamental de una CV no es que están en la red, sino que forman parte de ella personas, y serán exitosas si las personas que la conforman están unidas para la realización de tareas conjuntas; es decir, si persiguen intereses comunes. No debemos olvidarnos que al hablar de CV nos estamos refiriendo directamente a aspectos de sociabilidad e interacción social entre sus participantes, no al aislamiento sino a la colaboración.

No debe de haber la menor duda que la calidad, es decir su duración, niveles de participación y calidad de los procesos y productos seguidos y alcanzados en las CV, va depender de una serie de variables, respecto a las cuales nos detendremos a continuación, pero antes nos gustaría señalar dos

aspectos, independientemente del tipo de comunidad a la que nos refiramos y sus contenidos:

- Toda comunidad deben de ser saludable y por tanto favorecer la participación de todos los miembros. Cuando la comunidad es saludable, la gente participa, y ello es lo que hace que la comunidad sea significativa para el aprendizaje o por las metas y fines que persigan.
- Y que el clima de confianza entre sus miembros potencia el desarrollo de una comunidad haciendo su vida más duradera.

Para nosotros, para que las CV funcionen de forma de calidad, se mantengan duraderas en el tiempo y lleven a sus participantes al alcanzar productos significativos, tienen que darse una serie de aspectos, como son los siguientes:

- Accesibilidad, para que todos los miembros puedan tanto recibir, solicitar y enviar información. Y ésta no debe entenderse exclusivamente por la disponibilidad tecnológica, sino también por asumir principio de colaboración entre los diferentes miembros; es decir, no ser lectores sino también actores, no ser pasivos sino activos.
- Asumir una cultura de participación y colaboración.
- Necesidad de mínimas destrezas tecnológicas de los miembros. No debemos olvidar que estamos hablando de una comunicación mediada por ordenador.
- Objetivos y fines claramente definidos, y conocidos por todos sus miembros.
- Calidad de la información y contenidos relevantes, aunque ello como es lógico suponer, va a depender fundamentalmente de las aportaciones de miembros de la comunidad; también va a estar muy relacionado con aspectos como los anteriormente señalados.
- Mínimas competencias tecnológicas de sus miembros.
- Reglas claras de funcionamiento y conocimiento de las mismas por los miembros.
- Y existencia de un sistema de comportamientos positivos, que sirva de ejemplo de buenas prácticas del comportamiento a los miembros de la CV.

## 5. EL ROL DEL PROFESOR Y EL ALUMNO EN ESTOS NUEVOS ENTORNOS

En los últimos tiempos diferentes autores han realizado distintas propuestas respecto a los roles que desempeñaron los profesores en los nuevos

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

entornos de formación desarrollados a partir de las TICs. Así Gisbert (2002) nos habla que el profesor de la sociedad del conocimiento desempeñará una serie de roles básicos, como son: consultores de información, colaboradores en grupo, trabajadores solitarios, facilitadores, desarrolladores de cursos y materiales, y supervisores académicos. Mason (1991) por su parte, nos habla que los profesores desempeñarán tres roles fundamentales: organizativo, social e intelectual. Goodyear y otros (2001) nos comentan los siguientes: facilitador del proceso de enseñanza, consejero/orientador, diseñador, asesor, investigador, facilitador de contenidos, tecnológico, y organizador/administrador.

Para nosotros, los nuevos roles que desempeñará el profesor frente al usual de transmisor de información, serán los siguientes:

- Consultor de información/facilitador del aprendizaje.
- Diseñadores de situaciones mediadas de aprendizaje.
- Moderadores y tutores virtuales.
- Evaluadores continuos.
- Orientadores.
- Evaluador y seleccionador de tecnologías.

Pudiera parecer una contradicción con lo afirmado en su momento que los profesores perderán en los nuevos entornos su papel de transmisores de información, ya que los nuevos entornos de comunicación pondrán una amplitud de la misma a disposición de los alumnos, además de que estará deslocalizada de los lugares cercanos a los estudiantes y de su profesor más inmediato. Ahora bien, ello no significa que el profesor deje de ser una persona importante en todo lo referido a la información; por el contrario, las nuevas tecnologías van a llevar a que desempeñe nuevas funciones relacionadas con ésta, que irán desde buscar en la red, adaptarla a las necesidades generales de sus estudiantes, o a las necesidades y demandas concretas que a la hora de la evolución del proceso de aprendizaje se vayan presentado. Sin olvidarnos que el profesor desempeñará un fuerte papel en la formación del sujeto para que evalúe y seleccione la información pertinente de la voluminosa que se le ofrecerán por diversos medios. Al mismo tiempo el profesor, de forma individual o conjunta, se convertirá en creador de mensajes, no en mero reproductor. Los días en que los libros de texto marcaban la actuación del profesor pueden ver su fin.

Los comentarios que estamos realizando nos llevan a presentar otra de las funciones que van a desempeñar los profesores, y es aquella relacionada con el diseño de los medios y de los entornos de aprendizaje. Aspecto sobre el cual no redundaremos, pues ya anteriormente hemos efectuado algunos comentarios respecto a su significación y pertinencia.

El profesor, de esta forma, pasa de ser un experto en contenidos a un facilitador del aprendizaje, lo cual le va a suponer que realice diferentes cuestiones como son: diseñar experiencias de aprendizaje para los estudiantes, ofrecer una estructura inicial para que los alumnos comiencen a interactuar, animar a los estudiantes hacia el autoestudio, o diseñar diferentes perspectivas sobre un mismo tópico.

A continuación vamos a referirnos a dos de los roles que, desde nuestro punto de vista, son de los más significativos que los profesores desempeñarán en estos nuevos entornos de formación, y que sin lugar a dudas, le supondrán la necesidad de adquirir nuevas habilidades, destrezas y dominios técnicos. Nos estamos refiriendo a los de moderador y tutor virtual. Nosotros, en diferentes trabajos recientes (Cabero, 2004c; Llorente, 2006) sobre la tutoría virtual, señalamos que el tutor debería desempeñar funciones más amplias que la de mero consultor académico, desarrollando otras que podríamos considerar de tipo técnico, académico, orientador, organizativo y social.

Por último, y no por ello menos importante, nos encontramos con el rol que deberán desempeñar para evaluar y seleccionar las tecnologías. Rol que no es meramente técnico, sino que tiene una función muy importante, ya que se trata de adaptar y seleccionar la tecnología más pertinente en función de las características de los alumnos; por otra parte, la importancia que se le está dando a las inteligencias múltiples, hace que no nos podamos olvidar que en función de las mismas, unos medios, es decir unos sistemas simbólicos de los medios, sean más adecuados que otros en función de las características cognitivas de los alumnos, y la selección de los mismos recaerá en el profesor.

Ahora bien, si el rol del profesor se verá modificado, también el del alumno recibirá una serie de transformaciones, y ello vendrá determinado por diferentes hechos que van desde que el aprendizaje se independizará de las variables tradicionales del espacio y del tiempo, o porque las necesidades formativas que requiere la sociedad del conocimiento nos llevará a plantear un currículum no uniforme, fijo y permanentemente, sino más bien variable y adaptable a las necesidades de los alumnos. Los estudiantes deberán adquirir nuevas competencias y capacidades, destinadas no sólo al dominio cognitivo, sino también a sus capacidades para aprender, desaprender y reaprender para adaptarse a las nuevas exigencias de la sociedad. El estudiante deberá estar capacitado para el autoaprendizaje mediante la toma de decisiones, la elección de medios y rutas de aprendizaje, y la búsqueda significativa de conocimientos. Hechos que les llevarán a tener mayor significación en sus propios itinerarios formativos.

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

Para nosotros, los alumnos se encontrarán en situaciones en las cuales tendrán mayor grado de autonomía, de ahí que tengan que ser más competentes para tomar el control y hacerse responsables del propio aprendizaje, hecho que les llevarán a tener que asumir una fuerte responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

En esta misma línea, Bartolomé y Grané (2004, 11), nos señalan que el alumno del futuro necesita dejar de aprender conceptos, para desempeñar otra serie de competencias como son:

- *Desarrollar habilidades para el autoaprendizaje.*
- *Desarrollar el sentido crítico, la búsqueda responsable y fundamentada de cada información.*
- *Trabajar en equipo y saber trabajar en red.*
- *Aprender a dialogar.*
- *Ser flexibles y saber adaptarse.*
- *Ser capaces de participar activamente en los procesos.*
- *Tener dominio de lectura y la comprensión lectura textual, audiovisual y multimedia.*
- *Ser capaces de expresarse, comunicarse y crear.*
- *Desarrollar las competencias básicas para seguir aprendiendo toda la vida.*”

En estos nuevos contextos, y gracias a las posibilidades que ofrece el trabajo colaborativo, los alumnos deberán mostrar una actitud y aptitud alta para trabajar en grupo, y aprender de forma conjunta con el resto de compañeros. Ello implica también el saber ofrecer y recibir críticas constructivas. En cierta medida, podemos decir que el aprendizaje colaborativo prepara al estudiante para: asumir y cumplir compromisos grupales, ayudar a los compañeros, solicitar ayudas a los demás, aprender a aceptar los puntos de vista de los compañeros, descubrir soluciones que beneficien a todos, ver puntos de vistas culturales diferentes, aprender a aceptar críticas de los demás, exponer sus ideas y planteamientos en forma razonada, y familiarizarse con procesos democráticos.

En síntesis, decir que para nosotros, los alumnos en estos nuevos entornos deberán poseer las siguientes capacidades:

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad de aplicar los conocimientos.
- Resolución de problemas.
- Capacidad de aprender.
- Trabajo en equipo.
- Habilidades interpersonales.

- Planificación y gestión del tiempo.
- Gestión de la información.
- Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones.
- Creatividad.
- Conocimiento sobre el área de estudio.

## 6. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA INTEGRACIÓN DE LAS TICs EN LA FORMACIÓN

Si existe una coincidencia entre las diferentes investigaciones que se han referido a los usos que lo profesores hacen de las TICs, ya sean tradicionales o novedosas, analógicas o digitales (Monedero, 1999; Cabero y otros, 2000a, b y c; Fernández y Cebreiro, 2003; Raposo, 2004 García-Valcarcel y Tejedor, 2005), una de ellas es que uno de los grandes problemas con que contamos para la incorporación de las TICs en la formación, radica en la baja capacitación que tiene el profesorado para su utilización. Por lo general los estudios anteriores lleguen a obtener como conclusiones las siguientes:

- Hay una tendencia general en los profesores para autoevaluarse como que no se encuentran capacitados, para utilizar las TICs que tienen a su disposición en las instituciones educativas. Ello se plantea independientemente del nivel del sistema educativo en el que ejercen su actividad profesional.
- Los profesores tienden a solicitar capacitación para resolver el problema de su desconocimiento en la utilización de las TICs.
- Los profesores se encuentran formados para manejar técnicamente las TICs, si bien su grado depende de la novedad de la tecnología.
- Los profesores informan que manejan las TICs en su domicilio.
- Indican poseer poca formación para incorporar las TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Su formación es menor conforme la TICs es más novedosa.
- Poseen menos formación para el diseño y la producción de medios, que para su utilización didáctica.
- Independientemente de variables como la edad y el género, por lo general, el profesorado muestra gran interés por estar formado para la utilización de estos instrumentos didácticos. Aunque como es lógico, por lo mismo que pasa en otras variables, el profesorado más joven se encuentra más preocupado por su incorporación, utilización y formación, que los de más edad.

Esta situación resulta un poco contradictoria, pues al contrario de lo que cabría parecer se han realizado bastantes acciones formativas para que los pro-

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

fesores sepan incorporar las TICs a la práctica de la enseñanza, y sepan utilizarlos no sólo técnicamente, sino también didácticamente, y sepan al mismo tiempo producirlos, evaluarlos y adaptarlos a las características y necesidades de los alumnos.

Entonces, ¿dónde puede estar el error cometido?

Independientemente de que muchas veces el volumen de actividades formativas no ha sido el necesitado, o que las mismas se han realizado sin tener en cuenta las tecnologías que tenían a disposición los profesores, para nosotros el gran error que se ha cometido es la orientación que la misma mayoritariamente ha tenido, que desde nuestro punto de vista se ha centrado demasiado en que el profesor se muestre competente para el manejo técnico-instrumental de las diferentes TICs.

Ya hace tiempo planteamos (Cabero y otros, 1999) algunas de las dimensiones que desde nuestro punto de vista debería contemplar la formación del profesorado para su adecuada capacitación en TICs, en concreto proponíamos que debería girar en torno a las siguientes: instrumental, semiológica/estética, curricular, pragmática, psicológica, productora/diseñadora, seleccionadora/evaluatora, crítica, organizativa, actitudinal, investigadora. A ellas creo que se debe incorporar otra que es la comunicativa, como consecuencia de las diversas herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica, que en la actualidad están apareciendo asociadas a Internet, y que requiere un comportamiento diferente del que el profesor ha realizado en la comunicación presencial, entre otros aspectos, en el desarrollo de la tutoría virtual como anteriormente apuntamos.

Tales dimensiones creemos que siguen vigentes y que nos reclaman un aspecto significativo: formar al profesorado simplemente en cuestiones técnico-estéticas de los medios es una insensatez, una pérdida de tiempo; y lo que es más importante no garantiza la utilización educativa de las tecnologías. Formar al profesorado, requiere cambiarlo de actitud, y cambiarlo de actitud para que no entre ni en una actitud de tecnofilia ni de tecnofobia, sino en una visión de las TICs como instrumentos curriculares (Cabero, 2001).

Siguiendo con este aspecto de las dimensiones, Cebrián de la Serna (2003, 35) nos apunta que para él los profesores del futuro deben tener una serie de competencias de cara a la utilización de las TICs, y que de su análisis pueden emanar dimensiones para su formación. En concreto el autor nos señala los siguientes conocimientos que deben poseer los profesores: sobre las diferentes formas de trabajar las TICs en sus contenidos y área específica; para desarrollar

enseñanza en diferentes espacios y recursos; organizativo y planificación de aula; dominio para la inserción de las técnicas y medios para la formación en cualquier espacio y tiempo que combine la formación presencial con la formación a distancia; y para la selección de materiales.

Por su parte la *Teacher Training Agency* (2001), plantea los siguientes objetivos que se deben seguir para la formación del profesorado:

- cuándo y cómo utilizar las TICs en la enseñanza de sus asignaturas, así como también cuándo no utilizarlas;
- cómo utilizar las TICs para enseñar a toda la clase en su conjunto;
- cómo utilizar e incluir las TICs al planificar una lección, y cómo elegir y organizar los recursos de las TICs de forma adecuada;
- cómo evaluar el trabajo de los alumnos cuando se han utilizado tecnologías de la información;
- cómo utilizar las TICs para mantenerse actualizados, compartir sus prácticas y reducir el nivel de burocracia.

Pero no es sólo cuestión de contemplar las dimensiones alrededor de las cuáles debe girar la capacitación del profesorado, sino también bajo qué grandes principios y orientaciones debe llevarse a cabo, y aquí ya comentamos nosotros (Cabero y otros, 1999) algunos que deberían dirigirlos: el valor de la práctica y la reflexión sobre la misma, contemplar problemas reales para los docentes no para los formadores o los técnicos, la participación del profesorado en su construcción y determinación, su diseño como producto no acabado, centrarse en los medios disponibles, situarse dentro de estrategias de formación más amplias que el mero audiovisualismo y el alcance en consecuencia de dimensiones más amplias como la planificación, diseño y evaluación, su desarrollo en contextos naturales de enseñanza, la utilización de la deconstrucción de mensajes mediados como principios para el aprendizaje de su realización, y la coproducción de materiales entre profesores y expertos. Sin olvidarnos de que no la percibamos como una actividad puntual.

En este aspecto de los principios, la *Society for Information Technology and Teacher* (SITE, 2002), señala una serie de ellos que deben tenerse en cuenta a la hora de la capacitación del profesorado en las TICs, y que creemos que complementan los que nosotros hemos apuntado anteriormente, en concreto:

- Debe integrarse la tecnología en todo el programa de formación docente. Limitar las experiencias relacionadas con la tecnología a un único curso o a una única área de la formación docente, como los cursos de metodología, no convertirá a los alumnos en docentes capaces

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

de hacer un verdadero uso de ella. Los futuros docentes deben aprender, a lo largo de su formación, a utilizar una amplia gama de tecnologías educativas, que abarca desde cursos introductorios hasta experiencias de práctica y desarrollo profesional.

- La tecnología debe integrarse dentro de un contexto. Enseñar a los futuros docentes a utilizar las herramientas básicas de la computadora, tales como el sistema operativo tradicional, el procesador de texto, las hojas de cálculo, las bases de datos y las herramientas de telecomunicación, no es suficiente. Como en toda profesión, existe un nivel de manejo que supera el conocimiento común acerca del uso de una computadora. Este conocimiento más específico o profesional incluye aprender a utilizar la tecnología para motivar el crecimiento educativo de los alumnos. Esa capacidad se adquiere más efectivamente si se aprende dentro de un contexto.
- Y que los futuros docentes deben formarse y experimentar dentro de entornos educativos que hagan un uso innovador de la tecnología.

Por su parte Resta (2004, 92) nos llama la atención sobre cuatro aspectos que dada su significación reproducimos textualmente: *“En primer lugar, el desarrollo profesional debe concentrarse en la enseñanza y el aprendizaje y no en el hardware y el software. El diseño de las instancias de desarrollo profesional debe abordarse sobre la base de los conocimientos y las habilidades que los docentes deben poseer para desempeñarse exitosamente en sus disciplinas específicas, y a partir de allí, incorporar las TICs al proceso de aprendizaje de modo de lograr que la adquisición de estos conocimientos y habilidades se realice de forma más eficiente. En segundo lugar, el desarrollo profesional es de muy poca utilidad si las autoridades y los educadores de docentes no tienen acceso a recursos tecnológicos y no cuentan con el tiempo y el apoyo necesario para aplicar los conocimientos y las habilidades que han aprendido. El modelo de capacitación basado en las necesidades particulares y la disponibilidad horaria del docente suele funcionar bien en las instancias de desarrollo profesional. En este modelo, el desarrollo profesional toma lugar cuando los educadores tienen la necesidad o la posibilidad de utilizar una herramienta tecnológica o aplicación específica para mejorar el aprendizaje. En tercer lugar, el desarrollo profesional en el uso de las TICs no es una actividad que ocurre una sola vez, sino que debe ser un proceso continuo, acorde al desarrollo de los medios tecnológicos. La cuarta estrategia para el desarrollo profesional es comenzar poco a poco. Comience por impartir cursos de desarrollo profesional en el uso de las TICs a un pequeño grupo de docentes. Tal vez resulte útil que este grupo se haya ofrecido como voluntario o que posea habilidades básicas en el uso personal de las TICs, o bien haya expresado interés personal en la aplicación de tecnología en la enseñanza.”*

Lo que estamos comentando nos lleva a señalar, que en la formación del profesorado en TICs, se deben de contemplar diferentes aspectos, que podemos sintetizar en los siguientes:

- 1) La formación debe centrarse en aspectos más amplios que la mera capacitación en el *hardware* y *software*. Los aspectos se deben centrar en cuestiones sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- 2) Es necesario una buena formación que le haga incorporar lo aprendido sobre las TICs en esquemas conceptuales más amplios, y en su desarrollo profesional.
- 3) La formación del profesorado en TICs no debe ser una actividad puntual y cerrada, sino que más bien debe ser un proceso continuo, en función de los medios tecnológicos y de las necesidades que le vayan surgiendo al profesor.
- 4) No existe un único nivel de formación del profesorado, sino que los profesores pueden tener distintas competencias y capacidades en función de las necesidades que le vayan surgiendo. Aspecto que está relacionado con la problemática de los estándares.
- 5) Es importante no sólo el manejo y la comprensión de las TICs, sino que el profesorado comprenda que las TICs le permiten hacer cosas diferentes y construir escenarios diferentes para el aprendizaje de los alumnos.
- 6) Y no sólo es cuestión de cambiar los instrumentos, tecnologías y mecanismos que utilizamos para transmitir información, sino también de cambiar las cosas que hacemos, de hacer enfoques diferentes, y de crear entornos más ricos, interactivos y variados, para que los alumnos trabajen en los mismos.

Lo que hemos querido decir en este capítulo, es que la integración de las TICs pasa más por contemplar un cúmulo de variables, que por centrarnos exclusivamente en las TICs. Las soluciones a los problemas educativos pasa por la incorporación, y no por la aplicación mercantilistas de la tecnología.



## BIBLIOGRAFÍA

BINDÉ, J. (dir). *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO. Francia, 2005.

CABERO, J. (dir.) “Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria”. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 20, 81-100, 2003.

CABERO, J. “Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. EDUTEC”. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20, 2006 (<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/cabero20.htm>, (20/7/2006), 2006.

CABERO, J. “La utilización de las TICs, nuevos retos para las universidades”. En Quesada, J. y otros. *I Simposio Iberoamericano de virtualización del aprendizaje y la enseñanza*, San José de Costa Rica, Instituto Tecnológico de Costa Rica ([http://tecnologiaedu.us.es/simposio\\_iberamericano/ponencias/pdf/ES.1.40.pdf](http://tecnologiaedu.us.es/simposio_iberamericano/ponencias/pdf/ES.1.40.pdf) 20/10/2004), 2003a.

CABERO, J. “Las aportaciones de las nuevas tecnologías a las instituciones de formación continuas: reflexiones para comenzar el debate”. En Martín-Moreno, Q. y otros (coords.). *V Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas*. Departamentos de Didáctica y Organización escolar de la Universidad de Alcalá. Madrid, 1998.

CABERO, J. “Los usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces. Los cuestionarios (I)”. En Cabero, J. y otros (coords). *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Kronos. Sevilla, 2000a, 467-502.

CABERO, J. “Los usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces. Las entrevistas (II)”. En Cabero, J. y otros (coords). *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Kronos. Sevilla, 2000b, 503.-534.

CABERO, J. “Los usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces. Las memorias (III)”. En Cabero, J. y otros (coords). *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Kronos. Sevilla, 2000a 535-558.

CABERO, J. “Mitos de la sociedad de la información: sus impactos en la educación”. En Aguiar, M.V. (coords). *Cultura y educación en la sociedad de la información*. Netbiblo. A Coruña, 2003b, 17-38.

---

---

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

CABERO, J. “Reflexiones sobre la brecha digital en educación”. En Soto, F. y Rodríguez, J. (coords.). *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión digital*. Consejería de Educación y Cultura de Murcia. Murcia, 2004b.

CABERO, J. “Reflexiones sobre la brecha digital”. En Soto, F. y Rodríguez, J. (coords.). *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión digital*. Consejería de Educación y Cultura. Murcia, 2004a, 23-42.

CABERO, J. *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Paidós. Barcelona, 2001.

CABERO, J. y otros “Las herramientas de comunicación en el «aprendizaje mezclado»”. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 23, 27-41, 2004.

CABERO, J. y otros. “La formación y el perfeccionamiento del profesorado en nuevas tecnologías”. En Ferres, J. y Marqués, P. (coords). *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. Praxis, Madrid, 36/21-36/32, 1999.

CABERO, J. “Las TIC, una conciencia global en la educación”. En Junta de Castilla y León. *III Congreso regional de tecnologías de la información y de la comunicación*. Junta de Castilla y León. Salamanca, 19-43, 2004a.

CEBRIÁN, M. (dir) *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Narcea. Madrid, 2003.

EL BAKKALI, A. *Estudio descriptivo sobre el uso de los sistemas e enseñanza para la docencia presencial en la Universidad de Málaga*. Facultad de Ciencias de la Educación, tesis doctoral inédita. Málaga, 2005.

FERNÁNDEZ, M.C. y CEBREIRO, B. “La integración de los medios y nuevas tecnologías en los centros y prácticas docentes”. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 20, 33-42, 2003.

GARCÍA-VALCÁRCEL, A. y TEJEDOR, J. “Condiciones (actitudes, conocimientos, usos, intereses, necesidades formativas) a tener en cuenta en la formación del profesorado en TIC”. *Enseñanza*, 23, 115-142, 2005.

MARTÍN, D. y SANGUINO, J. “Linux en las aulas extremeñas: el IES Calamonte”. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 21, 73-83, 2003.

MONEDERO, J.J. “Uso y evaluación de materiales educativos durante el desarrollo del curriculum: ¿qué hacen los profesores?, ¿qué pueden hacer?”. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 12, 55-64, 1999.

WEIMER, M. *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. Jossey-Bass. San Francisco, 2002.



---

## **INNOVACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Ana López Hernández  
Asesora de Formación e Innovación  
Servicio Provincial de Educación, Cultura y Deporte. Teruel

- 1. LA INNOVACIÓN COMO PROCESO DE MEJORA**
- 2. UNA APROXIMACIÓN A LA INNOVACIÓN ESCOLAR: SUS ELEMENTOS Y COMPONENTES**
- 3. LA INNOVACIÓN COMO CAMBIO EN LA CULTURA DE LOS CENTROS**
- 4. LOS PROTAGONISTAS DE LA INNOVACIÓN Y SU CAMPO DE ACTUACIÓN**
- 5. ALGUNOS ASPECTOS QUE FAVORECEN LA INNOVACIÓN Y OTROS QUE LA DIFICULTAN**
- 6. LA COLABORACIÓN ENTRE PROFESORES COMO FAVORECEDORA DE LA INNOVACIÓN**
- 7. LAS OCHO LECCIONES BÁSICAS DEL NUEVO PARADIGMA DEL CAMBIO**
- 8. DE LA INNOVACIÓN A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**
- 9. DESARROLLO PROFESIONAL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO: SU NECESIDAD**
- 10. PROMOVER NUESTRA FORMACIÓN Y NUESTRO DESARROLLO PROFESIONAL**
- 11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

“Caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar...”<sup>1</sup>

La educación necesita renovarse para mejorar. Desde todos los sectores educativos se considera que el sistema escolar debe modificar en mayor o menor medida, tanto sus objetivos y contenidos, como muchas de sus prácticas habituales. También en la sociedad en general existe un alto grado de consenso sobre la necesidad de que los centros educativos cambien e incluso se propagan opiniones que atribuyen, de manera demasiado exclusivista, gran parte de los problemas y dificultades de nuestra convivencia democrática a las carencias educativas, especialmente a la inadecuación de la enseñanza obligatoria a las necesidades del mundo actual. El cambio, la innovación y la mejora de la educación se convierten así en temas recurrentes que constituyen, además de una necesidad del sistema educativo, nuevas competencias que el profesorado debe desarrollar.

Aunque es cierto que no todos los cambios conducen necesariamente a la mejora, no es menos cierto que como dicen L. Stoll y D. Fink: “*Muchas de nuestras escuelas serían buenas... si estuviéramos en 1965*”<sup>2</sup>. La sociedad cambia cada vez más deprisa y la escuela debe adaptarse a las nuevas realidades sociales, políticas, económicas, culturales, tecnológicas, etc. Si consideramos que la educación debe preparar para la vida, estaremos de acuerdo en que la propia vida, o al menos la forma en que ésta se desarrolla en nuestra sociedad, está evolucionando continuamente y es previsible que será, además, muy diferente cuando los alumnos que hoy ocupan las aulas se incorporen a la vida adulta.

¿Qué cambios se han producido o están todavía produciéndose en nuestro medio social que afectan directamente al mundo de la educación? Los aspectos en los que según F. Hernández y J.M. Sancho se han generado mayores cambios son los siguientes:

- La diversificación que se ha producido en la población que accede actualmente a la educación y que contrasta con la mayor uniformidad del alumnado de otras épocas.
- Las formas de producir, almacenar y transmitir el conocimiento.
- Los sistemas de comunicación y acceso a la información propiciados por las tecnologías digitales.

<sup>1</sup> MACHADO, A. *Antología poética. Proverbios y cantares*. Canto XXIX. Salvat. Estella (Navarra), 1970, pág.138.

<sup>2</sup> STOLL, L.; FINK, D. *Para cambiar nuestras escuelas*. Octaedro. Barcelona, 1999, pág. 31.

- La idea que tenemos de la infancia y la adolescencia y las prácticas sociales y familiares vinculadas a estas etapas de la vida.
- La conformación de las familias y su disponibilidad para la educación que se ha visto modificada por las nuevas formas de trabajo y de consumo.
- El conocimiento que tenemos sobre la forma en que las personas aprenden.
- El saber desarrollado sobre nuevas formas de enseñar no centradas en el profesorado y los libros de texto, sino en el alumnado, el conocimiento, la evaluación y la comunidad.
- Las finalidades de la educación, que deben contemplar la forma de preparar a los individuos para un futuro incierto, un trabajo cambiante y una creciente complejidad de los conocimientos y las relaciones sociales.

Todos estos cambios y otros de similar o menor envergadura afectan al alumnado de hoy en día y exigen que la educación tenga en cuenta la nueva realidad que dibujan y se adapte a ella a través de las reformas, la innovación y el cambio.

## 1. LA INNOVACIÓN COMO PROCESO DE MEJORA

Cuando un profesor o profesora, individualmente o en equipo, busca nuevas soluciones para los problemas que le plantea el ejercicio de su actividad docente, diseña estrategias de mejora y las lleva a su aula o al conjunto de su centro, decimos que está innovando.

Innovar no es una tecnología, no consiste en aplicar unas reglas determinadas que nos lleven automáticamente a un mayor éxito en nuestro ejercicio profesional. Es cierto que la acción innovadora debe estar abierta a los nuevos conocimientos sociológicos, pedagógicos, psicológicos, didácticos y metodológicos, pero estas fuentes deben filtrarse a través de la experiencia del profesor o del equipo docente que debe ser quien valore, priorice y decida. La innovación es el medio que numerosos profesores, solos o en equipo, utilizan para mejorar sus aulas, sus centros y, en general el proceso de enseñanza-aprendizaje. La acción innovadora se basa en el deseo de mejorar la educación y en el convencimiento de que nuestro ejercicio profesional es susceptible de mejora y debe mejorarse para que se adecue a los nuevos tiempos, los nuevos saberes y los nuevos alumnos.

La innovación constituye un proceso, no una acción puntual que se agota en sí misma. Innovar supone, en definitiva, una actitud que se manifiesta en acciones innovadoras concretas que pueden ser más o menos puntuales, pero

que siempre buscan la mejora a través de cambios de mayor o menor envergadura. En ocasiones, pequeñas modificaciones pueden conseguir importantes logros en la mejora de los aprendizajes de los alumnos, mientras que otras veces grandes cambios pueden quedarse en la superficie de los problemas y no lograr los resultados esperados.

Los procesos innovadores deben entenderse como un viaje a Ítaca en el que lo más importante es la riqueza del trayecto y la actitud constante de superación y mejora.

Las acciones innovadoras, para huir del activismo, tienen que ir siempre acompañadas de una reflexión sobre el para qué, el porqué y el cómo se realizan. Es preciso buscar nuevos senderos, nuevos caminos, pero también es necesario que nos preguntemos a dónde conducen y que evaluemos si efectivamente nos llevan al lugar deseado. De esta forma los procesos innovadores irán acompañados, como veremos posteriormente, de la satisfacción personal de los profesores que las realizan y del aumento de su formación y desarrollo profesional.

## 2. UNA APROXIMACIÓN A LA INNOVACIÓN ESCOLAR: SUS ELEMENTOS Y COMPONENTES

Para aproximarnos un poco más a las innovaciones que se realizan en los centros podemos utilizar la definición que recoge J. Carbonell Sebarroja:

*“ Existe una definición bastante aceptable y aceptada que define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículo, el centro y la dinámica del aula.”*<sup>3</sup>

Esta definición de carácter amplio y general da cabida a numerosas interpretaciones y traducciones de lo que supone y significa innovar en educación. Múltiples maneras de ver la innovación pueden ser válidas siempre que sepan hacia dónde se encaminan y no se limiten a modificar los aspectos accesorios y las apariencias, sino que se dirijan a propiciar una educación auténticamente integral y adecuada al contexto social del alumnado al que va dirigida.

<sup>3</sup> CARBONELL SEBARROJA, J. *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata. Madrid, 2001, pág. 17

Para acotar un poco más las características de las acciones innovadoras presentaremos el siguiente cuadro tomado también de J. Carbonell Sebarroja que recoge algunos elementos, componentes y objetivos de los procesos de innovación educativa sin que el orden en que se presentan indique ningún tipo de prelación entre ellos:

1. El cambio y la innovación son experiencias personales que adquieren un significado particular en la práctica, ya que aquella debe atenerse tanto a los intereses colectivos como a los individuales.
2. La innovación permite establecer relaciones significativas entre distintos saberes de manera progresiva para ir adquiriendo una perspectiva más elaborada y compleja de la realidad
3. La innovación trata de convertir las escuelas en lugares más democráticos, atractivos y estimulantes.
4. La innovación trata de provocar la reflexión teórica sobre las vivencias, experiencias e interacciones del aula.
5. La innovación rompe con la clásica escisión entre concepción y ejecución, una división propia del mundo del trabajo y muy arraigada en la escuela mediante el saber del experto y el “no saber” del profesorado, mero aplicador de las propuestas y recetas que le dictan
6. La innovación amplía el ámbito de la autonomía pedagógica –que no socioeconómica– de los centros y del profesorado.
7. La innovación apela a las razones y fines de la educación y a su continuo replanteamiento en función de los contextos específicos y cambiantes.
8. La innovación no se emprende nunca desde el aislamiento y la soledad sino desde el intercambio y la cooperación permanente como fuente de contraste y enriquecimiento
9. La innovación trata de traducir ideas en la práctica cotidiana, pero sin olvidarse nunca de la teoría, conceptos ambos indisociados
10. La innovación hace que afloren deseos, inquietudes, e intereses ocultos –o que habitualmente pasan desapercibidos– en el alumnado.

11. La innovación facilita la adquisición del conocimiento, pero también la comprensión de lo que da sentido al conocimiento
12. La innovación es conflictiva y genera un foco de agitación intelectual permanente
13. En la innovación no hay instrucción sin educación, algo que, quizás por obvio y esencial, se olvida con demasiada frecuencia

Hay que señalar que todos estos factores no siempre confluyen, ni se presentan en todas las ocasiones con la misma nitidez y fuerza.

Los términos innovación, reforma, renovación, mejora y cambio se utilizan en muchas ocasiones como equivalentes o similares. Aunque todos ellos pertenecen a un mismo campo semántico, existen diferencias entre unos y otros. Las innovaciones se convierten en reformas cuando el cambio que se plantea es muy profundo y va más allá del aula y el centro, afectando a la estructura del sistema educativo. La innovación debe dirigirse a la mejora de la educación, pero, aunque toda mejora exige cambio, no todo cambio implica automáticamente una mejora. Finalmente el término “renovación pedagógica” surgió vinculado a los Movimientos de Renovación y suele utilizarse para innovaciones realizadas desde una perspectiva de cambio educativo más global en la que los elementos de tipo social y político tienen un mayor peso.

### 3. LA INNOVACIÓN COMO CAMBIO EN LA CULTURA DE LOS CENTROS

Si consideramos que la finalidad de las acciones innovadoras es modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas, tendremos que ser conscientes de la dificultad de esta tarea. Las ideas y actitudes sobre la enseñanza y los modelos y prácticas que conllevan están muy arraigados y constituyen una manifestación de la cultura de la enseñanza propia del centro o del profesor. Modificar en una dirección determinada esta cultura sería el objetivo último de las prácticas innovadoras ya que sin este cambio cultural no se puede hablar de innovaciones sostenibles. ¿Qué es en realidad la cultura escolar? ¿Cómo se modifica?

Todo grupo humano posee una cultura, es decir un conjunto de significados y conductas compartidas que ha desarrollado a través del tiempo como con-

secuencia de sus experiencias comunes, de las interacciones que se producen entre sus miembros y de los intercambios con el mundo natural. Junto a la cultura común existen también otras propias de marcos más reducidos y concretos. Una de ellas es la “cultura de la escuela”, “cultura de la enseñanza” o “cultura escolar”. Las comunidades de profesores afrontan exigencias y limitaciones similares en su trabajo a lo largo de los años, en este contexto generan creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por el grupo. Estos elementos constituyen, según A. Hargreaves, la cultura de la escuela que transmite a los nuevos enseñantes las soluciones históricamente generadas en la comunidad.

Para A.I. Pérez Gómez, la cultura escolar se manifiesta en ritos, costumbres, formas de organizar el espacio y el tiempo, consensos no discutidos, ideas omnipresentes, expectativas no cuestionadas, intereses inconfesables, códigos aprendidos y reproducidos de forma mecánica, guiones sobreentendidos y otros elementos de decisiva influencia socializadora y educativa. En la práctica aparece como una forma habitual de actuar y de establecer interacciones que no suele cuestionarse.

La penetración de la cultura en la escuela se produce a través de numerosos mecanismos, algunos de los cuales, siguiendo a M.A. Santos Guerra, son los siguientes:

- Las prescripciones sobre lo que la escuela debe hacer y lo que debe conseguir.
- Las demandas de la familia.
- Los comportamientos, ideas, lenguaje y actitudes de los alumnos.
- Las expectativas que sobre la escuela mantiene la sociedad.
- La valoración de la escuela de acuerdo con las pautas imperantes.
- Las formas de evaluación que se imponen en la escuela.
- La literatura pedagógica.

Estos mecanismos generan valores, creencias, normas, metas, rituales, costumbres, estereotipos, eslóganes, etc.

El contenido de la cultura de la escuela depende de varios factores interrelacionados: la imagen de la enseñanza que se forjaron los profesores cuando eran alumnos, las orientaciones cognitivas y adhesiones ideológicas que hicieron suyas a lo largo de la formación inicial y las experiencias a las que se enfrentaron en su práctica profesional. Estos elementos se insertan en una red de concepciones del mundo social y político derivadas de las experiencias de socialización sufridas. Vemos, por tanto, la complejidad de la cultura escolar y la multiplicidad de elementos que intervienen en su configuración.

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

M. Fullan y A. Hargreaves nos advierten de la necesidad de tener en cuenta la cultura escolar, para realizar cualquier innovación, ya que ésta constituye, para bien o para mal, una fuerza muy poderosa. Sólo teniéndola en cuenta podremos comprender las posibilidades del cambio educativo.

Resaltar la importancia de la cultura escolar no significa que determine por completo la vida de las aulas, ya que lo que hacen los docentes es consecuencia del compromiso y el conflicto entre sus valores, sus ideas y dicha cultura, a la que a su vez los profesores modifican y configuran con su pensamiento y sus actitudes. Como explican C. Sparkes y M. Bloomer las culturas están siendo recreadas continuamente en un proceso constante de producción y reproducción. En muchas ocasiones, las condiciones y presiones que establece la cultura escolar crean un contexto tal que los docentes no consideran realista tratar de modificarlo.

La cultura no predetermina, pues, la vida de la escuela, pero influye notablemente en ella, de forma que cualquier proceso innovador tendrá que tenerla en cuenta, y modificarla si es preciso, si quiere sostenerse en el tiempo.

### 4. LOS PROTAGONISTAS DE LA INNOVACIÓN Y SU CAMPO DE ACTUACIÓN

Al considerar la innovación como un esfuerzo de un profesor o grupo de profesores para mejorar la enseñanza que imparten a sus alumnos señalamos al profesorado como protagonista del proceso y a sus alumnos como destinatarios y referentes últimos del mismo: si sus aprendizajes, entendidos en sentido amplio, mejoran, el proceso innovador habrá cumplido su objetivo, en caso contrario no se habrá conseguido la finalidad inicial. Además, cuando un colectivo de profesores cambia su forma de trabajar con sus alumnos es muy fácil que se modifiquen también las formas de relacionarse de dicho colectivo e incluso las de todo el profesorado del centro y puede conducir, a medio plazo, a un cambio en la cultura de ese centro. Otras veces las innovaciones no perduran en el tiempo, bien porque sus planteamientos iniciales no las hacen sostenibles, bien porque el profesor o equipo que las desarrollaba se traslada a otro centro y sus compañeros no continúan el camino iniciado.

La mayor parte de los procesos innovadores están liderados por un profesor o por un grupo de profesores. Las iniciativas suelen ser individuales o de colectivos muy pequeños y luego suelen transmitirse a otros niveles, al ciclo, al departamento e incluso a todo el centro.

Los equipos directivos suelen jugar un papel muy importante en el inicio y desarrollo de procesos innovadores. Cuando éstos se implican en los cambios

y los lideran, las posibilidades de que las innovaciones arraiguen suelen ser mayores, si bien muchos procesos innovadores han surgido al margen de la dirección del centro e incluso han sufrido su oposición.

La Administración Educativa puede también favorecer las innovaciones en los centros ofreciendo condiciones materiales adecuadas para que éstas se desarrollen: un currículo abierto que permita reinterpretarlo en sus sucesivos niveles de concreción, unos materiales curriculares no prescriptivos y también de carácter abierto, unos recursos personales y materiales adecuados, tiempos para que el profesorado pueda innovar, etc. Muchas veces, los libros de texto y otros materiales de desarrollo curricular impiden o dificultan la innovación, ya que intentan desproblematizar la enseñanza y hacen innecesario que los equipos de profesores tomen decisiones, ya que éstas vienen tomadas de antemano por las editoriales.

Esta idea de que los procesos de mejora tienen en el aula su espacio privilegiado de intervención y que de ahí se puede pasar a mejorar el centro y el sistema educativo en general, constituye lo que se ha dado en llamar la “Tercera Ola” de los procesos de mejora. Esta corriente que podemos situar a partir de 1996 resalta el aula o clase como un nivel central al que deben subordinarse los restantes esfuerzos de mejora, si bien se necesita también el apoyo de los otros dos niveles: el centro y la Administración Educativa.

La llamada “Tercera Ola” ha venido precedida, según A. Bolívar por una “Primera Ola” (1983-86) que entendía las mejoras como consecuencia de una política centralizada y las hacía depender de programas diseñados por expertos que los profesores debían implementar en los centros. La evidencia de que lo relevante en educación no puede ser prescrito porque al final es filtrado y modulado por los centros y los profesores, condujo a la “Segunda Ola” (1986-95) en la que el centro escolar jugaba un papel básico. En ella se daba protagonismo a los centros y al profesorado, pero se observó que algunos de los esfuerzos emprendidos a nivel de centro no incidían significativamente en el aprendizaje de los alumnos. De ahí el paso a la tendencia actual en la que se piensa que los cambios a nivel de centro deben ser complementarios a cambios a nivel de prácticas docentes y que el aprendizaje individual debe basarse en el aprendizaje de la organización. En esta “Tercera Ola” se pone el foco en el aprendizaje de los alumnos, sin el que no cabe calidad de la enseñanza para todos. Cualquier esfuerzo de mejora debe dirigirse al currículo y procesos de enseñanza en el aula y debe verse arropado y sostenido por cambios organizativos en el centro, medidas congruentes de política educativa y apoyo de agentes de cambio externos e internos.

Este breve recorrido por la historia reciente de la innovación nos vuelve

a reafirmar en la idea de que sus auténticos protagonistas son los profesores y que su campo de actuación es cualquiera que propicie la mejora de la enseñanza que sus alumnos están recibiendo. Como dice J.M. Escudero: “*Qué estamos persiguiendo, qué estamos haciendo y qué están aprendiendo nuestros alumnos, son tres cuestiones básicas que, de ser bien afrontadas, podrían generar nuestros proyectos de innovación más genuinos y mejor fundados*”<sup>4</sup>

## 5. ALGUNOS ASPECTOS QUE FAVORECEN LA INNOVACIÓN Y OTROS QUE LA DIFICULTAN

Nuestra experiencia docente nos muestra que determinadas condiciones, situaciones y características de los centros y del profesorado favorecen el inicio y mantenimiento de procesos innovadores, mientras que otras impiden o dificultan la aparición de dichos procesos. M. Gather Thurler convencida, por una parte, de que el destino de una innovación educativa depende de lo que piensen y hagan los docentes al respecto y de que el significado del cambio es una construcción individual, y al mismo tiempo colectiva e interactiva, en la que nadie puede sustituir a los interesados y, consciente también, por otra parte, de que la institución escolar constituye el lugar estratégico en el que es posible un cambio, se pregunta: ¿cuáles son las características de la cultura y el funcionamiento de una institución escolar que modifican su potencial de cambio, para mejorarla o empeorarla? Para responder a esta pregunta que intenta acotar las condiciones en que la institución puede servir de lazo estratégico para la innovación, nos presenta el siguiente cuadro :

### *LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INSTITUCIÓN QUE MODIFICAN LA PRO-*

<b><i>ASPECTOS DE LA CULTURA Y DEL FUNCIONAMIENTO DE LA INSTITUCIÓN</i></b>	<b><i>CARACTERÍSTICAS DESFAVORABLES AL CAMBIO</i></b>	<b><i>CARACTERÍSTICAS FAVORABLES AL CAMBIO</i></b>
<b><i>Organización del trabajo</i></b>	<i>Organización rígida, cada individuo protege su horario, su territorio, su especialización, sus derechos, su pliego de condiciones.</i>	<i>Organización flexible y negociable, reestructurada en función de las necesidades, las iniciativas y los problemas.</i>

<sup>4</sup> ESCUDERO, J.M. “Reconstruir la innovación para seguir peleando por la mejora de la educación.” *XXI, Revista de Educación*, 2, 2000, págs.13-42.

<sup>5</sup> GATHER THURLER, M. *Innovar en el seno de la institución escolar*. Graó. Barcelona, 2004, pág. 11.

<b>Relaciones profesionales</b>	<i>Individualismo, modelo del tipo “huevera”, hay pocas discusiones sobre temas profesionales.</i>	<i>Compañerismo y cooperación, intercambios sobre los problemas profesionales, proyectos comunes.</i>
<b>Cultura e identidad colectiva</b>	<i>Los profesores y profesoras entienden su profesión como un tipo de rutinas que cada uno debe aceptar sin pensar demasiado.</i>	<i>Los educadores y educadoras contemplan su trabajo orientado a resolver problemas y a la reflexión sobre la práctica.</i>
<b>Capacidad de proyección en el futuro</b>	<i>Solamente una parte del equipo se adhiere a un proyecto concebido y redactado según una lógica de toma de poder; o para liberarse de las autoridades</i>	<i>El proyecto es el resultado de un proceso de negociación, al final del cual la mayor parte del equipo se adhiere a los objetivos, contenidos y a la estrategia de aplicación.</i>
<b>Liderazgo y formas de ejercer el poder</b>	<i>El cargo superior de la institución concede privilegios a la gestión, funciona en solitario, según el modelo de autoridad burocrática.</i>	<i>Existe el liderazgo cooperativo y práctico de una autoridad negociada. El papel y la función del director de la institución subscriben este modo de ejercer el poder.</i>
<b>La institución como organización que aprende</b>	<i>Los educadores y educadoras consideran la institución un mero lugar de trabajo, cuyo futuro no les concierne. Tienen la obligación de obtener resultados y recursos, y mantienen informada a la autoridad.</i>	<i>Se identifican con un modelo profesional, se enfrentan a los problemas y al desarrollo de la calidad. Tienen la obligación de ser competentes, y de poner en común la información con sus iguales.</i>

### BABILIDAD DEL CAMBIO. <sup>5</sup>

De acuerdo con este planteamiento, tratar de modificar en el sentido adecuado alguno de las siguientes características de un centro: la organización del trabajo, las relaciones profesionales, la cultura e identidad colectiva, la capacidad de proyección en el futuro, el liderazgo y las formas de ejercer el poder o la consideración de la institución como organización que aprende, pueden conducirnos a facilitar el diseño y desarrollo de proyectos de carácter innovador que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje y contribuyan a mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos.

De todas estas características, debido a su importancia, analizaremos la relativa a las relaciones profesionales subrayando la necesidad de que éstas sean cooperativas y se desarrollen en el seno de la cultura de la colaboración.

## 6. LA COLABORACIÓN ENTRE PROFESORES COMO FAVORECEDORA DE LA INNOVACIÓN

Trabajar con otros profesores aumenta nuestra confianza para innovar. Para S.J. Rosenholtz el trabajo en equipo entre profesores facilita la innovación y el cambio a través de dos de sus consecuencias más importantes: el aumento de la confianza en las realizaciones propias y el contacto con nuevas ideas.

Uno de los logros más importantes de la colaboración es la reducción de la incertidumbre que coloca a los profesores en situación de asumir riesgos y les permite interpretar los posibles fracasos como oportunidades para aprender y no como ataques a su valía profesional e incluso a su propia autoestima. Según este autor el trabajo colaborativo entre profesores favorece también la innovación al ofrecer nuevas ideas, nuevas formas de ver las cosas y un conocimiento colectivo que es más fructífero que el trabajo individual. La creatividad, necesaria en cualquier proceso innovador, se ve también favorecida.

El aumento de la confianza que proporciona la colaboración a través del apoyo emocional lo encontraron también A. Hargreaves, L. Earl, S. Moore y S. Manning, en un estudio centrado en 29 profesores y realizado dentro de un proceso de reforma curricular. Uno de los profesores lo explica así:

*“Antes era muy estirado y me preocupaba mucho de lo que pensaban los demás. Me resistía a probar cosas nuevas. Ahora corro muchos riesgos y si algo no funciona, no funciona. Puedo aceptarlo, pero hace diez años no podía. Esta seguridad me viene del hecho de tener a alguien con quien hablar, que me da su opinión y me dice: “Es normal, no siempre sale todo bien.”*<sup>6</sup>

Sobre la seguridad que este profesor describe en primera persona se construye la capacidad para acometer innovaciones y reformas.

---

<sup>6</sup> HARGREAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S. y MANNING, S. *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Octaedro. Barcelona, 2001, pág. 176.

La primacía del individualismo sobre la cooperación, por el contrario, constituye un obstáculo y motivo de fracaso en cualquier tipo de innovación, ya que cuando un profesor se aísla se desconecta de lo que avanzan sus compañeros.

El trabajo en equipo facilita, además, la integración de las innovaciones entre sí en el contexto del centro. El proceso innovador requiere que los centros integren las diversas innovaciones entre sí y esta tarea necesita la colaboración. Para que las innovaciones que se realizan en un centro escolar no sean áreas aisladas sin relación entre ellas, es necesario que se incardinan en la totalidad de la vida del centro. Llevar a cabo esta integración exige colaboración entre el profesorado, de ahí la importante relación entre el trabajo colaborativo y la innovación. Si innovar requiere colaboración, la relación entre estas actuaciones puede ser de muy diferentes tipos: generalmente la colaboración conduce a la innovación, ya que las escuelas en las que el profesorado colabora muestran una mayor inclinación a las innovaciones, pero en ocasiones el interés por innovar es el que conduce al trabajo conjunto.

La cultura de la colaboración, caracterizada por relaciones basadas en la ayuda, el apoyo, la confianza y la apertura mutua, es el caldo de cultivo ideal para que los procesos innovadores surjan se desarrollen y permanezcan en el tiempo, propiciando y favoreciendo cambios de diversos tipos que mejoren la educación.

## **7. LAS OCHO LECCIONES BÁSICAS DEL NUEVO PARADIGMA DEL CAMBIO**

Innovar es una tarea apasionante e innovar para conseguir el cambio constituye, además, una empresa compleja. Para recoger los conocimientos sobre el cambio que poseemos actualmente, M. Fullan nos presenta ocho lecciones básicas surgidas del nuevo paradigma del cambio. Cada una de ellas supone una paradoja y, en cierta medida, en relación a nuestro modo normal de pensar sobre el cambio. Las enumeraremos brevemente advirtiendo que forman un conjunto, dado que cada una de ellas se debe interpretar en relación con las restantes:

*Lección 1. Lo importante no se puede imponer por mandato.  
(Cuanto más complejo sea el cambio menos se puede imponer)*

Para conseguir cierta clase de propósitos como los objetivos educativos los mandatos no son suficientes. Se puede imponer eficazmente por mandato

---

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

algo que no requiera pensar, ni aptitudes para ponerlo en práctica, y que pueda ser controlado a través de una vigilancia intensiva. Sin embargo, cuando se trata de un cambio complejo, las personas, en este caso los profesores, no cambian, ni pueden cambiar tan sólo porque se les diga que tienen que hacerlo.

*Lección 2. El cambio es un viaje, no un proyecto establecido.  
(El cambio no es lineal, está cargado de incertidumbre y emoción y, a veces, es perverso)*

La mayor parte de los cambios son tan multifacéticos y complejos que no se pueden prever de antemano las soluciones para cada situación particular. El cambio educativo es un viaje que no termina.

*Lección 3. Los problemas son nuestros amigos.  
(Los problemas son inevitables, pero afortunadamente no se puede aprender ni triunfar sin ellos.)*

Los problemas acompañan siempre a cualquier propuesta de cambio serio, ya que son el camino hacia un cambio más profundo. La falta de conflictos en las primeras fases del intento de cambio señala que éste es superficial en lugar de sustancial. Decir que los problemas son nuestros amigos es una manera de decir que el conflicto es esencial en cualquier esfuerzo logrado de cambio.

*Lección 4. La visión y la planificación estratégica son posteriores.  
(Las visiones y las planificaciones prematuras deslumbran)*

La visión surge de la acción, no la precede. Incluso entonces siempre es provisional. Además, la visión compartida, esencial para el éxito, debe evolucionar a través de la interacción del profesorado.

El que las visiones sean posteriores no significa que no deban prepararse, pero hay que evitar su prematura formalización.

*Lección 5. El individualismo y el colectivismo deben tener un poder equitativo.  
(No existen soluciones unilaterales para el aislamiento y el pensamiento gregario)*

El cambio educativo productivo es un proceso de vencer el aislamiento sin sucumbir al pensamiento gregario. Para un cambio complejo se necesitan muchas personas que trabajen de forma coordinada en la solución y se comprometan con una acción conjunta. Este trabajo colaborativo no debe despreciar las reflexiones

personales y la capacidad de pensar y trabajar de forma independiente. Evitar el individualismo no debe significar perder el poder de la individualidad.

*Lección 6. Ni la centralización ni la descentralización funcionan.  
(Son necesarias estrategias de arriba abajo y de abajo arriba)*

La centralización peca por exceso de control. La descentralización por exceso de caos. El control desde arriba es una ilusión, pero es un error no tener en cuenta el centro.

Las unidades centrales y locales se necesitan mutuamente hasta el punto de que no se puede avanzar si unas dominan a otras.

*Lección 7. Las conexiones con el entorno más amplio son esenciales para el éxito.  
(Las mejores organizaciones aprenden externa e internamente)*

Los profesores deben buscar oportunidades para unir esfuerzos con el resto de miembros de la comunidad educativa. Además, para prosperar, las organizaciones deben estar arraigadas activamente en su entorno, respondiendo y contribuyendo a las preocupaciones actuales.

*Lección 8. Todas las personas son agentes de cambio.  
(El cambio es demasiado importante para dejarlo en manos de expertos)*

Es preciso que todos los profesores se constituyan en agentes de cambio que promuevan cambios a su alrededor y que se crucen con otros individuos y grupos de ideas afines para formar la masa crítica necesaria para generar continuamente mejoras.

En definitiva, las ocho lecciones del cambio nos exponen la necesidad de dirigir el cambio y a la vez confiar en el auto-aprendizaje, prepararse para un viaje a la incertidumbre, ver los problemas como pasos hacia la resolución creativa, tener una visión y considerarla provisional, valorar el grupo y el individuo, aunar las fuerzas centralizadoras y descentralizadoras, estar externamente unidos y dirigidos hacia fuera y, finalmente, valorar las acciones personales de cambio, por pequeñas que sean, como medios para cambiar el sistema.

La innovación, guiada por estos principios básicos no es, sin embargo una tecnología o algo difícil de iniciar o llevar a cabo. Por el contrario, como dice J.M. Escudero:

*“La renovación, en este sentido, no es nada diferente de pensar, razonar*

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

*y deliberar sobre las distintas cuestiones que pertenecen al núcleo de la enseñanza y el aprendizaje, aceptando, de entrada, que tal como las respondamos en el pensamiento y en las prácticas cotidianas estaremos propiciando o no una mejora paulatina de la educación de nuestros estudiantes.”<sup>7</sup>*

Precisamente esta incorporación de la innovación a las tareas básicas de todo enseñante convierte a esta tarea en una de las competencias que el profesorado debe desarrollar para que su trabajo sea más efectivo y adecuado a las necesidades educativas de los estudiantes.

### 8. DE LA INNOVACIÓN A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Si la innovación, tal como la venimos describiendo, constituye una de las competencias que el profesorado debe asumir y desarrollar, la capacidad de formarse –organizar la propia formación continúa– como le llama Ph. Perrenaud, supone otra competencia no menos necesaria e importante.

Innovar y formarse constituyen dos actividades cuya finalidad es el aprendizaje de los alumnos. Este aprendizaje profesional puede basarse en acciones innovadoras, pero pasa necesariamente por el aprendizaje y desarrollo de los profesores. Como dice C. Marcelo, no hay posibilidad de pensar en ninguna línea que persiga la mejora de los procesos educativos que no incorpore, como un elemento decisivo, la formación del profesorado.

La pregunta que suele plantearse cuando hablamos conjuntamente de innovación y formación del profesorado se refiere a la relación entre ambas actividades: ¿los profesores deben formarse para innovar en sus aulas, o quizás innovando se forman y se convierten progresivamente en mejores profesores? A. Bolívar dice que, tradicionalmente, cuando se elabora un nuevo diseño curricular se ha recurrido posteriormente a la formación del profesorado como un medio instrumental para poner en práctica los currículos diseñados previamente. Se suele considerar que para que un nuevo currículo funcione es preciso aportar a los profesores nuevos conocimientos y habilidades mediante los correspondientes cursos de formación. El problema que nos plantea esta forma de actuar, es que la innovación no puede limitarse a la implementación de diseños externos sino que debe constituir un paso en un amplio proyecto de cambio educativo en el centro escolar y un nuevo modo de ejercer la profesión de ense-

<sup>7</sup> ESCUDERO, J.M. “Reconstruir la innovación para seguir peleando por la mejora de la educación.” *XXI, Revista de Educación*, 2, 2000, pág. 34.

ñar. En este caso la innovación, más que con el desarrollo profesional se vincula con el aprendizaje de técnicas y procedimientos concretos que pueden quedar descontextualizados y no dirigirse a la búsqueda de soluciones para los problemas del aula y del centro.

Para buscar un tipo de formación más vinculada a la innovación y a las necesidades concretas del aula, del centro y del desarrollo del profesorado volveremos a la primera aproximación que hemos realizado al concepto de innovación: *“Cuando un profesor o profesora, individualmente o en equipo, busca nuevas soluciones para los problemas que le plantea el ejercicio de su actividad docente, diseña estrategias de mejora y las lleva a su aula o al conjunto de su centro, decimos que está innovando”*. Pues bien, siempre que esta actividad de mejora se base en la reflexión, la experimentación y la evaluación de lo que funciona, de lo que no funciona y del porqué, podremos decir que se trata de una actividad de formación y que el profesorado que en ella participa tendrá, en este contexto, la oportunidad de desarrollarse profesionalmente. Este proceso de innovación/formación centrado en la escuela no excluye la realización de actividades formativas específicas como cursos, seminarios o grupos de trabajo, que pueden ser impartidas por ponentes externos, pero que se incluyen dentro de un proceso de trabajo que les da sentido.

De la forma aquí descrita, ambas competencias, innovación y formación, establecen una relación muy estrecha, ya que parten de una actuación común, si bien en el caso de la innovación se busca prioritariamente la mejora de la enseñanza y en el de la formación la finalidad es el desarrollo profesional.

La formación del profesorado, promovida a través de diferentes actividades y, fundamentalmente, por medio de la práctica reflexiva y, si es posible colegiada, pretende convertirnos en mejores profesores, es decir ayudarnos a desarrollarnos profesionalmente. Se abren así otras preguntas a las que deberemos dar respuesta: ¿Qué es el desarrollo profesional? ¿Por qué necesitamos mejorar nuestra competencia profesional? ¿Es posible aprender a ser mejores profesores y desarrollarnos profesionalmente? ¿Cómo podemos contribuir a nuestro propio desarrollo profesional?

## **9. DESARROLLO PROFESIONAL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO: SU NECESIDAD**

Cuando hablamos de desarrollo profesional nos solemos referir a la evolución del profesorado a lo largo de su carrera hasta adquirir un perfil determinado que se considera más adecuado para el desarrollo de las funciones que

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

tiene encomendadas. Este proceso continuo debe acompañar al docente a lo largo de toda su vida profesional y supone sucesivas reconstrucciones conceptuales, procedimentales y actitudinales que el profesorado debe realizar a partir de experiencias y aprendizajes diversos. Para mejorar el trabajo docente hay que evolucionar en conocimientos, afectos y comportamientos de la forma más integrada posible. Hay que avanzar en el ser, el saber y el saber hacer. El desarrollo profesional no es un estado final, es el proceso irregular, inestable y flexible que viven los profesores y que se ve beneficiado por la dudas y dilemas que proceden del cuestionamiento de su práctica. C. Day, partidario de que el desarrollo profesional tenga en cuenta las necesidades del profesor a largo plazo, así como sus circunstancias y motivaciones, explica así este concepto:

*“El desarrollo profesional consiste en toda natural experiencia de aprendizaje y aquellas actividades intencionales y planificadas que son pensadas para ser directa o indirectamente aprovechadas por el individuo, grupo y escuela, y las cuales contribuyen, a través de ellos, a la calidad de la educación en la clase. Este es el proceso por el cual, solo o con otros, los profesores revisan, renuevan y extienden su compromiso como agentes de cambio de la propuesta moral de enseñar; y por el cual ellos adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, destrezas e inteligencia emocional esenciales para el buen pensamiento profesional, planificando y practicando con niños, jóvenes y colegas a través de cada fase de su vida como enseñantes.”<sup>8</sup>*

Tras la lectura de esta definición entenderemos que J. Nias considere que el desarrollo profesional no puede separarse del crecimiento personal. Es cierto que muchas actividades de formación del profesorado ignoran las necesidades de los docentes que entre otras variables dependen de sus años de experiencia, género, etapas de carrera y vida en general. Los propósitos del profesorado, sus necesidades como persona, el contexto real en el que trabaja y el tipo de cultura escolar en la que está inmerso deberían ser elementos fundamentales de cualquier estrategia de desarrollo del profesorado y de perfeccionamiento de la escuela.

Formación del profesorado y desarrollo profesional forman un tándem necesario para el desempeño de la profesión educativa. La formación se propone promover nuestro desarrollo profesional para convertirnos así en mejores profesionales. ¿En qué se fundamenta esta necesidad comúnmente admitida de mejorar nuestra competencia profesional?

<sup>8</sup> DAY, C. Developing teachers. *The challenges of lifelong learning*. Falmer Press. London and Philadelphia, 1999, pág. 4.

Los motivos que avalan la necesidad de que los profesores nos formemos a lo largo de nuestra trayectoria profesional y nos desarrollemos profesionalmente están muy relacionados con los cambios que afectan al mundo de la educación y que justifican también la necesidad de la innovación. Algunos de estos motivos son:

- Las limitaciones y carencias de la formación inicial
- La necesidad de asumir una profesionalidad más amplia.
- La aceleración de los cambios sociales que conllevan nuevos retos y necesidades en educación.
- Los avances científicos
- Las nuevas finalidades de la educación
- Las reformas y cambios curriculares
- Los nuevos conocimientos sobre la forma en que las personas aprenden.
- Las nuevas metodologías y recursos didácticos.

Justificada ya la necesidad de mejorar nuestra competencia profesional vamos a ver si este desarrollo profesional es posible y cómo podemos aprender a ser mejores profesores.

## **10. PROMOVER NUESTRA FORMACIÓN Y NUESTRO DESARROLLO PROFESIONAL**

Los profesores jugamos un importante y decisivo papel en nuestra propia formación dado que podemos elaborar conocimientos sobre la enseñanza y no tenemos que limitarnos a aplicar recomendaciones o prescripciones externas. J. Clandinin, y F.M. Connelly utilizan el término “*conocimiento profesional práctico*” para referirse a un cuerpo de significados y convicciones, tanto conscientes como inconscientes, tales como hábitos, rutinas, técnicas, habilidades, opiniones, etc. que han surgido de la experiencia y nos dicen lo que podemos y debemos hacer en cada momento de nuestra actuación docente. La reconstrucción de este pensamiento profesional sería el objetivo de los programas de formación del profesorado.

Los profesores aprendemos –según L. Darling-Hammond y W. McLaughlin– haciendo, leyendo y reflexionando, colaborando con otros maestros, observando el trabajo de los alumnos y compartiendo nuestras observaciones con otros compañeros. Este tipo de actuaciones permite relacionar la teoría con la práctica y viceversa, acrecentando así nuestro conocimiento profesional práctico.

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

El reconocimiento de los profesores como personas capaces de elaborar conocimientos prácticos sobre la enseñanza y el convencimiento de que estos saberes se construyen en estrecha relación con la práctica nos conduce a preguntarnos cómo podemos promover nuestra propia formación y desarrollo profesional y, en términos más concretos, qué actividades de formación son más provechosas que otras. Diversos autores apuntan una serie de principios generales que deben cumplir estas actividades para que logren su objetivo:

- Deben involucrar a los profesores en tareas concretas de enseñanza y basarse en cuestiones relacionadas con el currículum, el uso de materiales didácticos, etc.
- Tienen que basarse en la indagación y reflexión sobre la propia práctica y estimular la experimentación de ideas y propuestas en el aula.
- Deben promover la colaboración entre profesores, favoreciendo el intercambio de ideas y experiencias.
- Deben ser sostenidas en el tiempo e integrar diversas modalidades de formación.
- Tienen que relacionarse con aspectos más amplios de los cambios escolares y de la educación.

De esta forma el centro escolar y la acción educativa que en él se desarrolla se convierten en el contexto privilegiado para promover la formación y el desarrollo profesional de los profesores. Como dice A. Bolívar, en lugar de relegar y silenciar los saberes profesionales y las experiencias que han ido adquiriendo los docentes a lo largo de su carrera, se trata precisamente de partir de ellos para promover procesos de desarrollo personal y profesional. La identificación de problemas, la construcción de soluciones y la planificación de proyectos de acción constituirán la base de las diversas modalidades de formación, de manera que estas estrategias formativas integren en un mismo proceso cambios innovadores en las escuelas y desarrollo profesional en los profesores. Este planteamiento no excluye en ningún modo el diseño de actividades específicas dirigidas a la formación permanente del profesorado, pero resulta recomendable, si queremos que cumplan sus objetivos y vayan más allá de la simple información o difusión, vincularlas de alguna forma más o menos directa al contexto del centro y de la práctica educativa.

Buscar y experimentar de manera reflexiva y, si es posible, colegiada, nuevas soluciones para los problemas del aula y de la educación en general implica al mismo tiempo innovar la educación y aprender nuevas formas de hacer y de ser. Innovación y formación del profesorado se dibujan así como procesos educativos paralelos dirigidos al mismo tiempo a la mejora de la educación y al desarrollo profesional de los enseñantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLIVAR, A. “¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política Educativa, aula, centro”. *Organización y gestión educativa*, 39,2001, págs. 10-16

BOLIVAR, A. “Formación permanente del profesorado y desarrollo del vitae”. *Revista Colombiana de Educación*, num. 47 (diciembre), 2004.

CARBONELL SEBARROJA, J. *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata. Madrid, 2001, pág. 17.

CLANDININN, J. y CONNELLY, F.M. “Conocimiento práctico personal de los profesores: imágenes y unidad narrativa.” En Villar Angulo, L. M. *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Marfil. Alcoy, 1988, pp. 39-61.

DAY, C. “Developing teachers”. *The challenges of lifelong learning*. Falmer Press. London a Philadelphia, 1999.

DARLING-HAMMOND, L. y Mc LAUGHLIN *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. Secretaría de Educación Pública. México, 2003.

ESCUADERO, J.M. “Reconstruir la innovación para seguir peleando por la mejora de la educación.” *XXI, Revista de Educación*, 2, 2000, pág. 34.

FULLAN, M. *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal. Madrid, 2002.

FULLAN, M. Y HARGREAVES, A. *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* M.C.E.P. Morón, Sevilla, 1997.

GATHER THURLER, M. *Innovar en el seno de la institución escolar*. Graó. Barcelona, 2004, pág. 11.

HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J.M. “Desafío, transgresión y riesgo” *Cuadernos de Pedagogía* nº 319, diciembre 2002, págs. 12-15.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata. Madrid, 1996.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S. y MANNING, S. *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Octaedro. Barcelona, 2001, pág. 176.

---

## El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

IMBERNON MUÑOZ, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó. Barcelona, 1994.

MACHADO, A. *Antología poética. Proverbios y Cantares. Canto XXIX*. Salvat 1970. Estella (Navarra), página 138.

MARCELO, C. *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. CIDE. Madrid, 1996.

NIAS, J. “Why teachers need their colleagues. A developmental perspective”. En Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. y Hopkins, D. (Eds.) *Internacional handbook of educational change (part two)*. Kluwer Academic. Dordrecht. The Netherlands, 1998, pp. 1257-1271.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. “Enseñanza para la comprensión”. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez A. I. (Ed.) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid, 1998.

PERRENAUD, Ph. *10 Nuevas competencias para enseñar*. Graó. Barcelona, 2004.

ROSENHOLTZ, S.J. *Teacher's workplace. The social organization of schools*. Teachers College Press. 1989.

SANTOS GUERRA, M.A. *La escuela que aprende*. Morata. Madrid, 2000.

SPARKES, A.C. y BLOOMER, M. “Las culturas de la enseñanza y la gestión a cargo de la escuela: hacia una reconstrucción colaborativa.” En Smyth, J. (Ed.) *La autonomía escolar: Una perspectiva crítica*. Akal. Madrid, 2001.

STOLL, L.; FINK, D. *Para cambiar nuestras escuelas*. Octaedro. Barcelona, 1999, pág. 31.

**EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE  
FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**Subdirección General de Información y Publicaciones  
del Ministerio de Educación y Ciencia**



## EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

### Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

El Instituto Superior de Formación del Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, el I.S.F.P. pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las ponencias que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el  
color “bermellón Salamanca”

- |                       |                |
|-----------------------|----------------|
| • Serie “Ciencias”    | Color verde    |
| • Serie “Humanidades” | Color azul     |
| • Serie “Técnicas”    | Color naranja  |
| • Serie “Principios”  | Color amarillo |

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general, y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante del año académico.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos EN\_CLAVE DE CALID@D; la tercera serie, “Aula Permanente”, da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente y el contenido de los cursos de verano de carácter general, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el  
color “amarillo oficial”.

- |                           |               |
|---------------------------|---------------|
| • Serie “Didáctica”       | Color azul    |
| • Serie “Situación”       | Color verde   |
| • Serie “Aula Permanente” | Color rojo    |
| • Serie “Patrimonio”      | Color violeta |

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, que prestará un servicio a la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

### **Índices de calidad de las publicaciones:**

Los programas de publicación son aprobados por una comisión compuesta por el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, la Directora de Programas y la Directora de Publicaciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado y los Directores (o persona en quien deleguen) del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y del INCE.



## **NORMAS DE EDICIÓN DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:**

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete o CD con formato Word.
- Los autores debe dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo y correo electrónico.
- Hay que huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo y que debe coincidir con los epígrafes y subepígrafes del apartado anterior.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos, que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Al final de cada artículo, se adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellidos/s (con mayúsculas), coma; nombre según aparezca en el libro (en letra corriente), punto; título del libro en cursiva, punto; editorial, punto; ciudad de edición, coma y fecha de publicación, punto.

### **CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

- **Dirección y coordinación (I.S.F.P.):**  
Paseo del Prado 28, 6ª planta. 28014. Madrid.  
Teléfono: 91.506.57.17.
- **Suscripciones y distribución:**  
Instituto de Técnicas Educativas.  
C/ Alalardo s/n. 28806. Alcalá de Henares.  
Teléfono: 91.889.18.54.
- **Puntos de venta:**
  - Ministerio de Educación y Ciencia. C/ Alcalá, 36. Madrid.
  - Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. C/ Juan del Rosal s/n. Madrid.



COLECCIÓN: AULAS DE VERANO

SERIE: Humanidades

- La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte*  
*La dimensión artística y social de la ciudad*  
*La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*  
*El entorno de Segovia en la historia de la dinastía de Borbón*  
*Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo*  
*El impacto social de la cultura científica y técnica*  
*Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje*  
*Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras*  
*Didáctica de la Filosofía*  
*Nuevas formas de aprendizaje en las lenguas extranjeras*  
*Filosofía y economía de nuestro tiempo: orden económico y cambio social*  
*Las artes plásticas como fundamento de la educación artística*  
*La ficción novelesca en los siglos de oro y la literatura española*  
*La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes*  
*La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos*  
*La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea*  
*Valores del deporte en la educación (año europeo de la educación a través del deporte)*

SERIE: Ciencias

- La enseñanza de las matemáticas a debate: referentes europeos*  
*El lenguaje de las matemáticas en sus aplicaciones*  
*Globalización, crisis ambiental y educación*

## TÍTULOS EDITADOS

---

*La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención*  
*El número, agente integrador del conocimiento*  
*De la aritmética al análisis: historia y desarrollo recientes en matemáticas*  
*Los sistemas terrestres y sus implicaciones medioambientales*  
*Metodología y aplicaciones de las matemáticas en la ESO*  
*Últimas investigaciones en Biología: células madres y células embrionarias*  
*Ramón y Cajal y la ciencia española*  
*Usos matemáticos de internet*  
*Química y sociedad, un binomio positivo*  
*La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes*  
*Nuevos enfoques para la enseñanza de la Física*

### SERIE: Técnicas

*Grandes avances de la ciencia y la tecnología*  
*Nuevas profesiones para el servicio a la sociedad*  
*Servicios socioculturales: la cultura del ocio*  
*La transformación industrial en la producción agropecuaria*  
*La formación profesional como vía para el autoempleo: promoción del espíritu emprendedor*

### SERIE: Principios

*La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad*  
*La experimentación en la enseñanza de las ciencias*  
*Metodología en la enseñanza del Inglés*  
*Destrezas comunicativas en la Lengua Española*  
*Dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas*  
*La Geografía y la Historia, elementos del medio*  
*La seducción de la lectura en edades tempranas*

*Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana*

*Lenguas para abrir camino*

*Los lenguajes de la expresión*

*La comunicación literaria en las primeras edades*

*Los lenguajes de las ciencias*

*Perspectivas para las ciencias en la Educación Primaria*

*Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria*

*Números, formas y volúmenes en el entorno del niño*

*El lenguaje de las artes plásticas: sensibilidad, creatividad y cultura*

*Andersen, Ala de Cisne: actualización de un mito (1805 – 2005)*

*Aplicaciones educativas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*

### COLECCIÓN: CONOCIMIENTO EDUCATIVO

#### SERIE: Situación

*EN CLAVE DE CALID@D: La Dirección Escolar*

*Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*

*EN CLAVE DE CALID@D: Hacia el éxito escolar*

#### SERIE: Didáctica

*Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria*

*Los fundamentos teórico-didácticos de la Educación Física*

*La estadística y la probabilidad en el Bachillerato en Educación Infantil*

*La estadística y la probabilidad en la Educación Secundaria Obligatoria*

*Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico*

*Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Primaria*

## TÍTULOS EDITADOS

---

SERIE: Aula Permanente

*Contextos educativos y acción tutorial*

*Imagen y personalización de los centros educativos*

*Nuevos núcleos dinamizadores en los centros de Educación Secundaria:  
los Departamentos Didácticos*

*Diagnóstico y educación de los alumnos con necesidades educativas  
específicas: alumnos intelectualmente superdotados*

*Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares*

*La orientación escolar en los centros educativos*

*El profesorado y los retos del sistema educativo actual*

*El tratamiento de la diversidad en los centros escolares*

### TÍTULOS EN COEDICIÓN

*Internet en el aula: Abecedario para la Educación Primaria*

*Educación Intercultural en el aula de Ciencias Sociales*

*Prensa y educación: acciones para la desaparición de un gueto*

*Diagnóstico y educación de los más capaces*

*Colección Los Reales Sitios:*

*Palacio Real de Aranjuez*

*Palacio Real de Madrid*

*Real Monasterio de La Encarnación*

*Real Monasterio de Santa Clara de Tordesillas*

*Palacio Real de La Granja de San Ildefonso*

*Monasterio de San Lorenzo de El Escorial*

## TÍTULOS EN EL AÑO

	COLECCIÓN	SERIE
<i>Del punto a los espacios multidimensionales</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Ciencias</i>
<i>El pensamiento científico en la sociedad actual</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Humanidades</i>
<i>Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Humanidades</i>
<i>Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias</i>	<i>CONOCIMIENTO EDUCATIVO</i>	<i>Aula Permanente</i>
<i>Juego y deporte en el ámbito escolar: aspectos curriculares y actuaciones prácticas</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Principios</i>
<i>La convivencia en las aulas: problemas y soluciones</i>	<i>CONOCIMIENTO EDUCATIVO</i>	<i>Situación</i>
<i>Actualización de las competencias profesionales: Sanidad y Formación Profesional</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Técnicas</i>
<i>La biblioteca: un mundo de recursos para el aula</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Humanidades</i>
<i>La disrupción en las aulas: problemas y soluciones</i>	<i>CONOCIMIENTO EDUCATIVO</i>	<i>Situación</i>
<i>El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Humanidades</i>
<i>Bases para un debate en Educación Artística</i>	<i>CONOCIMIENTO EDUCATIVO</i>	<i>Didáctica</i>
<i>Descubrir, investigar, experimentar: iniciación a las ciencias</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Principios</i>

	COLECCIÓN	SERIE
<i>Las lenguas españolas: un enfoque filológico</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Humanidades</i>
<i>El espacio geográfico español y su diversidad</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Humanidades</i>
<i>Enfoques actuales en la didáctica de las matemáticas</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Ciencias</i>
<i>El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Principios</i>
<i>Personajes y temáticas en la literatura juvenil</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Humanidades</i>
<i>La motivación a la lectura a través de la literatura infantil</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Principios</i>
<i>La acción tutorial: su concepción y su práctica</i>	<i>CONOCIMIENTO EDUCATIVO</i>	<i>Aula Permanente</i>
<i>Las matemáticas y sus aplicaciones en el mundo social y económico</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Ciencias</i>

Este volumen tiene su origen en el CURSO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: “El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado”, que se celebró en la Fundación de Universidades de Castilla y León en Segovia, en el verano de 2.006.





La primera de nuestras colecciones se denomina *Aulas de Verano*, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las ponencias, que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*.

<b>Colección <b>Conocimiento Educativo</b>, que se identifica con el color "amarillo oficial"</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Serie "Didáctica"</li> <li>● Serie "Situación"</li> <li>● Serie "Aula Permanente"</li> <li>● Serie "Patrimonio"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Color azul</li> <li>Color verde</li> <li>Color rojo</li> <li>Color violeta</li> </ul>

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante el año académico.

<b>Colección <b>Aulas de Verano</b>, que se identifica con el color "bermellón Salamanca"</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Serie "Ciencias"</li> <li>● Serie "Humanidades"</li> <li>● Serie "Técnicas"</li> <li>● Serie "Principios"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Color verde</li> <li>Color azul</li> <li>Color naranja</li> <li>Color amarillo</li> </ul>

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.