

La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria.

The Controversial Application of Competences in Teacher Training at University

Rosario Mérida Serrano
Universidad de Córdoba, España

Resumen

Se presenta una clarificación conceptual del término competencias, explicitando nuestra posición personal e indagando en diferentes corrientes teóricas que aportan diferentes visiones de este constructo. Su polisemia y ambigüedad genera diferentes concepciones y, como consecuencia, ampara diversas prácticas educativas en el ámbito universitario. Una caracterización exhaustiva de este concepto permite identificar como rasgos relevantes su carácter holístico, integral, contextual, axiológico, transferible y evolutivo.

Se muestra la potencialidad de las competencias para instaurarse como marcos de referencia del nuevo modelo docente universitario propuesto en el Espacio Europeo de Educación Superior. De este modo, las competencias aparecen como amplias finalidades que enmarcan los propósitos y el perfil formativo y profesional de las titulaciones, al tiempo que facilitan la selección de unos contenidos entendidos como soportes culturales que facilitan la adquisición de un conocimiento relevante, profundo, interdisciplinar, flexible y creativo. Las competencias permiten diseñar situaciones de aprendizaje y elegir principios metodológicos que surgen de la implicación del alumnado en procesos de investigación para adquirir nuevos saberes. Del mismo modo, la evaluación se ve afectada por la inclusión de las competencias en el currículum, necesitando aplicar una concepción formativa que se concreta en el uso de diversos instrumentos para valorar el proceso y no solo los resultados académicos.

Finalmente analizamos algunas circunstancias que han dificultado la aplicación real de las competencias en los escenarios de educación superior, proponiendo la red RIECU como ejemplo de buena práctica para el desarrollo de competencias profesionales en los futuros docentes de Educación Infantil.

Palabras clave: Competencias docentes, competencias profesionales, innovación educativa, formación del profesorado.

Abstract

This paper presents a conceptual clarification of the term 'competences', outlining the authors' personal stance and examining different theoretical currents which offer differing views of this construct. Its

polysemy and ambiguity generate different conceptions and, consequently, encompass different educational practices within university education. An exhaustive characterisation of this concept helps to identify its significant features: its holistic, comprehensive, contextual, axiological, transferable and evolutionary nature.

This paper shows the potential of competences to offer frameworks of reference for the new model of university teaching proposed in the European Higher Education Area. Hence, competences appear as broad ends in themselves which frame the purposes and formative and professional profile of university course programmes, whilst at the same time facilitating the selection of contents, understood as cultural media, which in turn facilitate the acquisition of relevant, in-depth, interdisciplinary, flexible and creative knowledge. Competences allow us to design learning situations and to choose methodological principles which emerge from involving students in research processes in order to acquire new knowledge. Similarly, evaluation is affected by the inclusion of competences in the curriculum, requiring the application of an approach to training which is materialised through the use of different instruments to evaluate the processes and not just academic results.

Finally, the paper analyses certain circumstances which have hindered the real application of competences in scenarios of higher education, proposing the RIECU network as an example of good practices for the development of professional competences in prospective Pre-Primary school teachers.

Key words: Teaching competences, professional competences, education innovation, teacher training.

Introducción

Leíamos recientemente en las páginas de esta misma revista las interesantes reflexiones o catarsis, como él las llamó, de Miguel Ángel Zabalza (2011) en relación a lo que ha supuesto el popularmente llamado proceso de Bolonia, o Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES), si se quiere denominar de forma más académica. He tenido la oportunidad de implicarme en este proceso desde la doble perspectiva de profesora y gestora, participando en una serie de actuaciones que han abarcado desde la experimentación de los créditos ECTS (European Credits Transfer System) hasta el diseño de los Planes de Estudio y la implantación de los nuevos Grados.

Las directrices propuestas en la Declaración de Bolonia (1999) dibujan un escenario docente prometedor para la Educación Superior. Comienza a hablarse de la importancia del aprendizaje centrado en el alumnado, de la necesidad de incrementar la dimensión práctica de los estudios académicos, de la renovación de las metodologías (De Miguel, 2005 y 2006 e Informe de la Comisión para la Docencia de las Universidades Andaluzas coordinado por Sola y Pérez, 2006), de los cambios en la concepción de la evaluación universitaria (Yorke, 2003 y Woolf, 2004) y de la modularidad de los contenidos (Zabala, 1999, Tobón, 2006 y Bautista-Cerro, 2007).

Diversos estudios (Delors, 1996, Bricall, 2000, Informe DeSeco, 2003, González y Wagenaar, 2003 y MEC, 2006), tanto a nivel nacional como internacional (Hirsch and Weber, 1999 y Weber and Duderstadt, 2010), muestran la oportunidad de poner en marcha una transformación profunda en la formación universitaria que permita consolidar la identidad europea, que facilite la movilidad y reconocimiento de los estudiantes universitarios, que potencie las redes de conocimiento e investigación y que contribuya a transferir los aprendizajes teóricos a entornos profesionales cada vez más flexibles, cambiantes y complejos (Van Damme, 2001, Kivinen and Nurmi, 2003, Rué, 2004 y 2007 y Dolado, 2010).

Es en este escenario de reformas y promesas de profundas transformaciones educativas en las instituciones de Educación Superior donde se enmarca la incorporación del discurso de las competencias en el contexto educativo universitario. Las reformas de otras etapas del sistema educativo español, desde Educación Infantil a Educación Secundaria, incluyen también las competencias como finalidades para el desarrollo de las capacidades del alumnado, proponiendo una forma de trabajar en clase activa, globalizada, integral y centrada en la resolución de tareas.

En este clima de cambio, en la primera década del siglo actual los anhelos reformistas en el ámbito educativo prometían, para algunos docentes universitarios, la oportunidad de practicar metodologías en la universidad que fueran valoradas y reconocidas desde un marco normativo que, por primera vez, focalizaba su atención en la docencia y respaldaba las prácticas innovadoras que se venían desarrollando en las aulas por profesorado voluntarista y comprometido con la mejora docente. La recién iniciada evaluación de la labor docente del profesorado universitario y las diversas reivindicaciones para incrementar su importancia en los procesos de acreditación y promoción profesional, nos sitúan en un momento donde se habla, se propone y se desea revalorizar la función docente y educativa de la universidad.

Es en este contexto donde se inicia una prometedora línea de innovación docente (Mérida, 2007a, 2007b, Mérida y Dueñas, 2008, Mérida, Gil y Gallego, 2008, Mérida, Angulo, Gil y Mañas, 2008, Mérida, González y Olivares, 2011, Mérida *et al.*, 2011, Gómez, Mérida y González, 2011 y Mérida, González y Olivares, 2012), centrada en el desarrollo de competencias profesionales en el alumnado de la titulación de Magisterio de Educación Infantil. Se pretende incorporar modificaciones que afecten a los pilares básicos del currículum universitario (Rodríguez, 2008 y López Ruiz, 2011) a partir de la conexión del escenario académico y los contextos profesionales o escuelas infantiles.

Con esta finalidad se ha ido construyendo en el transcurso del tiempo la Red de Infantil CEP-Escuela-Universidad (RIECU) que integra a personas que pertenecen a la formación inicial docente –alumnado y profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación- y personas que pertenecen a la formación continua docente –maestras y asesoras del Centro de Profesorado de la etapa Infantil- El interés compartido de todos los agentes de la red es el diseño, aplicación y valoración del método de Proyectos de Trabajo (en adelante, PT). Esta red está consolidándose como una comunidad de práctica, la cual según Wenger (2001: 100) tiene como características básicas ‘el compromiso mutuo, la configuración de una acción colectiva y el uso de un repertorio compartido’. En la segunda parte de este trabajo se narra la experiencia de innovación desarrollada en el presente curso académico 2011/12.

Justificación. Marco de referencia

¿Qué significa competencia? La controvertida polisemia del término

Una de las innovaciones que sustentan el cambio en la docencia universitaria impulsado por Bolonia es el enfoque por competencias. Pero, antes de comenzar a valorar las potencialidades de este constructo en el terreno educativo, es necesario

tener en cuenta, como se ha indicado en otros trabajos (Mérida, 2009 y Pérez *et al.*, 2009) qué entendemos por competencias para, en consonancia con las propuestas de algunos autores (Gimeno, 2008), evitar conceptualizarlas como destrezas y habilidades, lo cual supondría una vuelta atrás, acercándonos a concepciones curriculares tecnocráticas y desfasadas.

Es este uno de los peligros que se ha de tener en cuenta al aplicar el concepto de competencia educativa al ámbito universitario. Igualmente, hemos de tener presentes los datos de estudios europeos (Eurydice 2011 y 2012) que nos informan sobre las desigualdades sociales, la escasa atención a la diversidad, los niveles de fracaso y abandono de los sistemas educativos... Son indicadores preocupantes para la equidad y cohesión social que debieran ser tenidos en cuenta al aplicar las competencias.

Como contrapartida, en este trabajo se suscribe una concepción de competencia identificada con la capacidad de las personas para responder satisfactoriamente a las demandas de un contexto real, poniendo en marcha comportamientos holísticos y globales que incluyen la dimensión cognitiva, los procedimientos, las actitudes, los valores y las emociones.

Esta concepción de competencia ayuda a entender el conocimiento universitario como la adquisición de recursos personales que permiten comprender y dar respuesta a los problemas y situaciones de la vida real. No se trata de adquirir conocimientos teóricos descontextualizados y difícilmente transferibles a contextos vitales y profesionales, sino de usar herramientas transdisciplinares que faciliten el entendimiento de la realidad compleja y cambiante en la que nos situamos.

Desde esta concepción, y siguiendo las directrices que se propone en los Descriptores de Dublín (2004), las competencias en la universidad han de poseer las siguientes características: carácter holístico e integrado, carácter situado y contextual, carácter axiológico y emocional, carácter transferible y carácter evolutivo.

Sintetizando, los rasgos básicos de las competencias según las palabras de Pérez *et al.* (2009: 18): “ (...) constituyen un ‘saber hacer’ complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes”.

Estado actual de la cuestión de las competencias en el ámbito universitario.

En este momento, en cualquiera de las etapas que integran nuestro sistema educativo, se puede apreciar la apuesta decidida por un modelo curricular basado en competencias. Prueba de ello son las normativas que regulan las enseñanzas desde la etapa infantil hasta la universitaria, así como el modelo de formación permanente del profesorado.

Un proceso similar ocurre en el sistema universitario, en donde a partir de la Declaración de Bolonia (1999) fueron sucediéndose diversas reuniones y Declaraciones de los Ministros de Educación europeos para consensuar la agenda y acciones conducentes a la armonización del sistema universitario europeo. En este contexto, y durante la última década del siglo pasado, se producen diversos estudios sobre las competencias y la educación superior, tanto a nivel internacional como nacional

(Perrenoud, 2001, González, y Wagenaar, 2003, Informe DeSeco, 2003, Rychen y Salganik, 2003, De Miguel, 2006, Mérida, 2006, Sola y Pérez, 2006, Garagorri, 2007, Zabala y Arnau, 2007 y Pérez *et al.*, 2009, entre otros). En estos años, se estudia la naturaleza, definición y componentes de las competencias, se establecen complejas clasificaciones atendiendo a diversos criterios –transversales o genéricas, específicas o profesionales, sistémicas, intrapersonales, interpersonales...-, se abordan las repercusiones de las competencias en las decisiones metodológicas y modalidades de enseñanza, se comienzan a experimentar diferentes modelos e instrumentos de evaluación, se indagan las competencias más valoradas por los agentes del sistema laboral y productivo, se exploran formas de inclusión de las competencias en los nuevos Planes de Estudio... En definitiva, podemos afirmar que nos encontramos en una fase de indagación teórica, de exploración de referencias prácticas, de aplicación de innovaciones docentes que tienen como eje central el enfoque de competencias... Se está produciendo la construcción de un discurso dominante centrado en las virtualidades de las competencias para el diseño y desarrollo del currículum universitario.

Hemos de tener en cuenta que los estudios y prácticas aludidas en el párrafo anterior son realizadas, en la mayoría de los casos, por profesorado voluntario, que se caracteriza por un fuerte compromiso con la mejora y la innovación educativa. Suelen poseer una trayectoria docente consolidada que les permite abordar experiencias novedosas e implicarse colectiva y profundamente en ellas.

Sin embargo, es a partir del RD 1393/2007, cuando se oficializa el proceso de inclusión de las competencias como requisito obligatorio de los nuevos Planes de Estudio que se elaboraron para adaptar las enseñanzas universitarias españolas a la nueva estructura de los estudios universitarios europeos –grado, máster y doctorado- En él se recogen las competencias genéricas o transversales establecidas en los Descriptores de Dublín (2004) y se añaden una serie de competencias específicas o profesionales en el caso de las profesiones con atribuciones profesionales reguladas por el Estado.

La publicación de documentos oficiales, que incluían las competencias profesionales en diversas ramas de conocimiento, pusieron de manifiesto que el concepto de competencia utilizado oficialmente dista bastante del que hemos suscrito en este trabajo. En muchos ámbitos se incluyeron, bajo el nombre de competencias, objetivos muy concretos que hacían referencia al dominio de destrezas o habilidades. De este modo se elaboraron listados inconmensurables que debían ser distribuidos entre las diferentes asignaturas, materias y módulos. El profesorado universitario se vio obligado a repartir las competencias, debiendo asumir un número poco razonable para su trabajo y evaluación.

Por tanto, en nuestra opinión, la incorporación de las competencias en muchos planes de estudio no ha supuesto una incidencia generalizada de cambio en las prácticas docentes universitarias. Más bien ha respondido a demandas tecnocráticas y oficialistas que el profesorado, en general, ha vivido como una imposición normativa más que como una oportunidad de innovación. Como señalan Weber y Duderstadt (2010) las competencias que los estudiantes han de desarrollar son lo suficientemente complejas como para requerir una ‘comunidad’ coherente que apunte, siquiera desde

una ética de mínimos, hacia direcciones 'creíbles' para ella misma. Lo contrario es la 'excepcionalidad' de algunos profesores en un modelo donde impera el desajuste entre lo que se dice y lo que se hace.

Actualmente, como apuntan Tierno, Iranzo y Barrios (en prensa) existe un movimiento crítico que señala las competencias como un modelo curricular que responde a un movimiento utilitarista y de mercantilización. Las críticas se centran en torno a un doble debate: competencias frente a contenidos y enfoque por competencias frente a otros planteamientos práctico-reflexivos (De Ketele, 2006, Zabalza, 2006, Gimeno Sacristán, 2008; Villa, 2008; Carabaña, 2011; De la Orden, 2011). Junto a esta corriente crítica existen múltiples casos de aplicación y buenas prácticas en el trabajo por competencias, pero experimentados más desde iniciativas individuales que desde compromisos organizativos e institucionales (González Maura, 2006, Hirtt, 2010 y Guzmán y Marín, 2011).

Del dicho al hecho... hay un buen trecho. Del prometedor discurso de las competencias a su implantación

Si bien hemos esbozado un prometedor e ilusionante escenario de transformación del modelo docente universitario de la mano del trabajo por competencias, no es menos cierto que del discurso teórico profesado al discurso practicado hay una distancia enorme.

Los principios explicitados sustentaban un prometedor proceso de cambio en los contextos universitarios, sin embargo diferentes situaciones han truncado las expectativas iniciales que, al menos desde nuestro punto de vista, eran elevadas. Veamos algunas de las situaciones que han contribuido a que no se haya producido una verdadera transformación en las prácticas docentes universitarias:

(1) Se trata de una reforma que ha seguido un proceso jerarquizado, comenzando desde arriba e implicando, sobre todo, a los gestores y responsables de las políticas universitarias (Tonucci, 2010). El modo de hacer las reformas en otras etapas del sistema educativo nos indica que es muy difícil que un proceso de cambio sea exitoso si no se implica y surge desde la base del sistema (Fullan, 1992, Hargreaves, 1996, Bolívar, 2000, Lieberman y Miller, 2003, Knight, 2005, Fernández Cruz, 2006 y Marcelo, 2011). Es decir, el análisis de otros procesos reformistas nos muestra que cualquier cambio en las prácticas educativas se apoyan en la convicción, motivación y compromiso del profesorado, como agentes imprescindibles que lideran las transformaciones deseadas. Este principio no se ha respetado en el caso del EEES puesto que el profesorado universitario, el cual en su mayoría adolece de una formación didáctica básica, se ha socializado en una cultura profesional que premia y valora en exceso la función investigadora frente a las labores docentes. Su inmersión en una institución jerárquica, que potencia la promoción profesional prioritariamente por los logros conseguidos en el ámbito investigador le enseña, a través del silencioso pero eficaz currículum oculto, que si aspira a tener un buen status y consideración profesional ha de dirigir sus esfuerzos hacia las tareas investigadoras.

(2) El discurso reformista introducido por el EEES, y concretamente el trabajo por competencias, ha estado tintado de un matiz ideológico desde sus inicios. Un sector importante de la comunidad universitaria ha percibido las competencias como un

retroceso, una vuelta a modelos tecnocráticos ya superados (Torres, 2006, Gimeno, 2008, y Angulo 2010). El discurso de las competencias al surgir del ámbito empresarial y de la cualificación profesional, se ha identificado, en más ocasiones de las deseables, con una mercantilización de los procesos educativos aportando una visión demasiado utilitarista de la formación superior. De hecho, todos conocemos las resistencias y oposición frontal que ha tenido el proceso de Bolonia por parte de determinados colectivos que han percibido el cambio como una privatización de la educación pública y una sumisión de la academia a las leyes del mercado y del tejido productivo.

(3) Se ha deteriorado el deseo de alcanzar una verdadera ciudadanía europea. Se pretendía configurar un sistema universitario competitivo frente a los países de Asia y EEUU, al tiempo que favorecer la movilidad de estudiantes y profesorado, ampliar las fronteras de empleabilidad y hacer más transparentes y reconocibles las titulaciones expedidas por los diferentes estados. Sin embargo, este estado de opinión favorable al proyecto europeo ha decrecido en los últimos años. La crisis económica, las presiones de otros países comunitarios, las dificultades de empleo, los flujos migratorios y la difícil situación por la que atraviesa el sueño europeo genera actualmente un ambiente hostil y escéptico que desanima las ilusiones reformistas y cuestiona los beneficios reales de una educación superior armonizada a nivel europeo.

(4) La burocratización en el cambio de los planes de estudio universitarios ha incidido negativamente en el trabajo por competencias. La regulación de unos requerimientos básicos para incluirse en las memorias de las titulaciones oficiales que debían ser verificadas por diferentes agencias de acreditación nacionales o autonómicas, ha producido diversa normativa legal en la que se han definido por real decreto las competencias de diversas profesiones, prioritariamente las que tienen atribuciones profesionales. Los grupos de expertos que han participado en la definición de estas competencias en las diversas titulaciones no han tenido demasiado claro qué son las competencias y cuál es su función para la mejora del aprendizaje.

(5) La transformación de las culturas profesionales necesita tiempo. En efecto, una reforma de la envergadura propuesta requiere apoyarse en procesos de transformación cultural, los cuales son lentos, inestables y dilemáticos. La influencia esperada del profesorado innovador sobre los menos implicados no ha sido muy efectiva, puesto que los segundos no veían con buenos ojos los tiempos de dedicación que requería el nuevo formato docente. Comienzan a resurgir en el ámbito universitario discursos ya usados en otras etapas educativas que apelan a la sobreprotección, infantilización y pérdida de conocimientos que genera el nuevo modelo. Sin demasiadas evidencias comienza a crearse un estado de opinión resistente al cambio, que cuestiona los beneficios del modelo pedagógico propuesto y aboga por una vuelta a los métodos más tradicionales.

(6) Este estado de opinión adverso se ve reforzado por las restricciones económicas y materiales que se derivan de la crisis económica. Cualquier propuesta de cambio a coste cero es rechazada por el colectivo docente, el cual tenía altas expectativas respecto a la reducción del tamaño de los grupos, y a las posibilidades de tutorización y seguimiento más personalizado que ello podría generar. El nuevo modelo educativo propuesto implica una dedicación horaria mayor y exige unos formatos metodológicos plurales que requieren más implicación docente.

Para no ofrecer una visión excesivamente pesimista, también deseamos aludir al profesorado que tras involucrarse en un proceso de cambio y modificar su dinámica de aula ya no puede dar marcha atrás, al reconocer que ha experimentado procesos creativos, ricos y estimulantes, tanto para su desarrollo profesional como para la mejora del aprendizaje de su alumnado, a los que no está dispuesto a renunciar.

Las competencias como marco conceptual útil para el diseño de experiencias de innovación docente.

Como señala López Ruiz (2011) parece claro que la introducción del enfoque basado en competencias en la Educación Superior no afecta únicamente a la reformulación de los planes de estudio, sino que además implica una reconstrucción de los programas de cada módulo o asignatura integrante y una profunda redefinición del proceso de enseñanza-aprendizaje convencional en las instituciones universitarias.

A continuación intentamos vislumbrar cuáles son las repercusiones del enfoque por competencias en los diversos elementos del currículum universitario.

Las competencias como marcos de referencia para la identificación de finalidades y la selección de los contenidos

En el contexto español las competencias universitarias han sido definidas y establecidas por las administraciones centrales y autonómicas a través de diferente normativa según se tratara, o no, de profesiones reguladas o con competencias profesionales específicas. Este marco normativo establece por primera vez las competencias como grandes metas formativas que han de haber alcanzado los estudiantes universitarios que hayan acabado sus estudios de grado, máster y doctorado.

Se han definido diferentes tipos de competencias: genéricas o transversales, dedicadas a la formación común que ha de poseer cualquier estudiante universitario; y profesionales o específicas, referidas a la cualificación profesional que deben alcanzar los estudiantes de una determinada titulación. Se trata de complementar el necesario bagaje cultural de cualquier estudiante con el dominio de las herramientas y requisitos básicos necesarios para ejercer una determinada profesión.

Las competencias, por tanto, deben actuar como referencias formativas globales que orientan y direccionan el aprendizaje de las diferentes asignaturas y materias en las que se articula el plan de estudios. Suponen una estrategia para clarificar el punto de llegada de nuestro viaje formativo, instaurándose como 'hojas de ruta' para alcanzar el perfil definido en la titulación.

Por otra parte, uno de los pilares básicos de la innovación propuesta por el EEES es la reflexión sobre el tipo de conocimiento que deseamos que el alumnado adquiera. Tomando en consideración los avances tecnológicos, digitales, culturales y sociales acontecidos en la sociedad de la información (Gutiérrez y Tyner, 2012), como contexto que envuelve a las instituciones universitarias, podemos pensar que la mera repetición memorística de contenidos no resulta útil para capacitar a la futura ciudadanía a

intervenir, y si es posible transformar, contextos inciertos, flexibles, globales y complejos. Es por ello, que el tipo de conocimiento que se ha de construir en las instituciones de educación superior ha de estar caracterizado por ser:

- Un conocimiento *profundo*, que responda a los aspectos más relevantes de la materia, lo cual requiere una compleja labor de síntesis de los programas de modo que permitamos que el alumnado analice, comprenda, establezca relaciones, construya transferencias con situaciones prácticas y, en definitiva, desarrolle capacidades mentales de orden superior. Debemos dirigir nuestros esfuerzos a conseguir un tipo de conocimiento que tenga valor de uso y no sólo de cambio (Winter, 2003).
- Un conocimiento *interdisciplinar* que permita a los estudiantes analizar y comprender cualquier realidad desde una mirada complementaria, en la que intervienen diferentes enfoques disciplinarios, en la que las materias son herramientas de análisis necesarias pero insuficientes por sí mismas, que necesitan apoyarse en otras para alcanzar una comprensión global del fenómeno. Habría que empezar a avanzar, como propone Lasnier (2000), hacia programas más integrados y menos sobrecargados que permitan abordar situaciones globales más acordes con la naturaleza holística de las competencias.
- Un conocimiento como *construcción social*. A menudo en el ámbito universitario el profesorado se obsesiona con ‘dar todo el programa’, lo cual conlleva una aproximación superficial, mecánica y reproductiva del aprendizaje.
- Un conocimiento *útil y relevante*. El alumnado ha de estar motivado para implicarse en sus aprendizajes y poder alcanzar un conocimiento significativo. Una motivación intrínseca, centrada en la pasión por conocer, en la satisfacción por saber, no se alcanza mediante programas cuyos contenidos hacen alusión prioritariamente a conceptos teóricos descontextualizados, totalmente ajenos a su futuro desempeño profesional.
- Un conocimiento *flexible y emergente*. La selección de contenidos y el diseño de los programas, generalmente, se realiza de forma previa a conocer las características, intereses y motivaciones de los destinatarios. El desarrollo del currículum en el aula ha de responder a principios de apertura, flexibilidad y adaptación a los elementos emergentes que van apareciendo al interactuar los protagonistas del hecho educativo.
- Un conocimiento *actual y original*. Además de la función de transmisión del saber acumulado por las generaciones anteriores, en la universidad se ha de promover un conocimiento interesado por los desafíos y retos sin resolver que nos presenta nuestra sociedad actual. La creatividad, la indagación y la exploración de situaciones novedosas son ejercicios en los que han de adquirir práctica nuestros estudiantes.

De todo lo expuesto podemos concluir que conceptuamos las competencias como marcos de referencia que orientan la práctica educativa y que nos ayudan a seleccionar los contenidos que vamos a trabajar.

Las competencias como marcos de referencia para las decisiones metodológicas y el diseño de situaciones de aprendizaje

Siguiendo las pautas que nos ofrece Pérez *et al.* (2009), identificamos los siguientes principios de intervención educativa: (1) Aprendizaje basado en la investigación; (2) Autenticidad; (3) Participación; (4) Reforzar la autoestima y ofrecer confianza; (5) Primar la comunicación; (6) Fomentar el uso de las TIC; (7) Reflexión, autonomía y responsabilidad; y (8) Aprendizaje cooperativo.

Aprendizaje basado en la investigación

Las competencias también tienen incidencia en los criterios metodológicos que suscribimos, así como en las actividades que ponemos en marcha en las aulas. Si tenemos en consideración las conclusiones de los informes internacionales elaborados sobre las reformas de las instituciones de educación superior -en Francia, el Informe de Jacques Attali (1997), en Reino Unido el Informe Dearing (1997) y en Estados Unidos el Informe Boyer (2003)- podemos afirmar que, actualmente, una de las debilidades más relevantes de los sistemas universitarios es el poco uso que realizan de la indagación como medio para aprender, abusando de técnicas basadas en la simple transmisión de conocimiento. Adoptar la perspectiva del aprendizaje basado en la investigación supone incentivar el papel activo del alumnado como constructor de sus aprendizajes y favorecer su implicación en un proceso de exploración, indagación y análisis permanente, para alcanzar unos niveles de autonomía intelectual que le permitan autoformarse y seguir 'aprendiendo a aprender'.

Autenticidad

Este principio hace alusión a recorrer caminos de aprendizaje partiendo de las experiencias cotidianas de la vida para seguir avanzando en procesos de abstracción y teorización creciente. Tradicionalmente en los contextos universitarios se ha empleado el método deductivo, partiendo de la lógica epistemológica disciplinar como forma de plantear secuencial y linealmente el conocimiento deseado. La costumbre academicista nos ha abocado a prescindir de las vivencias y partir desde el principio con formalizaciones abstractas que, seguramente, tienen sentido para el conocimiento del experto, pero que producen desconexión y rechazo en la mente del aprendiz.

Participación

Desde una perspectiva sistémica del aprendizaje (Bronfenbrenner, 1979) la calidad de los contextos donde se desarrolla el hecho educativo repercute directamente tanto en los procesos como en los resultados obtenidos. Es por ello que la docencia universitaria ha de incorporar la implicación del alumnado en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando en consideración y consultándoles las diferentes decisiones que se van adoptando. Corresponsabilizar al alumnado en su proceso formativo significa ofrecerle la oportunidad no solo de responder pasivamente a los requerimientos del docente, sino facilitar su análisis y toma de decisiones en

aspectos relevantes del currículum, acostumbrándose de este modo a implicarse activamente en procesos democráticos de elección, y aprendiendo a compartir la responsabilidad que se deriva de intervenir en situaciones complejas.

Reforzar la autoestima y ofrecer confianza

El clima de aula entendido como el ambiente psicosocial creado a partir de la comunicación, actitudes, comportamientos y valores que ponen en marcha los protagonistas del hecho educativo –docentes y discentes- en un contexto físico determinado, es el responsable del incremento u obstaculización del aprendizaje alcanzado. La literatura pedagógica (Doyle, 1981) nos indica las repercusiones que tiene la calidad de los contextos psicosociales en el desarrollo de un ambiente de seguridad y confianza que propicie el aprendizaje. Es evidente, desde la perspectiva de la enseñanza como proceso relacional (Álvarez y Del Río, 1985), que la calidad de los intercambios personales está mediada por el nicho ecológico en el que tiene lugar. Especialmente significativas son las expectativas que el docente tiene respecto a las posibilidades de aprendizaje de su alumnado. Incluir factores valorativos y emocionales en el marco de las competencias supone incorporar un factor tradicionalmente excluido de la formación universitaria, que facilita el abordaje de las emociones, los sentimientos, las actitudes y los valores como parte fundamental de los procesos de aprendizaje. Educar con co-razón, significa ser permeable a la abundante literatura científica (Bar-On y Parker, 2001 y Toro, 2005) relacionada con la inteligencia emocional que demuestra el carácter indivisible de las personas y el sustrato emocional presente en cualquier actividad humana. No podemos dar la espalda al sentido común y a las múltiples evidencias que demuestran que el desarrollo intelectual y cognitivo se apoya en una base afectivo-emocional equilibrada, en el que la autoestima y valoración del aprendiz de sus propias posibilidades de aprendizaje juegan un papel muy relevante para apropiarse de nuevos conocimientos.

Primar la comunicación

En el apartado anterior nos hemos referido a las situaciones educativas como procesos relacionales y afectivo-emocionales, ahora nos centramos en la enseñanza como proceso comunicativo. Concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje como actos comunicativos de carácter multidireccional –profesorado-estudiantes, estudiantes-estudiantes- supone asumir que el intercambio comunicativo es la piedra angular sobre la que se construyen los conocimientos.

Fomentar el uso de las TIC

El desarrollo tecnológico actual nos ofrece un conocimiento en red que resulta muy atractivo para nuestros estudiantes. Trabajar por competencias significa abordar el conocimiento desde la búsqueda y selección de la información, hasta su análisis y comprensión. Las TIC nos ofrecen posibilidades ilimitadas que no debemos desaprovechar en los entornos educativos universitarios. No obstante, debemos emplear los entornos digitales como herramientas de alfabetización y construcción de

conocimientos incorporando un uso crítico y personal de las mismas al servicio de un modelo pedagógico activo.

Reflexión, autonomía y responsabilidad

El aprendizaje universitario ha de favorecer los procesos de autonomía y autorregulación del aprendizaje. Hemos de superar modelos reproductivos y apostar decididamente por situaciones donde el alumnado tenga la posibilidad de tomar conciencia de sus propias fortalezas y debilidades en cada ámbito del saber y del hacer. La metacognición y el uso consciente de las estrategias de aprendizaje más ajustadas a sus estilos cognitivos les permitirá aprovechar sus potencialidades y acercarse al saber desde un posicionamiento único e intransferible.

Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo se ha mostrado como una herramienta de apropiación del saber muy potente, al tiempo que aparece como una competencia profesional muy deseada en los entornos laborales actuales. El trabajo en equipo favorece el debate, la crítica compartida y la negociación sobre situaciones dilemáticas, facilitando la aplicación de conceptos teóricos en el análisis y posicionamiento ante diversas situaciones reales. En este sentido las comunidades de práctica o de indagación (Wells, 2002) nos ofrecen una organización del aula donde el aprendizaje dialógico, entendido como un proceso interactivo, democrático y simétrico que se sustenta en el debate y en la argumentación discursiva, se constituye como estrategia privilegiada de apropiación del saber. Por tanto, crear comunidades de aprendices en las aulas universitarias propicia la adquisición de competencias donde la colaboración, convivencia e iniciativa son claves para cultivar una cultura de aprendizaje compartido basado en la investigación y confrontación de ideas y puntos de vista personales.

Las competencias como marcos de referencia para la evaluación

La evaluación de las competencias es uno de los 'talones de Aquiles' de la actual reforma propiciada por el EEES. Modificar la concepción de evaluación que tradicionalmente se ha practicado en los entornos universitarios, así como las acciones de acreditación que de ella se derivan, supone uno de los elementos más complejos que debe afrontar la reforma de las instituciones de educación superior. Sin embargo, es difícil que una innovación curricular sea efectiva si no va acompañada de innovaciones en el modo de concebir la evaluación (Dochy, Segers y Dierick, 2002 y Watts y García-Carbonell, 2006).

Dochy, Segers y Dierick (2002) consideran que el reto más importante de nuestras universidades es pasar de una cultura del examen a una cultura de la evaluación, entendiendo por esta última una evaluación formativa, dirigida a mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado y a favorecer su implicación en los procesos evaluativos. Bonsón y Benito (2005) consideran que una forma de entender este proceso de cambio puede ser la de pasar de una evaluación del aprendizaje a una

evaluación para el aprendizaje. En este sentido, Carless, Joughin y Mok (2006) y Boud y Falchikov (2007) prefieren utilizar el concepto evaluación orientada al aprendizaje.

Si hemos suscrito en los epígrafes previos que la calidad de los aprendizajes está influenciada por el diseño de los ambientes de enseñanza donde estos tienen lugar, estaremos de acuerdo en que la verdadera evaluación, para ser educativa, ha de estar dirigida a todos los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje: profesorado, alumnado, recursos, calidad de las situaciones educativas, selección de contenidos y estrategias de evaluación. Esta mirada global nos permitirá avanzar desde una posición focalizada en los resultados o rendimientos académicos de los estudiantes hacia una evaluación que valora la pertinencia y ajuste de los diferentes elementos del currículum para la adquisición de competencias por parte de los estudiantes.

Además de una mirada global, la evaluación educativa ha de ser formativa, es decir ha de ayudar a los estudiantes a conocer cuáles son los verdaderos propósitos de su aprendizaje, ofreciéndoles unos criterios claros y transparentes, conocidos y negociados desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como apunta López Ruiz (2011), la evaluación universitaria, al trabajar por competencias, ha de experimentar un giro copernicano, incluyendo junto a la evaluación del docente, la autoevaluación y la coevaluación o evaluación entre iguales. Como bien es conocido, lo que no se evalúa se devalúa, y los fines de la tarea educativa constituyen para los aprendices sus referencias básicas a alcanzar, y los elementos más importantes para articular sus esfuerzos y organizar sus tareas.

Además, la evaluación de competencias no solo se dirige al ámbito cognitivo, como ya señalamos previamente, las competencias incluyen el ámbito del saber hacer y la dimensión afectivo-emocional y actitudinal. No se puede afirmar que se está trabajando por competencias cuando se deja fuera la valoración de los procesos actitudinales. Aunque se trata de contenidos actitudinales que plantean más complejidad a la hora de valorarlos, tanto por su carácter innovador, como por su naturaleza intangible y poco concreta, se ha de hacer un esfuerzo por integrarlos dentro de la evaluación de competencias (Tejedor, 1998, Nieto, 2000, Trillo, 2005, Zabalza, 2006 e Ibarra y Rodríguez, 2010). Especialmente útiles para este propósito son instrumentos que incluyan evidencias como pueden ser los portafolios, los diarios, los registros de observación, las narraciones y todas aquellas técnicas más cualitativas que, si bien ofrecen menos economía de tiempo y esfuerzo que los exámenes tradicionales, nos muestran una información mucho más profunda e integral del avance de nuestros estudiantes.

A continuación narramos una experiencia de innovación docente que, con el objetivo de desarrollar competencias profesionales en los futuros maestros y maestras de Educación Infantil, ha supuesto una transformación del modelo docente desarrollado.

Trabajando las competencias profesionales de los futuros docentes de Educación Infantil a través de RIECU (Red de Infantil Escuela-CEP-Universidad)

La experiencia de innovación que presentamos intenta incorporar los cambios que hemos ido describiendo en la primera parte de este trabajo. Se hace un esfuerzo para que exista coherencia entre los supuestos teóricos suscritos y las acciones que, a nivel de docencia real, se ponen en práctica. El propósito perseguido es transferir el conocimiento académico a los escenarios educativos infantiles, centrándonos en el desarrollo de competencias profesionales del alumnado universitario. Siguiendo las recomendaciones propuestas por López Ruiz (2011: 299) se trata de alcanzar un enfoque de competencias caracterizado por los rasgos que se describen en el siguiente cuadro:

MODELO TRADICIONAL	ENFOQUE DE COMPETENCIAS
Individualismo docente	Equipos docentes
Planes fragmentados: materias disciplinares	Planes integrados: módulos interdisciplinares
Programas organizados por temas	Programas estructurados en núcleos problemáticos
Lección magistral	Métodos docentes innovadores
Manual único y documentos complementarios	Fuentes de información y recursos didácticos
Profesor transmisor	Profesor facilitador
Alumnado pasivo y receptivo	Alumnado activo y constructivo
Calificación final: examen	Evaluación holística: evidencias
Aula aislada	Diversos espacios y ambientes
Institución académica cerrada	Comunidad de aprendizaje

Fuente: López Ruiz (2011)

Cuadro n.I. Líneas de avance desde el modelo tradicional al enfoque de competencias

El deseo de desarrollar competencias profesionales en el alumnado del Grado de Educación Infantil nos impulsó a solicitar un proyecto de Innovación Educativa¹ que, centrado en el aprendizaje del método de Proyectos de Trabajo, nos permitiera

¹ Este proyecto ha sido financiado por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la Universidad de Córdoba en la convocatoria de Proyectos de Mejora de la Calidad Docente 2010/11. Es una continuidad de las acciones de innovación desarrolladas desde el curso académico 2004/05 y ha contribuido a consolidar la creación de una comunidad de práctica en la que colaboran las escuelas infantiles, el Centro de formación del Profesorado y la Universidad.

colaborar con maestras en ejercicio expertas en esta metodología para crear una comunidad de práctica.

Es una continuidad de las acciones de innovación desarrolladas desde el curso académico 2004/05 que ha contribuido a consolidar la creación de una comunidad de práctica en la que colaboran agentes formativos responsables de la formación inicial –alumnado y profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación- con agentes formativos responsables de la formación continua –asesoras del Centro de Profesorado (en adelante, CEP), maestras de infantil en ejercicio y niños y niñas de esta etapa- En total han participado más de seiscientas personas en un proyecto que, centrado en la metodología de PT en las aulas infantiles, ha intentado crear sinergias entre todos los participantes y elevar el desarrollo profesional de las maestras de infantil, las asesoras y el profesorado universitario, al tiempo que se incrementa el nivel de aprendizaje y la adquisición de competencias por parte de los y las estudiantes universitarias y el alumnado de la etapa infantil de tres a seis años que ha colaborado en la experiencia.

Nos proponemos mejorar la capacitación didáctica de nuestro alumnado para que, en sus futuras intervenciones docentes, tengan la posibilidad de aplicar la metodología de PT en las aulas infantiles. Se trata de una tarea compleja, al ser una metodología centrada en un modelo socioconstructivista de aprendizaje, que se asienta sobre principios educativos como la actividad, el conflicto sociocognitivo, la exploración, la investigación y la cooperación en el aula. Dichos principios, para ser trabajados posteriormente en las escuelas infantiles han de ser vivenciados como estudiantes de la facultad porque, siguiendo el principio de ejemplaridad, debemos ofrecerles modelos docentes que puedan transferir a contextos prácticos (Zabalza, 2003), y no sólo indicar unos principios teóricos incoherentes con sus prácticas en el aula universitaria. Es decir, nos enfrentamos al doble reto de conocer, comprender y aplicar una metodología activa en las aulas universitarias, con el fin de capacitar a los estudiantes universitarios para que posteriormente la apliquen en las aulas infantiles.

Esta experiencia de innovación, tal y como hemos señalado en la fundamentación teórica, nos ha permitido trabajar las competencias modificando cada uno de los elementos del currículum universitario:

- Incidiendo en la selección de contenidos, los cuales presentan un enfoque globalizado centrado en problemas surgidos de los intereses de los niños y niñas de infantil.
- Afectando a la configuración de equipos docentes integrados por profesionales de distintos niveles educativos –maestras, asesoras y profesoras-
- Repercutiendo en la elección de una metodología activa, basada en la indagación de los niños y niñas y en la reflexión-acción de los estudiantes universitarios bajo la supervisión y tutela de las maestras y profesoras universitarias.
- Utilizando diferente documentación, recursos y materiales más allá del libro de texto.

- Desarrollando situaciones de enseñanza-aprendizaje en diferentes espacios y ambientes: las aulas infantiles, las aulas universitarias, el entorno y la comunidad.
- Poniendo en práctica una evaluación holística, formativa y global, centrada en la recogida y análisis de evidencias –a través de la estrategia de documentación educativa, la cual ha sido incluida en un portafolios-
- Consolidando una comunidad de práctica en la que todos los agentes implicados han participado en el diseño, desarrollo y evaluación de un PT en las aulas infantiles.

Objetivos de la experiencia de innovación docente

- Consolidar estrategias de participación conjunta entre las escuelas, el CEP y la universidad.
- Establecer redes de colaboración entre la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Infantil.
- Colaborar con el alumnado universitario para facilitar la aplicación de los PT en contextos educativos reales.
- Favorecer el aprendizaje y enriquecimiento mutuo entre el profesorado y el alumnado universitario.
- Asesorar al alumnado universitario en el desarrollo de actividades lúdicas, creativas y relevantes para desarrollar competencias en la infancia.
- Evaluar las competencias profesionales del alumnado universitario puestas de manifiesto durante la aplicación del PT.

Fases de la experiencia de innovación docente

Al participar personas pertenecientes a diferentes instituciones, ha sido necesario articular nuestro trabajo en varias fases:

(1) *Planificación y diseño de la Red.* Hemos mantenido diversas reuniones y entrevistas las asesoras del CEP y el profesorado universitario para tomar decisiones en relación al cronograma de trabajo, para seleccionar los centros y las maestras con las que nuestro alumnado universitario desarrollaría los PT, para consensuar los materiales y orientaciones de los PT ofrecidos a las maestras y a los estudiantes universitarios y para establecer los roles y funciones que cada agente formativo debía asumir.

(2) *Desarrollo de los Proyectos de Trabajo en los colegios de Educación Infantil.* Hemos tenido una reunión con todos los agentes, celebrada en el Salón de Actos de la Facultad de Ciencias de la Educación, a la que han acudido setenta estudiantes de Magisterio, cinco profesores y profesoras universitarias, veintisiete maestras de Educación Infantil y una asesora del CEP, en la que se ha adscrito el alumnado de Magisterio al centro y a la maestra correspondiente y se ha presentado el cronograma de trabajo. En esta fase el alumnado universitario ha sido tutorizado por maestras-tutoras especialistas en esta nueva metodología, con carácter previo a acudir a los

diversos colegios para aplicar sus respectivos PT –el alumnado universitario ha permanecido durante tres días en los colegios desarrollando sus proyectos-.

(3) *Evaluación de la experiencia de innovación.* Hemos aplicado diversos instrumentos de evaluación elaborados ‘ad hoc’ para recoger información de todos los colectivos implicados –estudiantes, maestras, niños y niñas de infantil, asesoras y profesorado universitario- Organizamos un grupo focal con las maestras de infantil, las asesoras y el profesorado universitario para evaluar la experiencia, incidiendo en el análisis de debilidades, fortalezas y sugerencias de mejora para el curso siguiente.

Tejiendo la red. Red de Infantil Escuela-CEP-Universidad en acción

En esta fase se produce el encuentro de todos los agentes implicados: asesoras de infantil, maestras, profesorado y alumnado universitario. Ya ha concluido el curso de formación sobre PT organizado por el CEP y se han seleccionado a las veintisiete maestras participantes. Por su parte, el alumnado universitario ha recibido formación sobre los PT en las clases de Didáctica General de la facultad y se han distribuido por parejas y tríos para ser adjudicados, por sorteo, a las maestras elegidas. Es la etapa en la que los PT diseñados por el alumnado de Magisterio se aplican en las aulas infantiles. El proceso se articuló del siguiente modo:

- a) *Presentación de los agentes de RIECU y elección del tema del PT.* Se realiza en el Salón de Actos de la Facultad de Ciencias de la Educación y asisten una asesora de infantil, las veintisiete maestras seleccionadas, cinco docentes universitarios y los setenta estudiantes de Magisterio matriculados en la asignatura de Didáctica General. Se realiza una presentación oficial de la Red de Infantil Escuela-CEP-Universidad y la asignación del alumnado de Magisterio a la maestra correspondiente, utilizando el azar como procedimiento de adjudicación. En esta sesión, el alumnado universitario junto con su maestra, consensuan y eligen la temática del PT, siguiendo las sugerencias de la maestra como portadora de los intereses de los niños y niñas preescolares.



Figura .1. Grupo de estudiantes y maestra negocian el tema del PT

- b) *Recogida de ideas previas sobre los PT en los colegios.* El alumnado de Magisterio acude a los colegios de Infantil para desarrollar tres actividades, que suponen el inicio de los PT: (1) Asamblea con el alumnado para recoger sus ideas previas; (2) Realización de un mapa conceptual sobre lo que el alumnado sabe del tema del PT, para su posterior comparación con otro mapa conceptual empleado como evaluación final; (3) Elaboración de una carta a las familias de los niños y niñas de Infantil para solicitar la colaboración de las familias y el suministro de materiales.
- c) *Recogida de información y materiales aportados por las familias.* El alumnado, fuera del horario escolar, tiene un encuentro con su maestra tutora del colegio para recoger la información aportada por las familias, con la intención de analizarla e ir proponiendo actividades en consonancia con los materiales recogidos.
- d) *Tutorización de la planificación de los PT.* El alumnado de Magisterio, dividido en cuatro grupos de dieciocho o diecinueve personas, es tutorizado por las cuatro maestras expertas en PT que, al mismo tiempo, han sido las ponentes del curso de formación permanente sobre PT realizado en el CEP. Los estudiantes universitarios les presentan su propuesta de PT, que han elaborado con el apoyo del profesorado universitario en las clases de Didáctica General, teniendo en cuenta las ideas previas de los niños y niñas de infantil, así como la información y recursos suministrados por las familias.
- e) *Supervisión y últimos ajustes de los PT.* Cada grupo de estudiantes universitarios (dos o tres miembros) se reúnen con su respectiva maestra tutora, fuera del horario lectivo, para mostrar su propuesta de PT, con el fin de obtener su visto bueno e introducir las últimas modificaciones antes de ponerlo en práctica en el aula con los niños y niñas.
- f) *Asistencia a los colegios de infantil durante tres días consecutivos para desarrollar los PT.* Los estudiantes, organizados en pequeños grupos de dos o tres miembros, acuden a la clase de su maestra-tutora y desarrollan el PT planificado. El primer y segundo día lo dedican a desarrollar actividades para modificar sus ideas previas y ampliar conocimientos y experiencias sobre el tema tratado, y el último día, aplican la evaluación debiendo realizar, al menos: (1) Mapa conceptual final para verificar los conocimientos adquiridos; (2) Organización en un rincón de los materiales aportados por todas las personas implicadas; y (3) Elaboración de un cuaderno/dossier del alumnado para entregarlo a sus familias en el que se recogen las evidencias de los trabajos realizados por los niños y niñas.



Figura n.2. Rincón del PT 'El Universo'

Evaluando RIECU

Los instrumentos de evaluación de RIECU no solo se han implementado en esta última fase. Se ha realizado la evaluación prioritariamente a través de tres herramientas: (1) Escalas Likert² elaboradas 'ad hoc', las cuales han sido pilotadas previamente y ajustadas a las exigencias estadísticas para garantizar su fiabilidad y validez; (2) Entrevistas semiestructuradas; (3) Grupo focal en el que participan las dos asesoras de infantil, las veintiocho maestras y tres profesoras universitarias.

Las escalas Likert han sido cumplimentadas por los estudiantes universitarios, antes y después de participar en la experiencia, para verificar si se ha producido mejora en el dominio de sus competencias profesionales. Las maestras han evaluado, también a través de una escala Likert, la calidad de las competencias mostradas por el alumnado universitario en su actuación en el aula al desarrollar los PT. Se han correlacionado las escalas respondidas por el alumnado universitario y las maestras para analizar si existe coherencia en la evaluación de ambos agentes.

Por su parte, las maestras también han respondido una escala Likert para evaluar los aprendizajes que ellas han obtenido al participar en esta experiencia. Al tratarse de una red, la intención es que todas las personas que participan obtengan beneficios para su aprendizaje.

Otra mirada ha sido la proporcionada por las asesoras y el profesorado universitario, las cuales han mostrado su opinión de esta experiencia de innovación a través de entrevistas semiestructuradas, focalizando su interés en los complejos mecanismos de coordinación que conlleva este trabajo colaborativo.

Por último, la valoración de la experiencia de innovación se ha realizado de forma conjunta entre el profesorado universitario, las maestras y las asesoras desde

² Son escalas psicométricas utilizadas en encuestas de investigación, principalmente en Ciencias Sociales. Al responder a una pregunta de un cuestionario elaborado con la técnica de Likert se especifica el nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración (elemento, ítem o reactivo o pregunta). Siempre hacen referencia a un procedimiento de escalamiento en el que el sujeto asigna una valoración a un conjunto específico de categorías o cuantificadores lingüísticos o números de frecuencia (siempre, a veces, nunca, etc.) o de cantidad (todo, algo, nada, etc.). (Cañadas y Sánchez, 1998).

una mirada más cualitativa a través del grupo focal, lo cual nos ha permitido analizar las fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora de este proyecto.

Discusión y conclusiones

Tras realizar un proceso de confrontación y triangulación de los datos obtenidos en los instrumentos descritos en la fase de evaluación (Escala Likert de alumnado y maestras y contenido del grupo focal) se han obtenido las siguientes conclusiones, las cuales, por claridad expositiva, se van a organizar por colectivos:

a) Todos los agentes implicados:

La implicación en una comunidad de práctica requiere un proceso de colaboración lento y un esfuerzo añadido por parte de los profesionales implicados. La pertenencia a diferentes instituciones genera discursos, prácticas y pautas de actuación marcadas por las necesidades que plantean los diferentes contextos. Las lógicas que se imponen en cada escenario educativo, pese a tener un elemento común, que es el trabajo por competencias a través de los PT, no siempre son convergentes. Para armonizar actuaciones conjuntas y procesos de innovación, que integren la escuela y la universidad, es necesario crear una dinámica relacional y comunicativa asentada en un proceso de aprendizaje dialógico, simétrico y multidireccional. Es necesario participar en una comunicación horizontal y empática, donde la actitud de escucha y la asertividad presidan las interacciones. Este diálogo y negociación de roles es imprescindible para acometer una actividad de cooperación que supere las tradicionales relaciones entre las escuelas y la universidad, donde las primeras acogen al alumnado de prácticas y tratan de aplicar las pautas elaboradas unilateralmente por la academia. Si las maestras de infantil participan en el diseño de la innovación aportando ideas, sugerencias y propuestas, su actitud no es de meras receptoras, por el contrario, asumen un papel activo en toda la experiencia. En definitiva, se trata de ir construyendo lentamente procesos de transformación cultural que requieren tiempo y nuevos modos de interacción, tal como indicamos en el marco teórico de este trabajo.

Es necesario trabajar en un foco de interés compartido, deseado por todas las agencias formativas que intervienen. En este caso, los PT es una metodología en la que estaban interesadas desde la formación continua antes de iniciar la comunidad de práctica. Su trayectoria no ha sido forzada para adaptarla a los requerimientos o líneas de investigación de las profesoras universitarias. Por tanto, se ha respetado uno de los puntos de partida o premisas necesarias para ir consolidando una comunidad de práctica, según propone Wenger (2001).

b) Estudiantes universitarios:

Es necesario incentivar la participación del alumnado universitario en la experiencia de innovación, puesto que su nivel de trabajo e implicación, al tener que desarrollar un PT, normalmente, es superior al resto de compañeros que cursan la asignatura de forma tradicional. La documentación necesaria, su participación en contextos de enseñanza reales, la preparación de recursos y materiales, su indagación teórica y el aprendizaje del método de PT, necesitan un esfuerzo sobreañadido que debe ser valorado.

El alumnado de Magisterio muestra una percepción elevada respecto al dominio de competencias profesionales conseguido al aplicar el método de PT en las aulas infantiles. Sus aprendizajes más relevantes los atribuyen al contacto con maestras de excelencia que actúan como modelos profesionales. La interacción con los niños y niñas, el trato con las familias, la motivación ante los aprendizajes y el respeto a la individualidad y diversidad de cada aprendiz son las competencias más destacadas por el alumnado universitario. Igualmente, el alumnado universitario indica que adquiere competencias al actuar en un escenario educativo real, donde tienen que actuar con los recursos disponibles y donde, según su opinión, tienen que responder a múltiples y simultáneas demandas de los niños y niñas que son imprevisibles, y por tanto, imposible de predecir. La opinión expresada por los estudiantes universitarios que participan en RIECU es consistente con la valoración manifestada por otro alumnado de Educación Superior respecto a las bondades de los contextos escolares como entornos privilegiados para la adquisición de competencias profesionales docentes (Zabalza, 2006 y Mérida, González y Olivares, 2011, Mérida *et al.*, 2011, Gómez, Mérida y González, 2011 y Mérida, González y Olivares, 2012).

c) Maestras:

Por su parte, las maestras de Infantil expresan que en algunos casos han percibido al alumnado de Magisterio un poco desorientado y desbordado por su actuación en la práctica. Han necesitado clarificar 'sobre el terreno' y negociar los roles que asumían cada una de ellas –la maestra y la alumna de Magisterio-, puesto que, en ocasiones, actuaban como meras observadoras y otras modificaban demasiado la dinámica y rutinas establecidas en el aula. Entre las virtualidades que ofrece el alumnado de Magisterio, las maestras subrayan la aportación de recursos –sobre todo virtuales-, su creatividad, energía y entusiasmo. En cuanto a las debilidades más relevantes expresan su poca capacidad de escucha a los saberes infantiles, su actitud excesivamente directiva y la dificultad para atender los diferentes ritmos de los niños y niñas.

d) Asesoras de Infantil:

Las asesoras de Infantil del Centro de Profesorado manifiestan su valoración positiva de la experiencia e indican su deseo de continuar consolidando la red. Consideran que es necesario intensificar los procesos de comunicación y trabajo conjunto entre las maestras y las profesoras universitarias, profundizando en la negociación de documentos comunes que faciliten un trabajo coordinado y coherente en las aulas infantiles y universitarias. También indican su deseo de perfeccionar los criterios y el sistema de selección de las maestras más idóneas para participar en la experiencia.

e) Profesorado universitario:

Las profesoras universitarias expresan su valoración de la experiencia como positiva, tanto por sus repercusiones en el alumnado universitario, como para ellas como profesionales que, a medida que transcurre el tiempo, pierden contacto con la docencia real. Supone un puente que las aproxima a situaciones de enseñanza-aprendizaje concretas y les posibilita la interacción con profesionales de excelencia de esta etapa. Consideran que amplían su formación y les supone un reto para imbricar la teoría y la práctica, o mejor, para analizar situaciones de la práctica desde los fundamentos teóricos disponibles. El enriquecimiento profesional, percibido por las docentes universitarias que participan en esta experiencia de innovación, coincide con

los beneficios sugeridos en la literatura científica centrados en la relación teoría-práctica (Wells, 2002, Zabala y Arnau, 2007 y De la Orden, 2011).

Finalmente, la debilidad más señalada por todos los colectivos implicados es el escaso margen temporal disponible para el desarrollo de un PT (tres días), lo cual genera una actitud de precipitación, en la que difícilmente se puede observar, aprender y reflexionar sobre el proceso vivido. Proponen, como sugerencia para el curso próximo, la vinculación de esta experiencia de innovación al Practicum I, cuya duración de un mes pudiera permitir adquirir competencias profesionales de forma más reflexiva y sosegada.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. y Del Río, P. (1985). La influencia del entorno en la educación y la aportación de los modelos ecológicos. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 3-32.
- Angulo, F. (2010). La educación y el currículum en el espacio europeo: Internacionalizar o globalizar? En J. Gimeno, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, 476-497.
- AAVV (2004). "Dublin" descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group, celebrated 23 march. Recuperado el 23 de febrero de 2012 en: http://institucional.us.es/ees/formacion/Descriptor_Dublin_Ensenanza.pdf
- Bar-ON, R. y Parker, J. (2001). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, developmental and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bautista-Cerro, M. J. (2007). El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles y programas. *Acción Pedagógica*, 16, enero-diciembre, 6-12.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bonson, M. y Benito, A. (2005). Evaluación y Aprendizaje. En A. Benito y A. Cruz (Eds.). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (87-100). Madrid: Narcea.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Londres: Routledge.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cañadas, I. y Sánchez, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10 (3), 623-631.
- Carabaña, J. (2011). Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón*, 63 (1), 15-31.
- Carless, D., Joughin, G. y Mok, M. M. C. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4),

395-398.

- De Ketele, J. M. (2006). Caminhos para a Avaliação de Competencias. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3), 135-147.
- De La Orden, A. (2011). Educación y Competencias. *Bordón*, 63 (1), 47-61.
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior, *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Declaración de Bolonia (1999). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*. Recuperado el 11 de junio de 2008 en http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el s. XXI. Recuperado el 14 de enero de 2012 en http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf.
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *Red-U*, 2 (2), 13-30.
- Dolado, J.J. (2010). Disfunciones en el sistema universitario español: diagnóstico y propuestas de reforma. En D. Peña (editor). *Propuestas para la Reforma de la Universidad Española*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Doyle, W. (1981). Research on classroom context. *Journal of Teacher Education*, 32 (6), 2-7.
- Eurydice (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la Educación General Obligatoria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Recuperado el 25 de junio de 2012 en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php
- Eurydice (2011). *Modernisation of Higher Education in Europe: Funding and the social dimension*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice). Recuperado el 25 de junio de 2012 en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php
- Eurydice (2012). *Cifras clave de la Educación 2012. Evolución de los sistemas educativos europeos durante la última década*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice). Recuperado el 25 de junio de 2012 en: http://es.scribd.com/doc/486889/competencias-clave-Eurydice#outer_page_4
- Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Innovación Educativa*, 161, 47-55.

- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- González Maura, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la Universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *XXI Revista de Educación*, 8, 175-187.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational Structures in Europe. Final Report*. Phase one. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado el 18 de junio de 2010 en <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/background.asp>
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, pp. 31-39.
- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14 (1), 151-163. Recuperado el 28 de junio de 2012 en: <http://www.aufop.com>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y modernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hirsch, W.Z. and Weber, L. E. (1999). *Challenges Facing Higher Education at the Millennium*. París and Oxford: American Council on Education/ oryx Press and IAU Press/Pergamon.
- Hirtt, N. (2010). La educación en la era de las competencias. *REIFOP*, 13 (2), 108-114. Recuperado el 28 de junio de 2012 en: <http://www.aufop.com>
- Ibarra, M. S.; Rodríguez-Gómez, G. (2010) Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- Informe Bricall (2000). *Informe universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Biblioteca digital de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 2 de febrero de 2011 en: <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>.
- Informe DeSeco (2003). OCDE-CERI, *Definition and selection of competencies. Theoretical and conceptual foundations: strategy paper on key competencies*. Recuperado el 23 de mayo de 2010 en <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Competencias/OECD2005.pdf>.
- Kivinen, O. and Nurmi, J. (2003): Unifying Higher Education for Different Kinds of Europeans. *Higher Education and Work: a comparison of ten countries. Comparative Education*, 39(1), pp. 83-103.
- Knigh, P. T. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- Lieberman, A. y Miller, L. (Eds.) (2003). *La indagación como fase de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- López, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.

- Marcelo, C. (Coord.) (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. La Coruña: Davinci.
- MEC (2006). *Propuestas para la renovación de los métodos en la Universidad*. Madrid: Secretaría de Estado.
- Mérida, R. (2007a). El prácticum y la formación en competencias del maestro de Educación Infantil en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (7), 663-686.
- Mérida, R. (2007b). Hacia la convergencia europea: los Proyectos de Trabajo en la docencia universitaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (3), 13, 825-852. Recuperado el 19 de julio de 2012 en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ultimonumero.php>
- Mérida, R. y Encinas, C. (2008). Un puente entre la escuela y la universidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 380, 24-26.
- Mérida, R., Angulo Romero, J. y Gil del Pino, C. (2008). Applying the ECTS
- Mérida, R., Angulo, J., Gil, C. y Mañas, J. (2008). El crédito europeo: experimentación en el título de maestro de Educación Infantil. *I Jornadas sobre Experiencias Piloto de Implantación del Crédito Europeo en las Universidades Andaluzas*, (783-789). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la UCA.
- Mérida, R., Barranco, B., Criado, E., Fernández, N., López, R. M. y Pérez, I. (2011). Aprender investigando en la escuela y en la universidad. Una investigación-acción a través de los Proyectos de Trabajo. Obstáculos y dificultades para la investigación escolar. *Investigación en la Escuela*, 73, 65-76.
- Mérida, R., Gil, C. y Gallego, R. (2008). El prácticum y las competencias específicas en la titulación de Magisterio de Educación Infantil. En M. Agudo, *Experiencias Piloto de Implantación del Crédito Europeo en la Universidad de Córdoba* (121-134). Córdoba: Facultad de Derecho y CC Económicas y Empresariales de la UCO.
- Mérida, R.; González, E. y Olivares, M.A. (2011). Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 184-199.
- Mérida, R.; González, E. y Olivares, M.A. (2012). Redes de aprendizaje escuelas infantiles-universidad. Evaluación de una experiencia de innovación. *Cultura y Educación: revista de teoría, investigación y práctica*, 24 (1), 95-110.
- Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Recuperado el 22 de junio de 2012 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html>
- Mérida, R. (2009). La adquisición de competencias en Magisterio de Educación Infantil: tendiendo puentes entre el contexto académico y los escenarios laborales. *Bordón*, 61 (2), 93-107.

- Nieto, S. (2000). El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: exposición y análisis de una experiencia. *Revista de Educación*, 322, 305-324.
- Pérez, A., Soto, E., Sola, F., M. y Serván, M^a J. (2009). *Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente. Guía para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, 4*. Córdoba: Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y Vicerrectorado de EEES y Estudios de Grado.
- Perrenoud, P. (2001). The key to social fields: competencies of an autonomous actor. En D. S. Rychen y L.H. Salganik (Eds). *Defining and Selecting Key Competencies*. Gottingen: Hogrefe y Huber, pp.121-150.
- Rodríguez, R. (2008). Un modelo basado en las competencias: Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 11, 131-147.
- Rué, J. (2004). Conceptuar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ECTS. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18, pp. 179-195.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rychen, S.R. y Salganik, L.H. (2003). A holistic model of competence. En D.S. Rychen y L.H.Salganik (Eds). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Gottingen: Hogrefe y Huber, 41-62.
- Sola, M. y Pérez, A. (coord.) (2006). *Informe de la Comisión de Innovación para la Docencia de las Universidades Andaluzas*. Recuperado el 13 de abril de 2010 en http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/metodologia/INFORME-CIDUA-PDF.pdf
- System to the Childhood Education Teaching Degree in Andalusia. *European Journal of Education. Research, Development a Policy*, 43 (4) 527-543.
- Tejedor, F. J. (Dir.) (1998). *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos*. Madrid: CIDE-Informe.
- Tierno, J.M., Iranzo, P. y Barrios, Ch. (en prensa). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad. *Revista de Educación*, 361.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe.
- Tonucci, F. (2010). Apuntes sobre el manifiesto. *Educar(nos)*, 49, 9-11.
- Toro, J. M. (2005). *Educar con co-razón*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Trillo Alonso, F. (2005). *La evaluación de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Santiago de Compostela*. Santiago de Compostela: Universidad.
- Van Damme, D. (2001): Higher Education in the age of globalisation: The need for a new regulatory framework for recognition, quality assurance and accreditation.

Introductory Paper for the UNESCO Expert Meeting. Paris, 10-11 September 2001.

- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, número extraordinario, 177-212.
- Watts, F. y García-Carbonell, A. (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Weber, L. E. and Duderstadt, J.J. (2010). *University Research for Innovation*. London: Económica Ltd.
- Wells, G. (2002). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós: Barcelona.
- Winter, R. (2003). Contextualising the Patchwork Text: Addressing problems of coursework assessment in Higher Education. En R. Winter, J. Parker y P. Ovens, *The Patchwork Text: A Radical Re-assessment of Coursework Assignments Innovations in Education and Teaching International Special Issue*, vol. 40 (2), 112-122.
- Woolf, H. (2004). Assesment criteria: reflections on current practices. *Assesment and Evaluation in Higher Education*, 29 (4), 479-493.
- Yañiz, C. y Villardon, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Yorke, M. (2003). Formative assesment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45 (4), 477-501.
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza M.A. (2011). Metodología docente. **Revista de Docencia Universitaria. REDU**. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. Hacia dónde va la Universidad Europea?. 9 (3), 75-98. Recuperado el 13 de febrero de 2012 en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Zabalza, M. A. (2003). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Cita del artículo:

Mérida Serrano, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Vol.11 (1) Enero-Abril. pp. 185-212. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net/>

Acerca de la autora



Rosario Mérida Serrano

Universidad de Córdoba

Departamento de Educación

Mail: rmerida@uco.es

Es maestra de Educación Infantil y doctora en Psicopedagogía, actualmente es profesora de la titulación de Grado de Magisterio de Educación Infantil e imparte docencia en el Máster de Educación Inclusiva y Educación Secundaria. Sus principales líneas de investigación son: la formación docente inicial y continua del profesorado de infantil, la investigación cualitativa y la convivencia escolar.