

Análises crítico de la formación docente mediante competencias

Critical analysis of teacher education through skills

Clemente Herrero Fabregat¹

Resumo: Este artigo tem como tema central a questão das competências em educação. A formação de professores por competências na maioria das vezes é uma consequência da globalização e do neoliberalismo, que exige uma formação para o mercado sem preocupação com a formação integral das pessoas. Este texto analisa a formação docente por competências sob uma perspectiva crítica – sua significação dentro da globalização que exige profissionais eficazes, e a postulação de que as competências não devem existir somente em função do mercado mundial, mas podem servir para formar professores que sejam competentes na transformação para um mundo melhor. Competências em educação será aceitável se for para educar cidadãos e cidadãs a desenvolver uma vida coletiva e solidária que busca o bem comum e a transformação social.

Palavras-chave: Competências em Educação; Formação docente; Transformação

Abstract: This article is focused on the issue of skills in education. Teacher training for skills is most often a consequence of globalization and neoliberalism, which requires training to market without concern for the integral formation of individuals. This paper analyzes teacher training for skills in a critical perspective - its significance within the globalization that requires effective professionals and the postulation that the skills should not only exist depending on world market but also may serve to train teachers who are competent in the transformation to a better world. Skills in education will be acceptable if it is to educate citizens to develop a collective and solitary life which seeks the common good and social transformation.

Keywords: Skills in education; Teacher training; Transformation

¹ Geógrafo e professor Catedrático (E.U.) de Didáctica de las Ciências Sociales da Universidad Autónoma de Madrid - UAM. Diretor do Departamento de Didáticas Específicas da UAM. E-mail: clemente.herrero@uam.es

Actualmente, se está imponiendo en el mundo educativo la formación por competencias, que a simple vista puede parecer una novedad pedagógica de las muchas que periódicamente aparecen en el ámbito pedagógico. Esa tendencia tiene un gran significado social, como lo tuvo el conductismo y el adoctrinamiento de muchas generaciones de estudiantes durante los regímenes totalitarios y dictatoriales. Las competencias, la mayor parte de las veces, responden al proceso globalizador, que necesita de graduados universitarios para ser incardinados en un engranaje productivo al servicio del neoliberalismo sin una preocupación por la formación integral de la persona. En este artículo, se va a analizar dicha formación desde una perspectiva crítica, tratándose de los siguientes aspectos:

1º. La situación de la formación del docente mediante competencias dentro de los principales enfoques de la formación del profesorado para enmarcar esa tendencia dentro de un marco general.

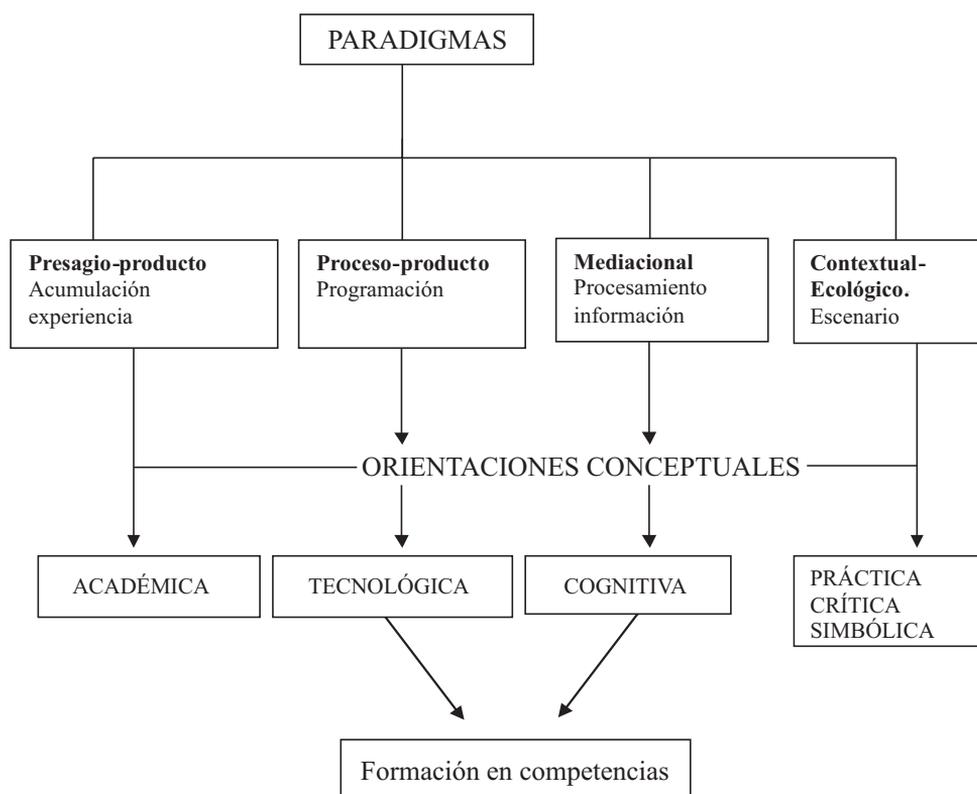
2º. El análisis de dicha formación en un doble sentido:

-Su significación dentro del proceso globalizador mundial, que exige unos profesionales que desempeñen eficazmente un puesto de trabajo en relación con las necesidades productivas, es decir, su incardinación dentro del sistema.

-Un estudio desde el enfoque crítico de la formación en competencias, postulando que éstas no sólo estén en función de un “mercantilismo” sino que sirvan para formar profesores que mediante su acción sean “competentes” para la transformación de una sociedad con grandes desequilibrios, que provocan pobreza, marginación y soledad en las personas.

Enfoques en la formación del profesorado

Dentro de los diferentes enfoques en la formación del profesorado hay que situar la formación en competencias, ésta se deriva del paradigma proceso-producto, y, más específicamente, de la orientación tecnológica con fuertes influencias del conductismo y del cognitivismo. Sobre la formación del docente se establece por parte de algunos pedagogos, especializados en ese tema, los siguientes paradigmas: presagio-producto, proceso-producto, mediacional y contextual-ecológico.



Fuente: HERRERO, 2005, p. 26.

Primero se van a analizar los paradigmas, aunque el término en el sentido empleado por Kuhn no resulta adecuado a las ciencias sociales. La utilización del término paradigma por ciertos pedagogos² se ha realizado de una manera “ingenua” y frívola sin plantearse epistemológicamente su significado. Por ello, parece más adecuado hablar de orientaciones ya que, como se verá a continuación, conviven unas con otras e incluso se complementan. No obstante, se puede admitir la existencia de paradigmas en educación, no en el sentido de Kuhn, para llegar a unas orientaciones conceptuales más flexibles y que pueden adoptarse en la formación del profesorado e incluso complementarse. El paradigma presagio-producto, basado en la acumulación de la experiencia, daría lugar a la orientación académica. El proceso-producto, a la tecnológica. El mediacional, basado en el procesamiento, información a la cognitiva. El contextual-ecológico, a la práctica, crítica y simbólica.

-Presagio-producto: se fija básicamente en la capacidad docente y en la personalidad del profesor. Su auge se sitúa en los años sesenta, concibiéndose la enseñanza

² En España, hay que distinguir dos grandes concepciones dentro de la pedagogía, una relacionada con el regeneracionismo de principios del siglo XX cuyo objetivo era formar hombres capaces de dirigirse en la vida y de ocupar digna y útilmente el puesto que les está reservado, y que está relacionada directamente con el Derecho; y otra de carácter más tecnocrático que se desarrollará a partir de la década de los cuarenta y cincuenta, con un vacío ideológico total, cuando no reaccionario.

como algo que se adquiere por ensayo y error, siendo un buen educador aquel que acumula, a lo largo de su práctica, una cierta sabiduría como resultado de la experiencia profesional que va teniendo.

-Proceso-producto: pretende buscar relaciones entre el comportamiento de los profesores mientras enseñan (procesos) y las mejoras que demuestran los alumnos en su aprendizaje (producto) como consecuencia de la experimentación y de la acción del profesor. La eficacia docente dependerá en este modelo de la conducta del profesor, adquiriendo gran importancia el acto didáctico.

-Paradigma mediacional: se desarrolla coincidiendo con el auge de la psicología cognitiva y del constructivismo, a partir de la década de los setenta, según el mismo se destaca la capacidad del docente para procesar, sistematizar y comunicar la información. Éste aparece como facilitador del proceso de aprendizaje del estudiante, al favorecer el tratamiento de la información disponiendo los apoyos didácticos para su sistematización, al mismo tiempo que gestiona el conjunto de los recursos pedagógicos necesarios para lograr una eficiente comunicación. En ese sentido, se propugna que es la mente la que dirige a la persona y no los estímulos externos (conductismo) o los estímulos irracionales (psicoanálisis).

Como indica Peraita la

psicología cognitiva, si bien parte de un objeto de estudio tradicional en psicología, la vida mental, los procesos mentales, la mente en una palabra, lo hace a partir de una consideración diferente de este objeto. La mente es considerada como un sistema representacional, y, su funcionamiento, como un sistema computacional, que procesa y manipula la información. Como consecuencia de ello, se puede afirmar que desde este enfoque de la psicología cognitiva, interesa más el aspecto informativo de los estímulos, que sus características físicas y que la conducta resulta guiada por la cognición, y es consecuencia del conocimiento (Peraita, 1987, p. 20).

Por ello, “la conducta ante un hecho educativo ya no es prioritaria, a partir de ahora será el proceso psicológico que apoya esa conducta” (Imbernón, 1989, p. 27”).

Posteriormente, surgirá el **paradigma contextual o ecológico**, que a las características del paradigma mediacional añade el componente del medio, dando más importancia a la investigación cualitativa que cuantitativa y, finalmente, insiste en el estudio de la vida en el aula. Por ese motivo, según algunos autores, este paradigma lleva la formación del profesorado a convertir al profesor en un investigador en el aula.

De esos paradigmas se derivan diferentes orientaciones. La **orientación académica** procede del paradigma presagio-producto y se centra, fundamentalmente, en la formación de contenidos académicos del currículo, destacando el papel del profesor como especialista en una o varias áreas disciplinares. El objetivo fundamental en la formación del profesorado es “el proceso de transmisión de conocimientos científicos y culturales para dotar a los profesores de una forma-

ción especializada, centrada principalmente en el dominio de los conceptos y estructura disciplinar de la materia de la que es especialista” (Marcelo, 1995, p. 192). Esa tendencia se relaciona con una concepción cerrada del currículo y con la práctica tradicional de la enseñanza.

La **orientación tecnológica** derivada del paradigma proceso-producto se fija en el conocimiento y en las destrezas necesarias para la enseñanza. El profesor es “un técnico que actúa en función de las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros, de ahí que se ponga la atención en el conocimiento y las destrezas necesarias para la enseñanza” (Murillo, 1999, p. 136).

Esa orientación aporta a la formación del profesorado, por un lado, una estructuración clara de objetivos y contenidos, y, por otro, el conocimiento y la práctica de los nuevos canales de información, básicamente el informático. El acceso del profesor a la red es fundamental para enseñar a los alumnos, sobre todo de Educación Secundaria, el manejo de nuevas fuentes y la utilización de los medios telemáticos. Toda esa nueva tecnología es muy importante introducirla en la práctica docente; pero, no obstante, el peligro radica en utilizar esas técnicas sin adaptarlas a la diversidad de los distintos alumnos y grupos de clase, además son un medio de formación, no constituyen un fin.

Partiendo de la idea de ordenador, se llega a otra orientación, que tiene una visión dinámica de la mente, capaz de acumular información, procesar e interpretar: la **orientación cognitiva** basada en el procesamiento de la información. Es la aplicación del paradigma mediacional, que como se indicó líneas arriba, señala la capacidad del profesor para procesar, sistematizar y comunicar la información. No se trata únicamente que el profesor le facilite al estudiante unos conceptos muy claros, sino que éste procese, interprete una serie de datos, que se le han proporcionado, y establezca su modelo cognitivo. Es decir, se trata de desarrollar en el estudiante un pensamiento maduro, que le facilite el dominio del método hipotético-deductivo.

Entre esas dos orientaciones se encuentra la formación docente por competencias ya que es tanto tecnológica como cognitiva.

La **orientación práctica**, junto con la orientación académica, viene siendo el enfoque más asumido en la formación del profesorado. Se deriva del paradigma ecológico contextual, al igual que la social reconstruccionista, la humanística y la simbólica. En nuestro contexto cercano de formación del profesorado, encontramos tal orientación fundamentalmente en la organización y en el desarrollo de las prácticas de enseñanza. El modelo de aprendizaje asociado a esa orientación en la formación del profesorado es el aprendizaje por la experiencia y observación. Aprender a enseñar es un proceso, que se inicia mediante la observación durante un período de tiempo prolongado de maestros considerados buenos profesores. Significa trabajar con un maestro en un período de tiempo a lo largo del cual el aprendiz adquiere las destrezas prácticas y aprende a funcionar en situaciones reales. Como indicaba Dewey, en 1938, no es suficiente con insistir en la necesidad de la experiencia, ni incluso en la actividad de la experiencia. Todo depende de la calidad de la experiencia que se tenga (Molero-Del Pozo, 1994).

Desde el punto de vista **social-reconstruccionista**, la reflexión educativa no se concibe como una mera actividad de análisis técnico o práctico, sino que incorpora un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas educativas y sociales más justas y democráticas, concibiéndose a los profesores como activistas políticos, y sujetos comprometidos con su tiempo. La educación, de ese modo, se considera como un agente potencial de cambio social. Esta orientación está en relación directa con la ciencia radical, que representa, quizá por vez primera, una alternativa, que no aspira tanto a cambiar la educación como a utilizarla para cambiar la sociedad.

En la **orientación simbólica**, el objetivo del educador es comprender el hecho educativo no desde una perspectiva positivista sino a través del contacto directo con los hechos mismos mediante la observación participante, que se basa en comprender en las experiencias de los otros en un grupo o institución. Al participar, se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio. Pero se debe tratar de combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento. Sin esto último, se corre el riesgo de volverse nativo, es decir, de identificarse hasta tal punto con los miembros que la defensa de sus valores prevalezca por encima de su estudio real. Lo que nos preserva de este peligro es el tomar cuidadosas notas de campo, y una actitud reflexiva capaz de alertarnos acerca de nuestros propios cambios de opinión o puntos de vista. La extensión del compromiso, las reacciones y los cambios del observador se convierten en parte de la explicación (Woods, 1989, p. 50). Esa observación de la actividad docente exige una cierta limpieza de los propios procesos de pensamiento, junto con la necesidad de convertir al grupo o escuela en algo antropológicamente extraño, pero abierto a las opiniones de los demás. Por tanto, parte del mundo de la vida, pero, sobre todo, hay que descubrir cómo la misma acción educativa es una acción simbólica, cómo el símbolo construye la educación, la vida cotidiana. Los pedagogos no suelen tener en cuenta que en la organización de la institución escolar se están utilizando distintas concepciones simbólicas y que sin éstas no es posible organizar el tiempo de la escuela: exámenes, el horario de clases, recreo, actividades extraescolares, etc. La cientificidad, que se intenta dar a las ciencias de la educación, aboca a éstas a una visión unidimensional de la misma.

La formación del profesorado mediante competencias

Analizados someramente los principales paradigmas y las orientaciones que de los mismos se derivan, y situada dentro de este marco conceptual la formación del profesorado mediante competencias (básicamente orientaciones tecnológica y cognitiva), hay que analizar primeramente el origen de las mismas, que se encuentra en la orientación tecnológica y que, en muchos casos, está al servicio de un modelo mercantilista, economicista y eficientista. Conocido el origen, se hará un análisis crítico de las mismas, que han sido adoptadas por el neoliberalismo económico unilateralmente, dando lugar a una educación mercantilizada.

Origen de la formación docente mediante competencias

Como indicábamos, la formación del docente por competencias se encontraría enmarcada entre las orientaciones tecnológicas y cognitivas. El proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*), creado a finales de 1997 por la OCDE, tuvo como objetivo proporcionar un marco conceptual sólido para identificar claramente las competencias clave, a fin de fortalecer las evaluaciones internacionales y ayudar a definir los objetivos generales de los sistemas de los objetivos generales de los sistemas de educación y aprendizaje permanente. En el mismo, se define el término competencia como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”. El objetivo general es desarrollar una gran eficacia en el puesto de trabajo.

El origen de la formación en competencia hay que encontrarlo, entre otros, en el programa C.B.T.E., Programa de Formación Basado en Competencias, cuyos orígenes se sitúan en el movimiento de evaluación de resultados, en el desarrollo de las teorías conductistas y de sistemas, así como en el desarrollo de la enseñanza individualizada en base a programas modulares, y en el desarrollo de un tipo de investigación proceso-producto, que favorece la identificación y evaluación de competencias. Cuando R. Houston presentó, en 1981, el CBTE señaló que este enfoque se ha utilizado para educar a dentistas y médicos, enfermeras, ingenieros, profesores y administradores escolares. Fue empleado, también, para entrenar a expertos en kárate y a directores de restaurantes. Sus orígenes se sitúan en el movimiento de evaluación de resultados, en el desarrollo de las teorías conductistas y de sistemas, así como en el desarrollo de la enseñanza individualizada en base a programas modulares y en el desarrollo de un tipo de investigación proceso-producto, que favorece la identificación y evaluación de competencias. Se trata de programas, que configuran un sistema tecnológico, que intenta desarrollar unos objetivos de entrenamiento definidos en términos de conductas que el sujeto conoce con antelación y que acepta con responsabilidad.

La formación del profesorado mediante las competencias hace referencia a la necesidad de establecer unos programas, que sirvan para rentabilizar el trabajo en el aula, relacionándose los estilos de enseñanza con rendimientos académicos satisfactorios. Bajo la óptica de una concepción conductista y mecánica del aprendizaje humano es como tendría justificación esa orientación, pero si consideramos a la persona como activa mediadora de sus respuestas y que el objetivo clave de la formación es provocar el desarrollo de capacidades, conocimientos y actitudes, difícilmente se podrían aceptar esos presupuestos.

A pesar de las críticas recibidas y de sus limitaciones, los programas de CBTE han representado una contribución importante en la formación del profesorado, fundamentalmente en cuanto al reconocimiento y puesta en práctica del principio de individualización del aprendizaje y a la utilización de materiales instructivos

para facilitar la adquisición de competencias, dado que éstas han evolucionado hacia una concepción más amplia, convirtiéndose en más flexibles y adaptadas. Hay que destacar el Proyecto FOCO de Portugal en el que la competencia no se limita al saber hacer, sino que incorpora conocimientos y actitudes.

En España, tales planteamientos pedagógico-tecnológicos se iniciaron con un desarrollismo económico de carácter sectorial, que abarcó desde mediados de los años sesenta hasta mitad de los setenta del siglo XX. Este desarrollismo tuvo su reflejo en la Ley General de Educación (1970), que tenía como objetivo la formación de técnicos de grado medio al servicio del capital multinacional, que empieza a penetrar en la estructura económica española. La ley de 1970 impuso una pedagogía basada en las programaciones, que establecían los objetivos, los contenidos y las actividades.

En Latinoamérica, destaca la situación de Brasil en el que durante la dictadura militar (1964-1985) se cortaron de raíz los movimientos de educación popular y con el proyecto de Paulo Freire de pedagogía liberadora. Desaparece el ISEB (Instituto Superior de Estudios Brasileños) y se imponen reformas, que abarcan desde la Universidad (1968) hasta los primeros grados de la enseñanza (1971), implementando políticas educativas de carácter tecnicista basadas en la pedagogía conductista. En el marco del acuerdo firmado entre los gobiernos brasileños y norteamericano, acuerdo MEC/USAID (Ministerio de Educación y Cultura/*United States Agency for International Development*), esas reformas impusieron la profesionalización obligatoria fundamentada en una racionalidad técnico-instrumental, que excluía la formación general y humanista de los currículos escolares. La base de esta política era la programación tecnocrática por objetivos, contenidos y actividades.

Se puede afirmar que la formación en competencias está en relación directa con el capital multinacional, que necesita planificar las titulaciones en función de sus necesidades productivas. Ese hecho se va a incrementar con la aparición del proceso globalizador mundial, fruto del cual se delimitan unas competencias más amplias, pero que encierran la necesidad de un eficientismo económico. La globalización es definida por la Real Academia Española como la “tendencia de los mercados y de las empresas a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales”. El economista español José Luís Sampedro dice textualmente:

La globalización es el nombre dado a la más moderna, avanzada y amplia forma del mercado mundial. El sistema en el que se ha liberalizado al máximo la circulación de los flujos financieros y monetarios; con ciertas limitaciones y controles también los movimientos de mercancías y, más restringidamente, los desplazamientos de trabajadores. El objetivo de los operadores no es tanto incrementar la producción de bienes para elevar el nivel de vida colectivo, como multiplicar sus beneficios aprovechando diferencias en los niveles de cambio. En ocasiones, se llega incluso a desestabilizaciones y hasta crisis monetarias con auténticos ataques especulativos, que los gobiernos afectados no pueden atajar por la superioridad de recursos de los atacantes y porque los poderes políticos han abdicado cada vez más de su capacidad de legislar contra tales operaciones (Sampedro, 2002, p. 37).

Las características básicas de ese hecho económico son:

- 1º. Una mayor liberalización del sistema, basada en el neoliberalismo.
- 2º. La configuración a escala planetaria del capitalismo.
- 3º. La búsqueda de un beneficio económico y la despreocupación por elevar el nivel de vida colectivo.
- 4º. La laxitud del Estado en sus funciones en la vida de la nación paralela a una ingerencia de los poderes económicos mundiales en su funcionamiento.

A ese tipo de modelo económico le interesa crear profesionales eficientes, que trabajan para el mismo. Se considera al profesor como “un técnico que actúa en función de las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros, de ahí que se ponga la atención en el conocimiento y las destrezas necesarias para la enseñanza” (Murillo, 1999, p. 136). Se pretende rentabilizar la educación dentro de unos patrones economicistas.

La Unión Europea, con su política neoliberal y globalizadora, ha potenciado la formación por competencias, tal como se demuestra en los tres hechos cronológicos, que se indica a continuación:

Primero. El Consejo Europeo de Lisboa, de 2000, invitó a los estados miembros y a la Comisión a que definieran “las nuevas destrezas básicas del aprendizaje a lo largo de la vida”, enumerando como tales:

- las tecnologías de la información;
- las lenguas extranjeras;
- la cultura tecnológica;
- el espíritu empresarial;
- y las destrezas sociales, confirmadas en sesiones posteriores, hasta que, en 2002, se propusieron los ocho campos de destrezas siguientes:
- La comunicación en lengua materna;
- La comunicación en lenguas extranjeras;
- Las TIC;
- El cálculo y las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología;
- El espíritu empresarial;
- Las competencias interpersonales y cívicas;
- El aprender a aprender;
- La cultura general.

Segundo. Como puede observarse, se trata de una planificación educativa “mercantilizada”, que posteriormente en el Consejo Europeo de Barcelona, de marzo de 2002, se radicaliza al señalarse las TIC y lenguas extranjeras, como dos competencias, que merecían mayor atención. Se advierte la inclusión de elementos, que no ponen en duda el sistema económico en que se van a desenvolver (espíritu empresarial).

La importancia dada a unas determinadas competencias o la forma en que se han definido u organizado los currículos, a partir de ellas, ha sido muy variada en el contexto de la Unión Europea. Pero, en general, se pasa de una “sociedad del saber a una sociedad del saber-hacer”. Ciertas disciplinas y conocimientos se potencian en detrimento de otras. Se usa la educación para estimular ciertas necesidades del mercado: TICs y lenguas extranjeras, especialmente inglés y francés en función de un mercado base de la llamada convergencia europea. En ese sentido, son ilustrativas las siguientes referencias:

-En el 2002, el Reino Unido incluye las competencias clave en su currículo como “competencias genéricas que los individuos necesitan para participar en un mercado de trabajo flexible, con capacidad de adaptación y competitivo, y para el aprendizaje para toda la vida”.

Tercero. Actualmente, las competencias en la Educación Secundaria en España, establecidas por el Real Decreto, de 7 de enero de 2007, son ocho, ellas reflejan el eficientismo educativo y económico:

- Competencia en comunicación lingüística;
- Competencia matemática;
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico;
- Tratamiento de la información y competencia digital;
- Competencia social y ciudadana;
- Competencia cultural y artística;
- Competencia para aprender a aprender;
- Autonomía e iniciativa personal.

Esas competencias en sí son neutras y algunas están relacionadas con el proceso de mercantilización de la enseñanza. No obstante, hay otras, como la competencia social y ciudadana, que se pueden interpretar en un sentido como una capacidad que hay que desarrollar en el alumno para integrarse en el proceso productivo de la sociedad acríticamente, o, en otro sentido, como una posibilidad de una integración transformadora, pero, también, como un análisis crítico de la misma cuyo resultado sea el cambio radical de las estructuras sociales. La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional sigue con un planteamiento economicista.

Las competencias analizadas desde una perspectiva crítica en educación

La formación docente en competencias se deriva básicamente del paradigma proceso-producto que, como se indicó anteriormente, pretende buscar relaciones entre el comportamiento de los profesores mientras enseñan (procesos) y las mejoras

que demuestran los alumnos en su aprendizaje (producto) como consecuencia de la experimentación y de la acción del profesor. Por ello, la eficacia docente dependerá en ese modelo de la conducta del profesor, adquiriendo gran importancia el acto didáctico. En ese sentido, esa tendencia se basa en una concepción muy simple de los procesos de enseñanza-aprendizaje, debido a que todo se puede reducir a las relaciones, que se establecen entre los comportamientos, que se pueden observar y los rendimientos, que se obtienen. El objetivo de la investigación es establecer correlaciones entre los patrones o pautas de comportamiento del que enseña y el rendimiento académico de los que aprenden. De esa forma, si se logran identificar los estilos de enseñanza, que se correlacionan con rendimientos académicos satisfactorios, el problema de la eficacia se podría resolver fácilmente, siendo suficiente con entrenar a los futuros profesores en el dominio de tales métodos o estilos docentes, de modo que su reproducción en la práctica garantice la eficacia de los resultados. Bajo la óptica de una concepción conductista y mecánica del aprendizaje humano es como tendría justificación esa orientación, pero si consideramos a la persona como activa mediadora de sus respuestas, y que el objetivo clave de la formación es provocar el desarrollo de capacidades, conocimientos y actitudes, difícilmente se podrían aceptar los diseños proceso-producto.

Básicamente, el enfoque mediante las competencias en educación es uno de los instrumentos que la sociedad global utiliza para su desarrollo estratégico. Por tanto, se puede deducir que a pesar de las múltiples acepciones, que conlleva el término de competencia, es innegable que las propuestas, que se están haciendo a nivel internacional, tienen una clara imposición de las demandas económicas y de mercado de los sistemas socio-económicos capitalista sobre los fines de la educación.

Las críticas a ese modelo, como sugieren Richards y Rodgers (2001), son tanto de carácter práctico como filosófico. Algunos autores hablan del peligro de que la educación se convierta aún más en un modelo bancario (“banking” model), en el que su función sea transmitir y reproducir los valores de los grupos económico-sociales dominantes. Otros han señalado que dividir las actividades en un conjunto de competencias es un enfoque reduccionista, puesto que la suma de las partes no implica la complejidad del total. Finalmente, otros autores ven en ese modelo un peso demasiado fuerte en conductas y actuaciones (*behaviour and performance*) frente a capacidades relacionadas con el pensamiento o con la transformación social.

Ante esa situación eficientista de las competencias, y siendo un término polisémico, habría que ampliar su acepción en un triple significado:

-Capacidad o aptitud del individuo para hacer algo. Una persona es competente cuando es capaz de entender y resolver un problema o situación que se le plantea. Tiene que ver con características del propio individuo y con sus experiencias previas e historia personal.

-Competitividad entendida como capacidad de la persona no sólo para enfrentarse con éxito a nuevos aprendizajes, situaciones o problemas sino de hacerlo con más eficacia que otras. Eso implica la capacidad de la persona por hacer valer

sus formas de pensar y actuar en la comunidad y de demostrar que están más preparadas que el resto.

-Obligación de la persona a establecer relaciones con la realidad y su entorno. Es decir, el grado de interés, participación y sentimiento, que le genera la realidad en la que se desenvuelve. Desde esa perspectiva, la persona puede juzgar que un hecho presente o futuro, le compete o no, suscita o no su interés, puede afectarle o no.

Cuando las reformas educativas surgen no como respuesta a los problemas sociales sino, casi en exclusividad, atendiendo las demandas económicas y laborales de la sociedad actual es fácil suponer que el concepto que prima es el de competitividad. Por esa razón, nos podemos preguntar: ¿Son las competencias una tendencia o modelo educativo en función de un mercantilismo? Ante esa cuestión, hay que distinguir dos aspectos los fines empresariales, que son más intrínsecos, se enseñan para el bien de la empresa, los planteamientos generales deben ajustarse a ese interés más concreto.

Frente a ellos, hay que desarrollar los fines educativos, que deben ser ajenos a los intereses empresariales y estar en relación directa con los problemas que tiene la sociedad en los diferentes espacios geográficos. Por ello, no debe convertirse esos fines en endogámicos, es decir, que preparen para el mismo sistema educativo y lo perpetúen sin transformarlo, ya que de esa manera se parecen más al planteamiento empresarial.

Asumir las competencias de una forma poco crítica supone garantizar los intereses de los grupos sociales, económicos y de poder, que pueden adquirir fórmulas más innovadoras para perpetuar y consagrar la desigualdad social. Analizarlas y darles una mayor amplitud puede ser positivo para el quehacer educativo, que pretende una transformación de la sociedad a través de la educación. Por ello, la solución, con todos los riesgos que podría comportar, es orientar las competencias hacia una propuesta de bien social y compartido. Se trataría de orientar el modelo de aprendizaje por competencias hacia un fin crítico, transformador de la sociedad, atento a la diversidad, compensador de la desigualdad, orientado al desarrollo personal y no supeditado al sistema económico. En una palabra, ser competente para realizarse como persona y poder transformar la sociedad mediante la educación. Desde una perspectiva crítica, se podría aceptar las competencias aceptando dos presupuestos:

El primero supone partir de la sociedad para la que se pretende formar ya que las competencias deben ser una respuesta a la sociedad, que existe y, también, a la sociedad que se pretende construir. En ese sentido, se deberían diferenciar de las competencias definidas a nivel empresarial, dedicadas a formar para el bien de la misma empresa, de las educativas. Las características sociales, por tanto, deberán estar presentes como generadoras del proceso y el posicionamiento ante la misma también: conservar o ir contra los privilegios, que en ella existen.

El segundo presupuesto parte de la idea de que la formación por competencias desde una perspectiva crítica debe tener un carácter global y pluridimensional

derivado de los ámbitos en los que se van a aplicar. No deben partir, por tanto, de unos contenidos ya predefinidos sino que hay que aplicar estos a los diferentes contextos sociales, teniendo en cuenta las condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje: centros, estilos de convivencia, etc. Las competencias, concebidas como un instrumento para el aprendizaje, estarán al servicio de los fines que se pretenden obtener, por ello hay que definirlos muy claramente. Por ejemplo, la competencia “interrelacionarse con otras personas y trabajar en equipo” puede tener la intención de buscar el bien común de ese equipo si estamos proponiéndola para la construcción de una vida social colectivamente armoniosa. Por el contrario, puede conducir a la manipulación de las personas, o, sin llegar ahí, a buscarse eficazmente el interés individual. Ése sería el objetivo de una sociedad competitiva. Desde el punto de vista de una empresa, cuando propone el trabajo en equipo, estará buscando la efectividad para un interés ajeno a quienes lo conforman. Es decir, hay que desarrollarlas teniendo presente un objetivo general: formar personas cultas y críticas que adquieran una serie de capacidades y destrezas para vivir en sociedad, transformando la misma. A partir de esos presupuestos, hay que plantearse una estrategia pedagógica cuyas características se enumeran a continuación:

1°. *Desarrollar “competencias para la vida”, dándole una definición, clara, sencilla y aplicable, dirigida a cubrir ámbitos de vida de la persona. Además, hay que desarrollar el término de competencia colectiva y solidaria como un elemento, que busca el bien común y la transformación social. Hay que tener en cuenta que a nivel empresarial, también, se definen redes de información, intercambios, decisiones compartidas, etc, pero se le da la finalidad de búsqueda de la eficacia para el bien de la empresa, que desde nuestro planteamiento será competencia para desarrollar una vida social solidaria.*

2°. *Desarrollar competencias emocionales, que permitan acercarse a otras personas y convivir con ellas, la idea sería “me sé controlar para dominar mi entorno”.*

3°. *Tener en cuenta cuál es el referente cultural y el cúmulo de experiencias del alumnado, tanto para desarrollar a partir del mismo las distintas competencias, como para ofrecer diversidad de procesos para realizar una determinada actividad.*

4°. *Desarrollar competencias en los centros, desarrollando modelos respecto a las condiciones de vida en los mismos (actividades, convivencia, etc.), de manera que se preserve o apoye el planteamiento global, en vez de la interpretación más académica o parcelada de cada área. Habrá que establecer unos criterios de evaluación que hagan hincapié en el saber y en el “saber hacer”, especificando la metodología.*

5°. *Partir de un concepto esclarecedor de los términos, que sirva para llevarlos realmente a la práctica. La formación por competencias debería ir ligada a todos los campos de la vida de la persona y no referirse sólo a alguno determinado, se trata de desarrollar integralmente a la persona.*

En conclusión, el modelo de formación por competencias sería aceptable desde una postura crítica en educación debe plantear educar ciudadanos y ciudadanas, en vez de enseñar; partir de la realidad y tratar de incidir en ella; hacer planteamientos globales a cualquier nivel y edad; plantear el interés compartido y común del colectivo en conjunción con el individual; y, por último, desarrollar una vida colectiva y solidaria como un elemento, que busca el bien común y la transformación social.

Será rechazable si las competencias se supeditan a opciones e intereses economicistas con el fin de formar trabajadores y trabajadoras y consumidores o consumidoras útiles, supeditar al alumnado a una determinada realidad social, hacer planteamientos fragmentados en los que las decisiones y el análisis global se escapan a la persona, que sólo debe asumir lo que le dicen, e incluso plantearlas desde el interés empresarial.

En una palabra, frente a la idea de ser competente en la vida de la empresa, se propone ser competente en la vida, en general, para poder transformar una sociedad basada en un neoliberalismo propio de una sociedad global en la que priman los desequilibrios económicos, que provocan pobreza, marginación y soledad.

Referencias

- AVILA RUIZ, R. M. y otros (coord.) *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2007.
- BARNETT, R. *Los límites de la competencia, el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- BERNAL, J. L. *Pautas para el diseño de una asignatura desde la perspectiva de los ECTS*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. 2006. Disponible en: http://www.unizar.es/ees/doc/pautas_ects.pdf.
- BIGGS, J. *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea, 2005.
- BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation*. Nueva York: Academic Press, 2000.
- BLOOM, B. *Taxonomía de los objetivos en educación: clasificación de las metas educativas*, Alcoy: Marfil, 1972.
- BOLÍVAR, A. *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM, 2008.
- BRONFENBRENNER, U. *La Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987.
- CANO GARCÍA, M. E. La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado*. Revista de currículo y formación de profesorado. Granada, v. 12, n. 3, p. 1-16, 2008.

CASTRO, E.; MOLINA, M. Rendimiento en competencias matemáticas de los estudiantes españoles en el informe PISA 2003. *Revista de la CEAPA*. Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos. Madrid, n. 82, p. 14-17, Abr./May 2005.

CONSEJO EDUCATIVO DE CASTILLA-LEÓN. *Aprendizaje por competencias: un modelo a debatir*. 2007. Disponible en: http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=164

DE KETELE, J. M. Caminhos para a Avaliação de Competências. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. 40, n. 3, p. 135-147, 2006.

DE MIGUEL, M. (coord.). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Alianza Editorial, 2006.

_____. (Dir.). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo, 2005. Disponible en: http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza

FEIMAN-NEMSER, S. Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives. In: HOUSTON, W. R (Ed.), *Handbook for Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 1983. p. 212-233.

FERRY, G. *El trayecto de la formación*. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Madrid: Paidós, 1991.

GARDNER, H. *Estructura de la mente*. La teoría de las inteligencias múltiples. México: FCE, 1994.

GERARD, F. M. L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. *Actes du Colloque de l'Admee-Europe*, IUFM Champagne-Ardenne, Reims, 24-26 octobre 2005.

_____. BIEF (Bureau de Conseil en Éducation, Formation, et Gestion de Projets). *Évaluer des compétences*. Guide pratique. Bruxelles: De Boeck, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1984.

_____. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata, 2008.

GUILLON, N. (Dir.). *Compétences et contenus*. Les curriculums en questions. Bruxelles: De Boeck, 2008, p. 27-50.

HAWES, G. *Evaluación de competencias en la Educación Superior*. Talca/Chile: Universidad de Talca, 2005.

HERRERO FABREGAT, C. *La formación del profesorado de Ciencias Sociales*, Ijui/RS: UNIJUI, 2005.

IMBERNÓN, F. *La formación del profesorado*. El reto de la reforma. Barcelona: Laia, 1989.

_____. *La formación permanente del profesorado en los países de la CCE*. Barcelona: ICE-Horsí, 1993.

INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo). *Pisa 2003*. Pruebas de Matemáticas y solución de problemas. Madrid: INECSE, 2005.

JOYCE, B.; WEIL, M. *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya, 1985.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes, 1992.

KUHN, Th. *La estructura de las revoluciones científicas*. 14ª Ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

LAURIER, M. D. Évaluer les compétences: pas si simple... *Formation et Profession*, Montréal, v. 11, n. 1, p. 14-17, abr. 2005.

LE BOTERF, G. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE, 2000.

LEGENDRE, M. F. La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en profondeur? In: AUDIGIER, F.; TUTIAUX-GUILLON, N. (Dir.), *Compétences et contenus*. Les curriculums en questions. Bruxelles: De Boeck, 2008, p. 27-50.

LÓPEZ, M. C. *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior*. Granada: Universidad de Granada, 2007.

MARCELO GARCÍA, G. *La formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 1995.

MARTÍN, E.; MORENO, A. *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial, 2007.

MCDONALD, R.; BOUD, D.; FRANCIS, J.; GONCZI, A. Nuevas perspectivas sobre la formación por competencias. *Boletín Técnico Interamericano de formación Profesional*, n. 149, may./ago., 2000.

MEDINA RIVILLA, A.; DOMÍNGUEZ GARRIDO, C. *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel, 1989.

MOLERO, A. P.; DEL POZO M. M. P. A. Introducción crítica. In: DEWEY, John. *Antología socio-pedagógica*. Madrid: CEPE, 1994.

MORENO, M.; MESA, G. Y AZCÁRATE, C. Competencias y evaluación: desarrollo de un instrumento de análisis y caracterización de problemas matemáticos de nivel superior. Actas de Comunicaciones del XI SEIEM (Simposio de la Sociedad Española de Educación Matemática), La Laguna, 2007.

MURILLO ESTEPA, P. *El aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio*. Sevilla: Mergablum, 1999.

NISS, M. *Mathematical competencies and the learning of mathematics: The Danish KOM project*. Roskilde: Roskilde University, 2002.

PERAITA, H. Psicología cognitiva y ciencia cognitiva. *Ciencia Cognitiva*. Madrid, p. 19-38.

PÉREZ GÓMEZ, A. Aprender a enseñar. La construcción del conocimiento en la formación del profesorado. In: AA.VV. *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Madrid: MEC/Octaedro/FIES, 2007, p. 7-36.

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

POBLETE, M.; GARCÍA OLALLA, A. *Desarrollo de competencias y créditos transferibles*. Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario. Bilbao: Mensajero/ICE de la Universidad de Deusto, 2007.

POSTIC, M. *Observación y formación de profesores*. Madrid: Morata, 1978.

POPPER, K. *La lógica de la investigación científica*. 6ª reimpression. Madrid: Editorial Tecnos, 1982.

REYES GARCÍA C. I.; SOSA MORENO, F. *La evaluación de las competencias de grado a través de la carpeta: una propuesta conjunta*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Educación. Disponible en: <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/3C5.pdf?PHPSESSID=650a4ef0448c0be534c83e0c82460cd1>

RICO, L. La competencia matemática en PISA. In: FUNDACIÓN SANTILLANA (Ed.). *La Enseñanza de las matemáticas y el Informe PISA*. Madrid: Editor, 2005a, p. 21-40.

_____. La alfabetización matemática y el proyecto PISA de la OCDE en España. *Revista de la CEAPA*. Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos. Madrid, n. 82, p. 7-13, 2005b.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. 2ª Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SÁENZ, C. La competencia matemática (en el sentido PISA) de los futuros maestros. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. 25, n. 3, p. 355-366, Nov./2007.

SAMPEDRO, José Luís. *El mercado y la globalización*. Barcelona: Destino, 2002.

SOLAR, H.; AZCÁRATE, C.; DEULOFEU, J. Una aproximación a las competencias matemáticas en interpretación de gráficas funcionales. Un estudio de caso. Comunicación presentada en el *XII SEIEM* (Simposio de la Sociedad Española de Educación Matemática), Badajoz, 2008.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. 2ª Ed. Madrid: Morata, 1998.

TEJADA, J. El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. Conferencia magistral presentada en el *VII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación Universitaria*, Poio 2005. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html>

VILLA, A.; POBLETE, M. (Dir.). *Aprendizaje basado en competencias*. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto, 2007.

VILLAR ANGULO, L. M. Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario. Trabajo presentado en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, Las Palmas: ULPGC (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), Servicio de Publicaciones de la Universidad, p.137-173, 1993.

VILLARDÓN, L. Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias. *Educatio siglo XXI*, v. 24, p. 57-76, 2006. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153>

YÁÑIZ, C.; VILLARDÓN, L. *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006.

ZABALA, Z.; ARNAU, L. *11 Ideas Clave*. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó, 2007.

ZABALZA, M. A. *Competencias didácticas del profesorado universitario*. Diseño curricular en la universidad. Madrid: Narcea, 2003.

_____. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea, 2006.

_____. *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. (Guía de guías). Documento de trabajo. Universidad de Santiago de Compostela, 2004. Disponible en: www.unavarra.es/conocer/calidad/pdf/guiaplan.PDF

Recibido em: MAR/2010

Aprovado em: MAI/2010