

CAMPO ABIERTO

Ríos, J.M. y Gómez, E.R.

RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS BÁSICAS DE LOS ESTUDIANTES Y COMPETENCIAS DEL PROFESORADO

RELATIONSHIP BETWEEN BASIC COMPETENCIES OF STUDENTS AND TEACHER COMPETENCIES

José Manuel Ríos Ariza
Universidad de Málaga

Elba Rosa Gómez Barajas
Universidad de Guadalajara (México)

Fecha de recepción: 25 de Septiembre de 2013

Fecha de aceptación: 15 de Julio de 2013

Fecha de publicación: 31 de Diciembre de 2013

RESUMEN

En este artículo, se parte de una selección de definiciones y de algunas clasificaciones de las competencias básicas o clave, con objeto de profundizar en un análisis de las competencias básicas de la escolarización obligatoria en el sistema educativo español, que proceden de competencias consensuadas en la Unión Europea. Estas competencias básicas, que deben adquirir los estudiantes, las vinculamos con el trabajo de los docentes, partiendo del supuesto de que no se puede propiciar el aprendizaje de competencias en los estudiantes, si el profesorado no las posee. De esta forma esas competencias básicas se convierten en un referente de las competencias para el profesorado europeo de enseñanzas obligatorias en el siglo XXI.

Palabras clave: competencias, docentes, estudiantes, TIC y sistemas educativos.

ABSTRACT

In this article, are based on a selection of definitions and some classifications of basic or key competencies in order to deepen in an analysis of the basic skills of compulsory schooling in the Spanish educational system, coming from powers agreed in the European Union. We link these basic skills that students should acquire the work of teachers, based on the assumption that not is can promote the learning of skills in students, if the teacher does not possess them. Thus these basic skills become a benchmark of skills for European teachers of compulsory teaching in the 21st century.

Key words: competences, teachers, students, ICT and education systems

INTRODUCCIÓN

El interés por las competencias y su definición procede del mundo laboral. La necesidad de incorporar trabajadores con un mayor nivel cultural, que fuesen capaces de realizar tareas cada vez más

complejas, en entornos cambiantes y en contacto con personas con diferentes cualificaciones profesionales generó en el tejido empresarial la necesidad de conceptualizar las competencias profesionales, y especificar las que eran pertinentes a las distintas ramas profesionales. Del sector empresarial brota una demanda al sector educativo para que formase a las nuevas generaciones teniendo en cuenta las competencias y demandas del sector productivo. De esta forma, se extiende, en muchos sectores sociales, que la medida del éxito de un sistema educativo dependía de la facilidad con la que los estudiantes se incorporan al mundo laboral.

Debido a sus orígenes empresariales, a algunas aplicaciones mecánicas y no reflexivas, a la imposición no negociada, y a que evidentemente el trabajo es solo un aspecto de la vida de los seres humanos surge, en parte del profesorado, un movimiento de fuerte resistencia y un cuestionamiento de los modelos educativos basados en competencias. (Gimeno: 2008).

Sin embargo, esta visión de las competencias centrada en el mundo laboral, se ha visto desbordada por la complejidad, del mundo actual, motivada por el fuerte crecimiento del conocimiento y del desarrollo tecnológico, la globalización económica, los movimientos poblacionales, la fácil comunicación entre los ciudadanos de distintas naciones, y el auge de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Estos hechos, junto con las incertidumbres de un mundo cambiante que no alcanzamos a predecir, ha generado que se cuestione qué educación hay que promover para preparar a los ciudadanos para esa vida futura. La adaptación a los cambios y la necesidad de dotar de herramientas, a los ciudadanos, para que puedan formarse de forma permanente, ha dado una nueva dimensión y auge a las competencias y propiciado que hayan sido promovidas por Organizaciones Internacionales (Bolívar: 2008).

1. PROBLEMÁTICA U OBJETO DE ESTUDIO

En este estudio vamos a abordar el tema de las competencias básicas de los estudiantes, con objeto de relacionar algunas de ellas con competencias o capacidades que debe tener el profesorado.

2. ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE COMPETENCIAS

En el proceso de introducción de las competencias en el sistema educativo, se pierde de forma parcial la referencia a las competencias laborales, y se apuesta por una integración de competencias que sobrepasan las específicamente laborales, entrando en otras dimensiones sociales y personales, y que no se vinculan solo a lo práctico y pragmático.

Dentro de esta visión más holística, Tobón (2008, 5) considera que las competencias son:

“Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas”.

De la anterior definición, él extrae los seis aspectos esenciales del concepto de competencias, desde un enfoque complejo. Es decir, que para orientar la competencia hacia un enfoque integral deben considerarse, los procesos, la complejidad, el desempeño, la idoneidad, los contextos y la responsabilidad en el aprendizaje y la evaluación educativa, lo que condiciona al modelo pedagógico, la didáctica, los materiales utilizados, y las estrategias idóneas para evaluar todo el proceso.

Inciendo en el desarrollo de competencias, más cercanas al desarrollo de la persona que a su faceta de trabajador, (Barcos: 2005, 2) afirma que:

“Atender la complejidad del ser humano para su realización como persona en sus múltiples dimensiones, para otras competencias son requeridas para la formación integral. Por ejemplo, la participación en grupos (que requiere de múltiples capacidades tales como saber escuchar al otro, argumentar, respetar las opiniones contrarias, defender los principios y valores asumidos, etc.), la capacidad de participación de manera responsable y crítica en la defensa de los derechos humanos, el goce de las manifestaciones estéticas de carácter plástico, corporal, musical y literario son algunas de las

múltiples competencias a desarrollar. A su vez, el logro de la autonomía, la autoestima, la resolución de problemas, la actitud responsable, entre otras, son competencias claves a desarrollar tanto para la formación general como profesional”.

Para Colás (2005, 107-108) las competencias tienen un componente multidimensional donde “interactúan componentes aptitudinales, comportamentales, contextuales y sociales de forma ajustada e integrada”. Y continúa afirmando que una definición global y sintética la lleva a entender:

“La competencia como la capacidad de los sujetos de seleccionar, movilizar y gestionar conocimientos, habilidades y destrezas para realizar acciones ajustadas a las demandas y fines deseados. Es decir, la competencia se traduce en la exitosa movilización de todos los recursos que el individuo dispone para realizar eficazmente una determinada demanda, situación o problema. Ser competente implica dar las mejores soluciones en los contextos y situaciones concretas en las que se desarrollan las acciones”.

Hay numerosas definiciones de competencias, y muchos autores (De la Orden: 2011; Gimeno: 2008; Guzmán: 2012; Luengo, Luzón y Torres (2008); Menéndez, 2009) las han abordado en función de algunas características como su origen, su epistemología, su uso, etc. Precisamente esa polisemia y su falta de precisión es criticado por Gimeno (2008) porque dificulta la comunicación, y por Guzmán (2012, 2), para él entre los problemas que dificultan la implementación del modelo educativo por competencias en los centros educativos y su asimilación por el profesorado, destaca la ausencia de claridad y precisión conceptual desde la perspectiva socio-educativa.

Como mencionamos, anteriormente, las competencias proceden del mundo laboral y se usaron como referentes para la formación profesional o de trabajadores. Su incorporación a las otras etapas educativas y su utilización generalizada, como referentes educativos, no ha estado exenta de dificultades y de debates que aún permanecen abiertos.

Dada la complejidad y extensión de estos debates sobre las competencias, su pertinencia e implementación en los procesos educativos, a continuación, vamos a abordar sólo algunos aspectos que consideramos relevantes para nuestro estudio.

En primer lugar, dentro de las voces críticas a su incorporación de forma generalizada, encontramos a Gimeno (2008), que considera el

enfoque educativo basado en insuficiente, incluso en el campo de la formación profesional.

De la Orden (2011) afirma que la educación basada en competencias (EBC) está más cerca del entrenamiento que de la educación.

Para De Ketele (2008, 8) cree que ya hay signos de que el modelo por competencias está siendo superado, y apuesta por un modelo caracterizado por “un enfoque más holístico donde la preocupación sería desarrollar saberes para vivir en un mundo en mutación permanente y rápida”.

Las críticas a las competencias también se deben por la naturaleza de quiénes son sus promotores más conocidos y relevantes:

“Los currículos formulados en términos de competencias se están extendiendo, en parte promovidos por gobiernos conservadores, apoyados por organizaciones internacionales como la OCDE o el Banco Mundial, desplegando su matriz originaria del mundo empresarial y de la formación profesional a la educación en general, incluida la universitaria. En un contexto neoliberal y mundializado, es lógico que haya suscitado todo tipo de sospechas y críticas” (Bolívar: 2008, 2).

3. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS O CLAVE

Entre las clasificaciones más utilizadas para organizar los distintos tipos de competencias está la Mertens (1996, 12). Este autor identifica las competencias como comportamientos y actitudes, y las vincula al mundo laboral, diferenciándolas entre básicas, genéricas y específicas.

Para él las competencias básicas “son necesarias para desempeñar cualquier tipo de trabajo y la conforman comportamientos y actitudes elementales que deberán demostrar los trabajadores y que están asociados a conocimientos de índole formativo mínimo necesario, como son la capacidad de lectura, expresión y comunicación oral y escrita”.

Esa visión se ha superado y en la actualidad se incluyen otras dimensiones sociales y personales. La determinación de las competencias básicas o clave ha movido a organismos como la OCDE y la Unión Europea, a impulsar algunas acciones. Entre ellas la OCDE promovió un proyecto denominado Design and Selection of Competencies (DeSeCo) en el que intentó identificar algunas competencias que pudieran ser básicas o clave para los ciudadanos de

los distintos países, y que por tanto, se deben alcanzar de forma generalizada en la educación obligatoria.

En el Resumen Ejecutivo del Proyecto DeSeCo (2005, 2) afirma que el objetivo del Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA), promovido por la OCDE, es “monitorear cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad”. En este documento se expresa la intención de extender, a partir del Proyecto DeSeCo, la evaluación de nuevos dominios de competencias.

Con DeSeCo se intenta consensuar unas competencias que puedan ser universales y que se deberían adquirir por todos los ciudadanos al final de su escolarización obligatoria. Estas competencias se centrarían en facilitar las herramientas para que se pudieran afrontar los desafíos individuales y globales.

En el proyecto (DeSeCo: 2005, 3) se considera que: “Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular”.

El proyecto DeSeCo (2005) agrupa las competencias claves en tres categorías:

Categoría 1: usar herramientas interactivas.

- Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva.
- Capacidad de usar el conocimiento e información de forma interactiva.
- La habilidad de usar la tecnología de forma interactiva.

Categoría 2: interactuar en grupos heterogéneos.

- La habilidad de relacionarse bien con otros.
- La habilidad de cooperar y trabajar en equipo.
- La habilidad de manejar y resolver conflictos.

Categoría 3: Actuar de manera autónoma.

- La habilidad de actuar dentro del contexto del gran panorama.
- La habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales.
- La habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

Para Tiana :“La idea subyacente a ese planteamiento consistía en que la formación no puede concebirse exclusiva ni principalmente como la adquisición de un conjunto de conocimientos distribuidos en diferentes ámbitos disciplinares, sino que debe tenerse también en cuenta la capacidad de utilizar los aprendizajes adquiridos para afrontar las situaciones nuevas que se plantean cotidianamente en la vida adulta” (Tiana 2011, 63).

Gimeno critica este programa y lo compara con la iniciativa elaborado por la Unión Europea y afirma que “El curriculum no se puede articular en torno a las competencias del modelo DeSeCo, pues carecemos de saber cómo hacerlo, pero pueden iniciarse programas para intentar crearlo. En el caso de la UE, la proximidad del concepto de competencias al contenido del curriculum las convierte en una llamada de atención para reorientar esos contenidos; algo que viene estando presente entre las preocupaciones de la tradición pedagógica, renovadora, crítica y progresista desde hace más de un siglo. Un legado que genera una cultura desde la que los docentes entienden y diseñan sus prácticas; algo que la OCDE, PISA y DeSeCo ignoran” (Gimeno, 2008, p. 35).

Una visión más positiva del Proyecto DeSeCo la podemos encontrar en Bolívar (2008) y Escudero (2008) para ellos la conceptualización de las competencias, que se hace en DeSeCo, aunque no resuelven toda la problemática es una buena base para establecer un discurso coherente sobre ellas.

Pérez (2007) afirma que la proyecto DeSeCo se aleja de la línea conductista, en su concepción de las competencias, y se sostiene en una interpretación más abierta, integrada, holística y relacional. Y señala que las característica principales de las competencias básicas, basadas en los trabajos que sustentan el Proyecto DeSeCo son: “carácter holístico e integrado, carácter contextual, dimensión ética, carácter creativo de la transferencia, carácter reflexivo y carácter evolutivo” (Pérez: 2007, 13).

La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE), define las competencias como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto”. Las competencias clave, por su parte, “son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”.

Este marco de referencia establece las ocho competencias clave siguientes:

- Comunicación en lengua materna
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
- Conciencia y expresión culturales.

La implantación de las competencias clave en los sistemas educativos de la Unión Europea no ha sido realizada de forma uniforme. Estudiando los distintas normativas Egido (2011) agrupa en dos clases la incorporación de las mismas:

“Países en los que las competencias clave son fundamentalmente de carácter transversal y en los que las competencias específicas de las áreas de conocimiento se integran en ellas. Sería el modelo adoptado por Dinamarca, Escocia, Inglaterra y Gales, Italia, los Países Bajos o la República Checa.

Países en los que las competencias clave se han definido fundamentalmente en torno a ámbitos de conocimiento, aunque suman a ellas algunas otras de carácter interdisciplinar o transversal. Sería el modelo adoptado por Austria, Bulgaria y las Comunidades Francesa y Flamenca de Bélgica, así como por España o Francia, países que plantean un listado de competencias muy similar al establecido en la Recomendación de la Comisión Europea” (Egido: 2011, 249-250).

Según Egido, en la primera opción, el diseño del currículo deja de estar basado en asignaturas o áreas y se centra en trabajos dirigidos al logro de las competencias; y en la segunda las competencias transversales se yuxtaponen a las de las áreas o materias.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, en España, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), en los Reales Decretos de Educación Primaria (2006) y de Educación Secundaria Obligatoria (2007) en los que se establecen las enseñanzas mínimas de esas dos etapas, incluye ocho competencias básicas que son iguales para ambas etapas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.

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

La coincidencia de estas competencias básicas, en las dos etapas, se debe a que se comienzan a trabajar en la Educación Primaria, y por tanto, en esta etapa tiene un carácter más orientativo del currículo, para llegar a adquirirlas al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria.

La motivación recogida, en el Real Decreto de Enseñanzas de Educación Secundaria, (MEC: 2007), para incorporar las competencias es que:

“La incorporación de competencias básicas del currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de forma satisfactoria, ser ciudadanos activos como ciudadanos, y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”.

4. EL DIFÍCIL PROCESO DE LA INCORPORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA: ALGUNOS ASPECTOS Y DIFICULTADES.

Más allá de la pertinencia que pueda tener la incorporación de las competencias básicas a esta etapa, y de en qué medida podamos estar de acuerdo con ello, lo cierto, es que la normativa es clara en este aspecto. Por tanto, podemos preguntarnos si realmente los centros educativos y las prácticas educativas se orientaran a propiciar experiencias que favorezcan la adquisición de las competencias básicas.

Dado que el tema es muy amplio vamos a centrarnos en dos dimensiones organizativas, el crecimiento del conocimiento y en la reflexión sobre algunas implicaciones que tienen dos competencias básicas en los docentes. En este apartado, además de citas, expondremos nuestras reflexiones y aportaciones, fruto de nuestra experiencia docente.

4.1. El equilibrio de los contenidos y las competencias

El aumento (sin precedentes) del conocimiento relevante que se ha producido en estas últimas décadas ha generado una presión creciente para que los sistemas educativos, en sus etapas obligatorias, integren este conocimiento en contenidos educativos. Dentro de este contexto parece que hay un enfrentamiento entre centrar el aprendizaje en la adquisición de contenidos o en competencias

Perrenoud (2008: 2) aborda la aparente contraposición de la siguiente forma:

“Los que pretenden que la escuela deba desarrollar competencias, los escépticos oponen una objeción clásica: ¿no va esta tarea en detrimento de los saberes? ¿no se arriesgan a reducirlos a regímenes racionales de congruencia, mientras que la misión de la escuela y la educación es ante todo la de instruir, transmitir conocimientos?”

Esta oposición entre saberes y competencias es, a la vez, fundada e injustificada:

- Es *injustificada*, porque la mayoría de las competencias movilizan ciertos saberes; desarrollar las competencias no significa dar la espalda a los saberes, al contrario;
- Está *fundamentada*, porque no se puede desarrollar las competencias en la escuela sin limitar el tiempo consagrado a la asimilación de saberes”.

Para Perrenoud (2008) no se pueden adquirir competencias sin saberes, ni conseguir las competencias elementales sin nociones y conocimientos de las distintas disciplinas, sin el dominio de la lengua, de una cultura, ni de las operaciones básicas de matemáticas. Por otro lado él afirma que se pueden tener conocimientos y capacidad y no ser competente, al no saberlos aplicar en distintas situaciones.

Este equilibrio o relación entre contenido y competencias es expresado por Tey y Cifre-Mas (2011: 229-230) de la siguiente forma: “Es cierto que la educación es un proceso, que va más allá de la formación y de la instrucción, y que no se puede reducir su objeto a ese saber que resulta de la acumulación y asimilación de informaciones, externas a nosotros, y convertidas en conocimiento (García et al., 2010). Pero también lo es que existen informaciones que se deben transmitir como mínimos culturales, puesto que dejar de recordarlas supondría centrarnos únicamente en lo vivido y en lo personal, algo necesario, pero insuficiente. En cualquier caso, la educación debería lograr que las

personas fueran funcionalmente competentes para dirigir su propia vida”.

Bolívar (2008, 13) aboga también por este equilibrio al afirmar:

“El conocimiento que proporcionan las disciplinas no es, pues, un fin en sí mismo sino un medio o instrumento para el desarrollo de las competencias básicas. Además de una mayor integración de los aprendizajes escolares, se requiere darle un sentido de aplicación y orientar la enseñanza hacia aquello que se considere básico, sin que ello suponga -como señalábamos en el punto anterior- “bajar” los contenidos”.

Para una parte importante del profesorado, tanto por la tradición como por no saber exactamente cómo proceder, los elementos centrales del currículo continúan siendo los objetivos, los contenidos y las áreas de conocimiento. Ello conlleva la posibilidad muy real, y que se está produciendo en muchos centros educativos, de incluir las competencias básicas en los proyectos y programaciones, pero quedando fuera en las prácticas educativa.

Tanto los profesores, como las legislaciones y normativas educativas deben tener en cuenta que una misma competencia se puede adquirir de distintas formas y con diversos contenidos. No todos los conocimientos relevantes se pueden incorporar a la educación general obligatoria, porque es imposible y aumenta el riesgo de que el aprendizaje se centre fundamentalmente en el aprendizaje de datos e información.

4.2. Cómo organizar el currículum y los centros para posibilitar la adquisición de las competencias básicas.

La función de las áreas y materias del currículum, en la Educación Secundaria Obligatoria, viene expresada de la siguiente forma, (MEC: 2007, 685):

“Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias”.

Las competencias básicas en la Educación Secundaria Obligatoria puede posibilitar y requiere un trabajo más interdisciplinar y colegiado de los profesores, que éstos asuman un rol distinto como facilitador y mediador, que diseñen situaciones de aprendizaje que promuevan el aprendizaje activo de sus estudiantes (Bolívar: 2008).

El profesor debe ir más allá de su disciplina, no puede contentarse con ser un buen especialista, además debe tener una visión holística del conocimiento y ser capaz de integrar contenidos de distintas áreas y naturaleza.

El planteamiento para la adquisición de las competencias básicas incluye planteamientos novedosos, que van más allá del trabajo con los contenidos tradicionales, de esta forma (MEC: 2007, 685-686) en el Decreto de Educación Secundaria Obligatoria afirma que:

“El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital”.

Para Tiana (2011, 72) facilitar la adquisición de las competencias básicas

“Exige un trabajo conjunto del profesorado, dada la conexión múltiple que existe entre áreas, materias, actividades y competencias. Si el desarrollo que realizan las competencias básicas debe tomar en consideración las aportaciones de las diversas áreas en diferentes entornos, no se puede concebir dicha tarea como una mera yuxtaposición de programaciones individuales. Obviamente, esa deberá ser su última concreción, pero antes de llegar a esa fase es necesario afrontar otra intermedia, consistente en desarrollar un proyecto curricular de centro que tenga carácter global y oriente la actuación de todos y cada uno de los docentes”.

El tratamiento diferenciado y sin conexión del contenido de las distintas áreas imposibilita la adquisición de las competencias básicas. Es por ello, que se impone un tratamiento de los contenidos más

globalizado, interdisciplinar y transdisciplinar; y desde luego no quedarse limitado, acotado o constreñido a los conocimientos conceptuales, obviando la complementariedad necesaria de los procedimientos, habilidades, estrategias, hábitos, valores, actitudes,...

El trabajo en equipo y colaborativo es una competencia necesaria para los docentes, puesto que es difícil promoverla en los estudiantes sin tenerla. Los estudiantes han de integrarse en situaciones laborales y sociales plurales, y deben saber trabajar con profesionales que han tenido otra formación y colaborar como ciudadanos.

En una línea más centrada en las actividades, Díaz (2012, 142), afirma que:

“Para enseñar competencias se requiere crear situaciones didácticas que permitan enfrentar directamente a los estudiantes (o a los docentes en formación/servicio) a las tareas que se espera que resuelvan. Se requiere asimismo que adquieran y aprendan a movilizar los recursos indispensables y que lo hagan con fundamento en procesos de reflexión metacognitiva o autorregulación. Los programas y objetivos de formación, desde la mirada de la educación por competencias, no se derivan en términos de conocimientos estáticos o declarativos, sino en términos de actividades generativas y tareas-problemas que la persona en formación deberá enfrentar”.

Asimismo, se recomienda que para conseguir la adquisición de la competencias se utilicen todos los espacios, actividades y horarios del centro, y no sólo los horarios de clases. Con la inclusión de las competencias básicas, se pretende incorporar los aprendizajes formales y no formales integrándolos y utilizándolos en distintas situaciones y contextos.

El inmovilismo, la resistencia al cambio, y el miedo de parte del profesorado es una rémora y evidencia la carencia de una competencia, que consideramos clave, la innovadora. En un mundo en cambio el profesorado debe estar abierto y promover los cambios e innovaciones que sean adecuados para propiciar, entre otras cosas, que los estudiantes puedan desarrollar las competencias básicas.

La competencia innovadora aplicada a la educación, conlleva la necesidad de que el profesorado esté actualizado permanentemente, tanto en el conocimiento propio de su área o disciplina como en los principales conocimientos generales, con un sentido integral de la educación. Igualmente, debe conocer las principales problemáticas y situaciones sociales, y los elementos y fases

sustantivas de la planificación e implementación de los procesos de innovación educativa.

4.3. Implicaciones del crecimiento del conocimiento en los docentes

Si el conocimiento crece exponencialmente no podemos centrar nuestra actividad docente en una exposición de contenidos que se van a transformar, en algunos casos con rapidez, sino en dotar a los estudiantes de capacidades para trabajar con los contenidos. Sin embargo, este aumento del conocimiento y la provisionalidad de los mismos no debe convertirse en un argumento para no incorporar nuevos contenidos a los currícula.

Un docente debe tener un conocimiento general actualizado, independientemente del área de conocimiento en el que se haya especializado. Hay una resistencia importante en el profesorado a incorporar conocimiento actualizado y a hacer cambios profundos en los contenidos conceptuales. De esta forma se da la paradoja de adultos que vuelven al sistema educativo, para obtener titulaciones de Educación Secundaria, y se encuentran con un importante bloque de contenidos que se impartían cuando abandonaron el sistema educativo.

El argumento clásico, para resistir a los cambios, es que se deben enseñar los elementos sustanciales de las áreas y éstos no cambian o lo hacen poco. Aun reconociendo la validez de ese argumento, un análisis profundo de los currícula evidencian que es discutible que muchos de los contenidos recogidos sean la esencia de las materias.

Los cambios curriculares son lentos y con frecuencia no permean en el profesorado, y los cambios legislativos no consiguen tampoco modificar las prácticas docentes. A título de ejemplo, nos encontramos con los denominados temas transversales, estos contenidos (educación para la paz, para la salud, el consumo, la educación vial, educación ambiental,...) incorporados al sistema educativo en la LOGSE, en el año 1990, aún continúan siendo irrelevantes en muchos centros y desconocido por parte del profesorado, entre otros motivos porque, en la formación inicial del profesorado, en las Universidades no se incluyeron de forma adecuada.

4.4. Competencia de participación social y ciudadana

La competencia social y ciudadana es también una de las competencias claves de los docentes y debe manifestarse entre otras cosas por:

1. Una sociedad cambiante y compleja exige que el profesorado tenga un compromiso ciudadano que sea producto del conocimiento, la reflexión crítica, la tolerancia y el análisis.

2. El uso adecuado de las TIC como herramienta para la comunicación y la colaboración, también es propia de esta competencia, ya que Internet se ha convertido en un espacio de libertad, de relación y de creatividad.

No podemos olvidar la importancia que ha tenido y tiene Internet para la organización y participación ciudadana, y como gracias a esta red millones de ciudadanos se han organizado para derribar dictaduras y plantear sus propuestas ante los gobiernos.

Internet es un espacio donde hay una fuerte lucha entre la libertad y el control, entre la legalidad y la delincuencia, es por ello un espacio donde manifestar la competencia social y el compromiso ciudadano.

3. Una sociedad comunicada, través de las TIC, y en la que ha habido un alto movimiento de personas (migratorios) hace necesaria una relectura de los sucesos históricos (sin adulterarlos), y la revisión de los componentes que dan identidad a los pueblos y naciones, puesto que se han generado, especialmente en Europa, sociedades plurales en razas, culturas, ideologías y religiones.

Cuando los ciudadanos están en conexión a través de redes sociales con personas que viven en distintos lugares del planeta Tierra, y conviviendo con personas distintas no podemos mantener vigente las viejas identidades nacionales (construidas sobre la homogeneidad) sin generar riesgos de conflictos.

Frente al auge del fanatismo, la xenofobia, el racismo, la división, y la adulteración de la democracia que se está produciendo en gran parte de Europa, especialmente a partir de la crisis, ¿cómo reacciona el profesorado?, ¿se mantiene en silencio y neutral y se hace cómplices del radicalismo, de la mentira, y del rechazo al distinto?

En los tiempos actuales se demanda al profesorado valor para combatir la mentira compartida (tal raza son ladrones, este país es el responsable de nuestra situación,...), independencia de pensamiento, capacidad de análisis y de crítica, ya que los nacionalismos excluyentes, y los totalitarismos hegemónicos y homogeneizantes recompensan el silencio con la aprobación social.

¿Dónde está el profesorado crítico y reflexivo?, ¿dónde están las voces y las posiciones de los sindicatos de profesores, los movimientos de reforma, los investigadores universitarios?; ¿dónde están los debates contra la homogeneización ideológica, contra la pobreza cultural, contra la sistemática aniquilación de parte de la cultura común, contra el adoctrinamiento impuesto por algunas visiones miopes?

Cómo combinar globalización e identidad cultural o nacional sin caer en exclusivismos, cómo llegar a considerar a todos los seres humanos iguales y que merecen la misma dignidad (tienen los mismos deberes y derechos) en la práctica y no sólo en la teoría. Las respuestas no son fáciles y exigen reflexiones y actuaciones individuales y colectivas.

Para (Gairín, 2011: 99) es importante que el profesorado sea “capaz de moverse en contextos multiculturales, utilizar las herramientas de la sociedad del conocimiento y sean capaces de trabajar en equipo, impulsar un razonamiento libre y crítico y promover el compromiso social”.

Bolívar (2008:10) integra esta competencia en lo que el denomina Educar para la ciudadanía y la vincula con las otras competencias “comprende todo aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública, que todos los ciudadanos deben poseer al término de la escolaridad obligatoria; sin reducirse a educar para comportarse cívicamente o ejercer la democracia mediante una participación activa en los asuntos públicos (“competencia social y ciudadana”). Al tiempo, o prioritariamente, se ha de posibilitar alcanzar las otras competencias básicas que le permitan participar activamente en el mundo social y laboral”.

La competencia social y ciudadana pretende que los estudiantes lleguen a ser ciudadanos activos, es por ello que el profesorado debe ser un ciudadano activo y tener habilidades sociales para participar en la sociedad.

Una experiencia de integración de la competencia social y ciudadana, en la que a través de propuestas de intervención, se vinculan el trabajo de esta competencia con estudiantes y con la formación del profesorado de distintas etapas educativas es descrita por Tey y Cifre-Mas (2011), en el programa Barcelona, Aula de Ciudadanía.

Muy vinculada a la competencia social y ciudadana está la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. El avance del conocimiento científico y sus aplicaciones tecnológicas está teniendo un fuerte impacto en la vida de los seres humanos, desde las ya comentadas TIC, pasando por los medios de transportes, por el desarrollo de las máquinas que sustituyen el trabajo de los seres humanos, los descubrimientos genéticos, la mejora en la producción de alimentos, los efectos en la salud de algunas actividades humanas e industriales, el uso de la energía,... Todo ello tiene también que ver con las decisiones de los ciudadanos y con la gobernanza.

Además, no solo influye el conocimiento científico y tecnológico evidenciado, sino las predicciones. De esta forma los docentes deben conocer las principales predicciones para incorporarlas en su trabajo, como ejemplo de ella está el cambio climático, la escasez de agua potable, el envejecimiento de la población, las fuentes de energía alternativas...

4.5. Tratamiento de la información y competencia digital

La competencia docente en el dominio y uso de las TIC en los procesos educativos está ampliamente debatida y aceptada, y organismos internacionales como la Unión Europea y la UNESCO a través de los "Estándares de Competencias en TIC para docentes" se han pronunciado.

La UNESCO (2008) establece tres niveles de dominio para el profesorado, el primero sobre nociones básicas de TIC; el segundo de profundización del conocimiento que expresa la capacidad para utilizar el conocimiento (disponible en las TIC), aplicándolo para resolver problemas reales y complejos; el tercer nivel es el de generación del conocimiento a partir del ya disponible en las TIC.

Igualmente, (UNESCO: 2010, 17-18), en la Conferencia Internacional denominada "El impacto de las TIC en la Educación", y basado en un estudio, realizado por ella misma, sobre el profesorado y las TIC, propone, entre otras, las siguientes recomendaciones respecto a las TIC:

- "Proponer una política integrada para la validación de estándares.
- Estimular a las instituciones formadoras a participar activamente en la integración curricular de éstas.
- Hacer de la formación el elemento sustantivo donde se mejoren las habilidades de los profesores".

Las TIC y especialmente Internet con las herramientas que ha puesto asequible a todos los ciudadanos permite la conexión entre ciudadanos distintos y distantes, posibilita la relación en línea, el intercambio de texto, imagen y sonido, y el acceso a una cantidad de información incalculable.

Internet y su uso por los estudiantes posibilita que ellos pueden acceder al conocimiento y a los contenidos que puede proponer el profesor, sin necesidad de éstos. Ello implica una reubicación del papel del profesorado, que pasa a ser un gestor y organizador de los procesos de aprendizaje más que un depositario del conocimiento.

Igualmente, Internet está propiciando que se pueda profundizar de forma rápida en los contenidos, y que se pueda generar conocimiento nuevo a unos ritmos altos. Todos los docentes estamos de acuerdo con esta evidencia, pero nos cuesta integrar en nuestras prácticas contenidos novedosos.

5. CONCLUSIÓN

Aunque los orígenes de las competencias fueron las necesidades laborales en la actualidad el debate ha desbordado ese marco, como fruto de la complejidad y globalización de la vida actual. De unas competencias centradas en el trabajo, se ha pasado a buscar las competencias básicas necesarias para la vida con objeto de favorecer una educación en igualdad, y la adaptación de los seres humanos a un futuro incierto.

La falta de unanimidad en el significado y en la utilidad de las competencias básicas, las dificultades de medir su consecución, junto con la miedos generados por la denominada modernidad líquida, que define, Bauman, hacen que parte del profesorado prefiera mantenerse en sistemas y actividades tradicionales que, aunque puedan entender que no son los idóneos para los ciudadanos del futuro, les da más seguridad que las innovaciones no conocidas.

Por tanto, a pesar del esfuerzo realizado por la OCDE, la Unión Europea, y los gobiernos de las naciones, por determinar las competencias básicas o clave y por la integración de las mismas en sus sistemas educativos, hay un riesgo fuerte de que su incidencia en las prácticas educativas sea escasa, como ha pasado en otras innovaciones educativas anteriores.

Si dentro de la actividad educativa el eje se ha desplazado hacia el aprendizaje de los estudiantes, es evidente que un punto de referencia clave para orientar las competencias de los docentes deben ser las competencias que han de adquirir los estudiantes.

En la sociedad actual, de fuerte y continuo crecimiento del conocimiento, es necesario incorporar algunos de los más relevantes para formar adecuadamente a los futuros ciudadanos y evitar la crítica social hacia la inutilidad de los contenidos que se ofrecen en los centros educativos.

Las competencias de “tratamiento de la información y competencia digital” y la de “participación social y ciudadana”, que tienen una gran complementariedad, emergen con fuerza para garantizar el futuro de la Humanidad ante los desafíos inminentes que deberá afrontar. Solo los profesores competentes, en ambas, podrán propiciar entornos de aprendizaje que permitan la formación de ciudadanos libres, críticos y solidarios, que sean capaces de usar las TIC para avanzar en la democracia, en la resolución de problemas y conflictos, enfrentar las catástrofes naturales, etc.

El debate sobre las competencias y las relaciones entre las determinadas para los estudiantes y las demandadas a los docentes va a continuar durante un tiempo, pero igual que otros debates se apagará y surgirán otras propuestas nuevas.

En tiempos de cambios, tan acelerados, debemos pensar en la provisionalidad del conocimiento, y que ello nos va a afectar a los docentes a través de exigencias y nuevas demandas. Pero ello no nos debe impedir buscar con pasión y con razón las mejores soluciones para favorecer que los ciudadanos accedan al conocimiento, en sentido amplio, que adquieran capacidades de adaptación a un entorno cambiante, y que desarrollen sus capacidades, y tengan una buena integración social y respeto por la naturaleza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y superior. *Revista de Docencia Universitaria*, nº 2 (monográfico), 1-23 http://www.redu.um.es/Red_U/m2/
- Colás, M^a. P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En Colás, M^a. P. y De Pablos, J. (Eds.). *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Archidona: Ediciones Aljibe.

- De la Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón, Revista de Educación*, 63 (1), 47-61. (Consultado el 10 de diciembre de 2013), <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3601021>.
- De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3, 1-12. (Consultado el 5 de marzo de 2012), <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART1.pdf>
- Díaz, F. (2012). TIC y competencias docentes en el siglo XXI. En R. Carneiro, J.C. Toscano y F. Díaz (Eds.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 139-154). Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- Egido, I. (2011). Las competencias clave como elemento central de currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 239-262. (Consultado el 10 de diciembre de 2013), http://www.uned.es/reec/pdfs/17-2011/10_egido.pdf
- Escudero, J.M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*, 2 (II), 1-20. (Consultado el 10 de noviembre de 2013), <http://revistas.um.es/redu/article/view/35231/33751>
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Educación*, 63 (1), 93-108. (Consultado el 10 de diciembre de 2013), <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3601043>.
- Gimeno, S. (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- Guzmán, F. (2012). El concepto de competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 4, 1-13. <http://www.rieoei.org/deloslectores/5294Guzman.pdf>
- Luengo, J.J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3, 1-10. (Consultado el 5 de octubre de 2013), <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ed.pdf>
- Menéndez, J. L. (2009). La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la Sociología de la Educación. *Revista electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes. Observar*, 3, 5-41. (Consultado el 30 de abril de 2013), <http://www.odas.es/site/new.php?nid=16>
- Mertens, L. (1996). *Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Real Decreto 1361/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado (Madrid)*, 5, 677-773.
- Pérez, A.I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 11, 1-8. (Consultado el 10 de octubre de 2013), http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Tey, A. y Cifre-Mas, J. (2011). El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa Barcelona, Aula de Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 225-241.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular de la educación obligatoria española. *Bordón Revista de Educación* 63 (1), 63-75. (Consultado el 5 de octubre de 2013), <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3601025>.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Barcos, R. (2005). *Acerca de las competencias*. UNESCO. (Consultado el 14 de mayo de 2013), http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencias/Further_Reading/AcercacompetenciasBarcos.pdf
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). (Consultado el 5 de diciembre de 2013), <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- DeSeCo (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. (Consultado el 17 de julio de 2012), <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Tobón S. (2008). *La formación basada en competencias en la Educación Superior. El enfoque complejo*. Guadalajara: Universidad Autónoma de Guadalajara. (Consultado el 28 de abril de 2013), http://www.eventos.cfie.ipn.mx/reuniones_academicas/dialogos/pdf/dfle1.pdf
- UNESCO, (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. (Consultado el 4 de marzo de 2013), <http://www.eduteka.org/>

EstandaresDocentesUnesco.php

UNESCO, (2010). *El impacto de las TIC en la educación. Relatoría de la Conferencia Internacional de Brasilia, 26-29 abril 2010*. (Consultado el 18 de abril de 2013), <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190555s.pdf>

Sobre los autores:

José Manuel Ríos Ariza

jmrios@uma.es

Universidad de Málaga

Doctor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga (España). Ha sido Secretario de la Facultad de Ciencias de la Educación y Director del Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa en la Universidad de Málaga. Es profesor Titular de la Universidad de Málaga. Ha dirigido tesis doctorales a profesores universitarios de Iberoamérica y de Austria. Ha participado en trabajos de investigación e innovación desarrollados en Europa, Argentina, Colombia, Chile, México, Perú, Uruguay y Venezuela. Tiene reconocimientos honoríficos del Ministerio de la Presidencia de Uruguay, del Estado Amazonas de Venezuela, de la Universidad Nacional del Altiplano (Perú) y de la Universidad Santo Toribio de Mogrovejo (Perú). Ha realizado estancias de investigación y docencia en universidades de México y Perú. Ha escrito capítulos de libros y artículos en revistas relacionados fundamentalmente con innovaciones educativas y con las TIC aplicadas a la educación, y ha participado en investigaciones financiadas por instituciones nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación son: la innovación educativa y el uso educativo de las TIC.

Elba Rosa Gómez Barajas

elbagomez@valles.udg.mx

Universidad de Guadalajara (México)

Doctorada en Investigación e Innovación Educativa por la Universidad de Málaga, España. Publicaciones y ponencias internacionales en países, tales como Brasil, Cuba, Argentina, Portugal, España y México. Áreas de Investigación: Competencias, Innovación y TIC aplicadas a la Educación. Colaborador Honorario de la Universidad de Málaga (2013-2014). Actualmente: Responsable del Laboratorio de Innovación y Calidad Educativa de la Universidad de Guadalajara, México.

Para citar este artículo:

Ríos, J.M. y Gómez, E.R. (2013). Relación entre competencias básicas de los estudiantes y competencias del profesorado. *Revista Fuentes*, 14, pp. 209-230. [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. <http://www.revistafuentes.es/>