

¿FORMAR EDUCADORES COMPETENTES O “PROFESIONALES CON COMPETENCIAS”?

Are you training competent educators or “professionals with competences”?

Antón COSTA RICO
Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN: Ahora que estamos en puertas de una reforma de la estructura general de las titulaciones universitarias y de una revisión de los contenidos, metodologías, objetivos y finalidades de la formación universitaria, bueno es que nos preguntemos, una vez más, por el lugar donde estamos y hacia dónde nos dirigimos en cuanto a la específica formación del profesorado que va a tener la responsabilidad educativa y pedagógica en el conjunto de los niveles y etapas de educación básica y previa a la “educación superior”; ¿hacia dónde nos dirigimos, pues, en cuanto al alumnado universitario que depende actualmente entre nosotros de las Facultades de (Ciencias de la) Educación, esperando que, finalmente, también de estas Facultades dependa la formación de aquellos que pronto van a comenzar los postgrados de Educación Secundaria? Acerca de todo esto es de lo que me propongo reflexionar y aportar algunas perspectivas e ideas, tomando en consideración la literatura académica y también lo que se viene preconizando desde las instancias supranacionales que realizan estudios y recomendaciones en torno a las políticas de formación docente y de técnicos al servicio de la atención educativa.

PALABRAS CLAVE: formación del profesorado, EEES, competencias y conocimiento.

SUMMARY: Now that we are in the beginning of the reform of the general structure of the university degrees and also of an overhaul of the contents, methodologies, objectives and purposes of university formation, it is good to ask ourselves, one more time, where are we now and where are going concerning the specific training of the teaching staff that will have the educational and pedagogical responsibility in the assembly of the levels and stages of basic education and previous to higher education.

Towards where are we going then, concerning university students that, in this moment depend on us in the Faculties of Science of Education, hoping that, finally it will also depend on them the formation of those that soon will start the Post degrees of Secondary Education? We are in a process of overhaul of the degrees and formation plans with the horizon of the construction of the European Space of Higher Education. We, the Faculties of Science of Education, are also implied in this. Is the “formation by competences” an appropriate paradigm as a founding? It could be if the “competences” were understood from a global perspective and not a behaviourist one. But the difficulties are numerous and the exigencies are high. They imply serious structure modifications of diverse nature, that affect as well to the own criteria that guide in the present the institutional evaluation of the yield of teachers and researchers, that have the responsibilities of training new teachers and theoreticians of education in these Faculties. Beyond administrative and bureaucratic fulfillments of the formal signalling of competences in a scalar documentary structure, the formation by competences is complex, because also it is the identity of the trainers.

KEY WORDS: teaching staff training, ESHE, competences and knowledge.

Presentación

Ahora que estamos en puertas de una reforma de la estructura general de las titulaciones universitarias y de una revisión de los contenidos, metodologías, objetivos y finalidades de la formación universitaria, bueno es que nos preguntemos, una vez más, por el lugar donde estamos y hacia dónde nos dirigimos en cuanto a la específica formación del profesorado que va a tener la responsabilidad educativa y pedagógica en el conjunto de los niveles y etapas de educación básica y previa a la “educación superior”; ¿hacia dónde nos dirigimos, pues, en cuanto al alumnado universitario que depende actualmente entre nosotros de las Facultades de (Ciencias de la) Educación, esperando que, finalmente, también de estas Facultades dependa la formación de aquellos que pronto van a comenzar los postgrados de Educación Secundaria?

Acerca de todo esto es de lo que me propongo reflexionar y aportar algunas perspectivas e ideas, tomando en consideración la literatura académica y también lo que se viene preconizando desde las instancias supranacionales que realizan estudios y recomendaciones en torno a las políticas de formación docente y de técnicos al servicio de la atención educativa. Me propongo hablar, así, de las actuales perspectivas internacionales en cuanto a la arquitectura de la formación de docentes y técnicos, de su conexión con las “figuras de profesor” que paradigmáticamente pudieran servir de referentes, y del paradigma del “nuevo profesionalismo fundamentado en competencias”, cerrando con una reflexión sobre la competencia educadora de quienes se han de confrontar en el día a día con la tarea de la formación y educación de los niños, adolescentes y jóvenes de hoy y del inmediato mañana.

La actual arquitectura de la formación. Perspectivas internacionales

Desde que en 1974 y en 1975, respectivamente, la OCDE y la UNESCO dieron a la luz un *Informe* y una *Recomendación*¹ sobre las nuevas tendencias y tareas de los profesores, una ya extensa línea de estudios se desarrolló hasta los momentos actuales, preferentemente desde estas instancias supranacionales citadas. Correlato, en cierta medida de la cada vez más intensa preocupación académica, de muy fuerte acento anglosajón, por esta cuestión, que no creo preciso traer aquí puntualmente.

Estas proposiciones de carácter internacional se han venido intensificando en la actualidad y ello tanto por la globalización, como por el alcance de la tecnología informacional o el aumento de la conciencia ecológica relativa a nuestro planeta. Sin duda, existen fenómenos que podemos llamar de “modernización” que alcanzan a todo nuestro mundo, y entre ellos se cuenta el desarrollo educativo, hasta tal punto que se ha llegado a hablar de que “se ha producido una homogeneización mundial de la educación” (HÜFNER, 1992).

En este contexto, que es también en el de una nueva configuración capitalista internacional, el de la globalización neo-liberal, se sitúan ahora mismo la Unión Europea, la OCDE, la Organización Mundial del Comercio o el Banco Mundial, el G-7, o el G-20, que constituyen foros desde los que se viene desarrollando, como sostiene Antunes (2007), una actuación:

“de proposição e imposição de tendências e coordenadas que orientan influentes formas de pensar e poderosas actuações políticas de envergadura continental ou transcontinental de reestruturação de todo um sector de ensino e da formação profissional ou de definição dos parâmetros de avaliação, organização e funcionamento dos sistemas de ensino”.

Es decir, estaríamos asistiendo a la constitución de una “agenda globalmente estructurada para la educación”, tal como expresó Dale (2000), como expresión de un nuevo orden educativo mundial, de naturaleza transnacional y obedeciendo al discurso capitalista neoliberal, lo que debilitaría los perfiles de los sistemas nacionales de educación, para dar curso a tendencias de desarrollo de más largo alcance y de más complejo control democrático e institucional.

Es en este contexto donde debemos referirnos al desarrollo educacional en la Unión Europea, una instancia supranacional, y al papel jugado por el Centro Internacional de Investigación Educativa (CERI) de la OCDE, y por una plataforma intergu-

¹ OCDE (1974), *Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants. Rapport de synthèse*, París.

UNESCO (1975) *Recomendación sobre la evolución del papel del personal docente y consecuencias de esa evolución en la formación profesional previa y en servicio*, XXXV Conferencia Internacional de la Educación, Ginebra.

bernamental como el Proceso Bolonia iniciado en 1999, aunque podríamos también referirnos a otras agencias supranacionales.

En el contexto europeo, esa agenda globalmente estructurada se expresa en el Programa de la Unión Europea “Educación y Formación en Europa 2010” (COMISIÓN EUROPEA, 2002) y en el documento *Principios Comunes europeos para las competencias y cualificaciones de los profesores* (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2005), además de en el Proyecto Tuning (2003)², al servicio de la puesta en marcha del Espacio Educativo Superior Europeo.

La Comisión Europea ha trazado un horizonte para el desarrollo educativo hasta el 2010 a fin de responder a expectativas/necesidades de desarrollo económico, tanto como mercado interior, como economía unitaria en el contexto mundial globalizado. En ese contexto, la Comisión prevé la construcción de un mercado común laboral europeo ligado al desarrollo educativo, sobre la base reguladora de un sistema de reconocimiento y de transferencia de competencias y cualificaciones, lo que incluye la cuestión de la formación del profesorado, poniendo en juego un tratamiento técnico y pragmático que puede poner en riesgo algunos de los supuestos más firmes que en el reciente pasado alimentaron el discurso de la profesionalización docente, y abrir escenarios de desregulación para la construcción del mercado laboral docente, o en todo caso de constitución de un “nuevo profesionalismo”, caracterizado por la “pericia” en el trabajo, sin un suficiente y sólido trasfondo intelectual o político, restringiéndose, pues, como señala Antunes (2007:452) el ámbito epistemológico de la reflexión sobre la experiencia docente y la realidad diaria.

A tales efectos de constitución de tal mercado laboral, teniendo en cuenta la caducidad de la información para la constitución del conocimiento, y también en la creencia de que en el futuro inmediato las personas llegarán a desempeñar diversos puestos laborales a lo largo de su vida laboral (precisando, por ello, un acompañamiento en su formación), desde las agencias transnacionales citadas se está poniendo un mayor acento en el aprendizaje, con la doble faceta de *saber* y de *saber hacer*, de lo cual deriva el acento puesto en las competencias y en la búsqueda de relaciones de competencias/indicadores que sirvan de instrumento normativo y de cotejo, que, por su parte, faciliten la mensurabilidad, la empleabilidad, la movilidad, y las transferencias internacionales; todo esto como medida favorable, por otra parte, a la convergencia entre distintos sistemas educativos nacionales.

Hablamos de unas orientaciones internacionales y de una agenda que se están imponiendo como recomendaciones en la acción gubernamental de los distintos países, si bien no están exentas de críticos ni libres de interrogantes, tal como veremos en algunos casos a lo largo de este texto.

² *Tuning Educational Structures in Europe*; el intento de ofrecer un modelo de diseño curricular esencial, estandarizado y eficaz, con el que construir la arquitectura universitaria europea aprobada en Bolonia, a través del constructo de las competencias (<http://unideusto.org/tuning/>).

El proceso Bolonia: efectos deseados, retóricas reformistas, oportunidades, riesgos y dificultades.

En la agenda internacional de la formación, la Declaración de Bolonia, y su asunción por los distintos gobiernos de los Estados de la U. E., tiene en los momentos actuales un fuerte protagonismo y significado simbólico. El volumen de lo escrito y publicitado en torno a su desarrollo operacional mediante las respectivas acciones gubernamentales y a sus previsiones es enorme y muy difícilmente abarcable. Quedémonos, pues, con algunas breves ideas de referencia.

- Se trata de una gran reforma estructural de todo lo que conocemos genéricamente como la educación superior, a fin de poner en marcha el llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Titulaciones, objetivos, finalidades y metodologías, al menos, formal y administrativamente se ven revisadas, lo cual, en principio, puede ser positivo dada la intensidad de los cambios sociales, culturales, científicos y tecnológicos que se derivan tanto de los supuestos de la globalización, como de los que dimanar de la Sociedad de la Información y el Conocimiento.
- Una ocasión para llevar a cabo una revisión a fondo de los modelos y procesos de enseñanza-aprendizaje y de los recursos, así como para fortalecer el polo “aprendizaje” (frente al docente), poniendo el acento en la individualización y en la atención didáctica a una pedagogía diferenciada, con la intención de promover el aprendizaje autónomo y las capacidades de autorregulación y de metacognición.
- Lo anterior supone una redefinición de los roles docentes y discentes, del profesorado y del alumnado, y por ello de sus identidades, al intentar promover al espíritu de iniciativa, la creatividad, y la movilidad estudiantil, por una parte, como también la modificación del comportamiento magisterial tradicional (“docente que explica ante una clase”), la ruptura de los moldes académicos disciplinarios más tradicionales, y el desarrollo de nuevos contenidos y prácticas docentes, o lo que es lo mismo de nuevos modos de estructuración y ordenación de la información y el conocimiento, y de nuevos modos en el ejercicio docente, por la otra.
- Se pretende, como efectos sociales y económicos, facilitar la inserción de los graduados y titulados en un mercado laboral europeo, diversificado y cambiante en sus oportunidades, requisitos y necesidades, con ruptura de las actuales fronteras nacionales, aunque con algunas limitaciones y reservas, por lo que la arquitectura de las titulaciones que se promueve ya tiende a favorecer la formación práctica, la movilidad de estudiantes y de profesores en el tiempo de su formación, y la oferta flexible de “productos diferenciados”.
- Para que esto sea posible debe existir una adecuada compatibilidad entre las titulaciones universitarias diseñadas y aprobadas por cada uno de los Esta-

dos, que retienen la soberanía en cuanto al establecimiento de sus políticas nacionales de educación, y por esto es preciso llevar a cabo procesos de armonización en el seno de la UE.

- A tales efectos de armonización, las autoridades comunitarias han recomendado la intensificación en el dominio general de los idiomas de mayor uso internacional y de las nuevas tecnologías, han propuesto un sistema de transferencia de créditos europeos (ECTS) para buscar equivalencias, a fin de lograr el reconocimiento mutuo de sistemas de formación, y un suplemento europeo al título, para rastrear la formación con itinerarios del alumnado, y están cerrando la construcción de perfiles y de competencias profesionales para poder señalar las equivalencias internacionales.
- Para mayor claridad analítica de las equivalencias y el mejor rastreo de los itinerarios de formación con la intención de lograr la equivalencia y la armonización de las titulaciones se ha adoptado como principio y método de elaboración de los diseños curriculares de las distintas titulaciones el de las “competencias profesionales”, tomando como referencia el proyecto *DeSe-Co (Definition and Selection of Competencies)* desarrollado por la OCDE, aún conociendo la gran complejidad en cuanto a la identificación / definición, selección y evaluación de “las competencias”, lo que exige hablar de conocimientos, destrezas, y capacidades a alcanzar en las diversas materias y titulaciones.

Parecería que estas ideas de referencia así dichas podrían encerrar una considerable potencialidad, si bien ya se ha alertado sobre la retórica reformista presente en los discursos políticos y de las administraciones, así como sobre los varios puntos no clarificados, los riesgos y las dificultades, para que lo mejor que se predica se pueda llevar a cabo. Vale la pena que nos detengamos brevemente en todo esto.

- Para comenzar, la plasmación de las reformas que la Declaración de Bolonia sugiere, y que no vincula jurídicamente a los distintos Estados de la Unión Europea, se está haciendo de modo desigual en el conjunto de la UE; además, las titulaciones de Medicina, Arquitectura y algunas ingenierías, quedaron excluidas de los esquemas generales que propone Bolonia; varios países de la UE situaron igualmente fuera sus titulaciones jurídicas, es decir, se han establecido excepciones que introducen interrogantes como el siguiente: “si tan deseable es lo que se propone, ¿por qué dejar fuera nada menos que los estudios y titulaciones de medicina?”.
- Se ha hablado también de los riesgos que comportan la, al menos, aparente notable capacidad autónoma de las diversas universidades para el establecimiento de sus titulaciones (grados, postgrados y master), que favorece la heterogeneidad, que, sin embargo, debe combinarse con una sustancial homogeneidad europea.

- Voces bien autorizadas han venido refiriéndose a la difusa ideología mercantil que está detrás del énfasis que se pone en la transferencia de conocimientos y en diversas medidas convergentes con esto, con desistimiento, en cambio, de la investigación básica. Y en este sentido y refiriéndose a la recomendación de que los títulos de master deben ser “competitivos en el mercado laboral” se alude a los riesgos ciertos y a las prácticas ya asumidas por numerosas autoridades universitarias en cuanto a la jerarquización de titulaciones, imponiendo y amoldándose así, a una lógica del mercado y a criterios de valoración sociológica, en un contexto de retracción del Estado y de afirmación del mercado.
- Existen por lo dicho riesgos de degradación de estudios y titulaciones de menor demanda “en el mercado”, hacia las que se dirigirá una menor financiación, pública como privada, y menores exigencias de calidad, lo que igualmente puede afectar a la jerarquización más fuerte que se impondrá en la geografía de las instituciones universitarias, una vez que, por otra parte, se prima más la competencia que no la cooperación universitaria.
- Se viene, igualmente, aludiendo a las limitaciones que se pueden derivar del protagonismo concedido a los “saberes útiles”, sin cuestionamientos epistemológicos ni ideológicos, y de la definición de figuras de “profesionalidad”, desde criterios de empleabilidad en el presente, porque ello llevará, *velis nolis*, a desconsiderar el plano de los interrogantes críticos en torno a la organización social, la sociología y la economía del conocimiento, las ideologías, los valores, el control social, o el lugar y el cómo se ejercitan las identidades profesionales en contextos que son, casi siempre, conflictivos y contradictorios, empobreciendo, de este modo, la calidad democrática de las instituciones universitarias.
- Se viene, además, alertando acerca de la vía tecnológica, eficientista y mercantilista en cuanto a los programas, modos y estándares promovidos para la evaluación institucional de la vida, instituciones y actividades universitarias, asociándose estos modos a la implementación de lo que se considera que son los supuestos de la Declaración de Bolonia entre nosotros.

En todo caso, y aunque los riesgos no fuesen tales como se señala, o su alcance fuese de menor relevancia, aún hay que señalar algunas evidentes dificultades en la operativización y buen desarrollo de lo que se preconiza como óptima reforma universitaria, que obligan a extremar la atención; dificultades que igualmente hay que vencer en casi todos los casos aunque no estuviésemos delante de una reforma que aspira a ser de gran calado: unas afectan a la administración y gestión, otras tienen que ver con los recursos, y aún otras con el alumnado, con el propio profesorado y con la gestión de los recursos humanos.

- La transformación estructural y en tan corto espacio de tiempo como se pretende de toda la enseñanza superior en España, tal y como se viene realizando, con frecuentes cambios, además, en los equipos políticos y en sus programas de actuación, es por lo menos peligrosa dada su complejidad, haciéndola derivar hacia la burocratización y el formalismo en las intervenciones.
- ¿Una reforma tal a “coste cero”? Se está manifestando una fuerte inquietud por el evidente desajuste entre los recursos financieros que la sociedad española asigna en los momentos actuales a la educación superior y las necesidades del sistema, que se ven crecidas por las exigencias de la reforma. Un desajuste claro entre medios y finalidades. Digamos como ejemplo que el hecho de contemplar una mayor presencia de formación práctica, y la atención a grupos reducidos y a seminarios en la docencia del alumnado, incrementa notablemente las necesidades de recursos humanos docentes especializados, con respecto a lo que son los estándares actuales.
- Haciendo mención al profesorado es preciso indicar que no sólo debemos hablar del aumento en su número, pues también hemos hecho referencia al necesario cambio en cuanto a la identidad profesional y roles de tal profesorado, para pasar del “magister” que “enseña” y “examina”(la realidad es, sin duda, más diversa de lo que esta imagen daría a entender), al docente que sin dejar de hacer lo anterior, se convierte, si no lo fuese ya, en promotor del aprendizaje del alumnado. Esto supone el desarrollo de una agenda de formación del mismo profesorado universitario, para facilitar el paso desde los profesores especialistas en distintas materias a los profesores “especialistas en la didáctica de las distintas materias”, y el paso de los “profesores de determinadas materias”, a profesores “que forman parte de proyectos de formación”, todo lo cual precisa motivación, tiempo y dedicación.
- Puede que esté aquí una de las claves de éxito de la reforma. La modificación del rol docente y de la re-construcción de la identidad profesional de los docentes universitarios precisan una amplia dedicación para prepararse en teoría y desarrollo curricular, para desarrollar metodologías didácticas que necesitan alta dedicación y para llevar a cabo la reconstrucción crítica del conocimiento en el aula mediante proyectos grupales y en cooperación. Todo lo cual es un indudable reto para el profesorado universitario que a día de hoy se ve condicionado en cuanto al grado de atención a prestar a su ejercicio docente, por los “controles y evaluaciones directos como indirectos” que, sin embargo, se sitúan en el campo de la “investigación” y no en el de la docencia.
- Por ello se impone revisar los criterios e instrumentos de evaluación de la actividad docente e investigadora, así como la calificación de los méritos de tales actividades, y sus consecuencias económicas y de progresión y pro-

moción en la carrera docente, según las directrices actuales emanadas de las agencias de las Comunidades Autónomas. Es en muchos casos, y pienso particularmente en el conjunto de los docentes de Ciencias de la Educación, uno de los requisitos que permitirán eliminar indeseables e inoportunas presiones burocrático-administrativas, y, al contrario, promover las motivaciones positivas hacia los logros.

- Otras de las dificultades para el éxito razonable de lo que se propone como reforma puede localizarse en la predisposición y condiciones del alumnado y de sus familias para incorporarse con alta motivación a algunos de los objetivos de la reforma, como es el del estudio y aprendizaje autónomo. Más allá de las retóricas se trata de un objetivo exigente, ante el que no es fácil que respondan muchos estudiantes que ante la menor valoración de otras alternativas o con inciertas expectativas, o aún con una base formativa muy elemental, arriban a la Universidad o transitan por ella con una motivación hacia el estudio y la formación de insuficiente alcance y vigor. Sin duda, es algo que palpamos en el día a día singularmente en aquellas titulaciones que generalmente son menos demandadas y en las que es posible inscribirse con “notas de corte” bajas.

Vemos, pues, que los riesgos, los retos, las retóricas y las dificultades nos sitúan ante un horizonte complejo, aunque, por otra parte, tampoco el mantenimiento de la actual situación, modos y procesos en la enseñanza superior es deseable, en tanto que buena parte de lo que se dice tiene ya que ver con el presente, con un presente que hay que revisar. Sin duda, como dijimos al comienzo, también el escenario Bolonia contiene oportunidades. En algunos casos, no podría decir en cuántos, nos ha permitido, por ejemplo, ir a una revisión en algunos aspectos apreciables de las titulaciones ligadas a las Facultades de Ciencias de Educación (Magisterios, Pedagogía, Educación Social), si bien aún desconocemos cómo funcionará operativamente la aplicación de un diseño curricular basado en las “competencias”, porque a pesar de su supuesta claridad analítica, guarda en su seno considerable complejidad y un cierto carácter abstruso. Formar al profesorado por “competencias”, ¿es acaso mejor y más garantista que hacerlo desde otros paradigmas y modelos de formación del profesorado? Sobre esto nos extenderemos un poco.

Figuras del profesor que sirven de referentes

Entre las posibles figuras de profesor de basamento científico que pueden servir de referentes, la literatura académica señala las siguientes:

- El profesor que impulsa el desarrollo emocional
- El profesor eficaz

- El profesor reflexivo
- El nuevo profesionalismo por competencias

Desgranaremos una información básica sobre todo ello.

El extraordinario ensanchamiento de los sistemas nacionales de educación por una parte, las transformaciones científico-tecnológicas, por otra, las importantes mutaciones culturales de todo orden, o la propia presencia de las culturas juveniles en los centros de educación, chocaban, desde los primeros años sesenta del siglo XX, con lo que venían siendo los modos de ser y de estar de la mayoría de los docentes.

La concepción artesanal, en la que a pie de obra se transmiten los saberes docentes curriculares, didácticos y organizativos, con su fuerte y a veces sólida carga empírica, entre los propios docentes (los “experimentados” y los noveles) es crecientemente desconsiderada como estrategia formativa. Tampoco el buen hacer podía quedar al azar, confiando en la genialidad o en la dimensión de arte alcanzada excepcionalmente. Había que afrontar, entonces, el reto de formar “buenos profesores”; ¿en qué consiste ser un buen profesor?

Desconsiderada la perspectiva filosófica y racionalista de la pedagogía normativa se imponía la realización de estudios experimentales. Es decir, era preciso dar una base científica positiva a tal proceso de formación. Y aquí, la psicología nutriría las primeras orientaciones, que vendrían de la mano de la psicología humanista y del conductismo.

a) El profesor que impulsa el desarrollo emocional

Desde la psicología humanista y a partir de la teoría del campo psicológico formulada por Kurt Lewin (1936), que examina el comportamiento humano como un todo global, se abrían paso los conceptos de grupo y de interacción en el aprendizaje, algo a ser considerado entonces en la formación del profesorado. El buen profesor no sólo tendría el más alto nivel de conocimientos en una sociedad caracterizada por una economía del saber y la acumulación de conocimientos, ni sólo una buena capacidad de autoaprendizaje, ni tampoco sería suficiente que fuese experto académico y didáctico en las disciplinas enseñadas. Debería saber abordar el clima socio-emocional de los grupos y clases, saber estimular la acción del grupo y de los individuos y saber distribuir tareas, llegándose a la certeza de que el acto de enseñar se componía de actividades diferenciadas, aunque interconectadas entre sí, y de que eran precisos estudios sobre la lógica y estructuración de las clases como grupos de aprendizaje, sirviéndose al efecto del modelo socio-psicológico de sistema social construido por Getzels y Herbert Thelen (1960), que analiza la escuela dentro de un sistema social mayor. Fueron, así, frecuentes los estudios sobre el clima de aula y sobre los rasgos docentes (RYANS, 1967), a fin de observar cómo sus características influían en las dinámicas de aula, si bien las evidencias de la investigación no conseguían alejarse de las evidencias empíricas.

Debido a esto, las investigaciones se dirigieron hacia los comportamientos explícitos de los profesores, para analizar cómo y en qué grado sus actuaciones podían afectar a la consecución de los objetivos cognoscitivos de aprendizaje de los estudiantes, y ser por ello funcionales, abriéndose así la puerta a la imagen del “profesor eficaz”.

b) El profesor eficaz

Inspirándose en la teoría skinneriana sobre el condicionamiento operante y la modificación de la conducta y en las propuestas conductistas de Ralph Tyler, B. S. Bloom, el creador del movimiento de los objetivos de aprendizaje, creó un modelo de enseñanza para la Maestría o dominio (*Mastery Learning*), sirviéndose para esto de una “taxonomía (psicológica) de objetivos cognitivos”, es decir, un sistema ordenado para la clasificación y jerarquización de los objetivos, que concreta en cada materia las operaciones instruccionales básicas sobre las que se organizan jerárquicamente las demás operaciones que van siguiendo, de acuerdo con la complejidad creciente de los procesos cognitivos, para poder dar cumplimiento a una amplia taxonomía de objetivos generales, específicos y comportamentales, evaluados todos en su consecución de un modo detenido.

Así, los profesores tendrían a su disposición una estrategia, libre de valores, para la organización sistemática de los procesos y momentos de aprendizaje, con márgenes para alguna creatividad y capacidad dinámica personal. Un modelo eficientista y tecnicista y un sistema pedagógico que permitía el control de los procesos de aprendizaje en cuanto al recorrido a realizar para alcanzar el saber, repleto de esquematismo y de simplificaciones, preocupado por la racionalización de los procedimientos y por una concepción rentable de la calidad de la educación, que conectaba íntimamente con la visión funcionalista de la educación en el terreno político, en el económico y en el sociológico.

En el conjunto de esta orientación, la Didáctica se identifica con la Tecnología; es decir, con una forma precisa de programación y evaluación que ofrece la “garantía” de la precisión y la claridad tecnológica y la “seguridad” de la eficacia y la eficiencia, al servicio de una perspectiva tecnocrática del desarrollo social, sin cuestionamientos epistemológicos ni ideológicos, en conexión con el *Management Science Movement*.

Bajo esta orientación, que enlaza con la lógica tecnocrática que informaba los proyectos funcionalistas de ingeniería social, se contemplaba igualmente la cuestión de la docencia como un problema de ingeniería humana, una vez que se distinguen los planos de la investigación y la proposición, por una parte, y el de la aplicación, por otra, situando aquí a los profesores como receptores y transmisores de normas institucionales y de un conocimiento exento de valores y legitimado, porque lo que el profesional o técnico aplica como producto, según las situaciones, fue previamente elaborado, graduado y comprobado, generándose una jerarquía profesional estratifi-

cada como consecuencia del grado de especialización docente, y de dominio de determinadas competencias o habilidades.

En esta perspectiva, la formación inicial y en servicio del profesorado será contemplada desde la técnica de la programación por objetivos, de modo prescriptivo, lineal y apriorístico, lo que se explicitó en programas como el PBTE (*Performance-Based Teacher Education*) para la planificación concreta, articulada y procesual, la evaluación y la modificación de conductas de interacción docente (HOUSTON, 1972), también denominado CBTE (*Competency-Based Teacher Education*), y en la “microenseñanza”.

A pesar de reclamarse en este modelo la eficiencia y la especialización profesional y de asumir la elaboración de competencias como fundamento para el diseño del curriculum de la formación del profesorado con un criterio de unión de teoría y práctica para la profesionalización docente, percibe, sin embargo, Gimeno Sacristán (1982) que “la profesionalidad es un constructo complejo”, ya que son exigibles destrezas epistemológicas para poder intervenir en situaciones concretas y reales, alejadas de una mecanización rutinaria de destrezas (de microconductas yuxtapuestas aprendidas en situación experiencial, decimos nosotros), tal como ya se avisaba, anota Gimeno, por parte de diversos estudiosos norteamericanos, teniendo además en cuenta la ampliación y diversificación de las metas educativas de las escuelas y la diversificación de los posibles roles y funciones de los docentes, con la correspondiente diversidad de modelos formativos.

Llegándose, por esto, a la conclusión de que la formación técnica por competencias, apriorística y lineal, tampoco acertaba a responder a la necesidad de que los profesores alcanzasen las oportunas destrezas epistemológicas para intervenir en las situaciones concretas, dado el constatado carácter singular de toda práctica didáctica, en entornos escolares ecológicos diversos. Crecía la convicción de ser muy limitada la perspectiva de construcción de la identidad docente centrada en el dominio especializado y didáctico de una disciplina académica.

Al respecto, las numerosas investigaciones empíricas realizadas en los escenarios anglosajones acerca de cómo debía ser el comportamiento “profesional” de los profesores, poniendo el énfasis tanto en la actuación y en el rendimiento observable en el alumnado, como en los amplios listados de competencias o capacidades explícitas a adquirir por los docentes a través de los procesos formativos específicos, no se traducían luego en una adecuada resolución de conductas en las prácticas concretas en la medida esperada.

A lo largo de los años setenta otras evidencias ponían igualmente de manifiesto que a pesar de ser formados los profesores en el uso de la programación por objetivos, según los esquemas de Bloom u otros, esto no se traducía como se esperaba en el plano práctico, observándose, al contrario, que los profesores se manifestaban reacios muy frecuentemente a modificar sus rutinas.

La cuestión invitó a interrogarse por cómo los profesores piensan y sobre cómo y por qué toman decisiones, procurando comprender la racionalidad ahí presente y cómo su comportamiento está dirigido por sus pensamientos y juicios.

c) El profesor reflexivo, como nuevo paradigma

Las evidencias acumuladas pusieron, así, en crisis el modelo del “profesor eficaz” sostenido en los supuestos curriculares *tylerianos*.

La pretensión de generar teorías prescriptivas desde el paradigma proceso-producto no consideraba, sostiene Pérez Gómez (1987:203) ni las variables mediacionales, ni el mundo de los significados presentes en el pensamiento de los profesores, ni por ello la naturaleza singular del intercambio en cada espacio ecológico que cada clase o grupo de aprendizaje representa, al descuidar la toma de consideración de los concretos y específicos contextos socio-culturales.

Se puso igualmente de manifiesto que también el aprendizaje por competencias inspirado desde claves conductistas, sostiene el mismo Pérez Gómez (2008:77), “ignora la conexión completa e interactiva entre tareas, los atributos mentales que subyacen a los comportamientos, el carácter siempre polisémico de los significados, y la importancia decisiva de los aspectos éticos e interpersonales”, al excluir de su consideración los aspectos de compleja evaluación, como son las disposiciones morales.

Por lo dicho, el aprendizaje por competencias tampoco garantizaba un aprendizaje comprensivo, reflexivo, conflictivo incluso. Se trataría de programas de formación del profesorado que contribuyeran a legitimar la ideología del “profesionalismo” a través de categorías relacionadas con competencia, rendimiento y éxito, en lugar de favorecer la comprensión de los procesos cognitivos y un mejor aprendizaje.

Para contrarrestar estos efectos juzgados negativos, se imponía abordar la formación de capacidades y estrategias docentes de carácter global y en contextos situados, centrándose en los mismos profesores y en sus tareas cotidianas, y desde ahí, con la participación de los implicados y comprendiendo la racionalidad de los actores, llevar adelante la construcción de identidades profesionales complejas, siendo conscientes de que la acción educativa institucional en una sociedad democrática exige la ampliación de la acción profesional, para poder responder a retos profesionales en escenarios también más complejos. Es lo que se ha convenido en señalar como la formación de una profesionalidad reflexiva, con estrategias específicas, sea que hablemos de formación inicial o de la formación en servicio, las dos modalidades conectadas entre sí y obedeciendo a una misma filosofía.

En esta dirección fueron cobrando vigor a la hora de establecer los parámetros a considerar múltiples investigaciones y propuestas conclusivas derivadas en torno a: el estudio de los contextos de aula; el conocimiento práctico y el pensamiento de los profesores, es decir, cómo se adquiere, configura y usa el conocimiento del profesor; las actitudes; los procesos cognitivos y las conductas docentes (el laboratorio mental de los profesores); la socialización de saberes y prácticas y la inserción en el oficio

docente, con su detenimiento en las llamadas prácticas de formación; los profesores como investigadores; las innovaciones centradas en las escuelas; los aspectos morales, ideológicos y políticos en la formación de los docentes o también los significados y las representaciones.

Algo que, por otra parte, venía acompañado de una considerable revisión de la teoría curricular *tyleriana*, y de importantes debates en torno a la sociología de la educación y del conocimiento, sostenidos, desde el estructuralismo marxista, desde corrientes neo-marxistas, desde algunas posiciones posestructuralistas, desde los enfoques etnometodológicos, y desde aportaciones postmodernistas, que venían, en conjunto, a componer un tamizado despliegue de miradas, que alimentaron la construcción de puntos de vista fundamentalmente fenomenológicos, interpretativos y socio-críticos, desde los que se comenzaron a abordar problemáticamente los contenidos y las prácticas que tienen lugar en las escuelas, influyendo, sin duda, de distinto modo en la percepción de los profesores y en las formulaciones sobre su formación.

En esta revisión, es del caso hacer referencia también a algunas de las propuestas didácticas constructivistas, a las aportaciones de la psicología del procesamiento de la información y de la psicología cognitiva, por aventurar la dimensión procesual e integrada de la arquitectura del aprendizaje, lo que invitaba a construir la imagen de profesores investigadores en la acción, como, igualmente, a las aportaciones cognitivas referidas al “pensamiento metacognitivo”, desde donde se procedió a la apertura de indagaciones sobre el pensamiento de los profesores, las teorías implícitas, negadoras de cualquier formulación lineal, y la conformación del conocimiento práctico, con estudios como los de Shulman (1975), o los de R. Shavelson (1983).

Aquí hay que situar los modelos curriculares de solución de problemas que elaboraron Stenhouse y John Elliott en Inglaterra, o la denominada “reconceptualización curricular”, encaminada a la construcción curricular crítica, como perspectiva reconstructiva y transformadora del currículo que, como ha señalado Pérez Gómez (1987), subraya el carácter singular de toda práctica didáctica y centra su atención en el pensamiento del profesor como factor de mediación entre la teoría y la práctica, lo que obligaría a una reconceptualización en cuanto a la formación de los profesores, a fin de revisar la estructura conceptual curricular y los métodos de aprendizaje para tal formación, a fin de hacerlos coherentes con la propuesta del profesor reflexivo y los escenarios de problematización formadora, al entender, en palabras de Doyle (1985), que “la investigación sobre los contextos de aula define un aspecto central del conocimiento básico para la formulación de políticas y programas en formación de profesorado”.

Los profesores debían ser considerados agentes activos y creadores como intérpretes de pensamiento y prácticas de educación. Es lo que afirmaron, entre otros, Schön (1983) y Zeichner (1983), a la par que Stenhouse (1975) ya lo había sugerido. Zeichner (1987) señalará al respecto del paradigma las siguientes apreciaciones:

- La noción de “enseñanza reflexiva” se basa principalmente, aunque no exclusivamente, en la obra de Dewey *Cómo pensamos* (1904, revisada en 1933),

- las prácticas de formación para profesores noveles deben contribuir a suscitar interrogantes críticos sobre la escuela,
- múltiples investigaciones sobre las forma de razonar de los profesores ponen de manifiesto su más común y generalizado “conservadurismo reflexivo”, al revelar que no parecen ser especialmente reflexivos o analíticos sobre su trabajo,
- es preciso que los profesores razonen de forma crítica y que la dimensión moral forme parte de la formación del profesorado, entre otros motivos porque las escuelas no deben ser medios de perpetuación de las desigualdades sociales.

Por todo lo dicho, este modelo de formación del profesor reflexivo, siendo intelectualmente muy atractivo, es, sin embargo complejo y contradictorio con los modos de gestión y acción más frecuentes de las Administraciones públicas. Entre otros motivos, la incertidumbre sobre el control político y administrativo de este modelo, en el marco de la “agenda globalizada y prescriptiva”, está decantando la propuesta de “formación por competencias”, como suscita la OCDE, dando paso así a un “nuevo profesionalismo” en el que importaría sobre todo la pericia, más que un sólido trasfondo intelectual y político de carácter crítico en la formación docente.

d) “Formar por competencias”: ¿un nuevo modelo en la agenda educativa global?

Con este propósito, la OCDE, en 1997, puso en marcha el Proyecto *DeSeCo* (*Definition and Selection of Competencies*), revisado en el año 2000 y en el 2003³, con la intención de construir relaciones de competencias aceptables que puedan servir de indicadores para la evaluación externa de los rendimientos escolares demostrables (como *saber hacer*). En este proyecto, según Pérez Gómez (2008), se propone un concepto de competencias complejo –no lineal, como el conductista-, dentro de una interpretación comprensiva, constructiva y holística: esto es, como complejos sistemas de reflexión y acción, que incluyen conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones; un *saber hacer* complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes y valores, utilizados eficazmente en situaciones reales; un concepto que así dicho se relacionaría con el de “conocimiento práctico” definido por Schön (1983), a la hora de hablar del conocimiento práctico de los profesores. Un *saber hacer* complejo y adaptativo, dice Pérez Gómez (2008:80). Dicho de otro modo, un bagaje transferible y multifuncional de conocimientos, habilidades y actitudes, con las que poder resolver situaciones o problemas complejos, o también una capacidad global para realizar actuaciones inteligentes en contextos concretos y para resolver problemas complejos.

³ El marco teórico y las propuestas del Proyecto DeSeCo pueden examinarse puntualmente en www.deseco.admin.ch

Ante la existencia de contextos complejos, cambiantes, abiertos e inciertos y ante la necesidad de adaptarse para actuar en ellos de modo autónomo y creativo, ni el dominio de habilidades simples y específicas, como proponía la pedagogía por objetivos, ni la disponibilidad o almacenaje de información serían fundamentales, siendo, en cambio, lo importante el desarrollo de capacidades humanas fundamentales tanto genéricas o transversales, como específicas, para comprender, situarse o intervenir en tales contextos, con énfasis en la metacognición, lo cual debería implicar la introducción de notables cambios en la concepción, diseño y concreción de los *currícula* y en los métodos de formación y de evaluación al dar prioridad al aprendizaje.

Este enfoque que se pretende dinámico y complejo, holístico y no conductista, alejado del que anteriormente se manejaba y en virtud del que las competencias se entendían como cualidades aisladas, eminentemente cognitivas *no situadas* y pre-determinantes del desempeño profesional eficiente, se promueve en el presente como resultado de procesos de aprendizaje que deberían garantizar que los alumnos, y en este caso los futuros profesores, puedan ser capaces de integrar los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que exigen las nuevas situaciones y perfiles profesionales. Así, en estos términos entiende la Unión Europea las competencias profesionales (Consejo Europeo, 2006) dentro del actual proyecto de reforma curricular universitaria, constituido sobre la base del programa *Tuning* (2003). Hacia dónde habrían de dirigirse ahora los programas de formación del profesorado. La formación por competencias sería, entonces, una concepción más situacional y más relacional, de orientación socio-constructivista, en tanto que las competencias tendrían un componente cognitivo y otro conductual, que se pondrían de manifiesto unificadamente y al mismo tiempo en las acciones desarrolladas por los profesionales, tal como señaló Saez Carreras (2009:16-17). Por su parte, Perrenoud (2009:46-61), en un similar sentido y haciéndose eco de las reflexiones de Le Boterff (1994: 16), indica que “el enfoque por competencias le da una fuerza nueva a los saberes, al vincularlos a los problemas, a los proyectos, a las situaciones complejas, a las prácticas sociales, convirtiéndolos en transferibles y movilizables en las distintas situaciones profesionales”; en efecto, los saberes disciplinarios se transformarían, en el enfoque por competencias, en recursos cognitivo-conductuales útiles que se pueden movilizar para resolver problemas, realizar proyectos y tomar decisiones, confiriéndoles así mayor sentido a ojos de los que aprenden, lo que incrementaría la motivación y el éxito en su asimilación.

Frente a la aparente bondad de la propuesta, la asignación de criterios de ejecución ejemplar a distintas competencias globales, a partir de ejecuciones observables, es en sí mismo una operación bien delicada. En este sentido, siendo numerosos los defensores, no lo son menos los contradictores o críticos. Entre ellos, José Gimeno Sacristán muestra su reticencia frente al lenguaje de las competencias, ahora mismo en boga en los actuales textos jurídicos españoles de política educativa. Señala, al respecto, que el término “competencia” no está actualmente delimitado con precisión en el campo educativo (como *Basic skills*, o como *key competencies*), apareciendo

como un concepto holístico, con significado compartido con otros conceptos, lo cual imposibilita entonces precisar cuántas y cuáles son las competencias educativas. Lo mismo señalaba recientemente Attewel (2009:22) refiriéndose a la complejidad del concepto y a los enfoques positivista, etnometodológico, marxista y neoweberiano desde los que se ha procurado definir dicho concepto. Por su parte, otro de los mejores estudiosos, Escudero Muñoz (2009:69) viene de poner de manifiesto que el concepto de competencia es “difuso, de usos diferentes y, por lo tanto, controvertido (que) todavía carece de marcos teóricos de referencia que puedan servir para orientarnos, particularmente en el ámbito de la formación especializada universitaria”.

También Perrenoud, al tiempo de defender una formación por competencias, no es, sin embargo, ingenuo ante su complejidad. Nos avisa de que debemos distinguir entre “capacidades”, esto es, operaciones que no se ocupan del conjunto de una situación, y “competencias”, entendidas -como venimos diciendo- como disposiciones y habilidades para la gestión global de una situación compleja, señalando él que lo que ocurre a menudo es que el “enfoque por competencias” se limita a enfatizar las capacidades, disciplinarias o transversales, sin el desarrollo de auténticas competencias (2009:55), a través de un saber-hacer ejecutado por medio de ejercicios académicos clásicos.

Algo similar sostiene Félix Angulo (2008), al tiempo que señala que la enseñanza/aprendizaje por competencias, a pesar de ser definida como un concepto complejo, es practicada más allá de la retórica de modo mecanicista, pues es “esencialmente trabajar con perfiles profesionales, bajo la justificación de formar profesionales competentes” (2008:197), haciendo notar además que el modelo parte de que la Universidad debe formar profesionales según los estándares que el mercado laboral exige, lo que entraña la mercantilización de la enseñanza; lo contrario de un saber crítico y emancipatorio. Estaríamos, según su criterio, compartido en este caso por Escudero Muñoz (2009:67), ante un *remix* de la pedagogía por objetivos, a la que ahora se añadiría la impronta laboral-profesional.

Indican otros críticos que en este enfoque y en su puesta en práctica habitual se parte de supuestos positivistas y utilitaristas, con posible olvido de fundamentos éticos; se eliminan competencias de difícil evaluación (ej: “saber razonar con coherencia”, “ser solidarios”, y otras, que no aparecen por ejemplo en los exámenes PISA promovidos por la OCDE); el socio-constructivismo que se situaba en el corazón del paradigma del profesor reflexivo debe sujetarse aquí a exigencias administrativas procedentes de la “normalización” de aprendizajes y de la misma evaluación; llegando a convertirse las competencias en predictores del éxito profesional posterior, es decir, en un instrumento de meritocracia, al servicio de la estratificación profesional.

Por su parte, Torres Santomé (2008) hace notar que en la programación por competencias se obvia el debate sobre los contenidos culturales necesarios y sobre la epistemología. Qué conocimientos son más imprescindibles, cuáles son las funciones del sistema educativo en la actual sociedad diseñada según criterios neo-liberales.

Mientras, “la hipertrofia de la práctica contribuye a dejar al profesorado sin apenas preocupación por revisar y contrastar sus marcos teóricos” (2008:169) y a la espera de que desde el exterior le señalen prescriptivamente las conductas a seguir.

Por todo lo dicho parece que la formación por competencias no debería ser considerada un paradigma adecuado para la formación del profesorado si el horizonte de contraste lo situásemos sólo en los perfiles profesionales observables y evaluables, cuando, por el contrario es preciso formar un cuadro complejo con dimensiones reflexivas, investigadoras, interpersonales, creativas, éticas y críticas. Incluso Perrenoud nos advierte, y no será malo tomarlo en consideración conociendo los rasgos actuales de nuestro alumnado de las Facultades de Educación, que “el enfoque por competencias, siendo una baza con que aportar sentido al trabajo educativo, se enfrenta a dificultades añadidas en la concepción y análisis de las tareas propuestas a los alumnos, debiendo situarlos ante verdaderos problemas, que exigen disponibilidad de conocimientos y de capacidades (recursos) movilizables y transferibles, que pasan por procesos mentales de alto nivel y que son difíciles de materializar plenamente” (2009:59), con lo que de no realizarse una adecuada puesta en marcha de este enfoque (con protocolos de aprendizaje variados en los métodos, en los soportes y en la organización para una pedagogía diferenciada) se podría ver agravada la desigualdad en el caso de aquel alumnado con mayores dificultades en el logro de un aprendizaje autónomo.

Educadores competentes

Situado el contexto paradigmático en el que podemos movernos y “aceptando” que podamos trabajar en la perspectiva de la “formación por competencias”, con toda las cautelas a las que hicimos referencia de la mano de una consistente literatura, habremos de concordar con aquellos que señalan que la consistencia de las competencias para la formación docente ha de depender de cómo se conciba el papel, la funcionalidad y las responsabilidades de los docentes, y -como señala Saez Carreras- de cómo se planteen las relaciones del *saber* con el *hacer*; lo que nos confronta con la metodología, recogiendo aquí la anotación de Gimeno (2008) cuando nos advierte que el método con el que se aprende (de modo vivenciado) actúa de currículum oculto y produce aprendizajes reales muy eficaces, y condicionantes también de las perspectivas de desarrollo profesional, decimos nosotros.

Hablemos de supuestos claves para educadores competentes en nuestro tiempo. Podrían ser los siguientes:

- Profesionales que se interrogan sobre el desarrollo humano de quienes pretender educar y formar, y sobre sus factores condicionantes y potenciadores,
- Que van a contribuir con competencia profesional a la construcción de un sentido vital positivo, de aquellos que forman en un tramo de sus vidas, contribuyendo a la adquisición de un patrón axiológico, de conocimientos

socio-técnicos, de capacidades y actitudes, que hagan posible su adaptación activa y crítica, solidaria e innovadora, en distintos contextos,

- Que van ayudar a construir e interiorizar convicciones morales, sociales y políticas positivas, porque los valores no surgen espontáneamente,
- Que comprenden el conocimiento como algo construido, de modo situado, por los que aprenden, siendo ellos personas que toman decisiones instructivas y curriculares y facilitadores del aprendizaje,
- Que actúan desde un “profesionalismo reflexivo”, contrario del “conservadurismo reflexivo” más habitual, que exige como requisitos, tanto el dominio de destrezas epistemológicas para poder intervenir, fuera de cualquier mecanización prescriptiva, apriorística y lineal, en situaciones y condiciones de ejercicio variadas, concretas y a menudo singulares, como la disponibilidad de capacidades metodológicas para trazar los oportunos proyectos de intervención educativa.

Estáramos, así, como nos lo presentó con anterioridad el paradigma del “profesor reflexivo”, ante la imagen de una identidad compleja de los educadores/profesores competentes, tal como señalan más recientemente, entre otros, Gauthier (1997), Vicente Rodríguez (1997), Cross (1998), Perrenoud (1999), Gelin (2007), Witorski (2008), Baumard (2009), o Bolívar: un constructo técnico, social y político a un tiempo, en el que se puedan integrar conocimientos y capacidades para la comprensión holística, la explicación y la interpretación de una problemática o fenómeno educativo, ante el que generar un proceso concreto y adecuado de intervención educativa y formadora por parte del educador/formador. Algo a abordar, mediante la formación inicial y continua de los profesionales, en la que la teoría y la práctica se “hallan en permanente cohabitación y no complementariedad” (VICENTE RODRÍGUEZ, 1997: 20); una formación incluyente de conocimientos, capacidades, valores y actitudes, realizada en contextos situados y con la participación de los implicados desde sus contextos y experiencias, para llevar adelante proyectos de formación a escala de centros de formación.

Para su logro, porque se trata de un reto exigente, es necesario indagar seriamente sobre los saberes que deben ser enseñados; sobre los saberes, competencias y capacidades que deben ser movilizadas, tal como hace ya algún tiempo se preguntaba Gauthier desde Canadá (1997), señalando que tendríamos que hablar de los siguientes saberes: disciplinarios, de ciencias de la educación, procedentes de la tradición pedagógica y los procedentes de la acción pedagógica y de la experiencia. De otro modo más analítico y categorial, desde perspectivas socio-constructivas, lo decía también Perrenoud (1999), al señalar las sugerentes “diez nuevas competencias para enseñar”:

1. Organizar y animar situaciones y problemas de aprendizaje
2. Generar la progresión en los aprendizajes
3. Concebir y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación

4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión del centro de formación
7. Informar e implicar a los padres
8. Servirse de las nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Generar la propia formación continua.

Nos podemos preguntar si estamos de acuerdo con estas líneas definitorias de lo que habrían de ser en nuestros días los educadores/formadores competentes y sobre si caminamos y en qué medida en esta dirección. Las respuestas que nos demos en nuestras Facultades de (Ciencias de la) Educación nos darán pistas y horizontes de acción. Aquí podemos dejarlo, ahora.

Bibliografía

- Attewel, P. (2009). ¿Que es una competencia?, *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*. Madrid, n. 16, pp. 22-44.
- Angulo Rasco, J. Félix (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la Universidad. In: GIMENO SACRISTÁN, José (Comp.). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, p. 176-205.
- Antunes, Fátima (2007). A nova orden educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores; dos *Princípios comuns* ao ângulo português. *Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 425-468.
- Baumard, M. (2008). *Les nouveaux profs*. París: Arte editions.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria. Crisis y reconstrucción*. Málaga: Algibe.
- COMISIÓN EUROPEA (2002). *Educación y formación en Europa; sistemas diferentes, objetivos comunes para 2010*. Luxemburgo: Servicio de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2006). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Bruselas, 2005a. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/polices/2010/doc/principles_en.pdf. Acceso en: 14 mar.
- CONSEJO EUROPEO. *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea, 30 de diciembre. Disponible en http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf Cross, F. (Éd.) (1998). *La mémoire profession-*

nel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire. París: L'Harmattan.

- Dale, Roger (2000). Globalization and education: demonstrating a common World educational culture's or locating a 'globally structured educational agenda'? *Educational Theory*, Illinois, v. 50, n. 4, p. 427-448.
- Doyle, Walter (1985). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación*, Madrid, n. 277, p. 29-43.
- Escudero Muñoz, Juan M (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, Madrid, n. 16, pp. 66.
- Gauthier, C. (Éd.) (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur les savoir des enseignants.* Bruxelles: De Boeck.
- Gelin, D. et al. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation.* París: Colin.
- Gimeno Sacristán, José (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. In: Gimeno Sacristán, José, GIMENO SACRISTÁN, José (Comp.). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, p. 15-58.
- Houston, Robert W (1972). *Strategies and Resources for Developing a Competency Based Teacher Education Program.* New York: State Education Department.
- Hüfner, K. et al. (1992). Investigación sobre política educativa comparada: perspectiva de la sociedad mundial. *Revista de Educación*, Madrid, n. 297, p. 347-402.
- Le Boterff, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange.* París: Les Éditions de l'Organisation.
- OECD. *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.* París 2004. Existe resumen en español: www.oecd.org/dataoecd/38/36/34991371.pdf.
- Pérez Gómez, Ángel (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. In: GIMENO SACRISTÁN, José (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, p. 59-102.
- Pérez Gómez, Ángel (1987). El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica, *Revista de Educación*, Madrid, n. 284, p. 199-222.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner.* Issy-les-Moulineux, traduc. Española: Barcelona: Graó, 2008).
- Perrenoud, Ph. (2009). Enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar?. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, Madrid, n. 16, pp.45-64.
- Ryans, David (1967). *Characteristics of teachers. Their description, comparison and appraisal.* Washington: American Council of Education.
- Sáez Carreras, Juan (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, Madrid, n. 16, pp. 9-21.

- Schön, D.A. (1983). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bas Publishers.
- Shavelson, R.J. (1983). Review of Research on Teachers' Pedagogical Judgements, Plans and Decisions. *The Elementary School Journal*, v. 83, n. 4, p. 392-413.
- Shulman, L.S., Elstein, A.S. (1975) Studies of Problem Solving, Judgment, and Decision Making: Implications for Educational Research, In: KERLINGER, F.N. (ed.). *Review of Research in Education*, 3. Illinois: AERA.
- Stenhouse, Lawrence (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, Madrid, nº 277, p. 43-54.
- Stenhouse, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: cómo ser competentes sin conocimiento. In: Gimeno Sacristán, José. (Comp.). *op. cit.*, p. 143-175.
- Vicente Rodríguez, P. (1997). Profesorado: hacia un futuro incierto. *Profesorado*, n. 1, pp.5-24.
- Witorski, Briquet-Duhacé, S. (Coords.) (2008). *Comment ls enseignants apprennent-ils leus métier?* París: L'Harmattan.
- Zeichner, Kenneth H. (1987) Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, Madrid, n. 282, p. 161-190.
- Zeichner, Kenneth H. (1983). Alternative Paradigma of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, USA, n.34, p. 3-9.