

Revista educ@rnos

Año 1, núm. 4, Enero-Marzo de 2012.

Enseñar y aprender por competencias

Integrar las competencias
transversales en el currículum

Ciudadanía, pantallas y educación:
la competencia mediática en los menores

Educación para la semejanza y la diferencia:
competencias para el caso de la
Universidad Autónoma Indígena de México

Evaluación de las competencias
cognitivas de los educadores

Colaboradores

José Ignacio Aguaded Gómez • Rocío Adela Andrade Cázares • Lluís Ballester Brage • María Rosel Bolívar Ruano • Mari Carmen Caldeiro Pedreira • Esther Collados Cardona • Graciela Cordero Arroyo • Lourdes Cutti Riveros • Miguel Ángel Díaz Delgado • Ernesto Guerra García • Edna Luna Serrano • Francisco Maeso Rubio • María Eugenia Meza Hernández • José Antonio Rodríguez Arroyo • Fortunato Ruiz Martínez • Gabriel Vázquez Dzul •



Directorio

.....

Directora María Candelaria Ornelas Márquez
Coordinador Editorial Jaime Navarro Saras
Diseñadora Irma Cecilia Pérez Ornelas

Consejo editorial

Universidad de Cádiz	Víctor Manuel Amar Rodríguez
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Radmila Bulajich Manfrino
Universidad Nacional Autónoma de México	Miguel Ángel Campos Hernández
Instituto Mexicano del Seguro Social	Cecilia Colunga Rodríguez
Universidad Autónoma de Barcelona	María Jesús Comellas Carbó
Universidad Nacional Autónoma de México	Rose Eisenberg Wieder
Universidad Católica de Córdoba	Horacio Ademar Ferreyra
Universidad de Granada	Francisco Javier Hinojo Lucena
Investigadora Independiente	Luz María Maceira Ochoa
Universidad Pedagógica Experimental Libertador	Marcela Magro Ramírez
Universidad de Barcelona	Enric Prats Gil
Universidad de Guadalajara	Silvia Lizette Ramos de Robles
Universidad Pedagógica Nacional/Ajusco	Carmen Ruíz Nakasone
Secretaría de Educación Jalisco/Meipe	María de los Ángeles Torres Ruíz

Educ@rnos, Año 1, No. 4, Enero-Marzo 2012, es una publicación trimestral editada por Jaime Navarro Saras, Av. Vallarta núm. 1020-7, Col. Americana, C. P. 44100, Guadalajara, Jalisco, Tel. 3334776032, <http://revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.pdf>, revistaeducarnos@hotmail.com. Editor responsable: Jaime Navarro Saras. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2010-092917094600-102, ISSN 2007-1930, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de licitud y contenido: en trámite otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Fecha de la última modificación 30 Enero de 2012. Diseño Irma Cecilia Pérez Ornelas.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Revista educ@rnos siempre y cuando se cite la fuente.



	Pág.
Sumario	5
Editorial	7
Presentación	9
ENSEÑAR Y APRENDER POR COMPETENCIAS	
Integrar las competencias transversales en el currículum María Rosel Bolívar Ruano	11
Diagnóstico de necesidades de formación pedagógica del profesor universitario Lourdes Cutti Riveros, Graciela Cordero Arroyo y Edna Luna Serrano	31
Ciudadanía, pantallas y educación: la competencia mediática en los menores Mari Carmen Caldeiro Pedreira y José Ignacio Aguaded Gómez	51
El bachillerato general por competencias y el desarrollo curricular en la Universidad de Guadalajara Rocío Adela Andrade Cázares	69
Educación para la semejanza y la diferencia: competencias para el caso de la Universidad Autónoma Indígena de México Ernesto Guerra García, María Eugenia Meza Hernández y Fortunato Ruiz Martínez	87
De la enseñanza a la formación en competencias: una reflexión sobre la experiencia de formación de directores de educación básica en Jalisco Miguel Ángel Díaz Delgado y José Antonio Rodríguez Arroyo	103

El rizoma como fundamento para la elaboración de estrategias pedagógicas en la construcción de conocimiento y el diseño de programas de asignatura 117
Gabriel Vázquez Dzul

Evaluación de las competencias cognitivas de los educadores 133
Lluís Ballester Brage

MIRADAS A LA EDUCACIÓN

Las concepciones previas de los futuros docentes de educación artística sobre metodología como punto de partida de su formación didáctica 173
Francisco Maeso Rubio y Esther Collados Cardona

Reseña 195

Normas para publicar 197

EDITORIAL

Estos primeros meses de 2012 todos los medios de comunicación se verán inundados de spots con imágenes, frases y discursos llenos de promesas (pocas veces cumplidas) de políticos que intentan convencer a sus partidarios y, a la ciudadanía, para primero ser elegidos como candidatos oficiales, después rogar por el voto y obtener el puesto deseado.

Los recursos destinados para ello a través del IFE, por los propios partidos y candidatos, además de otros apoyos fuera de la normatividad, sin duda que son ofensas para gran parte de la sociedad que apenas le alcanza para medio comer, medio vestir y medio vivir. Prueba de esta contradicción e insensibilidad de los políticos lo podemos ver con la situación crítica de los habitantes de la región Tlaxcala y de estados como Chiapas y Oaxaca por citar algunos, no se diga de los más de 40 millones de mexicanos en pobreza extrema.

En materia educativa están todavía lejos los principios constitucionales de gratuidad, laicidad y obligatoriedad. Por un lado se limitan recursos a la escuela pública, el Estado se desentiende de su manutención y mantenimiento y, por otro, Felipe Calderón (sin pedirle consentimiento a nadie más que a los beneficiados) obsequia 2500 millones de pesos a una docena de universidades privadas para dar créditos a estudiantes con recursos; no menos grave es el peligro que corre el Estado laico con la pretendida reforma al Artículo 24 la cual ya fue votada a favor por sólo 260 diputados del PRI y PAN principalmente y ahora le pasan la responsabilidad histórica a los Senadores para que no olviden el gran paso que dieron Benito Juárez y los reformistas en el siglo XIX; y más lejos aún está la obligación de los padres y el estado para dar educación básica a sus hijos, la crisis actual sigue haciendo crecer el fenómeno de la deserción escolar, cada día más niños y jóvenes abandonan la escuela por no encontrar en ésta razones de peso.

Es probable que los políticos, en aras de ganar votos, se sentirán democráticos, sensibles, todopoderosos y hasta comprometidos mientras están en campaña y durante los primeros días de mandato, posteriormente (porque así lo ha dicho la historia) la dinámica cotidiana hará que la ciudadanía pase a segundo término y volverán a ser importantes hasta la próxima elección.

PRESENTACIÓN

El tema de competencias en los procesos educativos se introduce a las aulas a finales del siglo pasado y de manera más intencionada en la primera década de este milenio. Dicho enfoque propone romper con los paradigmas de transmisión de conocimientos: transformar las prácticas del aula, modificar los procesos docentes de comunicación vertical y propiciar en los estudiantes mayor conciencia acerca de la importancia del aprendizaje en la vida cotidiana.

El debate entre defensores y críticos de este modelo abre dos puntos centrales: por un lado, los que ven en ello una mera formación de individuos para que se adapten al aparato productivo eficientemente y; los que abogan por una magnífica oportunidad para repensar lo que sucede al interior de las escuelas y modificar esa manera de entender la educación como una mera transmisión de contenidos, además de incorporar visiones inclusivas y ambientes más justos y democráticos.

La propuesta de este número presenta un panorama en todos los niveles educativos de la educación formal, el debate lo abre María Rosel Bolívar Ruano y señala que adoptar un enfoque por competencias clave permite flexibilizar los contenidos de los currículos oficiales, dado que las mismas competencias se pueden adquirir con contenidos o metodologías diferentes.

Lourdes Cutti, Graciela Cordero y Edna Luna dan cuenta que los programas de formación en las universidades aparecen y desaparecen “mágicamente”. Las iniciativas de los programas de formación pedagógica de los profesores están sometidas a los avatares políticos y personales de los responsables de los servicios encargados de llevar a cabo estas iniciativas, lo cual lleva a una desilusión y al desinterés de los profesores por la formación.

Mari Carmen Caldeiro y José Ignacio Aguaded manifiestan que la educación debe constituir un proceso que se prolonga a lo largo

de toda la vida y ha de poseer un carácter multidimensional, tanto en el ámbito de lo físico, como de lo mental, espiritual y emocional.

Rocío Adela Andrade puntualiza (en su investigación), que la clave del proceso de cambio es el docente, porque es quién debe llevar a cabo la Reforma en las instituciones educativas, pero para ello, requiere formarse tanto en lo metodológico como en las estrategias de evaluación del aprendizaje.

Guerra, Meza y Ruíz concluyen que una educación para la semejanza y la diferencia contempla todos los aspectos y considera que al interior de una comunidad educativa existen relaciones complejas de género, etnia y clase, en las que la intersección puede ser sincrónica, total o parcialmente y simétrica en algunos aspectos y asimétrica en otros.

Miguel Ángel Díaz y José Antonio Rodríguez señalan que el programa para directores de Jalisco, a diferencia de la reforma a la educación básica, trabaja exclusivamente con adultos: directores de que han pasado años en el servicio docente y directivo, los cuales más que aprender con métodos de enseñanza, estarían en condiciones de reconstruir algunos de los aprendizajes.

Gabriel Vázquez Dzul dice que es un reto motivar a los estudiantes a que por su cuenta se conviertan en los creadores de sus procesos de aprendizaje.

Lluís Ballester concluye que la capacidad de proponer soluciones y pensar alternativas ante situaciones complejas, es una de las competencias cognitivas que se forman a lo largo de la carrera, necesitando completar varios cursos para poder dominarlas con destreza.

Finalmente, y fuera del monotemático, Francisco Maeso y Esther Collados concluyen que los futuros docentes de educación secundaria en formación tienen opiniones bastante acertadas acerca de las características de las diversas metodologías que propone el diseño curricular de la educación plástica y visual y son capaces de comprender la terminología que se utiliza para conceptualizarlas.

INTEGRAR LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EL CURRÍCULUM

María Rosel Bolívar Ruano

Doctora en Educación. Investigadora del Programa de Formación de Personal y del Ministerio español de Ciencia e Innovación. Universidad de Granada.

rosel_br@hotmail.com

Recibido 3 noviembre 2011
Aceptado 30 noviembre 2011

Resumen

El artículo hace una revisión de las propuestas para integrar las competencias básicas o transversales en el currículum. Su carácter metadisciplinar hace problemática inicialmente, dicha integración. Esta no puede plantearse solo a nivel formal, pues puede quedar en documentos burocráticos, sin llegar a tener traslación real a la práctica del aula. De ahí que conviene cuidar, como proponemos, su tratamiento educativo si queremos que todo el enfoque por competencias tenga incidencia en el aprendizaje del alumnado. Referido a secundaria, si bien cada asignatura puede contribuir, por sus contenidos, a la adquisición de las competencias: en las más transversales, la integración no va solo primeramente por contenidos, sino por la *forma de trabajar* y vivir de acuerdo con el Proyecto educativo. En último extremo se trata de hacer del establecimiento escolar un proyecto conjunto de acción educativa orientado a capacitar al alumnado en un aprendizaje a lo largo de la vida.

Palabras clave: Competencias transversales, integración, diseño curricular, proyecto educativo, tareas didácticas.

INTRODUCCIÓN

Las competencias transversales o clave (*key competencies*) en el currículum se deben inscribir en el debate curricular sobre qué debe enseñarse en la escolaridad obligatoria para capacitar al alumnado, en la sociedad de la información, en un aprendizaje a lo largo de la vida. Al respecto, el currículum heredado de la modernidad parcelado en distintos saberes o asignaturas dispersos, se está mostrando crecientemente insuficiente. Desde el enfoque defendido en el grupo de Granada (Bolívar, 2010), ponemos el acento en lo que suponen las competencias como delimitación de la cultura básica de la ciudadanía. Esto es muy distinto a que las planificaciones estén expresadas *en forma de competencias*, porque —en esta perspectiva— el asunto suele derivar a formatos burocráticos que en poco contribuyen a cambiar el núcleo de la enseñanza: qué y cómo enseñan los profesores y los alumnos aprenden. En este caso, al igual que sucediera con aquel otro de la “planificación por objetivos”, la pedagogía por competencias puede quedarse en una nueva ortodoxia en los formatos de planificación, que en poco altera la práctica o se limita a un “disfraz de cambio”, como advirtió Díaz Barriga, (2006).

El *enfoque de competencias* permite orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos. Esta preocupación enlaza con aquella otra de dar *relevancia y aplicabilidad a los conocimientos escolares*, que cualquier movimiento de escuela nueva primero o de renovación después ha pretendido Coll y Martín, (2006). Los conocimientos deben, pues, ser empleados (“movilizados”) para resolver situaciones cotidianas. La introducción de las competencias afecta —en primer lugar— al currículum, pero tiene igualmente implicaciones en la organización escolar, del papel de los enseñantes y los modos mismos de enseñar y aprender. Los contenidos disciplinares de la enseñanza, a la

larga, deben ser reagrupados en ámbitos pluridisciplinarios, en función de objetivos prioritarios de aprendizaje expresados en términos de competencias. Más que una falsa dicotomía entre conocimientos y competencias, como si estas últimas fueran en detrimento de los primeros, se podría decir que trabajar las competencias es tomar los conocimientos en serio Perrenoud (2003). Al fin y al cabo, como dice Bernard Rey “la escuela siempre ha buscado la adquisición de competencias, antes de que se utilizara el término. Lo que es nuevo es, simplemente, el uso de la palabra y su formulación explícita en los textos oficiales” (2011: 22).

El Consejo Europeo de Lisboa (marzo, 2000) puso en marcha la llamada *Agenda de Lisboa* que dará lugar a concretarse, entre otras dimensiones educativas, en un *Marco de Referencia Europeo* de competencias clave, recomendando su adopción a los países miembros en una perspectiva de Aprendizaje a lo largo de la vida (Unión Europea, 2005). Se determinan, así, *ocho competencias clave*: comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica; espíritu emprendedor; y expresión cultural. Desde una línea paralela el Proyecto DeSeCo, auspiciado por la OCDE para ampliar las competencias instrumentales de PISA, por su parte, ha realizado uno de los mejores análisis y propuestas de las competencias clave para la vida (Rychen y Salganik, 2004; 2006).

Francia ha sido el país que ha ido más lejos, al inscribir la introducción de la base común de conocimientos y competencias dentro del objetivo más amplio, de conseguir que todos los alumnos concluyan con éxito sus estudios (Comisión Thélot, 2007). La Ley de Orientación de la Enseñanza de abril de 2005 (conocida, por el ministro, como “Ley Fillon”) fija como obligación del Estado (art. 9) que todo centro escolar debe “garantizar a cada alumno los

medios necesarios para la adquisición de una base común (*socle commun*), constituida por un conjunto de conocimientos y de competencias cuyo dominio es imprescindible para llevar a cabo con éxito la escolaridad, proseguir la formación, construirse un futuro personal y profesional y salir adelante en la vida en sociedad”. Se trata, en sentido fuerte, de refundar los objetivos originarios de la educación pública (republicana): el Estado debe garantizar a toda la ciudadanía aquello que se considere imprescindible dominar al acabar la escolaridad obligatoria. Cuando el enfoque de competencias supone rediseñar el currículum escolar para asegurar el éxito educativo para todos, deja de ser “un retorno a los temas establecidos por Bobbit y Tyler, pero sin reconocerlos”, que critica Díaz Barriga, (2009).

De este modo, el enfoque de competencias básicas posibilita definir y determinar un nivel común de conocimientos y competencias, como compromiso a adquirir por todo el alumnado. Como dice la referida Comisión Thélot: “Tal base nunca ha sido formalmente definida y mucho menos se ha garantizado su dominio. Es urgente, si se quiere en verdad que todos los alumnos tengan éxito en la escuela, definir por una parte la base común y, por otra, establecer las condiciones que permitan garantizar que todos los alumnos la dominen” (pág. 18).

Todo ciudadano, para llevar una vida social integrada y una realización personal, debe tener garantizado aquello que se determine como imprescindible. Es expresión del principio de equidad que el sistema educativo debe proponerse para todos, independientemente de las lógicas selectivas Dubet, (2005). Si todos los alumnos no pueden alcanzar lo mismo, equitativamente todos deben adquirir dicho núcleo común.

El éxito educativo para todos “se refiere ante todo a que dota a todos los alumnos y futuros ciudadanos con *conocimientos, competencias y reglas de comportamiento* considerados hoy indispensables para una vida social y personal exitosa” (Comisión Thélot, 2007: 9).

El problema de integrar las competencias en el currículum

Tras este marco contextual, que abre el currículum por competencias a una perspectiva más interesante, queremos cifrar este trabajo, metodológicamente, al principal problema de las competencias básicas: cómo integrarlas con la estructura actual de división por materias o áreas, particularmente en secundaria. Si al final de todo el discurso de las competencias, los contenidos continúan organizados disciplinariamente y son los objetivos de cada área los que marcan la evaluación y orientación en el desarrollo curricular en el aula, las competencias vienen a ser un añadido decorativo que no contribuye a alterar sustantivamente el currículum.

El problema se agudiza en las competencias transversales o metadisciplinarias, que no están ligadas instrumentalmente a las áreas disciplinares (matemáticas o lengua) o limitadas a un ámbito específico Rey, (1999). Como competencias comunes para todos los niveles y áreas curriculares su aprendizaje tendrá que ser responsabilidad de todos los docentes, no tanto por el contenido que enseñan cuanto por la *forma* como trabajan los contenidos. Justo, por ser tarea de todos pero de nadie específicamente, tienen el grave peligro de quedarse sobre los documentos, sin traslación real a la práctica del aula y, lo que es más grave, sin incidir en el aprendizaje por el alumnado. Por eso, es preciso, cuidar en extremo como articularlas debidamente, primero en la planificación y después, en la práctica del aula por el conjunto de docentes lo que supone un Proyecto educativo conjunto de acción. Además, la adquisición de *competencias para la convivencia* o *para la vida en sociedad* suele ser también corresponsabilidad de otras instancias sociales y no sólo del medio escolar.

Las competencias para la vida como en el currículum mexicano (*competencias para el aprendizaje permanente, manejo de la información y de situaciones, para la convivencia y para la vida en*

sociedad), se sitúan a mitad de camino entre temas transversales y grandes principios pedagógicos que orienten la práctica docente que se desarrolla en los distintos campos o áreas formativas. A nuestro juicio, no quedan debidamente articuladas con el trabajo y objetivos de cada área o asignatura; igual sucede en otros países como España, donde un modelo curricular mixto mezcla competencias transversales (por ejemplo “aprender a aprender”), competencias más disciplinares (“competencia matemática”), junto a cada materia o disciplina con sus propios objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

En las actuales condiciones de la secundaria, donde predominan tiempos y espacios parcelados en un currículum partido en disciplinas, es difícil, a corto plazo, llevar a cabo un enfoque integrado de las competencias básicas. Se requiere, pues, un planteamiento integrador; lo que supone como proyecto de trabajo, ponerlas en relación con los objetivos, con los contenidos de las áreas o materias y con los criterios de evaluación de cada una de las áreas y en cada etapa educativa. A su vez, es preciso conectarlas con el currículum informal y no formal, con la familia. Particularmente, se requiere un planteamiento más integrador (de manera especial en secundaria obligatoria) en la organización curricular Roegiers, (2007) por ejemplo, trabajo por Ámbitos.

Al respecto, el Proyecto educativo institucional en sus aspectos pedagógicos y curriculares puede ser una oportunidad institucional para determinar su tratamiento conjunto y construir los correspondientes compromisos. Todo esto, como señalamos posteriormente a condición de resaltar la dimensión del Proyecto Educativo como un *proceso dinámico* en construcción, en lugar de un documento acabado y burocrático.

Adoptar un enfoque de competencias clave, al tiempo que requiere un trabajo más interdisciplinar o colegiado (una misma competencia se adquiere por el trabajo conjunto de varias disciplinas); permite flexibilizar los contenidos de los currículos oficiales, dado

que las mismas competencias se pueden adquirir con contenidos o metodologías diferentes. Esto es bastante relevante en secundaria obligatoria, donde la división en distintas asignaturas ha impedido en ocasiones; centrar los aprendizajes básicos y la cultura relevante. Las competencias se pueden, entonces, convertir en *núcleos integradores* de los programas y experiencia escolar. Francisco Miranda (2010: 51), en su crónica de las reformas educativas recientes en México, referida a la secundaria, habla de que “las competencias se constituyeron en las metas por las que se debía trabajar y el compromiso de su desarrollo se contrajo como una tarea colectiva de la escuela que le plantearían nuevos retos en su organización[...], que permitiera un trabajo menos fragmentado”. Igualmente, en otro trabajo (Miranda y Reynoso, 2006), señalan que los nuevos enfoques curriculares de la secundaria en México suponen:

Promover una organización de los contenidos menos fragmentada, más diversa y flexible. Reconocer que la formación de los estudiantes (el desarrollo del perfil de egreso) sólo podrá alcanzarse cabalmente si se mira el currículo como conjunto, obliga a definir elementos de articulación entre asignaturas, dejando de lado la vieja idea de las disciplinas como compartimentos estancos, sin ninguna relación entre ellas (p. 1436).

Distintos niveles de integración de las competencias básicas en el currículo

Un enfoque por competencias, en un currículo estructurado por materias o disciplinas, tiene que integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales como los informales y no formales. Si bien es difícil, cabe ir dando pasos con distinto grado de integración. Por un lado requiere ponerlas en relación con los objetivos, con los contenidos de las asignaturas y con los criterios de evaluación de cada una de las áreas. Por otro, a su vez, es preciso conectarlas con el currículum informal y no formal, con la familia. Particularmente, se requiere un planteamiento más integrador en la organización curri-

cular (Perrenoud, 2003). De acuerdo con la propuesta de Moya y Luengo (2011) se pueden plantear varios niveles progresivos para la integración de las competencias básicas en el currículo:

Nivel 1: Determinar operativamente las competencias en el currículum

Este primer nivel de integración supone que se determina la contribución de cada asignatura a cada una de las competencias. De este modo, a partir del Currículo oficial establecido los centros educativos en su propuesta curricular concretan los elementos de las asignaturas (objetivos, contenidos, criterios de evaluación) que están relacionados o contribuyen a la consecución de cada competencia. Las competencias, entonces, se definen de modo relacional y operativo viendo cómo las asignaturas pueden contribuir a alcanzarlas. Las competencias pueden convertirse en un puente entre los objetivos, como capacidades generales, y los contenidos, como conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes, que posibilitan desarrollarlas.

Sin embargo, si bien permiten una visión integrada de la educación, como señala Díaz Barriga (2006: 29), en contrapartida, “su grado de generalidad dificulta su carácter orientador para la toma de decisiones puntuales en diversos tramos de los planes de estudio”. Además, es una tarea muy limitada dado que puede quedar en un asunto burocrático de relaciones formales expresadas en la planificación cuando lo que importa es la operatividad en la práctica. Se pueden hacer cuadros en los que aparezca cómo todas las asignaturas contribuyen a cada una de las competencias; pero esto es sólo un primer nivel formal. En segundo lugar, no todos los contenidos tienen que contribuir a cada una de las competencias, a riesgo de forzar en exceso las relaciones. Por último, el desarrollo de las competencias se juega, no a nivel de contenidos curriculares sino de metodología didáctica de trabajo. Al fin y al cabo los contenidos son sólo un medio o recurso para ser competente.

Nivel 2: Integración metodológica: modelos de enseñanza, tareas didácticas y criterios e instrumentos de evaluación.

Superar el déficit anterior sólo puede hacerse planificando, de modo coordinado, el conjunto de *tareas o situaciones-problema* que se van a trabajar en clase para provocar la adquisición de contenidos o destrezas en unos casos, o su movilización en otros, que den como resultado la adquisición de competencias Roegiers, (2003). Las tareas mediatizan los contenidos planificados y los resultados conseguidos. Estas tareas, a su vez, se inscriben en un modelo metodológico que condicionan los criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las competencias básicas.

Ponerse de acuerdo, pues, en el modo como se va a trabajar el currículum para promover el desarrollo de las competencias del alumnado es un segundo nivel de integración. Éstas configuran las situaciones-problemas que los alumnos han de resolver haciendo uso de los contenidos y recursos aprendidos y, como tales, pueden trabajarse inmersas en ellos o –como sugiere Roegiers, (2008)– dedicando unos días o módulo específico.

Igualmente resulta muy relevante determinar los criterios de evaluación que se consideran indicadores válidos de cada una de las competencias, es decir aquellas capacidades o destrezas que los alumnos han de mostrar al realizar determinadas tareas o resolver problemas. Determinar y consensuar estándares o indicadores permiten reconocer el nivel alcanzado en el desarrollo de una competencia.

Nivel 3: La integración de las distintas formas del currículo: formal, no formal e informal.

Un nivel superior de integración sería la conjunción de modo coherente mediante los correspondientes pactos, acuerdos o alianzas de los tres niveles del currículum: el currículum formal del centro

escolar, el currículum no-formal vivido en la escuela, y el currículum informal de la vida cotidiana (familia, grupos sociales y medios de comunicación). El aprendizaje de las competencias, como la educación, es corresponsabilidad de las diferentes instancias sociales.

El aprendizaje de las competencias básicas para la vida, desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida acontece también fuera de las instituciones escolares, al poder desarrollarse en diferentes tiempos y contextos. Las competencias básicas para la vida ni comienzan con la escuela ni termina su desarrollo con ella.

En la escuela, entonces, tampoco tiene toda la responsabilidad en su desarrollo; dado que acontece en otros múltiples escenarios lo que debe conducir a conjuntar líneas de acción comunes con esas otras instancias sociales y familiares con la escuela. Por eso, abogar por el desarrollo de competencias básicas supone también entrar en cómo se coordina el trabajo entre la escuela y la sociedad.

En la sociedad de la información el espacio educativo se extiende a todos los ámbitos de la vida. Lo que importa para hacerlo “educativo” verdaderamente es lograr una línea común y coherente de acción. De lo contrario, lo que pretende la escuela, puede ser deshecho por otros agentes formativos. Justo por eso se debe recuperar la comunidad educativa, en un proyecto educativo ampliado, estableciendo redes, compromisos o alianzas entre centros escolares, familias y municipios en una nueva articulación de la escuela y sociedad para potenciar la educación de nuestros jóvenes.

Entre un enfoque transversal y uno integrado

Un currículum centrado en competencias puede tener distintos enfoques que prioricen determinados aspectos. Una primera vía de salida es inscribir las competencias conservando la actual *suma de asignaturas*, donde se privilegian las capacidades comunes propiamente transversales, de acuerdo con los niveles a adquirir en un ciclo o

curso. Desde un *enfoque transversal*, se incide en promover unos aprendizajes más activos, en competencias para la vida o en la interdisciplinariedad de conocimientos. En esta dirección, no altera los contenidos. De hecho plantea problemas en su evaluación, porque –por una parte– están los contenidos y criterios de evaluación de cada asignatura, por otra, en segundo lugar, las competencias. Se trata, en suma, de una visión más integral del aprendizaje, que conjuga conocimientos, destrezas, actitudes y valores. Una estrategia de competencias transversales funciona cuando, además de la planificación conjunta del profesorado, el alumnado no presenta problemas en la adquisición de los conocimientos básicos.

En su lugar, en el enfoque que la escuela belga llama una *pedagogía de la integración* Roegiers, (2007), las competencias se sitúan, no como aditamento al currículum, sino en el núcleo de la tarea educativa, lo que exige la integración de las distintas enseñanzas para resolver situaciones complejas que permitan utilizar lo aprendido. Desde la “pedagogía de la integración” ni los saberes disciplinares ni las capacidades proporcionan, por sí solos, una base adecuada para la integración. Son las *tareas o situaciones*, que unida a contenidos y capacidades configuran la competencia, la base en que se ha de buscar la integración. Al final, la integración se juega no en el diseño, sino en su implementación en escuelas y aulas.

Roegiers, (2007) ha hablado de una “pedagogía de la integración”, que hace que se vuelvan interdependientes elementos que estaban disociados inicialmente, para articularlos de una determinada forma en función de lo que se quiere conseguir, por ejemplo, en función de resolver una situación dada, movilizar integrando varios conocimientos. Igualmente en función de un proyecto o centro de interés, de enfoques o de disciplinas. Se trata, por tanto, de articula los diferentes conocimientos y los moviliza en función de la situación, por lo que es el educando el actor de la integración de conocimientos. Roegiers, (2007) estudia,

Cómo el sistema puede garantizar, no solamente la articulación de los diferentes saberes entre sí, sino, sobre todo, la articulación de estos saberes en las situaciones en que deben ser movilizados, ya sea en el campo de la concepción de un currículo de enseñanza, en el de las prácticas de la clase misma o también en el de las modalidades de evaluación (p. 29).

En su propuesta ni los saberes disciplinares ni las capacidades proporcionan por sí solos, una base adecuada para la integración. Son las *tareas o situaciones*, que unida a contenidos y capacidades configuran la competencia, la base en que se ha de buscar la integración. Las tareas sitúan el aprendizaje exigiendo un conjunto de recursos para su resolución y articulan los conocimientos necesarios, procedentes de distintos ámbitos. Aportan, además, significado a lo que aprende el estudiante. La adquisición de competencias está vinculada a la realización de determinadas tareas en una situación determinada, que sólo se adquieren en el proceso de resolución de la tarea, aun cuando para ello hagan falta como prerequisites determinados conocimientos o capacidades. De este modo, la incorporación efectiva al currículo de las competencias tiene que significar entre otros, una selección y resolución de tareas en el aula. Es pues, en la selección de tareas donde hay que concentrar parte de los esfuerzos.

Se puede combinar una pedagogía de la integración con las enseñanzas de las áreas y disciplinas. El trabajo en éstas va dirigido a proporcionar los aprendizajes puntuales y recursos requeridos para la resolución de las distintas situaciones problemas, que manifiestan una competencia, necesaria para adquirir un objetivo terminal de integración. Metodológicamente el asunto está en que, además de la enseñanza-aprendizaje de recursos, será preciso dedicar sesiones de trabajo a resolver situaciones complejas, que deben resolver aplicando (movilizando) los recursos aprendidos. Roegiers, (2007), defiende la necesidad de establecer puentes entre las disciplinas, por las repercusiones que tiene a nivel de los alumnos en términos de integración de los conocimientos.

Además de enseñar recursos necesarios (conocimientos, habilidades) para ser competente, la *capacidad misma para movilizarlos* no es, estrictamente, enseñable; sino objeto de entrenamiento reflexivo al resolver problemas, tomar decisiones o llevar a cabo proyectos. Justamente, las tareas complejas pueden favorecer dicha preparación mediante la movilización de recursos adquiridos previamente, por medio de una regulación reflexiva basada en la experiencia. No obstante, sería una estrategia didáctica insuficiente enseñar primero los recursos y posteriormente, buscar su aplicación o movilización. El aprendizaje por problemas o el propio enfoque constructivista apoyan que parte de estos recursos se construyen a partir de las situaciones. No obstante, nada quita que se pueda combinar, dependiendo de las competencias y del ámbito disciplinar, una y otra en unos casos: primero los recursos, luego su ejercicio e integración en situaciones complejas, pertenecientes a la misma familia; en otros, a partir de las tareas complejas, inducir los recursos y su propia combinación para resolverlas. Situar al alumno ante tareas y situaciones numerosas y variadas de manera que pueda movilizar y ejercitar su competencia.

En la práctica, el aprendizaje de recursos (contenidos, procedimientos), que continúa siendo una tarea fundamental de la escuela, no puede quedarse en algo puntual o en una tarea con sentido en sí misma. Se requiere, además, enseñar a movilizar estos recursos en situaciones complejas adecuadas; el debate sobre “como aprender competencias en el aula” se cifra, pues, en cómo articular recursos y situaciones. Las tareas o situaciones-problema pueden ser explotadas de dos formas: punto de partida o de llegada, engendrando *dos modelos didácticos complementarios* Roegiers, (2007, 2008):

1. Presentar *primero las tareas o situaciones complejas*, para desarrollar a partir de ellas los recursos, en un sentido constructivista. Por ejemplo, la estrategia “aprendizaje basado

- en problemas” se situaría en este modelo. Estas situaciones problemáticas iniciales ejercen un papel de desestabilización constructiva que ayude a los estudiantes a progresar. Estos distribuidos en grupos, son invitados a tratar de resolver tareas complejas, presentadas en forma de problemas. También el trabajo por proyectos o, en otro nivel, el enfoque comunicativo en la enseñanza de un idioma en que se parte de una situación. En este caso, podemos hablar de “situaciones previas” porque los estudiantes adquieren conocimientos principalmente partiendo de situaciones Díaz-Barriga y Hernández, (2010).
2. Presentar las tareas complejas *posteriormente a los aprendizajes de contenidos*, como medio para movilizar los recursos adquiridos, dependiendo de las competencias que debe adquirir el alumno. Este tipo de situación se llama “situaciones de integración” o “situaciones posteriores al aprendizaje de recursos”, como dice Roegiers, (2008), expresando dichas tareas el perfil esperado del alumnado al final de curso. Los recursos son aprendidos y estructurados para ser, luego, en un “módulo de integración”, utilizados en situaciones complejas. Implican situaciones complejas en que se pide a los alumnos que la resuelvan. Por esta propuesta opta la llamada “pedagogía de la integración”, que se aplica en una veintena de países.

Así, durante unas semanas se enseñan contenidos y procedimientos, eso sí, priorizando los que se refieren a las competencias que queremos conseguir. Durante el “módulo de integración”; normalmente de una semana de duración se hacen tareas que plantean “situaciones de integración” que posibiliten movilizar los recursos aprendidos en la resolución de dichas tareas.

En la propuesta de la llamada “pedagogía de la integración” del grupo de Roegiers, para trabajar las competencias de base por medio de tareas complejas, concretas y significativas propone la siguiente

metodología alterna de trabajo. Durante períodos de alrededor de cinco semanas, los docentes aportan a los alumnos conocimientos de recursos puntuales (saber, saber-hacer, técnicas de cálculo, reglas de la gramática, conjugación, etcétera) necesarios para la resolución de situaciones complejas; posteriormente, en períodos de una semana (llamada “módulo de integración”). Los alumnos se ven confrontados en situaciones complejas en todas las disciplinas, donde tienen que poner en juego los recursos aprendidos en las semanas precedentes. Las primeras situaciones se proponen al alumno con el objetivo de que haga frente a la complejidad, las tareas siguientes son propuestas en el marco de una evaluación formativa, donde se detectan sus dificultades. Del mismo modo a lo largo de curso, a continuación se volvería durante cinco semanas al aprendizaje de recursos, seguida de la semana de integración.

Hacer de la escuela un proyecto conjunto de acción educativa

Como se ha señalado antes, las competencias se deben integrar primero; en la planificación, pero no pueden ser conseguidas como tarea individual de cada docente en su aula y asignatura. Exigen un *trabajo colegiado* entre los equipos docentes. Esto supone un cambio en la “cultura” (modos de hacer) de los centros educativos. La función del docente no se limita a enseñar “su” asignatura, sino que conjuntamente con el resto del profesorado es *corresponsable* para que los alumnos alcancen las competencias transversales (por ejemplo, aprender a aprender, aprender a vivir juntos, aprender a ser yo mismo) y aprendan aquellos contenidos sobre todo actitudinales y de procedimientos comunes.

Superar el individualismo dominante en la docencia, particularmente en secundaria, heredero de una larga tradición que entiende la profesionalidad como autonomía, para dar lugar a un trabajo conjunto, es una vía prometedora de mejora docente. En muchos países

esta necesidad de trabajo conjunto ha dado lugar a la exigencia de que los establecimientos elaboren *Proyectos educativos institucionales*, como expresión de la referida acción conjunta. Un trabajo docente más colegiado o *conjunto* se ve potenciado cuando los compañeros, como colegas, además de compartir espacios y ámbitos comunes de trabajo, intercambian experiencias y colaboran sobre los modos más adecuados de enseñar y promover el aprendizaje de los estudiantes. Se trata de hacer del establecimiento educativo un proyecto, como expresión de un *compromiso institucional por la mejora* de la educación, aún cuando tenga como referencia y apoyo las propuestas de la administración educativa.

No obstante, el mayor peligro que acosa a estos documentos, de acuerdo con las experiencias desarrolladas, es que queden como documentos burocráticos sin impacto relevante en la actividad diaria y en las prácticas docentes; la capacidad transformadora que pueda desempeñar la elaboración de los Proyectos educativos, de acuerdo con las experiencias a nivel internacional se agota cuando se burocratiza. Más que una solución a un problema; se convierten en un problema en otra tarea que viene a acumularse a las otras muchas existentes sin contribuir decisivamente a resolverlas. Por eso, en lugar de hacer del Proyecto un documento para la administración educativa siguiendo fielmente los requerimientos formales; es más productivo prácticamente aunque también más costoso, *hacer del centro educativo un proyecto conjunto de acción*.

Por eso, conviene priorizar los procesos que hagan del centro o establecimiento escolar un proyecto conjunto de acción educativa. En lugar de un *documento* o producto, debe entenderse como un *proceso* de “investigación-acción”, que va siendo revisando en función de la práctica. Los proyectos y programaciones en lugar de convertirse en un procedimiento para dar respuesta con un documento escrito, a un requerimiento administrativo pueden convertirse en una oportunidad institucional para hacer un diagnóstico de la situación

consensuar un “mapa” de logros y necesidades, y realizar un plan de acción. Normalmente, en primer lugar, se requiere partir de un *diagnóstico de la situación y capacidades del centro* escolar para iniciar un proceso de mejora.

En el marco del Proyecto educativo es preciso ponerse de acuerdo en el modo (*metodología común*) como se va a trabajar el currículum para promover el desarrollo de las competencias del alumnado. Las áreas deberán plantear, de modo sistemático, situaciones-problemas que los alumnos han de resolver haciendo uso de los contenidos y recursos aprendidos y como tales, pueden trabajarse inmersas en ellos o como sugiere Roegiers, (2008), dedicando unos días o módulo específico. La mejora de la enseñanza se ve potenciada cuando un equipo de profesores trabaja en torno a un *proyecto común*, máxime cuando dicho proyecto tiene su foco de incidencia en lo que se hace en el aula. El centro escolar se ha de tomar como una tarea colectiva, convirtiéndolo –por un lado– en el lugar donde se analiza, intercambian experiencias y se reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr.

Un proyecto de acción se construye cuando el profesorado toma poder de decisión sobre el currículum escolar a su cargo, apropiándose, para *generar procesos y formas de trabajo dirigidas a autorrevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes pedagógicos de acción*. Aún cuando la práctica educativa tiene un ineludible carácter personal, los procedimientos de actuación no quedan al arbitrio de cada profesor, son por el contrario un tema de deliberación y construcción conjunta. Esta concepción del diseño y desarrollo curricular centrada en la escuela comporta una determinada concepción de los profesores como profesionales reflexivos que investigan y comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo, y exige ir configurando el centro como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución. Se trata de ha-

cer del establecimiento una “comunidad profesional de aprendizaje” Bolívar Ruano, (2011).

Para que esto suceda conviene introducir cambios en la estructura organizativa de los centros educativos, en especial que la *dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico* Leithwood, (2009). Si la gestión se limita a mantener que las cosas funcionen bien, el liderazgo en sentido transformador supone involucrar a los demás en una meta de cambio y mejora de la organización. La dirección marca una visión y ejerce influencia para que todos trabajen en torno a ella. Entre otros, estimula y desarrolla un clima de trabajo en equipo entre el profesorado, un proyecto educativo compartido y comprometido entre todos para la mejora de los aprendizajes, cultiva la participación de los miembros de la comunidad.

Al final, los cambios curriculares no inciden debidamente en la mejora si, paralelamente, no afectan a la *organización del centro educativo*, de forma que sean posibles las acciones deseadas. Algunas de las líneas a que apuntan las experiencias y literatura internacionales son reforzar la *dirección de los centros*, sus funciones y condiciones profesionales, para que ejerzan el liderazgo pedagógico en el desarrollo de los proyectos y en la mejora de los resultados. Al tiempo, fortalecer la coordinación del profesorado –imprescindible para el trabajo en competencias básicas– apoyando desde la administración y desde la dirección del establecimiento la innovación educativa y el trabajo en equipo, y realizar la evaluación de los resultados y de los procesos González, (2011).

Bibliografía

- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar Ruano, M. R. (2011). *La cultura de aprendizaje de las organizaciones educativas. Revisión de los instrumentos de*

- diagnóstico y evaluación*. Granada: Universidad de Granada. Trabajo Final de Doctorado.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. México: SEP. Cuadernos de la Reforma.
- Comisión Thélot para el Debate sobre el Futuro de la Escuela. (2007). *El aprendizaje de todos los estudiantes: principal compromiso de la escuela*. México: Secretaría de Educación Pública. Cuadernos de la Reforma. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/>
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 111, 7-36.
- (2009). Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a viejos problemas de la educación. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (Veracruz, 21-25 septiembre 2009). Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/index.htm>
- y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. (3ª. ed.). México: McGraw-Hill.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- González, M. T. (coord.) (2011). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes de la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Miranda, F. (2010). La reforma curricular de la educación básica. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (coords.), *Educación*. Vol. VII de *Los grandes problemas de México*. México: El Colegio de México, 35-60.

- y Reynoso, R. (2006). La reforma de la Educación Secundaria en México: elementos para un debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 31, 1427-1450.
- Moya, J. y Luengo, F. (coords.). (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Chile, Providencia: Comunicaciones Noreste, 2ª ed.
- Rey, B. (1999). *Las competencias transversales en cuestión*. Santiago de Chile: Escuela de Filosofía de Arcis. Disponible en: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/rey.htm>
- (2011). Pour comprendre comment on apprend. *Cahiers Pédagogiques*, 491, 22-23.
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. Bruselas: De Boeck.
- (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI).
- (2008): “Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde?”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>
- Rychen, D. y Salganik, L. H. (eds.) (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: FCE.
- (eds.). (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Unión Europea. (2005). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas. Comisión de Comunidades Europeas.

DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Lourdes Cutti Riveros*
Graciela Cordero Arroyo**
Edna Luna Serrano***

*Maestra en formación docente. Estudiante del doctorado en Ciencias en el IIDE.
lcutti26@hotmail.com

**Doctora en Educación. Investigadora del IIDE de la UABC. Miembro del SNI.
gcordero@uabc.edu.mx

***Doctora en Educación. Investigadora del IIDE de la UABC. Miembro del SNI.
eluna@uabc.edu.mx

Recibido 21 septiembre 2011

Aceptado 30 noviembre 2011

Resumen

En el texto se presenta la elaboración de un diagnóstico sobre la formación de profesores de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) de Ensenada. El trabajo se abordó desde un estudio de caso con 15 profesores de Ingeniería Civil e Ingeniería Electrónica. Se realizó un taller de detección de necesidades de formación que se desarrolló bajo modelos colaborativos con los profesores. Las necesidades que fueron identificadas, categorizadas y priorizadas como importantes por los docentes fueron: habilidades para la enseñanza, elaboración de material didáctico, evaluación y actualización profesional.

Palabras claves: Formación pedagógica, necesidades de formación, profesor universitario, diagnóstico, educación superior, México.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo científico y técnico, la rápida mutabilidad del conocimiento, las nuevas actitudes sociales, los nuevos retos profesionales y el uso masivo de las tecnologías de información demandan nuevas formas de gestionar el conocimiento y nuevas estrategias para la enseñanza universitaria (Imbernón, 2008).

Estas demandas de nuevas estrategias para la enseñanza universitaria centran la atención en la figura del académico y su formación pedagógica, la cual es comúnmente conceptualizada como “formación docente”. La formación docente es entendida como un proceso formal e informal, de preparación profesional para el ejercicio de la praxis pedagógica. Incluye la carrera universitaria que conduce a la obtención del título y posteriormente los cursos de actualización hasta el posgrado. En una perspectiva más centrada en su rol como docente, su formación es un proceso dinámico y permanente, ligado estrechamente a la práctica en el aula y de una alta pertinencia social en tanto que es en el desempeño en el aula, en su intervención profesional en un contexto específico, donde el docente adquiere y consolida conocimientos y habilidades especializadas (Imbernón, 2000; Marcelo, 1995).

El concepto de formación es mucho más complejo comparado con los conceptos de capacitación o entrenamiento que muchas veces se utilizan como sinónimos de formación. La formación pedagógica del profesorado se sostiene en la noción misma de cambio: cambio de perspectiva y tiempo, cambio de los alumnos, cambio del profesorado y de las instituciones de educación superior, sobre todo en el hecho de que la formación no sólo sirve para estar actualizado; sino que es un elemento intrínseco en las profesiones para poder interpretar, comprender ese cambio constante (Imbernón, 2000).

Sin embargo, la formación pedagógica de los profesores universitarios es un campo de desarrollo profesional del docente que ha

dejado de tener presencia en el contexto de las instituciones de educación superior. La política federal de formación de profesores universitarios ha privilegiado la obtención de posgrados y la especialización disciplinaria (Cordero, Luna y Galaz, 2007; SEP, 2006). Algunas evidencias de la falta de interés de las instituciones en esta materia son:

- Los programas de formación en las universidades aparecen y desaparecen “mágicamente”. Las iniciativas de los programas de formación pedagógica de los profesores están sometidas a los avatares políticos y personales de los responsables de los servicios encargados de llevar a cabo estas iniciativas, lo cual lleva a una desilusión, al desinterés de los profesores por la formación.
- Las actividades de formación son fragmentarias, aisladas del contexto inmediato y se repiten año tras año en las universidades. Esto trae como resultado una imagen de formación semejante al entrenamiento de un conjunto de conocimientos didácticos o pedagógicos sin sentido alguno.
- Aunado a ello, la falta de claridad de la visión de propia institución formadora, la cual, por una parte, propicia la actividad de formación pedagógica de sus profesores y, por otra, ni la reconoce, ni la exige, ni la valora (Cruz, 2000).

En el caso de las carreras de Ingeniería, generalmente en los académicos domina una formación tecnicista que no propicia el aprendizaje significativo en sus estudiantes (Molina, 2000). Por otra parte, la investigación en el campo de la formación pedagógica y didáctica de profesores de ingeniería es escasa por no decir limitada (Campañario, 2002) aunado a todo esto, este campo no ha desarrollado propuestas metodológicas que permitan avanzar en distintos aspectos tales como detección de necesidades de formación, la evaluación; y el diseño de metodologías novedosas de formación.

Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una experiencia de diagnóstico de necesidades en la formación pe-

dagógica de profesores de las academias de Ingeniería Civil e Ingeniería Electrónica de la Facultad de Ingeniería de la UABC de unos de sus campus. El diagnóstico se hizo en atención a una invitación realizada por la propia Facultad.

Diagnóstico de necesidades de formación pedagógica del profesor universitario.

La formación pedagógica tendría que ser un proceso significativo en la vida del académico dedicado a la enseñanza universitaria. Esto implica, que de acuerdo a la existencia de una necesidad sentida, sea el profesor quien decida por voluntad propia asistir o no asistir a las propuestas de formación ofrecidas por la institución donde labora y valorar los beneficios a obtener de ellas (Cruz, 2000).

Para Gairín, (1996) el concepto de necesidad parte de dos grandes grupos: a) uno de carácter relacional en el que se identifica la necesidad con la relación entre dos situaciones: lo real y lo ideal; b) uno de carácter polivalente por asimilar el término necesidad a conceptos tan variables como problema, expectativa, carencia, deficiencia o interés.

En el campo de la formación, las necesidades son entendidas como: a) necesidad normativa que hace referencia a la carencia grupal o individual respecto a un patrón establecido institucionalmente; b) necesidad percibida o sentida por los sujetos, que está basada en la percepción de cada persona o grupo de personas sobre una determinada carencia. Por tanto, es una apreciación subjetiva, condicionada a factores psicológicos y psicosociales particulares; c) necesidad expresada que es la demanda que hace referencia a la expresión de la necesidad por parte de quien percibe. Tejedor, (1990) agrega a esta clasificación las necesidades relativas, las cuales se refieren a la comparación de necesidades de diferentes grupos o situaciones.

Tabla 1: Clasificación de necesidades formativas según autores españoles.

Autor	Necesidades formativas	Aspectos sobresalientes
Gairín (1996)	a) Carácter relacional	Se establece entre dos situaciones: lo real y lo ideal.
Benedito e Imbernón y Felez (2001)	b) Carácter polivalente	Asimila el término necesidad a diversos conceptos como problema, expectativa, carencia, deficiencia o interés.
	a) Necesidad normativa	Carencia grupal o individual respecto a un patrón establecido institucionalmente.
	b) Necesidad percibida	Percepción de cada persona o grupo de personas sobre una determinada carencia.
	c) Necesidad expresada	Es la demanda que hace referencia a la expresión de la necesidad por parte de quien percibe. El criterio se sitúa en las demandas del propio servicio o programa.

Existen dos grandes modelos para detectar necesidades formativas (Font e Imbernón, 2002). Estos son:

- a) Modelo normativo o prescriptivo. Este modelo pretende describir las necesidades de las personas, asumido el hecho de que esas necesidades esperan ser descubiertas por alguien.
- b) Modelo colaborativo. Este modelo plantea que la fase de las necesidades tiene un doble objetivo: primeramente un grupo de personas capaces de conocer las necesidades que les genera su práctica, para mejorarla; dicho conocimiento debe brindarles no sólo una lista de problemas, sino más

bien un mapa en el que se identifican sus necesidades, las relaciones existentes entre ellas para establecer un orden de prioridad en su atención (véase figura 1).

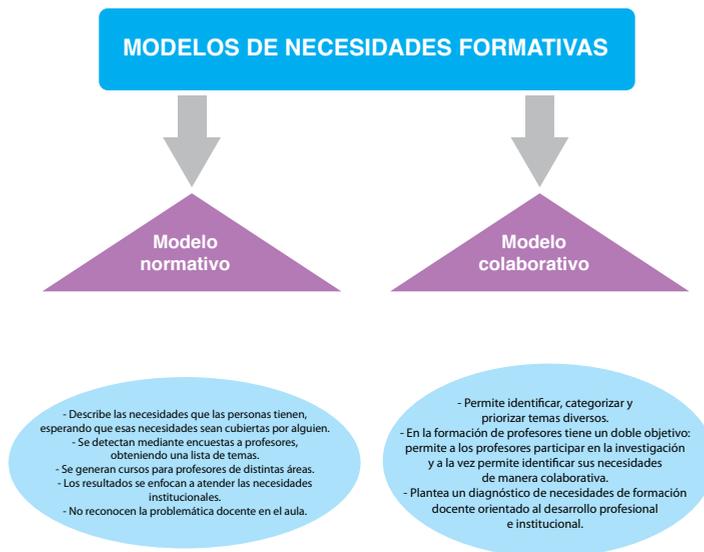


Figura 1. Modelos de necesidades formativas según Font e Imbernón (2002).

En la experiencia de detección de necesidades de formación que aquí se reseña se utilizó un modelo colaborativo, por considerarlo novedoso y formativo en sí mismo, pues permite la formación en procesos colaborativos a partir de experiencias colaborativas donde se trabaja a partir de la negociación y el consenso.

Método

En la detección de necesidades de formación se utilizó la “Técnica colaborativa de análisis de proceso”. Esta se deriva de la técnica de análisis de proceso de Kurt Lewin (1940) que ha sido adaptada y desarrollada por el grupo de Formación Docente e Innovación Pedagógica.

gica de la Universidad de Barcelona (FODIP). Esta técnica permite identificar, categorizar y priorizar temáticas diversas por un grupo.

Esta técnica se ubica en el enfoque interpretativo de investigación mediante la modalidad de un estudio de caso. El enfoque interpretativo se fundamenta en la “comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos” (Arnal *et al.*, 1992: 41). Significa que al estudiar la realidad en su contexto natural, tal como sucede, se interpretan los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas (Rodríguez *et al.*, 1999). El estudio de caso permite estudiar ciertos problemas y a través de ella investigar situaciones particulares de la práctica educativa, en este caso relacionado con las necesidades de formación pedagógica de los profesores de la Facultad de Ingeniería Campus Ensenada de la UABC.

La técnica se aplicó a los profesores de tiempo completo de Ingeniería Civil e Ingeniería Electrónica y estuvo dirigida por un académico del área de educación. Se desarrolló en el marco del taller denominado: “Diagnóstico de necesidades de formación de profesores universitarios”. Este taller tenía como objetivo que los profesores participantes identificaran, categorizaran y jerarquizaran las necesidades de formación pedagógica centrales para su práctica docente.

En el taller se registraron 15 participantes de las academias de Ingeniería Civil y Electrónica. Los participantes que conformaron el grupo fueron profesores y coordinadores de ambas academias. Se consideró a esta una muestra intencional de profesores de la Facultad de Ingeniería de la UABC de Ensenada ya que se registraron voluntariamente en el taller por su interés en el tema. De los participantes, el 53.4% tienen entre 36 y 45 años de edad. El 86.7% eran varones y 13.3% mujeres. El 66.7% de los maestros participantes tiene estudios de maestría y el 26.7% doctorado. El 66.7% tiene una experiencia docente entre 5 y 20 años.

Procedimiento

1. *Identificación de necesidades.* Los participantes se ubicaron en 3 mesas con 5 participantes. En cada mesa se eligió un portavoz para cada una de las tareas. Cada miembro del grupo reflexionó de manera individual sobre sus propias necesidades y elaboraron una lista con las mismas. En pequeños grupos se realizaron una puesta en común de las necesidades individuales hasta obtener una propuesta del pequeño grupo. Los portavoces de cada mesa dieron a conocer la lista de necesidades y, al mismo tiempo cada uno de los miembros del grupo eliminaba de sus listas las necesidades coincidentes con las que se leían. Cada persona leyó su lista depurada. Al mismo tiempo, los demás tacharon de su lista las que coincidían con las suyas. El proceso se repitió hasta que todos dieron lectura a su lista para obtener una lista de necesidades del pequeño grupo sin repeticiones. Se realizó una puesta en común de las lista de los pequeños grupos hasta conseguir una primera identificación de las necesidades de todo el grupo.
2. *Categorización de necesidades.* Posteriormente hubo una discusión-debate con todo el grupo para categorizar las necesidades identificadas.
3. *Priorización de necesidades.* Finalmente, el grupo decidió priorizar las categorías que deberían ir en primer, segundo, tercer lugar en el diamante y así sucesivamente.

A continuación se presenta cada uno de estos momentos con sus respectivos resultados.

Resultados

Identificación y categorización de necesidades de formación por los docentes de Ingeniería Civil y Electrónica.

En la primera etapa del taller se les pidió a los académicos que hicieran una reflexión individual y generaran una lista de necesidades de formación a partir de su experiencia docente. En una segunda etapa, con la técnica de “bola de nieve”, se pidió integrar en una lista única por mesa. Una vez identificados los problemas por mesa, se realizó un plenario para obtener una lista única, se empleó también la técnica de “bola de nieve” (ver tabla 2).

En un tercer momento se pidió al grupo categorizar dichas necesidades. Como resultado se identificó 21 necesidades de formación distintas (ver tabla 2), las cuales se agruparon en 7 categorías (ver tabla 3).

Tabla 2. Identificación de necesidades del docente de Ing. Civil y Electrónica.

Listado grupal: 21 necesidades identificados
1.- Curso de evaluación colegiado y automatizado.
2.- Taller de elaboración e impartición de prácticas.
3.- Técnicas de motivación para el estudio.
4.- Como impartir un taller en cursos teóricos.
5.- Técnicas de optimización de tiempo.
6.- Técnicas de voz.
7.- Técnicas de control de grupos.
8.- Como elaborar apuntes verdaderamente didácticos.
9.- Como realizar manuales de práctica.
10.- Actualización profesional.
11.- Diseño de técnicas de enseñanza aprendizaje.
12.- Diseño de contenidos para aulas virtuales y enseñanza-aprendizaje a distancia a través de las TIC.
13.- Diseño de material para auto aprendizaje.
14.- Apoyo en cuanto a descarga de horas de trabajo.
15.- Apoyo en cuanto a recursos humanos (becarios).
16.- Programa de apoyo a estudiantes que les permita iniciar cursos (herramientas de cómputo).
17.- Continuidad en el programa del departamento de formación básica (instructores mejor preparados).

- 18.- Compra e instrucción en el manejo de software didáctico.
- 19.- Participación en cursos para tomarlos como modelo a seguir.
- 20.- Cursos de filosofía de análisis de corrientes de pensamiento.
- 21.- Cursos de acondicionamiento físico.

Tabla 3. Categorización de necesidades por los docentes de Ingeniería Civil y Electrónica.

Categoría de necesidades	Número asignado a las necesidades de formación
1. Evaluación	1
2. Docencia experimental	2, 4
3. Habilidades para enseñanza	3, 5, 6, 7, 11
4. Elaboración de material didáctico	8,9,12,13
5. Actualización profesional	10
6. Apoyo a la formación	14, 15, 17, 18, 19
7. Formación integral	20, 21

Jerarquización de las necesidades de formación por los docentes de Ingeniería Civil y Electrónica.

Una vez identificadas las categorías, se realizó la priorización de las mismas a partir de la perspectiva grupal. Para esto se utilizó la técnica del diamante, la cual permite visualizar el orden en que los profesores plantean atender las temáticas señaladas por el grupo (figura 2). Los criterios grupales se definieron para seleccionar el orden en que se atenderían las temáticas, se encontraron tres: urgentes, importantes y factibles. En plenario se propusieron varias categorías que deberían ser atendidas por la Universidad en orden de prioridad. Las propuestas se revisaron y discutieron. Algunas se definieron por votación y otras por consenso.

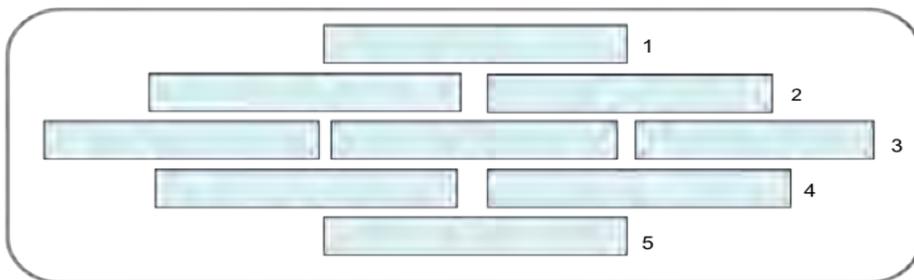


Figura 2. El diamante.

Las categorías priorizadas con mayor número de necesidades fueron: “elaboración de material didáctico” con 6 entradas; “habilidades para la enseñanza” con 5 entradas; “apoyo a la formación” con 5 entradas (Esta categoría no es en sí una necesidad de formación pedagógica, expresa el interés que tienen los profesores de modificar algunos aspectos de la estructura organizativa de la institución para desarrollar su práctica docente); “Docencia experimental” y “formación integral” con 2 entradas; “evaluación” y “actualización profesional” con 1 entrada (ver figura 3).

La definición del primer nivel del diamante fue muy discutida. Se debatió entre la importancia de tener una formación en las “habilidades para la enseñanza”, y “elaboración de material didáctico”. Sin embargo, los participantes mediante votación también decidieron considerar a la categoría “docencia experimental” como importante en su formación, por esta razón le concedieron el primer y segundo casillero del diamante por ser una segunda opción. Estas temáticas eran consideradas importantes razón por la cual fue difícil priorizar una por encima de la otra. Finalmente, la categoría que ocupó el primer lugar para los maestros fue las “habilidades para la enseñanza” a pesar de tener solo 5 entradas a diferencia de “elaboración de material didáctico” por tener 6 entradas (ver figura 3).

Para el segundo nivel del diamante los maestros volvieron a enfatizar la importancia de la formación para la “elaboración de material didáctico” y la “evaluación” que va enfocado a las modalidades de trabajo colegiado. Las categorías del segundo nivel del diamante según la decisión de los profesores fueron elaboración de “material didáctico” con 6 entradas y la evaluación con 1 entrada (ver figura 3).

Para el tercer nivel del diamante los profesores consideraron en el cuarto casillero la “actualización profesional” como una necesidad de formación y en el quinto casillero vieron por conveniente ubicar la categoría “apoyo a la formación”. Esta categoría no es en sí una necesidad de formación, sin embargo para los profesores esta temática también es importante para desarrollar su práctica docente. El sexto casillero le concedieron a la categoría “formación integral” que comprende temáticas relacionadas con cursos de filosofía y acondicionamiento físico.

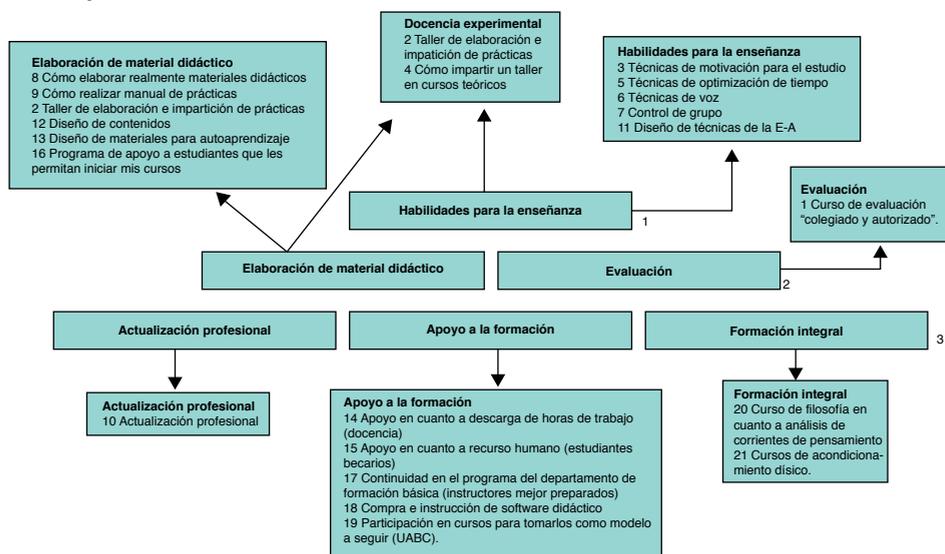


Figura 3. Diamante de los docentes de Ingeniería Civil e Ingeniería Electrónica de la UABC–Ensenada.

Conclusiones

Para Shulman (2005) los conocimientos con los que debe contar el profesor para realizar su función son:

- Conocimiento del contenido. Se refiere al conocimiento que debe tener el profesorado sobre su materia. El conocimiento del contenido incluye dos componentes importantes: el conocimiento sustantivo y conocimiento sintáctico.
- Conocimiento didáctico general. Se refiere a los principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase.
- Conocimiento del currículo. Se refiere al conocimiento de los programas y materiales para la enseñanza.
- Conocimiento didáctico del contenido (CDC) o Conocimiento pedagógico del contenido (CPC). Se refiere a la relación que hace el profesor entre la materia y la pedagogía.
- Conocimiento de los alumnos y de sus características.
- Conocimiento de los contextos educativos. Se refiere al espacio donde se lleva a cabo la enseñanza desde los grupos, gestión y financiación de las instituciones educativas y la comunidad.
- Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Estos planteamientos se analizan a la luz de los que los profesores de Ingeniería consideraron como sus necesidades formativas. Las categorías identificadas por el grupo son:

- Habilidades para la enseñanza
- Elaboración de material didáctico
- Evaluación
- Actualización profesional
- Apoyo a la formación
- Formación integral

De estas categorías de necesidades formativas propuestas por los profesores en el diamante, tres aspectos fundamentales se relacionaron con el CDC: “habilidades para la enseñanza”, “elaboración de material didáctico” y “evaluación”. La categoría “actualización profesional” se relacionó con el conocimiento del contenido. La categoría “formación integral” concordó con el conocimiento de los objetivos, finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos. Finalmente, “apoyo a la formación” no es en sí una necesidad formativa, se refiere a las condiciones de trabajo que los docentes consideraron parte importante en su formación relacionándola con el conocimiento del contexto educativo.

El CDC le permite al profesorado, al utilizar diversas estrategias como ejemplos, analogías, ilustraciones, explicaciones y demostraciones lograr un mejor aprendizaje de los estudiantes Shulman, (2005). “Las habilidades para la enseñanza” que fueron propuestas por el profesorado de Ingeniería en el diamante comprendieron subcategorías como la motivación, el uso de diversas técnicas de enseñanza y aprendizaje, la optimización del tiempo, control de voz y control de grupo. De estas subcategorías mencionadas, las tres últimas se relacionan con el conocimiento didáctico general. Estos temas constituyen la manera como los profesores trabajan en la clase e implica la realización de una serie de actividades para atraer la atención de los estudiantes (Eggen y Kauchak, 2001).

La preocupación por la formación en “habilidades para la enseñanza” también encontramos en los estudios realizados por Fernández y Luna, (2004) sobre la evaluación de la docencia y el contexto disciplinario principalmente en el área de ingeniería y tecnología donde los profesores manifestaron la importancia de tener claridad en la instrucción y para ello se requiere dominar habilidades para enseñar los conocimientos abstractos, principalmente en las matemáticas. A su vez esa necesidad de contar con ciertas estrategias de

instrucción para cumplir con ese papel de facilitador de aprendizaje para motivar al estudiante al autoaprendizaje.

El profesorado de Ingeniería también expresó la necesidad del conocimiento en cuanto a la “elaboración de material didáctico” para saber cómo elaborar materiales facilitadores del aprendizaje en los estudiantes, el saber cómo realizar manuales de prácticas, cómo desarrollar talleres para elaborar e impartir las prácticas (docencia experimental) o cómo impartir un taller en cursos teóricos (docencia experimental), cómo diseñar los contenidos y cómo diseñar materiales diversos para el autoaprendizaje del alumno. En los estudios realizados por Pérez (1997) sobre análisis de la producción de materiales educativos en una universidad pública muestran que este tipo de conocimientos requieren una formación específica pues escribir no es fácil, y menos materiales didácticos encaminados a promover el aprendizaje. Dentro del conocimiento pedagógico del contenido el profesor debe conocer el grado de dificultad del aprendizaje de los estudiantes, debe hacer uso de los materiales o recursos, saber la manera de cómo organizar, secuenciar y presentar el contenido para facilitar el aprendizaje además de despertar el interés de sus alumnos.

Otra de las necesidades de formación que indicaron los profesores de Ingeniería es la “evaluación”. Los docentes manifestaron su preocupación por ser formados en la evaluación colegiada por ser un modelo evaluativo que se desarrolla específicamente en esta Facultad, de la misma manera, el profesorado tenga elementos para participar en evaluaciones departamentales.

Los profesores al expresar su preocupación por una formación en la evaluación colegiada refieren la necesidad de dominar el momento de cierre del proceso enseñanza-aprendizaje. Según Moreno (2011) la evaluación considerada como uno de los elementos más influyentes de la currícula, puede llegar a condicionar el proceso didáctico, por lo que requiere un tratamiento especial. Shulman (2005) también menciona sobre la evaluación como la verificación

de la comprensión de los alumnos durante la enseñanza y al finalizar las lecciones o unidades de aprendizaje, a su vez sirve para evaluar el desempeño docente.

Esta forma de analizar las necesidades planteadas por los profesores está relacionada con los tres momentos instruccionales de una clase: inicio (elaboración de material didáctico es parte de la planeación), desarrollo (habilidades para la enseñanza) y cierre (evaluación). Cada uno de estos momentos comprende diversos eventos desarrollados en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Eggen y Kauchak, 2001).

La “actualización en el conocimiento profesional” es otra necesidad de formación que expresaron los docentes de Ingeniería y tiene relación con el conocimiento del contenido (Shulman, 2005). De acuerdo a Shulman (2001) el conocimiento del contenido comprende la estructura del conocimiento, es decir las teorías, los principios, los conceptos de una disciplina en particular. El conocimiento del contenido es muy importante ya que se relaciona con el proceso de enseñanza al incluir las formas de presentar y comunicar el contenido así como la manera en la que los estudiantes aprende los conceptos específicos y los temas (Marcelo, 1992).

Aunado a estas necesidades el profesorado también expresó la necesidad del apoyo para participar en procesos formativos. El “apoyo a la formación” comprende la descarga de horas de clases, recursos humanos, instructores preparados, ayuda para participar en los cursos y compra e instrucción de software didáctico. En el contexto donde trabaja el docente la influencia de las condiciones de trabajo afectan el desempeño del docente. Este planteamiento no es propio de la Facultad, otros autores ya han señalado que los profesores enfrentan una serie de contradicciones durante el ejercicio de su profesión, al ser una de ellas un ambiente laboral poco propicio para el cambio y la innovación. Esta demanda de re-

querimientos de los profesores deben ser considerados como tema importante en la agenda de las política educativa (Moreno, 2011).

La categoría “formación integral” se relacionó con los conocimientos que debe tener el docente sobre los fines, propósitos y valores educacionales así como sus bases filosóficas e históricas (Shulman, 2005). En dicha categoría el profesorado solicita cursos de filosofía y de acondicionamiento físico.

En síntesis, puede decirse que de las categorías presentadas en el diamante, tres de ellas están relacionadas con la formación pedagógica: “habilidades para la enseñanza”, “elaboración de material didáctico” y “evaluación”, las cuales coincidieron con el CDC propuesto por Shulman (2005).

Las necesidades de formación percibidas y priorizadas por los profesores de ingeniería precisan, que no todo es la voluntad de querer formarse, sino por parte la institución tendría que dar algunas condiciones mínimas posibiliten facilitadoras de este proceso. Los profesores consideraron las condiciones de trabajo como un factor determinante en el desempeño laboral.

Reflexiones de la metodología empleada

La técnica colaborativa del análisis del proceso permite al profesor participante expresar su pensamiento individual, reflexionar sus necesidades de formación y trabajar de manera colaborativa con los demás participantes. La técnica del colaborativa al igual que cualquier otra técnica cualitativa puede ser aplicada a cualquier contexto educativo para recabar información necesaria tanto de los expertos como de los profesores y otros profesionales implicados.

Realizar un diagnóstico de necesidades de formación debe entenderse como un trabajo de investigación capaz de estudiar las necesidades de formación docente y conocer ciertos aspectos del desempeño profesional en los que el profesorado presenta insufi-

ciencias en el cumplimiento de sus funciones día a día. Este proceso lleva tiempo y esfuerzo pero puede dar mejores resultados que los modelos normativos pues el concepto de formación pedagógica es construido por el grupo de los académicos y discutido por ellos, con lo cual pasa de ser una necesidad percibida a una necesidad expresada, colectivamente definida y priorizada.

El modelo colaborativo plantea un diagnóstico de necesidades de formación docente bajo un enfoque orientado al desarrollo profesional e institucional (Marcelo, 1995). Este modelo es congruente con el enfoque del que parte y permite a los profesores participar en el proceso de análisis colaborativo de sus necesidades de formación, lo cual los sensibiliza para acciones futuras.

Se considera que la planeación de los programas de formación docente basada en ese tipo de resultados puede asegurar el interés en el profesorado en su formación, dada la metodología con la que se detectaron. Es importante que en una propuesta de formación del profesor universitario se tome en cuenta la participación del propio docente en todas las fases del proceso de planificación para generar mayor impacto en la práctica profesional pues el docente es considerado como el protagonista de su propio proceso formativo.

Bibliografía

- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Campanario, J. M. (2002). "Asalto al castillo: ¿A que esperamos para abordar en serio la formación didáctica de los profesores universitarios de ciencias?". *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3), pp. 315-325.
- Cordero, G., Luna, E. y Galaz, J. (2007). "La formación del profesorado universitario en México: viejos modelos para nuevos retos".

- Memorias del 7º Congreso Internacional Retos y Perspectivas de la Universidad*. México: ANUIES.
- Cruz, M. A. (2000). "Formación pedagógica inicial y permanente del profesorado universitario en España: Reflexiones y propuestas". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38). pp. 19-35.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2001). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: FCE.
- Fernández, E. y Luna, E. (2004). "Evaluación de la docencia y el contexto disciplinario". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (23), pp. 891-911.
- Font, A. e Imbernón, F. (2002). Análisis de necesidades de formación. Analizar y detectar necesidades para una coherente planificación. En Pineda, P. (2002): *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel, pp. 39-61.
- Gairín, J. (1996). La detección de necesidades de formación. En Gairín, J. y Ferrández, A. (Coord.). *Formación para el empleo*. Barcelona CIFO de la UAB, Pp. 71-116.
- Imbernón, F. (2000). "La formación docente del profesorado universitario entre la realidad, el deseo y la utopía". En *Memorias del I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona.
- (2008). *La Necesidad y la importancia de la formación docente universitaria*. En Imbernón, F. y Guzmán, C. (coord.). *Necesidades de formación de profesorado universitario: los casos de la U. Nacional de Tres de Febrero (Argentina), la U. de Valparaíso (Chile) y la U. de Barcelona*. Barcelona: U. de Barcelona-FODIP.
- Marcelo, C. (1992). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. En Montero, L. y Vez, E. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago de Compostela: Tórculo. pp. 151-185.

- (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Molina, A. T. (2000). “Problemática actual en la enseñanza de la Ingeniería; una alternativa para su solución”. En *Ingenierías*, 3(7), Cuba: La Habana. Disponible en: www.ingenierias.uanl.mx
- Moreno, T. (2011). “Didáctica en la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI”. En *Perspectiva Educativa Formación de Profesores*, UAM, 50 (2), Pp. 26-54.
- Pérez, N. I. (1997). “Análisis de la producción de materiales educativos en el sistema de enseñanza abierta de la Universidad Veracruzana”. *UDGVIRTUAL*. UdeG. Disponible en: www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Aljibe.
- SEP. (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado*. México: SEP.
- Shulman, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. Ensayo. *Estudios públicos*. Pp.83-196
- (2005). “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma”. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), Pp. 1-30.
- Tejedor, F. J. (1990). “Perspectivas metodológicas del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo”. En *Actas del V Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Metodologías en Diagnóstico y evaluación de los Procesos de Intervención Educativa*. Murcia. Pp. 25-27.
- Wilson, S. M. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. En Calderhead, J. (Ed.), *Exploring Teacher Thinking*. Londres: Cassell, 104-124.

CIUDADANÍA, PANTALLAS Y EDUCACIÓN: LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LOS MENORES

Mari Carmen Caldeiro Pedreira*
José Ignacio Aguaded Gómez**

*Licenciada en Humanidades. Docencia en educación secundaria y universitaria.
mariccaldeiro@yahoo.es

**Doctor en Psicopedagogía. Catedrático del Departamento de Educación de la
Universidad de Huelva.
ignacio@aguaded.es

Recibido 26 noviembre 2011

Aceptado 15 diciembre 2011

Resumen

La ciudadanía se concibe como un sentimiento de pertenencia, un derecho construido en la globalidad, cuyo desarrollo se produce en la sociedad digital y mediática donde predomina la exposición continua a múltiples pantallas. Éstas ejercen unos múltiples y poliédricos efectos sobre los receptores que marcan más o menos significativamente la forma de ser, actuar y pensar de la ciudadanía. En consecuencia, surge la necesidad de la adquisición y desarrollo de la capacidad crítica, a través de una educación holística que fomente el aprendizaje autónomo y la adquisición de competencias como estrategias para la construcción de personalidades morales autónomas. Sin embargo, son diferentes ya los estudios e informes que constatan el bajo grado de desarrollo de la competencia mediática en la sociedad española, por lo que la formación se constituye una alternativa y un reto del presente futuro.

Palabras clave: Globalidad, ciudadanía, pantalla, competencia mediática, menores.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo no es el de establecer una serie de propuestas didáctico-formativas que sirvan al lector a modo de prescripciones o preceptos, que puedan abrazar la alfabetización mediática ni que de modo inmediato alcancen el desarrollo en el lector de la habilidad comunicativa y mediática. Se trata de un análisis de carácter reflexivo cuya principal pretensión es la de despertar en el lector un interés por el tema que se propone: la necesidad de desarrollo de la competencia mediática. Lejos de denostar a los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías o de demonizar su trabajo, se persigue centrar la atención del lector y despertar el interés por una cuestión que preocupa principalmente a padres y educadores.

La inclusión de las tecnologías de la información y los nuevos medios y formatos inundan la sociedad de la información y el conocimiento en la que desarrollamos nuestro quehacer diario. Asistimos a una reproducción, muchas veces no del todo objetiva, de la realidad social circundante. Además de la comprensión y uso de estas nuevas formas de comunicación no podemos olvidar cuestiones como el actual entramado social donde observamos la presencia de varias culturas en un mismo entorno lo que contribuye a la configuración de una sociedad en la cual es fundamental por una parte, comprender el significado del concepto ciudadanía en el mundo global y por otra, ser conscientes de la presencia de las múltiples pantallas que cada día y casi de forma continua emergen; la ciudadanía en general y de forma especial los menores utilizan o están en contacto continuo con éstas. Tal situación genera la necesidad del desarrollo de la capacidad crítica que ha de obtenerse, entre otras formas, a través de la adquisición de las competencias comunicativa y mediática que capacitan al sujeto para el desarrollo y emisión de juicios críticos.

En este trabajo realizamos una aproximación teórica a la competencia comunicativa incidiendo de forma severa en la necesidad de su adquisición por parte de todos los colectivos que conforman la sociedad.

Ciudadanía, globalidad y sociedad mediatizada

La evolución social e incluso la natural provocan como resultado el surgimiento de la ciudadanía entendida como un estatus y un proceso al que Cabrera denomina estatuto jurídico que atribuye “un conjunto de derechos políticos, civiles y sociales que se le reconocen a la persona en tanto que pertenece a la comunidad política” (2002, p. 88). Se construye en la colectividad y exige un sentimiento de pertenencia, no se trata tan sólo de que el individuo esté protegido por unos derechos y amparado jurídicamente, es necesario además que la ciudadanía se entienda como una forma de vida que se lleva a cabo en sociedad, como un modo de interrelación con los demás por ello se necesita una referencia a la ubicación del individuo en su propio contexto socio-cultural. Tal ubicación es posible gracias a la participación y al sentimiento de pertenencia que se construye a través de ésta y mediante la participación; el cumplimiento y desarrollo de estas premisas requiere de una sociedad democrática, entendida como una solución particular y específica cuya aspiración es resolver el problema que surge cuando apreciamos que vivimos juntos y sin embargo somos diferentes (Del Águila, 1997: 154); un sistema que incluya a todos por igual donde se eliminen las condiciones ideológicas que encarnan intereses de índole racial o discriminatorio. Entre sus funciones se encuentra la de procurar incentivar la participación y desarrollar el juicio político de la ciudadanía que según Del Águila, (2004) posibilite al sujeto el desarrollo de sus intereses sin interferencias o con las mínimas posibles. En esta línea podemos establecer una relación de similitud entre este sistema y la ciudadanía ya que, esta última, lo mismo que la democracia, forma parte de la tradición histórica que va más allá de las formas cognoscitivas o de prácticas sociales.

Si nos remontamos a la década de los noventa del siglo pasado destacamos a Giroux, (1993) quien ya indicaba que “la ciudadanía coloca la igualdad y el valor de la vida humana en el centro del discurso y de las prácticas sociales que pueden llevarse a cabo a través

de la participación del sujeto en la sociedad” (p. 22); el desarrollo de ésta procura incentivar el sistema democrático al que hacemos alusión y viene determinado por el carácter deliberativo que se le atribuye a la mencionada sociedad democrática. La deliberación constituye un tipo de comunicación de índole política e insiste en la participación de la ciudadanía, además de favorecer la aceptación de las decisiones a nivel social, para el desarrollo de tal situación se requiere de unos sujetos libres, autónomos y preparados para la participación activa en la sociedad que mencionamos.

El desarrollo de estos condicionantes se producen en un ambiente social en el que están presentes varias culturas, donde existen múltiples medios y formas a través de los que se comunican e interaccionan. Se trata de una época determinada conocida como la de la globalización o, por usar un término menos anglosajón y más europeo, la de la mundialización. Un momento en el cual la información discurre por diferentes canales a velocidades antes casi impensables, se asiste al desarrollo inmediato de la comunicación que se produce de manera inmediata e interactiva hecho que requiere de la referencia a la participación, ésta puede producirse en un lugar físico donde conviven los integrantes del proceso o de manera virtual, no presencial, que no requiere que físicamente estén presentes los integrantes en el proceso comunicativo lo que no supone ausencia de participación.

Tanto el avance de los nuevos medios y formas de comunicación como el desarrollo de la era de la información actualmente denominada de la digitalización requieren de una evolución a nivel formativo. Por tanto, constituye tarea fundamental la capacitación de la ciudadanía para las nuevas necesidades que trascienden los límites de proximidad.

Atrás han quedado la relativamente reciente era posindustrial o la sociedad de la información, asistimos actualmente al desarrollo de la sociedad digital que ha dejado en el pasado la era de la imprenta. De tal modo que actualmente desarrollamos nuestra vida según

terminología de Castells en la era de internet que ha secretado a la Galaxia de Gutenberg, en la primera es donde predomina el desarrollo de múltiples pantallas que inundan nuestro acontecer diario. Asistimos como indica Tornero, (2008) a “un cambio de régimen de mirada” (p.16) que se desarrolla en un ambiente caracterizado por la sobreabundancia de la información a la que se refiere Otte, (2010: 101). Actualmente los medios de comunicación se propagan de forma, en ocasiones no cuantificable, desmedida; la sociedad demanda nuevos productos que la industria lanza al mercado a marchas forzadas, así por ejemplo el disco duro deja atrás al pendrive igual que el MP5 ha dejado obsoleto a los MP3 y MP4. Tal situación provoca que se considere a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, de forma especial a los más recientes, como la base de la sociedad de la información dado que, según indica Innerarity (2006: 79), proporcionan la coherencia social mínima, la sensación de que vivimos en el mismo mundo y no en mundos inconmensurables. Esta inconmensurabilidad se entiende como una de las características fundamentales de la sociedad de la globalización, los avances tecnológicos y la información que se constituye como una sociedad de masas con una cultura común, es decir, de algún modo la situación de la globalización facilita y agiliza el curso y difusión de la información además de contribuir a la creación de personalidades con formas de pensar cada vez más homogéneas. Se produce por tanto una situación paradójica puesto que, la cantidad de tecnologías, medios y pantallas existentes contribuyen a una visión heterogénea y múltiple de la realidad aunque, por otro lado hemos de referirnos a una homogeneidad que caracteriza la información que se produce y que está enfocada a la consecución de un fin común y determinado: “la influencia en la opinión de la audiencia entendiéndola como el conjunto de receptores que actualmente denominamos, interlocutores” Ferres, (2010). Éstos se encuentran expuestos a la información e imágenes derivadas de la multiplicidad de pantallas y su propagación constituye un punto clave tanto en el mundo desarrollado como en el menos.

Poder e influencia de las nuevas pantallas en nuestros días: menores y educación.

De la rápida proliferación de la información, la continua exposición y contacto con las pantallas, se derivan afirmaciones que, en ocasiones pueden resultar curiosas, nos referimos por ejemplo a testimonios que podemos deducir del trabajo con niños de edades comprendidas entre 9-12 años. En un estudio piloto realizado a lo largo del curso 2010-2011 en cuatro colegios de la ciudad de Lugo hemos tratado de averiguar cuál es la realidad de nuestros niños y niñas. En una actividad realizada en la asignatura de «Ciudadanía» les hemos preguntado sobre el contacto que tenían con las nuevas tecnologías y medios de difusión de la información y por el número de horas que solían dedicar, tanto a diario como en cómputo semanal, al visionado y contacto con pantallas. En un aula donde contamos con 25 asistentes entre niños y niñas constatamos que más de la mitad asegura que en un día normal de semana puede llegar a dedicar hasta cuatro horas diarias al contacto con pantallas y son capaces de estar atendiendo a dos o más a la vez puesto que según señalan en ocasiones están viendo la tele, jugando con la consola y consultando el móvil. En torno a un 20% de los asistentes señala que posee móvil propio y que lo utilizan principalmente para juegos o envío de sms; estos datos corresponden con los que recientemente han sido presentados en el «Estudio sobre seguridad y privacidad en el uso de los servicios móviles por los menores españoles» realizado por INTECO. Según esta investigación la edad promedio de inicio en la telefonía móvil por parte de los menores españoles se sitúa alrededor de los 10-12 años. Esta es una edad de tránsito en la cual el sujeto está definiendo su personalidad moral y atiende además a una etapa de cambios psicológicos que no se identifican con una enfermedad ni mucho menos con una crisis de tipo patológico, una crisis de crecimiento, de adaptación a una nueva edad (Castillo, 2009: 29). Entendemos esta etapa como un proceso en el cual intervienen varios factores, se ini-

cia con el psicológico y se complementa con el cultural, aspecto que ha de ser tenido en cuenta dado que en este momento de la vida el sujeto está formando su propia identidad que, en ocasiones, puede verse directa o indirectamente influenciada por el uso no controlado o si cabe precoz, de estos nuevos aparatos tecnológicos. No se trata de ofrecer una sobreprotección o de intentar encaminar la personalidad moral del sujeto sino más bien de favorecer el desarrollo de la misma en medio de las nuevas tecnologías; actualmente existe una crisis tanto a nivel económico como ideológico, ésta puede considerarse que redunde en la manufactura y atrofio del pensamiento, los productos mediáticos, entendiéndose por tal no sólo los instrumentos sino además la propia información no reflejan, en ocasiones la realidad, distan de la objetividad y se aprovechan de tal situación para ejercer influencia directa sobre aquellas personalidades que se lo permiten, las menos formadas y fácilmente influenciables. El hecho de que pertenezcamos a una sociedad caracterizada por adjetivos como el de consumismo implica que, en ocasiones, los avances tecnológicos, a diferencia de lo que indicábamos anteriormente, no responden únicamente a necesidades de la ciudadanía sino que aparecen en el mercado generando tales dependencias; podemos considerar que el producto se adelanta a la necesidad y resulta creador de la misma. De ahí que la construcción de la identidad ciudadana se convierta en tarea ardua, resulta difícil la formación de identidades tanto del sujeto consumidor como del mero ciudadano, ante tales hechos y en esta situación proponemos algunas alternativas entre las que se encuentra la formación integral del sujeto.

La educación debe constituir un proceso que se prolonga a lo largo de toda la vida y ha de poseer un carácter multidimensional, tanto en el ámbito de lo físico, como de lo mental, espiritual y emocional. Tales coberturas responden al modelo de educación holística, cuestión relativamente reciente y que no está todavía totalmente definida; entre los aspectos determinantes o relevantes de ésta destacamos el de la globalidad a la hora de referirse, como hemos visto, al

desarrollo de la persona, a las relaciones que se establecen entre la gente joven y los adultos. Hoy día tanto los agentes educativos como los espacios de aprendizaje no se vinculan únicamente a un aula o al profesorado. Sobre esta base se postula la educación holística de carácter integral, varias son las aproximaciones que durante los últimos años del siglo XX y principios del actual se han propuesto para caracterizarla, desde el «Holistic Education Network» del ACSA hasta el «Institute for Studies in Education» de la Universidad de Ontario, pasando por el «Global Alliance for Transforming Education» (GATE), entre otros, han tratado de realizar una aproximación que defina este término. Entre nuestros objetivos no se encuentra el de definirlo sino más bien se trata de proponer al lector una reflexión sobre la situación educativa actual tratando, de acuerdo con las posturas que convergen en la propuesta señalada, de establecer una educación de carácter integral que pretenda, según (Yus, 2001: 32) la interrelación, espiritualidad y equilibrio de la persona y, lo que es más importante, la globalidad de la persona que constituye aspectos indisociables de la misma y fundamentales para conocer, interpretar críticamente y actuar en el mundo con autonomía. Esta última cuestión a la que, de forma indirecta nos referimos cuando hacemos alusión a Piaget, constituye actualmente y lo ha hecho a lo largo de la historia una preocupación, especialmente a nivel educativo, dado que, la autonomía del individuo es el bien que hay que perseguir (Bernal, 2001: 45). La autonomía como, señala Bernal, se mantiene en la actualidad como valor primordial, objetivo y principio de todos los ámbitos. Se trata de que el sujeto aprenda a juzgar por cuenta propia (Naval, 2001: 69).

En este caso nos referimos a la población de edades inferiores que se encuentra en una etapa de tránsito y desarrollo de su propia personalidad, pero este es sólo un ejemplo de un sector de la ciudadanía que requiere de la intervención educativa para convertirse en ciudadano/a hábil, competente para, no sólo trabajar con los nuevos medios, léase el caso de los teléfonos móviles, sino también para

evitar o detectar aquellos aspectos de este contacto en los cuales la transmisión de información y los valores de ella derivados interfieren de forma negativa o dificultan, de algún modo, el desarrollo de la personalidad moral del sujeto. No podemos pasar por alto que esta cuestión era tenida en cuenta ya en el siglo XIX cuando autores como Piaget (1896) hacían referencia al desarrollo evolutivo del ser humano como un proceso directamente relacionado con la reestructuración de las capacidades cognoscitivas.

La formación por competencias una oportunidad para contribuir al desarrollo de una ciudadanía crítica.

De la situación analizada hasta el momento se deriva la necesidad de formación del sujeto para que posea las habilidades mínimas necesarias para relacionarse con los demás, se trata de poder analizar, argumentar y dialogar sobre la realidad social del momento. Tal situación surge y se produce especialmente en espacios democráticos que favorecen la participación y el desarrollo de las interrelaciones de los individuos entre sí y de éstos con la sociedad. Una sociedad democrática, justa, donde la ciudadanía pueda interactuar de igual a igual con sus semejantes, con los que por otra parte, ha de convivir. Para ello proponemos la formación, de la población más joven, de manera que dispongan de una mirada crítica ante la actual producción tecnológica y mediática.

El modelo a utilizar, en este caso desde el aula, tanto si corresponde a una educación de carácter formal como no formal es el basado en las competencias entendidas como *habilidades que se apoyan en los conocimientos pero que no se agotan en ellos*. Se trata de, como se deduce del «Informe Delors» de educación, construir un proceso que recoge una serie de aprendizajes fundamentales, de adquirir instrumentos de comprensión, poder influir sobre el propio entorno partiendo de, o contando con ellos, participar y cooperar con los demás en las actividades humanas y todo ello desde la perspec-

tiva de la educación integral de la persona. Al respecto destacaba la necesidad de adquirir competencias en la cultura de la participación y convergencia de los medios (Jenkins, 2008: 108).

Para ello es necesario un estudio de los medios en función de sus representaciones, de la tecnología, lenguaje, modelos y textos (Aparici, 2010: 21). El citado estudio tiene presentes, varias dimensiones: personal, espacial, social y temporal; se encuentra enmarcado en un escenario tecnológico y mediático donde tiene especial importancia el interaccionismo. En este espacio cobran especial importancia la competencia lingüística y la comunicativa además de la competencia en tratamiento de la información y competencia digital directamente relacionadas o vinculadas con el tratamiento de la información y comunicación. Tales habilidades se relacionan, según se recoge en el marco institucional del Consell Superior d'Avaluació de Catalunya (2003), con la búsqueda, selección, comprensión, análisis, síntesis, valoración, procesamiento y comunicación de información en sus diferentes lenguajes: verbal, icónico, visual o gráfico, entre otros. La puesta en marcha y adquisición de estas habilidades exige además de la intervención educativa, de la convergencia de esfuerzos realizada por las instituciones familiares y educativas (Torneró, 2008: 18), así como de las instituciones cívicas que dependan de la participación y de la actividad ciudadana. Se trata de contribuir a, como ha señalado en algunas entrevistas Merlo Flores, socióloga y presidenta del Instituto de Investigación en Medios (IDIEM), *“empoderar a las generaciones más jóvenes frente a la TV: crear capacidad crítica que sea propia”*. A esto añadimos además no sólo el empoderamiento ante o frente al televisor sino ante las diferentes pantallas que conforman el universo mediático actual; universo al que Torneró (2000: 85) denominaba espacio mediático, hace más de una década consideraba el autor la necesidad de avance desde la noción de competencia lingüística hacia la de competencia semiológica, imprescindibles para comprender la generación de sentido en una sociedad mediática.

Actualidad de las competencias comunicativa y mediática: el colectivo adolescente.

Hoy en día, casi 12 años después de que se iniciaran las primeras referencias a las competencias imprescindibles para la comprensión y desarrollo en la sociedad mediática, tras los avances, el progreso mediático y el desarrollo masivo de los nuevos medios de comunicación asistimos no sólo a la introducción sino también al desarrollo en el ámbito educativo de las competencias. Además de referirnos al ámbito educativo no hemos de olvidar que, a pesar de habernos referido a la educación tanto de carácter formal como no desarrollada en el aula, no debemos restringirla únicamente a este espacio dado que, el objeto de estudio, investigación y producción de la cultura digital en este momento tiene lugar, principalmente, fuera del aula (Aparici, 2010).

En estos diferentes espacios es donde ha de desarrollarse la competencia mediática que persigue el fomento de la capacidad crítica y analítica. Su origen se encuentra directamente relacionado con la tendencia a investigar aspectos relacionados con los públicos y las producciones de las tecnologías digitales, la telefonía móvil, los videojuegos (Aparici, 2010: 21); cada vez cobra mayor importancia la capacidad de situarse ante los medios y saber analizar la información que recibimos. El desarrollo de la competencia mediática, a diferencia de lo que sucede con el de la autonomía moral, guarda relación con factores como el de la edad, según investigaciones realizadas en España por el Instituto de Tecnologías Educativas (ITE) en relación con la comunicación mediática destaca la motivación personal aunque no podemos obviar que además influyen factores como la edad, el grado de conocimiento o el nivel de estudios; este informe también recuerda que la motivación es una cuestión más de índole personal que colectiva, motivo que justifica la necesidad del desarrollo de la capacidad crítica y analítica a nivel personal. Para ello se requiere de la formación por competencias, especialmente la competencia comunicativa de la que forma parte la mediática definida *como la capacidad*

o el conjunto de capacidades que se obtienen a partir de integrar los conocimientos, habilidades, valores, actitudes y destrezas sobre medios de enseñanza (Martínez, 2010: 132). Esta autora se refiere a la necesaria adquisición de competencia mediática por parte de los profesionales de la educación quienes a su vez han de actuar como mediadores, como guías que motivan y facilitan los recursos; su concepción está basada en el autoaprendizaje permanente sobre o soportado por las tecnologías de la comunicación (TIC); no puede obviarse la vinculación de su tarea con el alumnado internauta que cada vez conforman un mayor número de menores que han nacido y desarrollan su vida en contacto con las nuevas tecnologías y medios de comunicación, los denominados nativos digitales. Esta labor posee un carácter transversal y persigue la adquisición de la habilidad que faculta, en este caso al alumnado, para favorecer por un lado la comprensión de la información que los diferentes medios transmiten y, por otro la integración e inclusión de estos en el aula, en el ámbito educativo y por extensión en la vida. Este cometido se encuentra directamente relacionado con la cuestión de la alfabetización entendida como la preparación para el aprendizaje de carácter permanente.

Tanto la adquisición de competencias como la alfabetización constituyen cuestiones relevantes y de trascendencia suma pues, su desarrollo posibilitará que se infunda de manera interdisciplinar en el alumnado en particular y de forma general en los diferentes sectores que conforman la ciudadanía, la capacidad para seleccionar, interpretar y utilizar la información respetando la libertad de expresión y el pluralismo ideológico y favoreciendo el desarrollo de la lectura crítica y la participación. Todas estas destrezas se encuentran directamente relacionadas con la oral y escrita; además favorecen el diálogo y como indica (Pérez-Rodríguez, 2005: 136) la comunicación sin fronteras. Actualmente se están desarrollando cada vez más estudios que pretenden demostrar cuál es el grado de competencia mediática de la ciudadanía española o de la de determinados puntos geográficos, se echan en falta estudios cuya pretensión fundamental se centre en el establecimiento

de estrategias que favorezcan el desarrollo de actividades mediante las cuales se lleve a cabo la consecución de estos objetivos. Esta ardua tarea que se encuentra en curso, entre la literatura revisada y que día a día va surgiendo, podemos observar la propuesta de actividades que se refieren a las distintas dimensiones y ámbitos a los que alude por ejemplo el Consejo Audiovisual de Catalunya (CAC) en el documento Competencias en Comunicación Audiovisual. Entre éstas destacamos las que hacen referencia a la representación del lenguaje: relación entre la capacidad de interpretación y valoración de los diversos códigos del lenguaje o capacidad de expresión de forma correcta que posibilita la modificación de los diferentes productos multimedia a los que se tiene acceso. Otra de las dimensiones es la relacionada con la tecnología, con la capacidad de interactuar y gestionar la información de forma racional o lúdica según corresponda. La creación de redes colaborativas favorecerá el manejo de herramientas comunicativas en el entorno multimedial. Los procesos de producción y distribución, los de recepción e interacción o los valores e ideología junto a la estética son algunas de las dimensiones a las que se refiere el documento del Conseil Audiovisual (CAC).

Constatadas algunas de las dimensiones que conforman esta competencia hemos de aludir a la importancia que a todos los niveles adquiere. Por otra parte, y como complemento de éste, existen diferentes estudios como el realizado por el Ministerio de Educación en España, concretamente por el Instituto de Tecnología Educativa (ITE), bajo el título Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España donde un equipo multidisciplinar en el que tienen presencia 17 universidades de la geografía española junto con miembros del Grupo de Investigación Ágora de la Universidad de Huelva han tratado de medir el grado de competencia mediática de la ciudadanía española partiendo de las seis dimensiones a las que nos hemos hecho referencia anteriormente.

Además de estos estudios destaca la investigación sobre el Grado de Competencia en Comunicación Audiovisual de los ciuda-

danos en Aragón; este estudio llevado a cabo por un profesor de Sociología de la Comunicación y una profesora de Comunicación Audiovisual de las universidades Oberta de Catalunya y Zaragoza respectivamente, apoyándose en el reclamo que el Consejo de Europa o la ONU y la UNESCO realizan sobre la necesidad de que, según ellos mismos al inicio de su trabajo indican, la ciudadanía esté formada en el ámbito de la alfabetización audiovisual y digital, tratan de estudiar las competencias audiovisuales que posee la ciudadanía para interpretar de forma reflexiva y crítica los mensajes. En las conclusiones de su trabajo señalan las carencias que afectan a las seis dimensiones señaladas que componen la competencia audiovisual, los mejores resultados, es decir, las puntuaciones mayores las han obtenido los encuestados en el área de tecnología, señalan además que la competencia su desarrollo y nivel están directamente relacionadas con la edad de la ciudadanía que participa en el estudio, a menor edad mayor grado de competencia a pesar de ello los jóvenes tampoco alcanzan el mínimo exigido y por tanto proponen la introducción en los centros educativos de una asignatura de educación mediática o en comunicación audiovisual.

Además de estas investigaciones no podemos dejar de referirnos al estudio recientemente editado por Aguaded *et al.* (2011: 100) sobre el grado de competencia mediática en la ciudadanía Andaluza donde se pone de manifiesto que entre los ciudadanos de la Comunidad Autónoma de Andalucía hay graves carencias respecto al grado de competencia en comunicación audiovisual, en las seis dimensiones que conforman la competencia comunicativa se aprecia una importante necesidad formativa. La dimensión donde se obtienen mejores puntuaciones es en la tecnológica al igual que sucedía en el caso de la ciudadanía de Aragón. De tales resultados deducimos que, la ciudadanía es medianamente competente en aquellas cuestiones relacionadas con la terminología y manejo de la tecnología audiovisual aunque esto no ocurre de igual modo en todas las franjas de edad. En el género existen también diferencias a la hora de

la emisión de las respuestas, al igual que sucedía en el informe que hace referencia a la ciudadanía aragonesa, el grado de competencia guarda relación con el nivel de estudios, de ahí que los investigadores y colectivos interesados en esta temática coincidan a la hora de abogar por la educación como posible medida a través de la cual ha de iniciarse la alfabetización. No se refiere exclusivamente a la formación académica desde el aula, sino a la formación de la ciudadanía en general, no podemos olvidar que, como hemos indicado anteriormente, la alfabetización y adquisición de competencias audiovisuales y mediáticas no se encuentra unida indisolublemente al aula, aunque en este espacio es donde ha de iniciarse debe continuarse a lo largo de toda la vida y de forma íntegra, por otra parte se trata de una cuestión tanto formativa como cultural.

La consecución de los objetivos señalados responde a una labor conjunta que engloba el trabajo dentro y fuera de nuestras fronteras, personal que se encarga de materializar y ejemplificar una necesidad reciente derivada, entre otros aspectos, de la masiva y acelerada implantación de los medios de comunicación y nuevas tecnologías en nuestra sociedad y en la cultura en general; la ciudadanía ha de verse no sólo dotada de material sino además de los conocimientos que la capacitan para el desarrollo de su vida en la sociedad mediática a la que pertenece. Mencionamos de forma especial a aquellos colectivos que participan de igual modo del grado de ciudadanía al que nos referíamos al inicio de este trabajo y que, a nuestro juicio, requieren de una especial atención ya que, pueden verse más influenciados debido a su menor grado de desarrollo de la personalidad moral.

Conclusiones

Con esta reflexión se pretende justificar la necesaria adquisición de la capacidad crítica por parte de la ciudadanía de todas las edades; esta tarea ha de desarrollarse tanto entre los más jóvenes como el resto de la ciudadanía, en nuestro caso la española.

El importante desarrollo y expansión de los diferentes medios y formas de comunicación que pueblan la actual sociedad de la información, además de su poder e influencia justifican la necesidad de personalidades morales autónomas, críticas, capaces de analizar la información que reciben. La consecución de tal objetivo se logra entre otras formas gracias a la alfabetización, entendida como la capacidad de análisis y comprensión de la información; no se trata de un mero aprendizaje de carácter tecnológico, sino de una adquisición de habilidades, también conocidas como «competencias». Esta necesidad de adquisición y desarrollo de la competencia mediática nos ha conllevado al análisis de algunos estudios de importante relevancia y trascendencia en el panorama nacional, que nos sirven para reafirmarnos en nuestra propuesta de partida, para constatar la falta de capacidad crítica de la ciudadanía española en la sociedad mediática ante la información que se deriva de las múltiples pantallas.

En la revisión de estos estudios –aunque algunos de ellos como el Instituto de Tecnología Educativa incluye propuestas de actuación– se observa, por un lado, que este tema debería preocupar, como hemos indicado al inicio del trabajo, a la familia, a los educadores y a todo un conjunto de profesionales que se encargan de investigar y trabajar de forma pormenorizada aspectos relacionados con el desarrollo de la competencia audiovisual y mediática en la ciudadanía. Por otro lado, de estos estudios se deduce la falta de paquetes de medidas o estrategias para ser desarrolladas tanto entre la ciudadanía como en el aula, actividades que posibiliten y contribuyan a favorecer la aproximación y consecución de personalidades críticas ante la información recibida y ante la emisión de las diferentes pantallas que conforman el universo mediático.

Bibliografía

- Aparici, R. (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en la sociedad global. En Pina, B. (Coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bernal, A. (2001). La autonomía como meta en la educación moral y cívica. En Rodríguez, A. & Peralta, F. (Eds.): *Autonomía, educación moral y participación escolar*. Pamplona: Eunsa.
- Castillo, G. (2009). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.
- Del Águila, R. (1997). *Manual de Ciencia Política*. Madrid: Trotta.
- (2008). *Democracia, tolerancia y educación cívica*. Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Ferrés, J. (2010). Educomunicación y cultura participativa. En Aparici, R. (Ed.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, A. H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.
- Innerarity, D. (2006). *El nuevo espacio público*. Madrid: Espasa Calpe.
- Naval, C. (2001). Educación y retórica. Aprender a jugar por cuenta propia. En Rodríguez, A. & Peralta, F. (Eds.). *Autonomía, educación moral y participación escolar*. Pamplona: Eunsa.
- Otte, M. (2010). *El crash de la información. Los mecanismos de la desinformación: cotidiana*. Madrid: Ariel.
- Pérez-Rodríguez, M. A. (2005). *Los nuevos lenguajes de la comunicación: enseñar y aprender con los medios*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1983). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

Periódicos y revistas

- Pérez Tornero, J. M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar* 31; 15-25.

Periódicos y revistas en línea

- Aguaded, J. I. (2011). Informe de Investigación: El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. Disponible en issuu.com/grupo-comunicar/docs/competencia-mediatica.
- Ferrés, J. (2008). CAC: La competencia en comunicación audiovisual: propuesta. Disponible en www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/...cac/Q25ferres2_ES.pdf.
- Evaluación del Grado de Competencia Mediática en los Títulos de Grado del Ámbito Educativo a través del Portafolio Electrónico Reflexivo. Disponible en www.educacionmediatica.es/.../Natalia%20Gonzalez%20.
- Holistic Education. Research Unit. Disponible en www.holisitc-education.net/research.htm
- Holistic Education Network. Disponible en www.hent.org/chicago.htm.
- Informe Delors de la Educación. Disponible en www.unesco.org/education/pdf/DELOR_S.PDF.
- Investigación sobre el grado de competencia audiovisual de los ciudadanos en Aragón. Disponible en www.educacionmediatica.es/.../Carmen%20MARTA%20y%20J.A.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M. & Robinson, A. J. (2008). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Chicago.
- Martínez, C. V. (2010). Dimensiones de la competencia mediática del profesional de la educación secundaria básica. En *Cuadernos de Educación y Desarrollo* 31, vol. 2 [en línea].
- Media Literacy. Disponible en www.medialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf.

EL BACHILLERATO GENERAL POR COMPETENCIAS Y EL DESARROLLO CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Rocío Adela Andrade Cázares

Doctora en Educación. Asesora curricular de la Dirección de Asuntos Académicos de la Universidad de Guanajuato.
rocio.andrade@ugto.mx

Recibido 21 noviembre 2011

Aceptado 15 diciembre 2011

Resumen

En el presente trabajo se aborda como tema central el desarrollo curricular en el bachillerato de competencias de la UdeG, lo que se incluye son avances de investigación de lo que sería parte de una tesis doctoral (en educación). Se aportan datos empíricos recuperados a través de entrevistas semiestructuradas y de un cuestionario cualitativo aplicado a 39 profesores de dos planteles del Sistema de Educación Media Superior de la UdeG. Se aborda de manera principal el concepto de competencias desde lo teórico, lo curricular y desde la visión de los profesores, así como un análisis de la categoría denominada “desarrollo de competencias” en donde se alude al análisis de aspectos teóricos y empíricos para explicar cómo se lleva a cabo la experiencia didáctica con el enfoque de competencias.

Palabras clave: Bachillerato, enfoque de competencias, desarrollo de competencias, currículum por competencias, competencias educativas.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo, se aborda el tema del bachillerato por competencias y el desarrollo curricular en la Universidad de Guadalajara (UdeG), el contexto de estudio es una escuela metropolitana y una escuela regional, como parte de los informantes claves se contó con la participación de profesores, directivos y miembros del consejo departamental y ampliado.

Lo que a continuación se presentan, son algunos avances de los resultados que al momento se tienen acerca de cómo se está llevando a cabo el desarrollo curricular en las escuelas preparatorias de la UdeG, para ello, se mostrarán datos significativos que se rescatan del proceso de entrevistas realizadas, así como de la aplicación de un cuestionario de tipo cualitativo, dichos datos forman parte de una investigación en donde se aborda como tema principal: *El currículum del bachillerato general por competencias en la UdeG.*

La pregunta de investigación a la que se da respuesta con la información que aquí se muestra, es la siguiente: ¿cómo se da el desarrollo de competencias educativas durante el proceso enseñanza-aprendizaje en el currículo del bachillerato general por competencias de la UdeG?, el método de investigación que guía el presente trabajo es el estudio de caso.

Desarrollo

Conceptualización de competencias: una percepción difusa

Al hablar de competencia se debe tener presente la polisemia de dicho término, los distintos enfoques a partir de los cuales se le conceptualiza, así como el momento histórico por el cual transita dicho concepto, es necesario tener claridad para no caer en confusiones

que nos llevarían a tomar diferentes enfoques, escuelas o visiones de la competencia sin darse cuenta de las diferencias que tienen en relación a los marcos referenciales y contextuales de donde surgen.

Al respecto de la polisemia del término, Coll (2007) expresa que sería un error limitar al concepto de competencia a lo instrumental, porque en realidad la competencia hace referencia a ciertos matices dados en la forma en que se entiende el aprendizaje, por ejemplo al hacer referencia a la movilización, así como la integración de diversos tipos de conocimientos, en cambio, Díaz Barriga, Á. (2009) hace un cuestionamiento fuerte del concepto de competencia, al referirse a que nos enfrentamos a una Torre de Babel, debido a la diversidad de cosas que pueden entenderse a partir de escuchar la palabra competencia, situación que se complica con la cantidad de conceptos que existen, así como su origen difuso y del uso que se le da en educación.

De acuerdo con Alonso, Salmerón y Azcuy (2009), el enfoque de competencias tiene sus detractores, mismos que han sido consistentes en señalar críticas como las siguientes:

- a) Terminología con imprecisiones desde el punto de vista teórico, al hacer referencias a varios tipos de competencias como laborales, educativas, profesionales, comunicativas, humanas, entre otras.
- b) Falta de claridad en los distintos modelos de competencias (conductista, funcionalista, constructivista, hermenéutico-reflexivo o crítico), porque en estos modelos subyacen definiciones de competencias que son asumidos de forma acrítica.
- c) Falta de claridad teórica y metodológica en la forma en que se aplica el enfoque de competencias, es decir, que la forma en que el proceso formativo se lleva a cabo deviene de la forma de conceptualizar a las competencias.

Aunado a críticas como las anteriores, se puede hacer mención por un lado de que el surgimiento del término competencias en educación es impreciso, algunas autoras como Prado de Sousa y Pestana (2009: 142) señalan que: “*Não há consenso sobre a origem do termo na esfera da educação*”, y refieren como ejemplos dos distintas versiones acerca de cómo surge la noción de competencia, por un lado se afirma que en la pedagogía ha estado vinculado con los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos por los trabajadores, y por otro lado, hacen referencia a que hay autores que ubican el origen del término en la psicología del desarrollo, del aprendizaje y de la cognición. La diversidad de conceptos de competencia, requiere que los docentes tengan en cuenta que es un término polisémico, que puede prestarse a confusiones y que dadas sus características, es necesario entonces tener como referencia que se trata de las competencias vistas en un ámbito educativo en donde se les contextualiza desde lo curricular, y que se apoya en el enfoque constructivista.

En el ámbito educativo, se puede hablar de dos grandes variantes del concepto de competencia, mismo que es abordado por: Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck (2007), en donde refieren a la noción de competencia estrecha la cual hace referencia al “saber ejecutar”, y la competencia amplia, en donde se pone énfasis en la movilización de saberes para llegar a la resolución de problemas no de forma mecánica, sino a través de un proceso de reflexión. Lo anterior remite a dos formas distintas de conceptualizar el desarrollo de una competencia, aunque pareciera lo mismo en realidad no lo es, la diferencia estriba en la manera en que el sujeto se posiciona ante un problema dado y lo resuelve, bien sea de manera mecánica o a través de un proceso de reflexión y análisis en donde se moviliza una serie de procedimientos.

Por tal motivo, es que cobra importancia el saber cómo se conceptualiza la competencia desde lo curricular y desde la visión de los profesores, porque se percibe confusión en un primer momento

a nivel teórico, que es una confusión que supera lo institucional y trasciende a lo internacional, se percibe también esta confusión en el ámbito de lo curricular en los documentos de la UdeG, situación que igual puede estar influenciada por el propio debate teórico de las competencias, y por último, dicha confusión se percibe también en la opinión de los profesores de la UdeG.

a. Concepto de competencias en lo curricular

En relación al concepto de competencia, hay diferencias en los documentos curriculares, situación que vuelve difusa la comprensión de dicho concepto así como su uso en la práctica educativa, porque existen cambios substanciales de cómo se define la competencia en el currículo del BGC 2007 (Haro, Padilla, Parga y Peña, 2007) y de cómo el concepto va cambiando en los subsiguientes documentos como por ejemplo el Ajuste Operativo, (2008a) y el Documento Base, (2008b), por ejemplo:

El concepto de competencia expresado en el documento curricular del BGC, (2007), pone énfasis en los conocimientos prácticos, al igual que el Ajuste Operativo (2008a), en cambio en el Documento Base (2008b) se postula un concepto más integrado en donde no sólo se hace referencia al conocimiento práctico y a la pericia, sino que también se refiere a los conocimientos como saber, las actitudes y los valores, aunados a lo que sería el desarrollo de habilidades.

En cierta medida es comprensible, que en los documentos que elaboró el nivel medio superior de la UdeG tenga esta evolución en los conceptos de competencia, porque en estos procesos de diseño curricular los equipos de trabajo fueron cambiando también, por tanto, por la misma experiencia y conocimiento del tema, fueron incorporando cosas distintas a los documentos, aunque esto por una parte es bueno en cuestión de evolución al planteamiento curricu-

lar, en lo práctico llega a causar confusión a los profesores, misma que se agrega a la ya de por sí, como difusa visión del propio término de competencias en el ámbito teórico.

Respecto a la forma en que se clasifican las competencias en los documentos curriculares, existen diferencias importantes en los tres documentos rectores de la UdeG, para el currículo del Bachillerato General por Competencias (BGC), mismas que se plasman a continuación.

En el currículum del BGC 2007 (Haro, *et al.*, 2007), las competencias se clasifican en transversales y genéricas. Las primeras son netamente actitudinales y tienen como finalidad desarrollar los valores inherentes a la UdeG, por lo que la propuesta era desarrollar estas competencias desde el trabajo en todas las Unidades de Aprendizaje.

Las competencias transversales son cuatro y se denominan de la siguiente manera:

1. Educación para la Paz
2. Educación para la libertad
3. Educación para la criticidad
4. Educación para la globalización

En cambio las competencias genéricas, son comprendidas como los rasgos preeminentes del plan de estudios, y se organizan de forma tal que estas corresponden a lo que en el “Reglamento General de Planes y Programas de Estudio” se denomina como “ejes curriculares” o “áreas de formación”, por esta razón es que las competencias genéricas son el eje articulador del plan de estudios, y se denominan de la siguiente manera:

1. Comunicación
2. Pensamiento matemático

3. Comprensión del hombre
4. Comprensión de la naturaleza
5. Formación para el bienestar

En el documento *Ajuste Operativo* (2008a) se retoma la clasificación de competencias al estilo del Proyecto Tuning: básicas, genéricas, transversales y específicas, es decir, que a la clasificación propuesta en el plan de estudios del BGC 2007, se le agregan las competencias básicas y las específicas. Las básicas hacen referencia a conocimientos de tipo general que ayudan a resolver problemas en contextos determinados y las específicas, se relacionan con los ámbitos disciplinares (conceptual, procedimental, actitudinal).

En el *Documento Base* (2008b) del BGC, se hace un nuevo cambio a la clasificación de las competencias y se consideran sólo las genéricas y las específicas. Las competencias genéricas se relacionan con los rasgos que plantea el BGC en el perfil de egreso, y las competencias específicas de la UdeG, son como el análogo de las competencias disciplinares que propone la SEP y que están en relación con el desarrollo de las unidades de aprendizaje. Aunque la UdeG, por ser un bachillerato general, no maneja las competencias profesionales (laborales), en el caso de los bachilleratos técnicos que también coordina la UdeG, sí es una opción necesaria hablar de competencias profesionales, no así en el BGC.

En el *Documento base del currículo del BGC* (2008b), se eliminaron las competencias transversales y las básicas (que sí estaban presentes en el documento *Ajuste Operativo*, 2008a), la razón fue a decir de UdeG, que las competencias genéricas, son también de tipo transversal y las competencias básicas son las que se piden como parte del perfil de egreso –de secundaria–, además de que la SEP en su propuesta del *Sistema Nacional de Bachillerato*, no las incluía (la SEP considera sólo las competencias genéricas, disciplinares y profesionales).

Algo importante de resaltar, es que como la UdeG ya tenía su currículo por competencias aún antes de que saliera la propuesta de la *Reforma Integral de la Educación Media Superior* (RIEMS), se hicieron adaptaciones en consideración de lo que dispuso la SEP, pero ya no se cambió el nombre de las competencias, por lo que no se utiliza la denominación de la SEP (básicas, disciplinares y profesionales), la UdeG deja después de varios cambios en sus documentos curriculares la clasificación de competencias genéricas y específicas.

b. El concepto de competencia en los profesores

Para analizar el concepto de competencia que tienen los profesores de las escuelas preparatorias de la UdeG, se retoman los resultados que se obtienen a partir de un cuestionario de tipo cualitativo en donde participaron 39 profesores. Los cuestionarios fueron aplicados en el plantel metropolitano en el ciclo escolar 2009A (13 cuestionarios), en el plantel regional en el ciclo escolar 2010A (26 cuestionarios), el diseño del instrumento es el mismo y se uso expresamente para esta investigación que se realiza.

Las aportaciones se rescatan a partir del acercamiento con diferentes grupos de trabajo con docentes que forman parte de alguna instancia de tipo colegiado como: El colegio ampliado de una escuela preparatoria metropolitana y de un plantel regional, a partir del cual se les convocó a participar en una entrevista colectiva (a todos los profesores que trabajan con el Currículum del BGC) y al finalizar se les dio un cuestionario para recabar información que aquí se analiza.

A los docentes se les pidió que dieran su concepto de competencia de manera libre, no se les dio ningún indicador o elemento para formularlo, ellos lo hicieron con base a sus propias ideas acerca de lo que ese término les significaba. Cabe hacer mención que en ambos planteles, los profesores ya habían tomado al menos un diplomado de competencias.

La importancia de preguntar acerca de las competencias, radica en que interesaba conocer cómo conceptualizan el término “competencia” los profesores y si dicha conceptualización se ubica en el sentido “estrecho” o “amplio” de la competencia, de acuerdo con lo que refieren Denyer, *et al.* (2007), además de valorar qué tanto comprendían el término “competencia” los profesores.

La cuestión interesante de conocer, es si realmente los profesores están convencidos del trabajo con el enfoque de competencias, porque luego se da la situación que sucedió con el constructivismo en su momento, que en el discurso todos son constructivistas pero en la práctica siguen siendo tradicionales, al respecto Ziegler (2003) hace referencia a cómo los profesores interpretan las reformas curriculares, y que en ocasiones leen los documentos curriculares sólo para identificar la terminología e incorporarla a su vocabulario, es decir, al final de cuentas la actitud es pasiva ante las reformas educativas y solo adaptan el vocabulario a los nuevos conceptos que se manejan.

Sin embargo, en el caso de la UdeG aunque se perciben confusiones en la manera en que interpretan el concepto de competencia, hay quienes siguen pensando que se trata de “*competir*”, algunos otros si se ubican desde el “*ser competente*” en un proceso de aprendizaje, por un lado, existe evidencia de los esfuerzos de los profesores por hacer una práctica docente distinta, más activa, con vías a estar centrada en el aprendizaje, pero por otra parte, también existen voces de “desconfianza” hacia lo que es este nuevo enfoque, al que se le cuestiona con cierta desilusión al decir que con tantos alumnos no es posible el trabajo por competencias.

La experiencia didáctica con el enfoque de competencias

En este apartado se abordarán aspectos de la práctica educativa con el enfoque de competencias en dos planteles, uno metropoli-

tano y uno regional, para lo cual abordaremos por separado la información para tratar de identificar características en los planteles.

- El desarrollo de competencias

Preparatoria Metropolitana:

En las escuelas preparatorias de la UdeG antes del currículo del bachillerato por competencias llevaban el plan 1992 que se definía como constructivista, pero en ese entonces la práctica docente nunca llegó a ser constructivista y de esto se da cuenta en las evaluación curricular hechas por el Consejo Nacional para la Evaluación de la Educación Media Superior A. C. (CNAEEMS) en febrero de 2008 en donde se reportó que la práctica docente era preponderantemente expositiva.

Es por esta razón, que el plan de estudios del bachillerato por competencias viene a promover en las escuelas preparatorias de la UdeG un cambio en la práctica docente, la cual se aprecia con lo que los profesores expresan acerca de: aceptar el cambio (EF3PM), de las dificultades que se tienen para trabajar con grupos numerosos (EF5PM), así como las carencias de conocimiento que impiden que los alumnos puedan usar diferentes herramientas para la solución de problemas (EF7PM), motivo por el cual es necesario dar una base de conocimiento para que partiendo de este, desarrollar la aplicación práctica y llegar a la solución de problemas con diversas alternativas, también hay quién expresa que se está dando un híbrido entre la educación tradicional y la formación por competencias con base en el constructivismo (EM6PM), situación que no resulta alejada de la realidad, dado que los profesores están empezando en el plan de competencias a hacer cambios en su práctica docente desde una visión más constructivista, aunque también existen los docentes que se resisten a dicho enfoque.

Se han dado confusiones en algunos docentes, que han llegado al extremo de abstraerse casi de forma total del proceso enseñanza-aprendizaje depositando en el alumno la responsabilidad de aprender, recurriendo al hecho de decir: *“investiguen eso que no entendieron o yo sólo vengo a guiarlos, no vengo a enseñarles”*. Aunque la investigación por parte de los alumnos puede ser una estrategia de aprendizaje, no debe ser un pretexto para depositar en ellos la responsabilidad del docente.

“La acción didáctica debe enriquecer el repertorio metodológico de los sujetos apoyándose en las competencias adquiridas para explorar nuevas estrategias y construir nuevas capacidades” (Meirieu; 1992: 149), lo cual requiere de un docente mediador, que por un lado reconozca el nivel cognitivo de sus estudiantes y pueda explorar nuevas estrategias de aprendizaje que le implique al estudiante retos para el desarrollo de nuevas competencias, situación que no se logra si el profesor evade su responsabilidad de guiar el proceso del aprendizaje del estudiante.

Preparatoria Regional:

En dicho plantel se han encontrado prácticas educativas que intentan generar cambios hacia una educación centrada en el estudiante, pero también se pudo observar que a algunos profesores esto les cuesta trabajo o que quizá no están del todo convencidos en el enfoque de competencias, porque aún subsisten prácticas en donde el docente sigue siendo el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, aunque éstas son las menos.

Esto lo podemos ilustrar con algunas citas de profesores que nos expresaron sus ideas respecto a su forma de trabajo, en donde se aprecia que los docentes se están esforzando por transitar a lógicas centradas en el aprendizaje:

EF1PR. Me cuesta mucho trabajo toda esta parte del aprendizaje colaborativo, pero sí, sí estoy haciendo un intento por cambiar además no me gusta que las clases, o sea, hay maestros que llegan y se imponen con su propia personalidad, yo no tengo una personalidad de ese estilo (98: 98).

Por ejemplo esta profesora, que comentó que le cuesta trabajo la modalidad del aprendizaje colaborativo, en sus clases ella trataba de hacer actividades en equipo e individuales, en donde a partir de la resolución de problemas se generaran diversas alternativas para llegar a la solución correcta de una ecuación o de un sistema de ecuaciones y alguien de los equipos pasaba a hacer la demostración de cómo llegó a la solución y eso servía para retroalimentar a partir del error o de un resultado correcto el desarrollo de la competencia lógica-matemática.

Durante la sesión de recuperación de experiencias (entrevista colectiva), uno de los participantes expresó lo siguiente: “El bachillerato por competencias no solamente es competencia tiene que haber conocimiento porque entonces en qué se puede ser competente si no se tiene el conocimiento” (53: 53).

Esto en referencia a que se cuestionaba acerca de si debían subsistir prácticas centradas en el aspecto cognitivo, es decir, centradas en una lógica de enseñanza, a lo que algunos profesores hacían referencia a que se requiere una base de conocimientos para el desarrollo de competencias y algunos hacían alusión a que quizá se necesita de un sistema híbrido (es decir, donde se conjunte una parte desde una lógica tradicional y una parte desde el enfoque de competencias), a lo que podemos expresar que la competencia requiere de conocimientos pero también de habilidades, actitudes y valores, que de ninguna manera la competencia está exenta de conocimiento, aunque no se reduce solamente a ello.

En palabras de Perrenoud (2008), a propósito de este debate entre las competencias y los saberes se expresa lo siguiente:

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

-Es *injustificada*, porque la mayoría de las competencias movilizan ciertos saberes; desarrollar las competencias no significa dar la espalda a los saberes, al contrario;

-Está *fundamentada*, porque no se puede desarrollar las competencias en la escuela sin limitar el tiempo consagrado a la asimilación de saberes, ni sin poner en cuestión su organización en disciplinas compartimentalizadas, Perrenoud, (2008: 2).

Esto a lo que los docentes hacían referencia, tiene que ver en parte con la confusión de la noción misma de competencia, que como ya hemos dicho, es polisémica y difusa, motivo por el cual llegan a darse dichas confusiones como esta de creer que puede haber competencias sin una base de conocimiento, o como también lo es el hecho de creer que de lo que se trata es de “competir” contra otro, cuando lo que en realidad se propone es la acepción de “competente”, de ser competente.

En cuanto a las formas de trabajo, un docente (EM5PR) expresaba que los estudiantes ponían cierta “resistencia” (o como dice el informante EM2PR, más que de “*resistencia*” yo hablaría de “*incertidumbre*”), en un inicio cuando comenzó el bachillerato de competencias a la forma de trabajo, es decir, que ellos les decían a los profesores mejor explíquenos, mejor usted dé la clase, esto en referencia a que el hecho que el enfoque de competencias demanda de los estudiantes mayor actividad a algunos alumnos no les venía bien la idea y les costó más esfuerzo adaptarse a esta forma de trabajar, así como sobra la a poco a poco ir expresando sus puntos de vista, hacer investigaciones de temas en internet o en la biblioteca y no quedarse sólo en el uso de Google (y de las dos o tres primeras referencias que da el buscador), sino a hacer búsquedas más a conciencia y anotar las fuentes consultadas.

Por lo visto esto del enfoque de competencias, no sólo a algunos docentes les ha causado cierta “resistencia”, misma que también está presente en los estudiantes porque les ha implicado una forma de acercarse al aprendizaje distinta a lo que venían haciendo.

Conclusión

Cabe resaltar que entre las entrevistas realizadas, se notan diferencias de la forma en cómo interpretan la realidad las personas que están involucradas en los aspectos curriculares, como los participantes del equipo base que hizo el diseño del currículum, o en la parte académica como responsables de la operación del plan de estudios en los planteles tales como los coordinadores académicos y directivos, o miembros del colegio departamental, a diferencia del docente al que le llegó la reforma sin estar involucrado en dicho proceso de manera fuerte, el que se asume sólo con la responsabilidad de desarrollar su materia sin reparar en más cuestiones, mismo que parece ser que el hecho de estar menos involucrado, no le hace sentir el compromiso con el plan de estudios, en comparación con los que sí han estado involucrados en la fase de diseño o de desarrollo del plan de estudios, (Ziegler; 2003).

Las innovaciones enfrentan al docente a un proceso de cambio de concepciones y prácticas que va mucho más allá de un simple aprendizaje por acumulación de información o centrado en la adquisición y traslado al aula de nuevas técnicas didácticas. Si lo que subyace en los modelos innovadores [...] representa un cambio de paradigma educativo, con la expectativa de que el docente abandone la enseñanza transmisivo-receptiva y migre hacia los enfoques centrados en el alumno, la construcción del conocimiento y la colaboración, Díaz Barriga, F., (2010, p. 46).

En el caso de la UdeG, el cambio de paradigma educativo que se requiere para llevar a cabo el bachillerato por competencias, implica

ir de un modelo que estaba mayormente centrado en la enseñanza (CNAEEMS, 2008) a uno que pone como eje del proceso educativo al estudiante, de ahí que el cambio educativo que se quiere lograr con el plan de estudios del BGC es radical, situación que no resulta fácil de realizar y que necesariamente enfrenta problemas operativos, teórico-metodológicos y que implica fortalecer los procesos de formación docente y de socialización del currículum, para lograr una práctica más comprensiva de las competencias.

En lo general se observó en el contexto de la UdeG, que la clave del proceso de reforma *es el docente*, porque es quién debe llevar a cabo la Reforma de la Educación Media Superior en las instituciones educativas, pero para ello, requiere formarse para comprender los cambios tanto metodológicos didácticos, como en las estrategias de evaluación del aprendizaje que debe desarrollar durante el proceso enseñanza-aprendizaje con este enfoque de competencias, y aunque hay que recordar que el docente tiene libertad de cátedra, lo cual implica flexibilidad para el desarrollo de los procesos metodológico-didácticos, dicha libertad tiene como limitante el desarrollo de un currículum y de un modelo educativo, ante lo cual el docente goza de flexibilidad para elegir sus estrategias metodológicas pero deberá en su caso, desarrollar competencias en sus estudiantes de acuerdo a lo que el currículum contempla como parte de la formación del estudiante.

Bibliografía

- Alonso, L., Salmerón, H., y Azcuy, A. B. (2009). El enfoque personalizado... ¿Enriquece la formación por competencias? *Psicogente*, 12(21), 182-192.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa* (161), 34-39.
- CNAEEMS. (2008). *Reporte de la Comisión Técnica*. 253 pp.

- Díaz Barriga, Á. (2009). Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación Memorias de congreso: *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Área 2 currículo. 1-13.
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.
- Haro, M., Padilla, J. T., Parga, L. y Peña, J. A. (Coords). (2007). Plan de estudios del Bachillerato General por Competencias. *Documento Base*. (Tomo I). Una propuesta. Sistema de Educación Media Superior. Universidad de Guadalajara. 336 p.p. Marzo de 2007, Guad., México.
- Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* (1a. ed.). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria* (Número monográfico 11 “Formación centrada en competencias II”), 1-8.
- Prado de Sousa, C., & Pestana, M. I. (2009). A polissemia da noção de competência no campo da educação. *Revista de educação pública*, 18(36), 133-151.
- Romero, C. (2007) El cambio educativo: Entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Hargreaves. *Propuesta educativa* (27), 63-69. Universidad de Guadalajara. SEMS. (2008a). Bachillerato General por Competencias. *Ajuste Operativo*. Documento de Trabajo. (Enero 2008 ed., pp. 81). Guadalajara: UdeG.
- (2008b). Bachillerato General por Competencias del Sistema de Educación Media Superior. *Documento Base*. Guadalajara: UdeG. 267 pp.
- Ziegler, S. (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular en los años noventa en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 653-677.

Notas

¹Resumen de la conferencia magistral presentada en el *1er. Coloquio de Investigación Educativa*. Organizado por el Sistema de Educación Media Superior. UdeG, 6 de Noviembre de 2010.

²En el momento en que se presentó la conferencia magistral era estudiante del doctorado en educación de la UdeG de sexto semestre y me encontraba de movilidad en el Doctorado en Pedagogía de la UNAM desarrollando el trabajo de tesis con la Codirección de la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo.

³“No hay consenso sobre el origen del término en la esfera de la educación”.

⁴“Se entiende por competencia el conjunto de saberes prácticos que los estudiantes adquirirán al cursarlo, saberes que integran, en una combinación dinámica, los conocimientos, su aplicación, y una actividad responsable” (Haro, *et al.*; 2007: 160).

⁵“El conjunto de saberes prácticos que se integran en una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes...” (UdeG, SEMS; 2008a; 15).

⁶“Una competencia es un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, para el logro de propósitos en un contexto dado” (UdeG; SEMS; 2008b: 19).

⁷Entrevistada Femenina 3 Preparatoria Metropolitana.

⁸Entrevistada Femenina 7 Preparatoria Metropolitana.

⁹Entrevistado Masculino 6 Preparatoria Metropolitana.

¹⁰Entrevistada Femenina 1 Preparatoria Regional.

¹¹Este número que aparece al final de la cita lo que indica es la ubicación en el documento completo de la entrevista, nos dice que está en el párrafo 98 de la entrevista.

¹²Se hizo observación de esta materia durante dos semanas y se hicieron videograbaciones de la misma, por tanto se tiene la evidencia para poder hacer afirmaciones acerca de la forma de trabajo de la profesora en clases.

¹³Entrevistado Masculino 5 Preparatoria Regional.

¹⁴De acuerdo con Andy Hargreaves (en una entrevista realizada por Claudia Romero en el 2007) hay cuatro teorías que explican la resistencia:

a). Que plantea que la resistencia es una abstracción moral o debilidad moral, hay líderes de escuelas que ven la resistencia como una reacción del conservador o del inflexible.

b). La resistencia no está en contra del cambio, está en contra del “no cambio”, es decir, de esos cambios aparentes que están al servicio de que nada cambie en las instituciones.

c). La resistencia es una función que resulta de la edad, los docentes han visto pasar muchos cambios, se han comprometido y han visto esos cambios desvanecerse, y así aprenden que no tiene sentido comprometerse en algo que va a

desaparecer. También hay etapas de escepticismo en los docentes, en los que prefieren olvidarse del cambio y concentrarse en la clase.

d). Expresa que hay una dimensión de género en la resistencia, hay investigaciones que muestran que las que hacen el cambio son mujeres jóvenes y los que se oponen son hombres mayores.

¹⁵Entrevistado Masculino 2 Preparatoria Regional.

¹⁶“Habría que analizar si detrás de la resistencia a la pretendida innovación existen también voces genuinas, de educadores y especialistas informados que muestran una preocupación respecto a cambios aparentes, apresurados o con poco sustento, a la imposición de miradas retrógradas o excluyentes disfrazadas de modernidad, o incluso a intenciones de manipulación con propósitos que no son precisamente educativos” (Díaz Barriga, F., 2010: 45-46).

En el caso de UdeG, lo que se ha podido observar durante el trabajo de campo es por un lado dificultad para transitar a lógicas centradas en el estudiante, misma dificultad que no impide que dichos tránsitos vayan realizándose, y de todos los profesores que entrevisté de forma individual, que fueron un total de 15, además de 2 entrevistas colectivas, sólo encontré a una profesora que podría catalogar como “*resistente*”, aunque por un lado muestra una actitud crítica e informada (por el propio proceso formativo que ella tiene), subyace en el fondo una actitud de negación ante un cambio que ella considera innecesario, al decir, “a mí me implica más trabajo”, o “por qué tengo que cambiar si cómo lo he venido haciendo a mí me funciona”. Sin embargo, a pesar de su actitud de resistencia y hasta de cierto “fatalismo pedagógico”, podría decirse, que es una de las profesoras que ha estado involucrada en el diseño de guías y en los cursos de formación de docentes durante los diplomados de SEP-ANUIES, por tanto, no es consistente su actitud de *resistencia* ante su ser docente, que en la práctica se muestra contradictorio, al sumarse a un cambio curricular que no comparte, pero al que no obstaculiza o boicotea (al menos no de manera activa).

EDUCACIÓN PARA LA SEMEJANZA Y LA DIFERENCIA: COMPETENCIAS PARA EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO

Ernesto Guerra García*
María Eugenia Meza Hernández**
Fortunato Ruiz Martínez***

*Físico y Doctor en Enseñanza Superior. Profesor e investigador de la Universidad Autónoma Indígena de México. Miembro del SNI nivel I.

drguerragarca@gmail.com

**Maestra en Educación. Facilitadora educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México. uaim_mmeza@yahoo.com

***Doctor en Ciencias Políticas. Director de la UPN Unidad Mochis.

fruib@upnmochis.com

Recibido 30 octubre 2011

Aceptado 30 noviembre 2011

Resumen

La globalización, como concepto operacional no bien delineado e impreciso en sus alcances, no solamente ha reivindicado la diversidad cultural en la sociedad mexicana, sino que presenta aun más elementos de dispersión, ya que los individuos adoptan de las políticas globales lo que pueden usar en la cotidianidad. Al interior de la UAIM esta diversidad se presenta de manera compleja; lo anterior llevó a proponer una educación para la semejanza y la diferencia y así considerar la posibilidad de generar un esquema de competencias con mayor dinamismo y flexibilidad en todos los aspectos educativos. En las semejanzas las competencias se prescriben de acuerdo con los fines comunes de los grupos que participan; para las diferencias se propone la competencia transcultural.

Palabras clave: Universidad indígena, educación, competencias, transculturalidad.

INTRODUCCIÓN

Al entrar formalmente México a la globalización mediante la firma del Tratado de Libre Comercio de Norteamérica (TLC), en enero de 1994, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se levantó en armas, denunciando las condiciones de extrema pobreza de la población indígena de Chiapas y enarbolando la bandera contra la globalización neoliberal (Sandoval, 2001a: 26).

Este hecho significativo muestra como la globalización en la sociedad mexicana, estuvo acompañada de la reivindicación de la diversidad cultural, ante la intención de homogeneización.

De acuerdo con Vargas (2002, 185):

La globalización es un proyecto de las elites capitalistas que se apoyan en las agencias internacionales y en los Estado-nación para liberalizar la economía internacional; es decir, constituye una etapa superior del desarrollo mundial del capitalismo, que surge a partir de cambios radicales y profundos en la economía política y la política económica, fundamentadas en un neoliberalismo que pretende transnacionalizar su impacto.

La globalización incentiva el intercambio de información y de interacción cultural entre pueblos y naciones diferentes, pero, como señala Baeza (2004, 15).

Aún no es un concepto operacional bien delineado pero sí una noción todavía muy imprecisa en muchos de sus alcances, y la razón fundamental de tal opacidad es que se trata de un macrofenómeno en curso, cuyas repercusiones a escala mundial son por el momento desconocidas, tanto en aspectos económicos, como sociales, políticos y culturales.

Dentro de este macrofenómeno se observa que los individuos adoptan de las políticas globales lo que pueden usar en la cotidianidad, de esta manera las localidades “localizan” las imposiciones

globales creando de esta manera más elementos de diversidad Kempny, (2000).

Encontramos en este sentido, un despliegue de argumentaciones epistemológicas y conceptuales que abren una grave crisis en la modernidad: la oposición entre la universalidad y la relatividad, entre la aldea global y lo local, entre lo monocultural y lo multicultural, lo semejante y lo diferente, los conectados y los desconectados, lo arcaico y lo moderno, lo individual y lo colectivo, la semejanza y la diferenciación de género, la gobernabilidad y la ingobernabilidad, el caos y la organización, entre otras dicotomías.

Dicha crisis significa para algunos el fin de la modernidad y el traspaso a una nueva época posmoderna; para Derridá Krieger, (2004), es una era que invoca a la “deconstrucción” de toda tradición racionalista occidental; Touraine, (2000: 50), por su parte, la visualiza como “demodernización”.

El descubrimiento más importante de la modernidad como principio de acción y teoría, había sido la igualdad en la ciudadanía y la soberanía popular; sin embargo, ésta no ha resuelto satisfactoriamente la paradoja entre el derecho de ser semejantes y de ser diferentes Molina, (2002: 158).

Entonces, para entender la educación actual, es necesario ir más allá de los parámetros de la escuela. En este contexto, es necesario desarrollar una propuesta en el enclave alternativo y global que de respuesta a las múltiples situaciones contradictorias, ante el decaimiento de los paradigmas de la modernización.

Como hemos dicho, ante la era de la globalización, la humanidad, desde el pensamiento occidental, está volteando hacia la diversidad; por ejemplo, la propia SEP, en México, ha dado un impulso fuerte a la educación intercultural bilingüe como política educativa para dar atención a las comunidades indígenas del país García, (2004, 67).

Interculturalidad en México

La historia de México ha presentado diferencias abismales con la de Estados Unidos en donde los pueblos conquistados fueron prácticamente destruidos y reducidos en reservaciones, la organización mexicana trazó estrategias de aniquilación cultural que se han seguido de diferentes formas hasta nuestros días.

Para Maldonado los pueblos indios en México han enfrentado tres conquistas 1) la primera en 1522 a través de una intrusión genocida de destrucción de la dinámica propiamente india, la imposición de los intereses españoles y el impedimento al máximo posible de la presencia española en los pueblos indios; 2) la segunda (1847–1853) correspondiente a una invasión administrativa, coartando la reorganización india lograda en los siglos XVII y XVIII, el desarrollo del proyecto mestizo blanco mexicano y su penetración en los pueblos indios y 3) la tercera, a partir de 1950, a través del etnocidio, la destrucción de los restos de las culturas, la imposición de un proyecto mexicano y la acción masiva de saqueadores y agentes ideologizadores.

A lo largo del siglo XX y hasta hace más o menos 15 ó 20 años, la política oficial del Estado ha sido claramente de integración cultural, es decir, se ha tratado de incorporar a los indígenas a la sociedad moderna Olivé, (2004: 37).

La base de esta concepción se encuentra en el ideal de una cultura mexicana monolítica y coherente, sobre la cual deberían converger todas las demás culturas (Olivé, 2004: 38).

Desgraciadamente, el fin último de esta política indigenista fue hasta la década de los noventa, la desaparición de los pueblos indígenas de México García, (2004: 66).

Pero a pesar de esto, después de quinientos años, como menciona Sandoval, (2001b: 22):

Ni la Conquista, la Colonia, la Independencia y la modernidad han podido homogeneizar e integrar a los pueblos indígenas al proceso de acumulación de capital; de esta manera, México es más que una nación mestiza, ya que los indios siguen siendo una realidad inobjetable.

La situación cultural de esta nación no es bipolar ni bilingüe, sino que se constituye aún en un mosaico de expresiones étnicas que, sorprenden y de forma deliberada, o no han sido contundentemente localizadas o han sido olvidadas Maldonado, (2002: 17).

La muestra está en que oficialmente no se conoce una respuesta específica sobre la identificación oficial correcta de las expresiones étnicas radicadas en territorio nacional. Aún cuando hay varias versiones, el mapa etnológico moderno no existe. Cada institución tiene sus propias propuestas, que van de 50 a 68 ó quizá más grupos indígenas, lingüísticamente diferenciados.

A pesar del reconocimiento de la diversidad cultural expresado en los acuerdos de San Andrés, firmados por representantes de los pueblos indígenas en febrero de 1996 y la aprobación, en abril de 2001, de la Ley de Derechos y de Cultura Indígena en México, en la práctica, no hay una coyuntura clara de reafirmación de las minorías étnicas por parte del Estado, que sólo en el discurso reconoce la diversidad de éstas expresiones Olivé, (2004: 39).

De hecho, México está inmerso en una cuarta forma de conquista de las potencias mundiales, a través del proceso de globalización mencionado que permite una mayor dinámica social, que se sobrepone a los contextos culturales y su interrelación.

En esta situación, la educación se torna más compleja, ya que depende de: 1) la cada vez más complicada relación de las etnias con el Estado, es decir de lo etnopolítico; 2) la superación de los problemas de la pedagogía que no ha podido presentar un marco epistemológico lo suficientemente amplio para dar respuesta desde la etnopsicología a los problemas de género, etnia y clase y 3) del

indianismo, en cuanto a lo que los indios tienen para los indios y que no tiene nada que ver con la educación mestiza Sandoval, (2004).

En el caso de la educación superior, la situación no ha sido diferente; la regulación que surgió a partir de los noventa ha sido de una creciente exclusión; una parte del sistema es considerado como no calificada para participar, de ser nadie, de ser espectador, es más, la política prevé su desaparición Rodríguez, (2004: 213).

En contraposición a esta tendencia, y de manera dialéctica, en América Latina, las universidades, institutos o programas indígenas de educación superior se han iniciado recientemente, sobre todo si se les compara con las universidades clásicas establecidas; han nacido de diferentes formas, pero principalmente debido a la aspiración de algunos grupos, indígenas y no indígenas, que los han visualizado como una herramienta para el autodesarrollo, con el fin de mejorar el estado de pobreza y abandono en el que se encuentran los pueblos marginados (Barreno, 2003: 11).

En nuestro país, dice Sandoval, (2002: 17), había sido difícil crear estas opciones educativas.

En México, han sido muchos los proyectos, las solicitudes, las peticiones y gestiones que los indígenas en todo el país han realizado para establecer centros de educación de acuerdo con su etnicidad. La respuesta ha sido poco favorable, y en algunos casos las universidades estatales han creado escuelas y facultades de antropología, que en poco o en nada les han servido a los indígenas.

De esta manera, la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) surgió, el 5 de diciembre de 2001, como un establecimiento paralelo y alternativo fuera del dominio directo del gobierno federal, patrocinado por un grupo mestizo, con la intención de proveer una base material para la naturaleza del intelectual indígena y para su autonomía cultural, ante el intento histórico de los indígenas de tener igual acceso a la educación superior y nunca haberlo logrado.

Otras instituciones han surgido con este mismo carácter; algunas de ellas siguiendo el ejemplo de la UAIM como las Universidades Interculturales de Michoacán, Puebla, Guerrero, Oaxaca y Querétaro; otras, a través de las propuestas de la SEP, mediante la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), como son las Universidades Interculturales del Estado de México, Chiapas, Tabasco y Veracruz, orientadas a la atención de los indígenas de la entidad González, (2004: 304).

Efectos al interior de la UAIM

Producto de los efectos de la globalización y del contexto particular de la interculturalidad en México, al interior de la UAIM la complejidad deja de lado a la homogenización, encontrándose así asincronías de género y etnia en algunas variables y sincronías totales o parciales de etnia y género en otras variables.

La definición de la complejidad aquí presentada no es la relacionada con la complicación ni con la falta de entendimiento del fenómeno, sino aquella que trata de entender cómo llegan a generarse las correspondientes realidades complejas Navarro, (1996).

Es decir; en nuestro caso particular, dicha intersección muestra asincronías en algunos aspectos y sincronías en otros.

La UAIM se convierte así, no en un conjunto de grupos culturales interactuando, sino en un grupo de identidades complejas y transculturales, dinamizando y sintetizando el quehacer educativo.

Lo anterior puede explicarse si consideramos que las identidades tienden a concebirse ahora como un proceso dinámico que continúa a lo largo de la vida, en la que individuos –los estudiantes indígenas de la UAIM– pueden manipular y cuestionar las definiciones propias y ajenas, construyendo nuevas identidades González, (1997: 27).

Lo anterior no es motivo de asombro, ya que,

Los idiomas, las costumbres, las formas de organización social, familiar (...) los sistemas de producción agrícola y toda la cosmovisión de los indígenas de América Latina han estado con permanentes alteraciones y modificaciones durante más de cinco siglos de dominación Sandoval, (2005: 24).

Y, si además agregamos que en las últimas décadas, la globalización ha acelerado los procesos de desintegración en sus comunidades, los jóvenes estudiantes provenientes de esas culturas indígenas presentan –al interior de la UAIM–, perfiles socioculturales que difieren notablemente de aquellos que sí permanecieron en su territorio.

Educación para la semejanza y la diferencia

Esta experiencia educativa deja abierto el debate sobre las nuevas tendencias educativas que respondan a la compleja e inevitable dinámica que la sociedad impone a las instituciones interculturales en la actualidad Valera, (2000: 36).

Esto nos lleva a considerar la posibilidad de contemplar un mayor dinamismo y flexibilidad en las estrategias pedagógicas, de tal manera, que la institución cambie de manera consciente o sistemática, en relación tanto con la configuración particular de sincronías y asincronías en la intersección de género, clase y etnia, que se presenten en el tiempo, como con las consideraciones provenientes de las macroestructuras.

En este sentido, en la UAIM se ha propuesto una educación para la semejanza y la diferencia, mediante la cual, se determine para cada espacio y lugar determinado, los aspectos semejantes que nos lleven a establecer estrategias didácticas para el logro de objetivos comunes y los aspectos diferenciados que conduzcan a proponer alternativas de diálogo intercultural y de construcción de nuevos paradigmas.

Para el caso específico de la UAIM, que se encuentra inmersa en el contexto descrito, es indispensable desarrollar educación con características muy particulares. Considerando que la práctica es mucho más amplia que la dimensión de la interacción maestro–alumno Darlene, (2003: 105), se proponen nuevas ideas y modelos operatorios distintos, orientados inicialmente a remover las prácticas educativas tradicionales hasta los mismos cimientos, a modo de deconstrucción; es decir, la idea era desensamblar las conexiones de una configuración particular para reconstruirlas en una nueva trama de relaciones pedagógicas.

Entre las necesidades que se observaban al nacimiento de la universidad, destacaban las siguientes:

1. El hecho de que se abordaban realidades culturalmente diferentes, requería que la situación fuera en un principio antropológica, asumiendo un compromiso ético y político, y estableciendo un método que propiciara un cambio social Martínez, (2004).
2. El objetivo general no debía ser sólo la semejanza ni tampoco la diversidad, sino la conjugación de esta dicotomía, en función de las circunstancias que se presentaran y cuyo criterio partiera –a pesar de los pesos específicos de la sociedad y de la cultura monolítica– de la interrelación, no siempre armónica, de los estudiantes provenientes de los diferentes grupos étnicos involucrados.
3. Era necesario evitar que el enfoque fuera desde y hacia una sola faceta del ser humano: el niño, el adulto, la mujer, el indígena, entre otros; en su lugar se debía visualizar al ser humano en toda su complejidad.
4. Aún cuando la realidad era que la sociedad y la cultura occidental prevalecían sobre aquellas de donde provenían los estudiantes, el método debía evitar, en lo posible, cualquier figura de dominio: en especial la figura de poder del maestro, como poseedor del conocimiento, sobre el estudiante, que no lo tiene.
5. Se trataba de evitar la concepción del conocimiento como algo acabado, considerándolo más bien, como proceso a ser construi-

- do por los facilitadores y por los estudiantes, desde sus propios paradigmas culturales y sus diferentes cosmovisiones.
6. Se buscaba que el método incluyera elementos de las psiques étnicas, partiendo de estudios etnopsicológicos.
 7. Era necesario que la tecnología computacional, el internet y los multimedios fueran incluidos como elementos del proceso educativo, ya que no sólo había que considerar las diferencias y desigualdades, sino también a los desconectados; la sociedad, concebida antes en términos de estratos y niveles, o distinguiéndose según identidades étnicas o nacionales, debía ser pensada en la metáfora de la red.

Así los contextos de interactividad se sugirieron como la forma más vanguardista de comunicación sociointercultural Giordano, (2004: 71).

8. Por último, el método debía ser capaz de romper con la arquitectura tradicional del salón de clase, sustituyéndola por espacios de aprendizaje.

En conclusión, una educación para la semejanza y la diferencia contempla todos los aspectos anteriores y considera que al interior de una comunidad educativa existen relaciones complejas de género, etnia y clase, en las que la intersección puede ser sincrónica, total o parcialmente y simétrica en algunos aspectos y asimétrica en otros; es decir, contempla espacios complejos. No sólo reconoce la diferencia, porque esta podía ser también, como en la igualdad, un mecanismo de marginación Rodríguez, (2001); el valor dicotómico de la realidad tiene también que ser tomado en cuenta.

Así, se rechaza la idea de que la diferencia y la igualdad constituyeran una oposición, resaltando la necesidad de indagar en los problemas éticos, políticos y de poder subyacentes en la controversia: libertad, cautiverio, inclusión, exclusión, opresión, dignidad; su significado debía ser redefinido constantemente, aún cuando se tratara de conceptos fundamentales Salcedo, (2001: 77).

Competencias para las semejanzas y las diferencias

Para Tejada, (2003: 120), las competencias, en primer lugar tienen que ver con un complejo de comportamientos, como el que se manifiesta en la UAIM, al respecto menciona:

Hace referencia a clases o categorías complejas de comportamientos que implican tanto componentes cognitivos y emocional-afectivos como componentes de acción e interacción. Y aquí se define comportamiento como todo lo que el individuo hace, ya sea al que se refiere al comportamiento motor y al movimiento, el determinado por el lenguaje y la comunicación, el asociado a las interrelaciones con otros, o a la expresión de sentimientos o emociones; en fin se señala como comportamiento a cualquier aspecto de la acción humana.

En segundo lugar, Tejada, (2003: 119) menciona que “la competencia es un saber en contexto; es decir, implica la construcción de un conocimiento que se referencia en la acción, quehacer o desempeño, y que se realiza en un entorno o contexto determinado”.

Entonces para el caso de la UAIM, debemos considerar que los estudiantes de origen indígena presentan tres contextos generales: el global, el nacional y el que corresponde a su propia localidad. Esto es muy importante ya que esta organización siempre debe de advertir el papel que juega en estas circunstancias y debe de constituirse en un ambiente de aprendizaje explícito e intencionalizado.

De los contextos globales y nacionales podemos establecer en la propuesta para la UAIM, competencias para el logro de objetivos comunes, ya que algunas competencias pueden habilitar a los estudiantes en diferentes entornos; pero para el caso de los conocimientos propios de las culturas indígenas, la UAIM debe permitir incluir, en su organización y en sus planes y programas esquemas etnoeducativos, cuyos contenidos deben ser del dominio pleno de los grupos étnicos que participan. Ante la diversidad, la competencia que al final

se conceptualiza es la de la transculturalidad, ya que esta aspira a que los estudiantes puedan convivir entre las diferentes culturas.

De la misma manera, los saberes a considerar deben ser por un lado aquellos que tienen la tendencia a ser universales y que pertenecen a la cultura global y aquellos que tienen importancia en el ámbito nacional, pero también es necesario que se de vital importancia a los saberes de las culturas originarias dentro de los contextos locales.

Así, una educación para la semejanza y la diferencia debe considerar que para hacer frente a la globalización y a las tendencias nacionales es necesario desarrollar competencias para el logro de objetivos comunes y así potenciar la equidad, independientemente de los contrastes manifiestos de género y etnia; pero a la vez debe permitir desarrollar competencias para potenciar las diferencias y así considerar esquemas etnoeducativos y propuestas de diferenciación de género y de otra índole cuando así se requiera.

La competencia de transculturalidad, va más allá de la poliglotía e implica el conocimiento profundo de las culturas sin ser el otro, sino uno mismo.

A manera de conclusión

Definitivamente cada individuo y cada grupo cultural han tomado del nuevo ambiente globalizado lo que más les ha parecido y han tratado de rechazar y resistir los embates de las fuerzas sociales.

La consecuencia directa de esta dinámica ha sido no solamente el redescubrimiento de la diversidad, sino la gran variabilidad de formas y de características que toman los diferentes aspectos o variables al interior de las instituciones.

En especial, las instituciones interculturales de educación superior, inmersas en la historia indigenista en México, muestran al interior una complejidad que sugiere la aplicación de una nueva edu-

cación, capaz de atender los requerimientos y los estándares de la globalización a partir de las semejanzas, pero a la vez que considere los aspectos diferenciados que el diálogo intercultural reclama.

Esta propuesta educativa para la semejanza y la diferencia, como se ha expuesto debe considerar las dinámicas que provocan las sincronías y asincronías, y las semejanzas y diferencias al interior de las instituciones interculturales como la UAIM.

Se propone que las competencias sean diseñadas de acuerdo con el nivel de los contextos: en el ámbito global y nacional buscando metas semejantes, pero en el ámbito cultural local, se debe dejar que la intervención de los grupos étnicos involucrados en esquemas etnoeducativos desde la perspectiva de la transculturalidad.

Bibliografía

- Baeza, M. A. (2004). Occidentalización cultural en América Latina y teoría de los imaginarios sociales. La institucionalización del consumo en Chile. En Sandoval, E. & Baeza, M. A. *Cuestión étnica, culturas, construcción de identidades*. México: UAIM y Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Barreno, L. (2003). Educación superior indígena en América Latina. En IESALC-UNESCO. *La educación superior indígena en América Latina*. Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC-UNESCO.
- Darlene, E. (2003). Hacia un paradigma de la complejidad en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales: una reflexión crítica desde la práctica. En *Fundamentos en humanidades* 007-008, 103-128.
- García, M. (2005). Educación adaptativa y escuela inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes.

- En Jiménez Fernández, C. *Pedagogía diferencial, diversidad y equidad*. España: Pearson, Prentice Hall.
- García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad P'urhepecha, Michoacán, México. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 020, 61-81.
- Giordano, E. (2004). Apuntes para una crítica de los medios interactivos: de la degradación cultural al exhibicionismo tecnológico. En *Revista iberoamericana de educación* 36, 69-88.
- González, F. (2004). La construcción de un modelo de educación superior intercultural. La universidad Intercultural. En *Ciencia Ergo Sum* 003, 303-307.
- González, S. (1997). Hacia una antropología de las relaciones de género en América Latina. En González, S. *Mujeres y relaciones de género en la antropología latinoamericana* (pp. 17-52). México: El Colegio de México.
- Kempny, M. (2000). "Globalization of Democracy and Conditions for Democratic Community in the Glocalizde World". Disponible en: <http://www.rci.rutgers.edu/~culdemsm/Kempny%20Paper.htm>
- Krieger, P. (2004). La reconstrucción de Jacques Derridá (1930 – 2004). En *Anales del instituto de investigaciones estéticas* 084, 179-188.
- Maldonado, B. (2002). *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Martínez, B. (2004). Premisas etnopsicológicas para abordar el fenómeno de la endoculturación forzada dentro de un estado nación. En *Gazeta de Antropología* 20, España: Universidad de Granada. Disponible en: http://www.ugr.es/~pwlac/G20_08Benjamin_Martinez.html
- Molina, F. (2002). *Sociología de la educación intercultural: vías alternativas de investigación y debate*. Buenos Aires: Lumen/ Humanitas.

- Navarro, P. (1996). "El fenómeno de la complejidad social humana". Disponible en: <http://www.netcom.es/pnavarro/Publicaciones/ComplejidadSocial.html>.
- Olivé, L. (2004). *Interculturalismo y Justicia Social*, México: UNAM.
- Rodríguez, M. E. (2004). Elementos para el análisis de situaciones de la sociedad globalizada neoliberal, disipadores de las tensiones universitarias actuales. En Mota, L. & Cisneros J. L. La educación superior en América Latina: *globalización, exclusión y pobreza*. México: UAM e Insumos Latinoamericanos.
- Rodríguez, J. L. (2001). Multiculturalismo. El reconocimiento de la diferencia como mecanismo de marginación social. En *Gazeta de Antropología* 17. España: Universidad de Granada. Disponible en: http://www.ugr.es/~pwlac/G17_04JoseLuis_Rodriguez_Regueira.html.
- Salcedo, J. A. (2001). *Multiculturalismo, orientaciones filosóficas para una argumentación pluralista*. México: UNAM y Plaza Valdés.
- Sandoval, E. (2005). *Cultura y organización social en los indígenas mexicanos*. Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas, Fundación Ford y ANUIES. México: UAEM,
- (2002). Universidad indígena: modelo alternativo del conocimiento. En *Apertura universitaria* 29, octubre de 2002, año II, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- (2001a). Ley para los indios: una política de paz impostergable en un mundo donde no caben más mundos. En *Convergencia* 25, 37-59.
- (2001b). *La Ley de las costumbres de los indígenas mazahuas*, México: UAEM.
- Tejada, A. (2003). Los modelos actuales de gestión en las organizaciones. Gestión del talento, gestión del conocimiento y gestión por competencias. En *Psicología desde el Caribe* 012, 115-133.

- Touraine, A. (2000). *Igualdad y diversidad: las nuevas tareas de la democracia*, México: FCE.
- Valera, O. (2000). *El debate teórico en torno a la pedagogía*. Colombia: Magisterio.
- Vargas, J. G. (2002). Las nuevas formas de gobernabilidad transnacional en el escenario de la racionalidad económica de los procesos de globalización. En *Revista de humanidades: Tecnológico de Monterrey* 013, 183-208.

DE LA ENSEÑANZA A LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE DIRECTORES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN JALISCO, MÉXICO

Miguel Ángel Díaz Delgado*
José Antonio Rodríguez Arroyo**

*Maestro en Ciencias de la Educación Profesor Investigador en el Programa de Formación de Directivos por Competencias de la Secretaría de Educación de Jalisco.
miguelangelodiaz@hotmail.com

**Maestro en Educación Especial. Profesor en la UPN Unidad 143 de Autlán, Jalisco
virgoantonio@yahoo.com

Recibido 28 noviembre 2011

Aceptado 15 diciembre 2011

Resumen

El director escolar ha cobrado gran relevancia e importancia dentro del sistema educativo. Este profesional debe contar con una formación adecuada que le permita cumplir con las demandas que le son exigidas a través de la normatividad y sobre todo el contexto en el que desarrolla su práctica. Este artículo pretende dar una visión general sobre el proceso de formación en competencias que la Secretaría de Educación Jalisco lleva a cabo con los directores del nivel básico en todo el estado. El proceso se llama formación en alternancia y se describen los cinco momentos que lo comprenden, la opinión de los participantes sobre algunos de estos momentos y los retos a los que debe enfrentarse este programa para proveer a los directores el desarrollo de las competencias laborales.

Palabras clave: Director Escolar, formación en alternancia, competencias laborales, certificación, gestión.

INTRODUCCIÓN

Las nuevas demandas propias del cargo, la normatividad y las necesidades del contexto educativo donde se labore, exigen a quien ocupe el cargo de director escolar que desarrolle competencias laborales que den paso a una práctica profesional eficiente y faciliten el cumplimiento de lo que le es encomendado. Las tareas y funciones asignadas a este profesional de la educación van más allá de las que tradicionalmente se le asignaban a la administración general: llenado de documentos, redacción de reportes, controles estadísticos, supervisión fiscalizante de quienes estaban bajo su mando, entre otras. Se habla hoy día de una gestión educativa que requiere de competencias dirigidas a garantizar la promoción de una educación equitativa y de calidad para todos.

En el contexto de la educación mexicana, es de conocimiento general que la figura del director escolar ha sido enlazada a procesos de formación y selección al cargo considerados en ocasiones como cuestionables; una formación casi exclusivamente docente hasta un proceso de selección que va desde el famoso sistema escalafonario hasta el nombramiento sindical. Sin embargo, la sociedad y la normatividad educativa, ya no reconoce estas condiciones de formación y selección al cargo como limitantes y mucho menos como excusas para que en la dirección escolar se haga lo que se tiene que hacer, como se tiene que hacer. Ante esto, los sistemas educativos están apostando a procesos de formación que permitan desarrollar a través de la práctica y la teoría, las competencias que el director requiere aplicar en el centro educativo que dirige.

El texto que aquí se presenta pretende ilustrar de manera general cómo se ha llevado a cabo la formación de directivos de instituciones de educación básica en Jalisco, México, a través del Programa de Formación de Directivos por Competencias, haciendo énfasis en sus procesos centrales y buscando contribuir a una reflexión sistemática más amplia en torno a los espacios de educación por competencias que se describen en esta edición.

Generar una reflexión en ese sentido implica permitirse la identificación de los retos del espacio de formación en cuestión. De esta manera, se traen a colación la descripción de los principales supuestos de la formación por competencias en el programa además de algunas opiniones en entrevistas de directores que lo han cursado, y terminando en cada apartado con la identificación del reto que corresponde al tema tratado en cada subtítulo. Por último, se concluye con el planteamiento de algunas consideraciones que ésta y otros espacios pudieran aportar a la enseñanza por competencias para así consolidar el camino de sus experiencias formativas.

El contexto de la formación de directores por competencias

Si algo se ha aprendido de la reforma educativa de nivel básico en México es que la instauración de un modelo de enseñanza por competencias tiene implicaciones complejas. En relación a la parte curricular de esta reforma, se puede decir que, instaurar en el plan de estudios a las competencias como eje central implica, además de repensar la estructura curricular, un replanteamiento profundo de las prácticas de enseñanza de los profesores.

Modificar los procesos curriculares es insuficiente si no se modifica a su vez la práctica docente. En torno a esto se han generado amplios debates relativos a cómo crear instrumentos e incentivar prácticas adecuadas a la enseñanza por competencias. Sin embargo aún no se ha logrado generalizar enseñanza por competencias como el común denominador de las prácticas docentes de los profesores.

Una de las vertientes de esta discusión radica en cómo formar a los profesionales de la educación bajo una perspectiva relativa a la lógica promovida por dicha reforma. En este marco, los directores desde 2006 se han incluido en un programa formativo por competencias, que entre otras cosas, genera la discusión del discurso educativo actual. Ejemplo de esto puede apreciarse a través de la siguiente aseveración hecha por uno de los participantes en este programa:

ahora que cambiaron el programa en el 2004, es preciso leer el programa para poder orientarlas porque si no lo conozco estoy al tanto (yo digo pues) qué les voy a decir, o sea, si yo no lo conozco, entonces lo primero es ponerme (yo) a leer el programa, pero yo las veo a ellas que tienen carencias yo las alcanzo a ver en su práctica, cuando me llevan su planeación, de que hay carencias si las hay, pero a veces me desespera el no poderles transmitir como yo le entiendo (F1, S2; 511, 520).

El contexto de reforma en el que es creado el programa de directivos, tiene la implicación particular de que al ser un espacio con carácter situado en tiempo y destinatarios, exige que se superen a la brevedad los escollos de la práctica que la reforma a la educación básica había venido sufriendo.

En otras palabras, el programa de formación para directores no puede darse el lujo de esperar años para consolidar su modelo formativo en competencias. Ante esto, la metodología del programa, se fue instituyendo y construyendo de manera simultánea, teniendo como eje los siguientes principios básicos:

1) Transitar de la lógica de la enseñanza, a la lógica de la formación

El programa para directores de Jalisco, a diferencia de la reforma a la educación básica nacional, trabaja exclusivamente con adultos: directores de educación básica que han pasado años en el servicio docente y directivo, los cuales más que aprender con métodos de enseñanza, estarían en condiciones de reconstruir algunos de los aprendizajes de los que se han hecho en su trayectoria profesional.

En este sentido transitar de la lógica de la enseñanza a la de formación por competencias, lleva al entendimiento de que la formación en competencias se centra en la necesidad, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que se llegue a manejar con maestría las destrezas y habilidades señaladas desde el campo laboral.

Por otra parte, la actividad del director tiene hoy en día la peculiaridad de desarrollarse en un contexto complejo, en escenarios llenos de incertidumbre y cambios vertiginosos, generados por las formas de relación e interacción con los integrantes de la comunidad escolar y las autoridades superiores. Este diagnóstico planteó necesario trascender la enseñanza por competencias y establecer, trayectos de formación, que integren diferentes momentos y estrategias de mediación del aprendizaje. Es decir, trascender la mera enseñanza por competencias y convertirla en un trayecto de formación.

2) Transitar de la formación en competencias laborales conductuales a las holísticas.

El programa de formación de directores jalisciense, promueve el desarrollo de las competencias laborales, en donde las competencias a desarrollar con ellos, está ligada a un ideario del desempeño de la función.

Era importante entonces, insertarse en alguna de las perspectivas de formación en competencias laborales. El programa en sus inicios tuvo una relación estrecha con la perspectiva conductual, en la que se demanda de la formación de competencias que a decir de Mertens, (2008), se conceptualizan como un saber hacer del personal de una empresa o institución, especialmente del operario, basado en diferentes y muchas veces, mayores conocimientos, habilidades y actitudes, que en el pasado; postura que ha sido ligada a las lógicas de la gestión empresarial, que *“se han venido trasladando con cierta facilidad a lo educativo sin una reflexión profunda y coherente con los fines educativos”* y con otras posturas críticas Sandoval, (2002, p. 155).

La exigencia de los directores por una formación acorde a sus necesidades y los debates permanentes al interior del programa generados por la inclusión de posturas diversificadas en quienes desarrollan el currículum académico han venido dando cuenta de la *“necesidad de concebir y adoptar una perspectiva de la educación capaz de desempeñar una mediación dialéctica”* Sander, (1996, p. 94), causan-

do una fuerte ruptura con la perspectiva conductual. Esto ha generado una conciencia generalizada al interior del programa ya que se transita en la práctica formativa de una perspectiva conductual a una más integradora, entendiendo que la formación por competencias, lejos de ser una educación atomizada, de corte conductual y fragmentada, tiene ventajas que inciden significativamente en diferentes áreas del proceso educativo, abriendo perspectivas más dinámicas, integrales y críticas.

Al respecto se ha encontrado en la perspectiva holística de las competencias laborales, trabajadas ampliamente por Gonczi, (1997) y Hager, (1996), el concepto de competencia integrada. Éste plantea que una competencia no sólo es un conjunto de aprendizajes significativos, sino que estos van acompañados de una serie de atributos, valores y contextos, es decir, una competencia es mucho más que una lista de tareas a desempeñar en un contexto laboral.

El reto para la formación entonces radica en cómo conjugar dos dimensiones: los atributos del profesional experto (valor agregado al desempeñarse en el trabajo) y por otro, las características del contexto o situación en la que se desempeña el trabajo. En otras palabras, en formar a directores que posean atributos (conocimientos, valores, habilidades y actitudes) necesarios para el desempeño del trabajo de acuerdo con la norma apropiada.

El reto para los directores formados en el programa estriba, por otra parte, en generar en su práctica directiva una actitud crítica, que facilite “la mediación entre teoría y práctica, entre la reflexión y las posibilidades concretas, de acción humana” Sander, (1996, p. 103).

3) El tránsito hacia la efectiva desaparición de la división entre teoría y práctica.

La educación basada en competencias se refiere, en primer lugar a una experiencia práctica y a un comportamiento que necesariamente se enlaza a los conocimientos. Esto tiene la implicación de que quienes sean formados por competencias, transiten de un modelo eminentemente teórico

o práctico, a uno donde teoría y práctica son puestas en acción para la resolución de problemas situados; es decir, un modelo donde la división entre la teoría y la práctica ha sido disuelta.

Para Carr, (2009: 115) “la educación se desenvuelve en comunidades sociales características cuyas prácticas están regidas por creencias, actitudes y expectativas heredadas y prescritas”, lo cual lleva a una práctica educativa que no responde a las necesidades actuales de sus propios contextos, situación que se favorece por el abordaje exclusivamente teórico o práctico del saber educativo.

Esta cuestión es quizás uno de los metodológicamente mejor abordados por la formación de directores en Jalisco, ya que su estrategia de atención a los Directores se basa en un modelo llamado *formación en la alternancia* que guarda relación directa con los modelos que proponen ampliar los tipos de formación “con las exigencias de la vida profesional, incluidos los de formación práctica” Delors, (1997, p. 35).

La formación en alternancia se constituye de cinco momentos intercalados de manera intencionada: a) la formación presencial b) la formación en el contexto (escuela) c) la formación a través de la tutoría académica d) la formación a través de la asesoría académica y e) autoformación; espacios a través de los cuales los Formadores de Directivos y formadores echan a andar estrategias para su conjugación.

Si se describen someramente estos *momentos*, se puede decir que la formación presencial consiste en la reincorporación de los directores de educación básica a las aulas, donde se tratan temas referentes a la comunicación organizacional, la evaluación, la gestión y la administración, la educación y el marco jurídico para el funcionamiento de las escuelas: a lo largo de más de treinta sesiones que se interrelacionan con los demás momentos formativos.

La formación en alternancia: desde la voz de los participantes

La ponderación de este proceso de formación que se está llevando a cabo a través de la alternancia es ilustrada a través de las siguien-

tes páginas. Directores formados en el programa dan calificativos que ilustran su sentir y opinión sobre la pertinencia de los contenidos y de las diferentes etapas que forman parte del proceso. Veamos primero las que tratan de las sesiones presenciales.

¿La sesión presencial? Yo considero que si es adecuado porque... se utilizan dinámicas... hacen que participemos todos.... Nos agrupan de diferente manera... se... exponen los contenidos, creo... yo creo que es en la forma correcta... que se está llevando (F1, S2; 791-795).

Los contenidos muy cómodos, o sea, están exactamente seleccionados, como que están muy estudiados los contenidos y yo los veo así como... que tienen un alto nivel, o sea, no se ven nada más así superficial o nada más de pasarlos o nada más de leerlos, sino que sí se profundiza, sabes que si se están viendo los temas a fondo y en la realidad, o sea, el hecho de comparar qué es calidad, que es colaborativo, que es... pero ya aplicado, o sea, un concepto ya aplicado, o sea, con lo que nosotros vivimos todos los días (F1, S2; 598- 605).

Tienen un impacto positivo porque es profesionalizar también mi labor directiva, y fundamentarla, en el momento en que la profesionalizo, la fundamento y me siento mas segura y busco que es lo que esta y por que está se lleva a cabo no (F2,S1;424-427).

La asesora ha ido en dos ocasiones a la escuela y también se ha hecho un análisis del trabajo (F2,S2;488-489).

Lo que es comunicación, evaluación, son los temas que hemos manejado pensamiento crítico, pensamiento reflexivo, o sea todos, todos los temas que hemos estado abordando han sido de gran utilidad (F2,S2;446-449).

Sobre el segundo momento, la formación en el contexto, se advierte una suerte de tutoría, lo cual a su vez está contemplado como el tercer momento de la formación en alternancia; son dos momentos que van de la mano. Aquí los formadores asisten a las escuelas de los directores bajo su tutela, acompañándolos en sus labores y problematizando la función que realizan. Este momento formativo también se relaciona con los demás y se desarrolla a través de siete sesiones, en las cuales se echan a andar planes de acompañamiento y se evalúa en distintas

fases el desempeño de los directores. Este espacio pretende principalmente la reflexión y la injerencia en la práctica directiva.

Los fragmentos que siguen ilustran ligeramente cómo se desarrolla dicha tutoría y muestran algunas de las opiniones de los directores.

La asesora ya ha ido en dos ocasiones a la escuela y también se ha hecho un análisis (F2,S2;488-489).

Así te das cuenta cómo lo estás haciendo y cómo lo vas a hacer y eso te va a dar una seguridad de que lo estás haciendo o por lo menos te da un ochenta o noventa por ciento de que si lo vas a hacer bien o por lo menos, (F1,S3; 640-643).

El cuarto momento es la asesoría académica. Ésta se desarrolla principalmente en línea de manera asincrónica o sincrónica; aquí formadores y directores realizan intercambio de información y resolución de dudas con respecto a la formación y a las estrategias de gestión directiva. Al interior del programa formativo se ha planteado continuamente que este es uno de los momentos formativos susceptibles de ser mejorados en tanto al acceso que se tiene por parte de formadores y directores. Los fragmentos de entrevista a directores que siguen muestran también lo que se piensa sobre ello.

...organizar mis correos, encuentro ahí pues sus comentarios, encuentro orientaciones e... y todo eso ha apoyado la labor que como directora tengo encomendada (F2,S3;109-112).

...no he hecho mucho uso todavía de eso, pero, también en un buen canal de trabajo (F2,S1; 515-516).

En cuanto la autoformación, hay que decir que es el momento de la alternancia, donde los directores de manera autónoma deciden emprender un camino formativo propio, realizan lecturas y prácticas relacionadas con los demás momentos que consideran pertinentes para seguirse formando o para intervenir en su propia gestión directiva.

La formación de directores a través de la alternancia: un reto en evolución

Como se puede apreciar por lo antes planteado, el desarrollo de competencias laborales para directores de educación básica, implica formar en situaciones reales de trabajo, mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas, esto implica dar atención a las demandas de los contextos ocupacionales. Esta es la intención y el reto de la formación en la alternancia, el de constituir a la experiencia formativa en un genuino espacio donde la educación basada en competencias genere un modelo educativo que de respuesta a los contextos de los directores.

Ante este reto existen dos elementos centrales que el programa interpreta como un cambio de lógica en la formación de directores de educación pública en el estado de Jalisco: 1) el papel de los formadores como acompañantes y mediadores y 2) la evaluación eje de la formación.

1) Los formadores como acompañantes y mediadores

Para la formación de directores de básica, fue creado y se ha creado año con año un cuerpo de formadores, todos provenientes de la estructura educativa de la SEP, quienes anteriormente se desarrollaban como ATP o como jefes de enseñanza de educación básica. Estos formadores trabajan en prácticamente todas las regiones del Estado y tienen como tutorados a directores que trabajan en estas regiones. En el caso de la región centro, que está constituida por la zona metropolitana de Guadalajara, sus formadores son rotados año con año en las sedes.

El trabajo de los formadores del programa es el de coordinar las sesiones presenciales, realizar estrategias de acompañamiento a la función directiva y el de, evaluar a los directores a lo largo de un ciclo de formación, que equivale a un ciclo escolar.

Entre los instrumentos que emplean los formadores para su injerencia en la práctica directiva se encuentran las rúbricas del director, en las cuales se realiza la evaluación de la gestión directiva en el desempeño y productos; planes de acompañamiento a los directores, los cuáles

guardan dentro de sí estrategias que dan orden y jerarquización de las competencias directivas a desarrollar; además de los reportes de la formación, que entre otras cosas dan cuenta de las estrategias para problematizar la gestión directiva en contexto.

Se ha encontrado dentro de los reportes de los formadores que las estrategias de formación enfatizan el uso de estrategias reflexivas hacia los directores, basados en el cuestionamiento del desempeño y de los directores en sus escuelas.

Se pretende pues, que los formadores de directores, representen una figura mediadora y facilitadora del aprendizaje, más que una figura que enseña. Su carácter de acompañante en un proceso de estudio, implica el reto de ser capaces de estimular el desarrollo individual de los directores con apertura al reconocimiento del error. Empezando por sí mismo y entendiendo que cada nuevo proceso educativo conlleva errores, sin embargo, lo importante es que, se reconozcan, se analicen y se usen como una herramienta en el aprendizaje.

2) La evaluación como eje de la formación

Las competencias se centran en el desempeño; es decir, mostrar competencia en algo implica una convergencia de los conocimientos, las habilidades, los valores y no la suma de éstos. La convergencia de estos elementos es lo que da sentido, límites y alcances a la competencia. En este sentido, la evaluación en un modelo por competencias se desarrolla a través de procesos por medio de los cuales se recogen evidencias sobre el desempeño de quien está inmerso en un trayecto formativo, con el fin de determinar si se han desarrollado las competencias o todavía no.

Este principio implica la construcción de una referencia con la cuál se compararía el desempeño del evaluado. En el programa formativo se ha desarrollado un referencial para los directores en formación; este referente se conforma por competencias básicas y tareas que se convierten en observables para el contraste con la función directiva.

Son tres los momentos en que se realiza la evaluación: la evaluación inicial diagnóstica, la evaluación formativa a la mitad del proceso formativo y la evaluación sumativa al final. Todas estas etapas se ligan a las estrategias de formación que se echan a andar y se perfila un camino que recorrería el director para avanzar en el desarrollo de sus propias competencias.

Como se puede ver, existen parámetros ya establecidos para “evaluar a los sujetos que en él participan”, cuando menos en la evaluación por su temporalidad propuesta por Cassanova, (1998: 67). Sin embargo un reto para la formación en este sentido ha radicado en cómo el referente pueda ser una palanca y no una limitante en el desarrollo de competencias, es decir que este referencial debe ser lo suficientemente abarcador como para no limitar a los directores a sujetarse a lo que este marca.

El director de escuela de educación básica, como sujeto de formación, es un profesional que se desempeña en un *contexto* que es la escuela, y que debe contar con ciertas competencias, agrupadas en funciones, las cuales constituyen su hacer dentro de ese espacio de desarrollo. Por lo tanto, la evaluación de los directores tiene el reto de que sus juicios aporten además de la definición de un *profesional ideal*, la resolución de problemas educativos de los contextos que se encuentra en el impacto de la labor directiva sobre ellos; dicho en voz de Carr, (2009, p. 111), las evaluaciones “no pueden contentarse con explicar las interpretaciones de los profesionales, sino que debe también estar preparada críticamente para evaluarlas e indicar explicaciones alternativas que, en cierto sentido, sean mejores”, en este caso para los contextos y escuelas que atienden los directores formados.

Concluyendo la reflexión sobre la experiencia formativa de directores de educación básica por competencias.

Un modelo por competencias necesita generar espacios permanentes para la formación de todos los involucrados, ello permite la formación teórica de todos y el detectar problemáticas vividas que se podrían so-

lucionar sobre la marcha; esta es quizás una de los alcances del programa en sus primeros cuatro años de regionalización. Sin embargo, es necesario que esta experiencia formativa pueda ser recuperada, que sus supuestos sean sistematizados, permitiendo a otros espacios que forman por competencias, aprender de ella. Esto pasa por generar espacios para realizar investigación educativa en aspectos tales cómo la evaluación, la práctica docente, aspectos curriculares entre otros es de vital importancia.

Por otra parte, se puede decir que la experiencia formativa ha venido consolidándose en cuanto a sus metodologías y su sistema formativo, sin embargo está apenas en camino de ser institucionalizado como un espacio sustentable. Esta institucionalización en primer lugar se dará en una búsqueda continua de su vigencia y pertinencia, por la aceptación de que el programa mismo puede continuar aprendiendo con la base de la búsqueda constante de dar respuesta a las necesidades de los directores formados, además de los problemas educativos que enfrentan sus escuelas.

Por último, se debe reconocer también que en términos de la institucionalización no toda la responsabilidad recae en la propia experiencia formativa, esto también se relaciona con cómo las políticas públicas lo dimensionen y ponderen, con cómo lo blinden de las coyunturas partiendo del entendido de que los espacios para la formación continua de directores escolares es una oportunidad para tener en las escuelas a profesionales. Reconocerlo implica asumir que el currículum de formación de directores es también una expresión concreta y organizada de una propuesta político-educativa, elaborada a través de la síntesis de concepciones, intereses, valores, programas y acciones, que han propugnado los diversos sectores sociales interesados en determinar un tipo de educación específica, de acuerdo al proyecto político-social que se sostiene. Ello implica lucha y negociación de Alba, (1991).

Bibliografía

- Cassanova, M. (1998). Evaluación: concepto, tipología y objetivos. *En La evaluación educativa*. (pp. 67-101). México: SEP.
- De Alba, A. (1991). *Evaluación Curricular. Conformación conceptual del campo*. México: CESU-UNAM.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Gimeno, J. y Pérez, Á. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gonczy, A. (1997). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia. En: Argüelles, A. (compilador). *Competencias laborales y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- (1997). Perspectivas internacionales sobre la educación basada en competencias. En: *Conocer Competencia laboral. Antología. Tomo I*. México: Alhambra Mexicana.
- Hager, P. J. (1996). *Conceptions of competence*. Sydney: University of Technology, Philosophy of Education society.
- Mertens, L. (1996). *Sistema de competencia laboral: surgimiento y modelos*, Seminario Internacional “Formación Basada en Competencias Laborales: Situación actual y Perspectivas”. Organización Internacional del trabajo. Guanajuato, México.
- Sander, B. (1996). *Nuevas tendencias en la gestión educativa: calidad y democracia*. La Educación, Washington, D. C., v. XL, pp. 92-103.
- Sandoval, L. (2002). Experiencias en gestión escolar y liderazgo de directivos y educadores (Parte B): *Educación y Educadores Año/Vol 5*. Colombia: Universidad de la Sabana, Cundinamarca, pp. 160-165.

Nota

¹Se trabaja con el supuesto de que los Directores están en el programa tres años, el primero es para formación, el segundo para seguimiento y el tercero para evaluación, los formadores permanecerían en él entre tres y cinco años de acuerdo a la evaluación de su desempeño.

EL RIZOMA COMO FUNDAMENTO PARA LA ELABORACIÓN DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y EL DISEÑO DE PROGRAMAS DE ASIGNATURA

Gabriel Vázquez Dzul

Doctor en Ciencias Sociales. Docente y responsable del Área de Investigación Educativa de la Universidad de Quintana Roo.
gvazdzul@gmail.com

Recibido 4 noviembre 2011
Aceptado 30 noviembre 2011

Resumen

El pensamiento relacional Bourdieu y Wacquant, (1995), Pinto, (2002), o razonamiento rizomático Deleuze y Guattari, (2004), es un instrumento metodológico empleado en las ciencias sociales para construir propuestas de investigación relativos a la construcción de conocimiento. Consiste en la construcción de vínculos mentales de diversos temas de interés que conllevan al establecimiento de esquemas de acuerdo a los temas usados en clase. El pensamiento relacional promueve la participación del alumno por medio de un proceso de aprendizaje más igualitario y dinámico fundada en el alumno y sus posibilidades. Así es cómo se configura una lógica de aprendizaje más flexible que posibilita además la reconfiguración de los programas por asignatura en un esquema también horizontal. Entonces, es objetivo fundamental describir las posibilidades que acarrea el manejo del rizoma como estrategia para la elaboración de procesos de aprendizaje y explicar a través de ejemplos prácticos las formas de uso.

Palabras clave: Rizoma, relación, reflexividad, ejes temáticos y estrategia.

La ciencia[...] es una creación del espíritu humano con sus ideas y conceptos libremente inventados. Las teorías físicas tratan de dar una imagen de la realidad y de establecer su relación con el amplio mundo de las impresiones sensoriales. La única justificación de nuestras estructuras mentales está en el grado y en la norma en que las teorías logran dicha relación (Einstein e Infeld, 1939: 353).

INTRODUCCIÓN

Pensar en relaciones es llevar a la ejecución una serie de vínculos muchas veces no considerados de antemano. El pasar por una cafetería cuyos aromas se propagan por todo el entorno hará a los presentes desatar todo tipo de pensamientos ligados a esos aromas. Una mujer cuyo lazo con su madre se estableció a través de la elaboración de platillos familiares ubicará fácilmente relaciones con sabores y técnicas que son comunes en su contexto familiar o cultural. Lo mismo puede ocurrir con cualquiera de nosotros al vincular colores, palabras, frases, etc., con momentos de nuestra vida. Entonces, pensar en términos relacionales es parte de la cotidianidad de los seres humanos; no obstante, el nivel del subconsciente es el esquema a traspasar para llevar esta estrategia “natural” al nivel de la práctica docente y aprovecharla en el diseño de un currículo con mayores alcances. La pregunta que emerge entonces es ¿a través de qué elementos es esto posible?

A manera de adelanto, el pensamiento relacional Bourdieu y Wacquant, (1995) Pinto, (2002) o razonamiento rizomático Deleuze y Guattari, (2004) es un instrumento metodológico empleado comúnmente en las ciencias sociales para construir propuestas de investigación relativas a la construcción de conocimiento. Como he mencionado, ésta consiste en la construcción de vínculos mentales y prácticos de diversos temas de interés que conllevan al establecimiento de esquemas o lógicas de acuerdo a los temas usados. A mi parecer, esta herramienta puede trascender al esquema de cons-

trucción de objetos de estudio y convertirse en el objeto de conocimiento *per se*.

No debemos “calentarnos la cabeza” en esta encomienda ya que es preciso recordar que todos pensamos en términos de relación. Lo fundamental aquí es convertir este proceso en uno de reflexividad, en el que el alumno participe de este encuentro. Mejor aún, que el estudiante determine el camino de sus reflexiones relacionales y establezca –si así se quiere– los derroteros en el diseño curricular. En efecto, a primera vista parece una tarea titánica en vista de lo abrumador que un enfoque por competencias propone. Sin embargo, para este propósito el considerar el modelo educativo vigente de la Universidad de Quintana Roo (UQRoo) aclara muchas aristas sobre el desarrollo de estudiantes competentes. Por lo tanto, para el mi exposición me baso de un postulado elemental en cuanto a propuestas educativas centradas en el aprendizaje; me refiero al rol de alumno como autónomo en el proceso, así como el rol de profesor como asesor y facilitador de tal desarrollo.

Es así que recorro a estas humildes líneas para desagregar mi poca o mucha experiencia como profesor de asignatura en la UQRoo para proponer otra manera de pensar la estrategia pedagógica. Entiendo de antemano que de lo que se trata es de configurar un proceso de aprendizaje más igualitario en el que el profesor mismo es sujeto de aprendizaje y no el poseedor de la sabiduría irrefutable. En este sentido me apego, ahora más que nunca, a un esquema de aprendizaje más igualitario y dinámico fundado en el alumno y sus posibilidades. Así es como en la deconstrucción de la figura insoslayable del profesor conformando una lógica más flexible que posibilita además la reconfiguración de los programas por asignatura en un esquema también horizontal. De esta manera, el objetivo fundamental de este ensayo es describir, a partir de la experiencia en el aula, las posibilidades que acarrea el manejo del rizoma como estrategia para la elaboración de procesos de apren-

dizaje y explicar a través de ejemplos prácticos las formas de su utilización.

Elementos teórico-metodológicos del rizoma

En el modelo educativo de la UQRoo se establecen los pormenores sobre la gestión del aprendizaje y el perfil del alumno universitario. Destacan tres elementos inherentes al universitario (*cf.* páginas 13 y 14):

- a) Formación integral del educando. Se considera la formación integral como aquella que vincula tanto los aspectos académicos, de formación profesional y aquellos relacionados con los valores fundamentales: ética, respeto, responsabilidad. Se trata entonces de considerar al universitario como un ente pensante, actuante y emocionalmente estable. Esto es clave en la educación para la vida; conceptos como armonía, humanístico, creativo, etc., emergen de esta lectura, con la pregunta obligada que como profesor se me ocurre si yo no soy creativo, articulado en la armonía ni me expreso con respeto ¿en qué medida voy en contra de lo estipulado con la manera de guiar el proceso de aprendizaje?
- b) El aprendizaje autónomo. Los alumnos son el centro del modelo, por lo que el aprendizaje debe ser apropiado más como un proceso personal que como una obligación ineludible. En este esquema el profesor debe de proveer de las herramientas básicas para llevar al establecimiento del desarrollo. En este sentido, es necesario hacer que el universitario interiorice un esquema de responsabilidades que le hagan consciente su ubicación en el contexto universitario y le brinden de las posibilidades de su papel ¿cómo realizar esta tan angustiosa tarea? La respuesta próxima es integrar al alumno en la toma de de-

- cisiones de su aprendizaje; en otros términos ¿cómo quieres aprender? Y que el estudiante tome decisiones en el proceso.
- c) Flexibilidad. Se refiere principalmente a la comodidad de elegir –con base en los consejos y sugerencias del tutor– la carga académica de su preferencia. Lo anterior significa que no existe un solo tipo de alumno, existen universitarios de tiempo completo y de tiempo parcial (madres solteras, con empleo, con dificultados de rendimiento, etc.), por esta razón, el mapa curricular es flexible.

Estos tres elementos son claves para entender el objetivo de mi propuesta ¿de qué manera planteamos un modelo horizontal de construcción del conocimiento si no integramos al alumno en este proceso de forma total? Antes de retomar estos postulados conviene saber los ejes de los que se ciñe el pensamiento rizomático.

En la biología, dónde por primera vez se utilizó el concepto, el rizoma es un tallo subterráneo que generalmente crece de manera horizontal e indefinida. En otros términos, es un tallo que produce raíces que a su vez produce raíces de manera infinita. El rizoma, noción empleada por Deleuze y Guattari (2004) representa una lógica de razonamiento que frecuentemente usamos en la vida diaria de manera inconsciente. Supongamos que pasamos por un mercado con los ojos cerrados y sólo percibimos olores y sonidos ¿qué sucede? Inevitablemente nuestra lógica de pensamiento hará vínculos con sabores, personas, con estados de ánimo, con hambre-comida y una infinidad de elementos que se encuentran en un mercado e incluso fuera de él y a través del tiempo. Un olor, una palabra, un sonido, una imagen, nos hace construir rizomas infinitos de modo inconsciente.

El pensamiento rizomático no nos dice cómo, por dónde ni por qué, tan sólo es una capacidad de la que podemos sacar provecho y ponderar las posibilidades que surgen de él. La infinidad

de posibilidades es también expuesta por Einstein e Infeld cuando nombran la existencia de un *cuanto elemental* en la teoría cuántica, es decir, la presencia de una unidad mínima que propone posibilidades de acción infinitas (Einstein e Infeld, 1939: p. 299), (Valdez, 1997: 13-15). Por ejemplo: los puntos en un mapa, las formas de llegar de un punto A hacia otro B, C o D, son sempiternas, pero siempre terminamos escogiendo una sola, en este caso los cuantos elementales son esos puntos de la A hasta más allá de la Z, que nos plantean esas posibilidades.

Pensando en que los rizomas “son también estructuras reproductivas importantes” (Eichhorn *et al.*, 1992: 570) desde la botánica, se antoja trasladar esta idea al ámbito social a través de la interpretación de los rizomas (o relaciones). En este sentido, cada vínculo que realicemos es producto y producente de un contenido significativo. Si lo trasladamos al plano académico, específicamente al proceso de aprendizaje en el aula (y fuera de él), podríamos pensar en que cada relación que el alumno pueda establecer de manera exitosa se construirá un contenido significativo que podrá usarse en otra relación exitosa: aquí encontramos el aprendizaje.

En los términos anteriores, me atrevo a rescatar un concepto ligado al ser universitario desde lo social: el *habitus*. Éste constituye un “sistema de esquemas más o menos dominados y más o menos transponibles, no es sino la interiorización de los principios de la teoría del conocimiento sociológico” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2004 [1975]: 16). En otros términos, el *habitus* es un conjunto de conocimientos, científicos o no, interiorizados al punto de no saber que existen. Es más una postura metodológica con respecto al establecimiento de estrategias en el aula para la construcción de conocimiento. En este sentido el profesor pone en juego su subjetividad y comparte con el sujeto de aprendizaje su *habitus*. Parece una estrategia complicada, pero en la medida en que nos integremos podremos conocer nuestros esquemas de

aprendizaje y los de los alumnos de tal manera que ellos mismos se percaten de su proceso educativo y lo planteen de manera más sistemática. Dicho de otra manera, nuestras “habilidades” (de hecho o en teoría) constituyen las conexiones básicas para establecer un *rizoma* que nos lleve a la construcción del conocimiento Deleuze y Guattari, (2004). Comenta Louis Pinto acertadamente sobre esta idea: “Pensar en términos de disposiciones [*habitus*] es ya, al menos en parte, pensar en términos de relación, puesto que, en el mundo social, ser es estar situado en un espacio diferenciado ajustándose a sus posibilidades propias, y sólo a ellas” (2002: 46)¹.

Esta colocación es, a mi parecer, una colocación heurística. Ésta consiste en estar alerta al descubrimiento sin que ello implique “el accidente”. *Descubrir* más en el sentido de “abrir”, “poner fuera” o “sacar de lo oculto”. Es, ante todo, una colocación metodológica. Por supuesto, es un trabajo complejo que requiere de un ir y venir teórico (en su versión de *habitus*), metodológico y práctico, bajo criterios propios. Considerando las líneas anteriores, expongo la experiencia de esta propuesta desarrollada en el aula de clases.

Resultados: El pensamiento relacional en la experiencia docente

Cuando me invitaron por primera vez para impartir clases en la UQRoo fue como si abriera un libro en la página exacta de mis propósitos. Recordé entonces que no tenía una pizca de experiencia en la docencia, pero me dije ¿qué tan difícil puede ser? Si bien no fue de manera consciente –al menos al principio– no tenía duda alguna sobre cómo proceder. Entonces me vinieron a la mente todas las metodologías usadas por mis profesores que finalmente se resolvían en una sola: entregar textos, asignar expositores y cruzarse de brazos para esperar que el conocimiento fuera absorbido por los comprometidos pupilos. No obstante, esa imagen de ese profesor estaba lejos de satisfacer mis intereses personales. Otro aspecto

que no consideré es que el prototipo de alumno en el que me formé ya no era el mismo.

Con arrepentimiento previo, debo decir que la imagen recurrente de profesor que experimenté durante mi formación como antropólogo social fue una con carencias pedagógicas importantes y con un compromiso educativo bastante magro. No obstante los esfuerzos de algunos por revertir estos vacíos de aprendizaje, muchos otros –en términos coloquiales– “me quedaron a deber” ¿debía entonces reproducir un esquema de enseñanza primordialmente arcaico? De ser así mi experiencia como alumno no había dejado huella en mis intereses personales ni profesionales.

Al momento de la invitación para impartir algunas asignaturas, estaba a unos meses de haber concluido mi tesis doctoral sobre un tema que difícilmente tiene que ver con la pedagogía y, sin embargo las posibilidades de aplicación para la construcción de ciertas estrategias eran infinitas. Entonces, una excelentísima lluvia de ideas llegó como si un enjambre estuviera a punto de la migración (o bien para el ataque).

¿Cómo hacerme de una metodología sin conocimientos ni habilidades didácticas relevantes? Entonces, estaba todavía empapado de un acervo teórico-metodológico en los estudios sociales, lo cual –al principio– parecía una desventaja. Cómo lo mencioné con anterioridad, en la construcción de objetos de conocimiento en las ciencias sociales algunos investigadores optan por un acercamiento relacional argumentado de forma teórica para plantear sus objetos de estudios y sus problemas de investigación. Lo anterior era seguido de escenas de arrogancia y soberbia. Así era prácticamente el terreno académico durante mis años de estudio. Para mi fortuna, no todo era una práctica hueca sin sentido, había ciertos receptáculos de oportunidades en el ámbito de la didáctica y la pedagogía. Así, el problema que me planteaba al principio fue hacer de los temas y ejes temáticos enumerados en los programas a los

que fui asignado parte del proceso mismo de aprendizaje y no tomarlos como meros contenidos. Dicho de otro modo, cómo hacer para que los alumnos descubran por sí mismos las posibilidades que arroja el pensamiento relacional y aplicarlo a sus temas de interés dentro de la asignatura correspondiente.

Con todo mi entusiasmo, un par de textos sobre el pensamiento relacional llegué al aula de clases y los contenidos de la asignatura. Comencé intentando que mis entonces pupilos entendieran que hacer lazos con temas que les interesaban era un proceso mucho más provechoso que el encerrarse en una sola materia. De alguna manera de eso se trata la multidisciplinariedad. Sin embargo, me topé con un panorama general viciado por la práctica docente imperante: el alumno acostumbrado a la omnisciencia del profesor que llegaba literalmente a dar cátedra.

Con algo de decepción pero sin perder del todo el entusiasmo, mis siguientes intervenciones fueron más fructíferas. Tomé un juego de lotería mexicana y separé el mazo de cartas de las tarjetas². Dispuse de éstos últimos sobre el escritorio, mientras mis alumnos observaban confundidos el acontecimiento. Sin decir una sola palabra, coloqué mi escritorio a una distancia considerable y agarré una lista de frases de todo tipo: refranes, fragmentos de canciones, nombres de actores, etc., y comencé a leerlos. Con una ligera señal de mi parte los estudiantes corrieron a la mesa y tomaron las cartas que ellos consideraron pertinentes a la frase que les leía, cada uno tomó dos tarjetas.

El pensamiento relacional fluyó entre los alumnos. Cada quien expuso la razón sobre la elección de la figura con la frase utilizada. Infinidad de explicaciones emanaron. Por ejemplo, para la frase relacionada con el luto, los estudiantes eligieron elementos vinculados con la muerte y el sepelio, a saber, las flores en “la chalupa”, “la maceta”, “la muerte”, etc., y sus explicaciones fueron en el sentido de las prácticas mortuorias actuales y prehispánicas (véase cuadro 1).

1. Pensamiento relacional y Rizoma [ejemplo de ejercicio].

Frase	Cartas escogidas	Explicación
¿Qué zapatos traes?	Se eligieron entre otras: La bota El negrito El diablito	Se explicaron aspectos del calzado y de su posibilidad. Por ejemplo, en el caso del diablito se preguntó ¿por qué no usa zapatos? Ya que no tiene pies de humano.
Algunos muñecos se visten de azul y algunas de rosa	Se eligieron entre otras: El catrín La dama El borracho El valiente	Fundamentalmente se expusieron razones sobre las relaciones de género y el papel femenino y masculino.
Todos tienen un color favorito	Se eligieron entre otras: La luna El corazón El pescado	Se trataron aspectos que tenían que ver con el color favorito de cada uno de los participantes.
Algunos se visten de luto	Se eligieron entre otras: La muerte La chalupa La calavera	El vínculo fue la muerte y las flores (por la chalupa), pero en ningún momento se hizo referencia al color, lo que explica la dimensión cultural de la muerte.

Este fue mi primer acercamiento en el aula hacia el desarrollo consciente del rizoma. Aún en ciernes, la idea durante el progreso de la asignatura era elaborar vínculos con otras asignaturas que estuviera cursando para que los futuros antropólogos pudieran ver, como dirían los estadounidenses, *the whole picture* [la imagen completa]. Esta primera experiencia me motivó al establecimiento de una metodología más sistematizada en las siguientes asignaturas a las que probablemente estaría invitado a impartir. Así, la pregunta forzada en un programa de materia es ¿en qué lugar se sitúa con respecto al resto del mapa curricular del programa educativo?

La pregunta anterior debe tomarse en principio como una propuesta para indagar la relación existente entre –inclusive– las asignaturas generales o del tronco común y aquellas de concentración profesional, que son aquellas dirigidas a la formación del alumno. La sistematización del rizoma en los programas de asignatura implican además el diseño de una estrategia didáctica para la motivación del autoaprendizaje.

En la asignatura de Antropología general para los alumnos de nuevo ingreso de la carrera de Manejo de recursos naturales de la Universidad, que justamente estoy impartiendo en este periodo escolar, esta integración es sorprendente. En el primer día se propuso a los alumnos que establecieran equipos de trabajo con cargos estrictamente determinados, los cuales fueron:

- 1) Responsable
- 2) Auxiliar de responsable
- 3) Auxiliares técnicos

Se les pidió además, como primera tarea, elegir una asignatura de su plan de estudios y relacionarlo con algún estudio antropológico sencillo.

Cabe hacer un paréntesis para explicar que muchas veces las asignaturas de tipo general (denominadas en otras instituciones como de tronco común) son vistas como materias sin importancia y así es como son impartidas. Se les pone en segundo o tercer plano y muchas veces sus contenidos no rebasan la información general. Además, no admiten contextualización con el resto de las asignaturas del plan de estudios. En un enfoque por competencias, el diseño curricular deberá ser coherente con el resto de sus partes y cada asignatura debe tener una razón de ser y estar. Esto deberá además ser evidente para los profesores de modo tal que los contenidos de los programas por materia deberán tener sentido en

relación con otras asignaturas. En la UQRoo este esquema es aún naciente; en efecto, esta idea se halla presente de manera superficial pero no existen vínculos evidentes ni justificaciones establecidas para con el diseño del mapa curricular. La consigna principal reside en que los alumnos, a través de la noción de autoaprendizaje, realicen estos vínculos y analicen la pertinencia de la asignatura dentro del esquema global de su plan de estudios.

El ejercicio continuó cuando los alumnos desarrollaron sus explicaciones. Realizaron un ejercicio rizomático entre el tema “antropología (social)” y la asignatura de su elección. Las conexiones fueron interesantes en la mayoría de los casos, en los otros casos superaron mis expectativas en cuanto al nivel de análisis de la relación desarrollada. Por ejemplo, un ejercicio sorprendente fue el que realizó el equipo que elaboró dos tipos de vínculos para con otra asignatura general (ética) y lo plantearon en conexión con el resto de su mapa curricular.

Luego de tener estos temas y vínculos claros. Los alumnos se empaparon de las teorías antropológicas a través de exposiciones y actividades que ellos mismos realizaron. En esta dirección el autoaprendizaje se desplegaba de manera eficiente. En todo momento, ellos tomaron decisiones sobre el nivel de análisis que querían llegar, es decir, la tarea fue únicamente relacionar, los parámetros y aspectos usados fueron decisión de los alumnos.

Ante este avance, una nueva encomienda fue asignada para ir más allá del ejercicio anterior: vincular las teorías antropológicas más conocidas con los ejes temáticos de la asignatura elegida al principio. Los resultados de este ejercicio fueron mucho más sorprendentes en la medida en que los estudiantes desarrollaron inclusive propuestas de investigación específicas integrando los conocimientos adquiridos de las teorías antropológicas, sus asignaturas de elección y sus experiencias personales (véase el cuadro 2).

Cuadro 2. Ejercicio relacional para los estudiantes de la carrera de Manejo de recursos naturales.

Tema por equipo (asignatura)	Teoría antropológica	Postulado básico	Conexión elaborada por los alumnos
Ética	Estructuralismo	Las sociedades se explican a través de la organización social y las estructuras básicas del pensamiento contenido en sus mitos y creencias.	Ya que la étnica es un esquema de normas compartido en ámbitos determinados la conexión con el estructuralismo radica en conocer las normas que rigen la estructura social de un grupo. Una suerte de étnica de la organización social.
Botánica	Neoevolucionismo	Promueve la idea de una evolución multilineal de las sociedades, es decir, el desarrollo social es diverso pero explicable a través de la evolución.	El equipo se centro en aquellos conocimientos sobre la herbolaria local y la manera en cómo se compara con los conocimientos médicos actuales. Así, explican, existe un similar desarrollo medicinal pero en dimensiones culturales diferentes.
Introducción al manejo integral de los recursos naturales (1)	Funcionalismo	La sociedad es explicada a través de las instituciones funcionales, es decir, se busca la función de cada elemento para la existencia de cada sociedad.	Desarrollaron una breve explicación sobre una institución oficial en términos de sus funciones para integrar un proyecto de manejo de recursos naturales, tomando en cuenta las funciones sociales en un grupo étnico determinado.
Introducción al Manejo Integral de	Culturalismo	La idea es que todas las sociedades comparten un esquema	Los alumnos se apegaron a la idea de cultura como una práctica

los Recursos Naturales (2)		lógico cultural de acuerdo al desarrollo histórico y entorno ambiental.	coherente y pensaron en prácticas de manejo de recursos naturales en el entorno rural para rescatar elementos e integrarlos en proyectos de desarrollo sustentable.
Ecología	Evolucionismo	Aunque las sociedades se muestran diferentes en un momento de la historia alcanzarán un desarrollo compartido. Esto es, el desarrollo unilineal.	Los estudiantes compararon las prácticas de contaminación ambiental con el desarrollo tecnológico y económico de las sociedades actuales considerándola como una evolución invertida.

Hasta este momento las actividades dirigidas a este propósito – como comenté al principio– de descubrimiento, ha surtido efecto no solamente en el diseño “profano” de un plan de estudios dirigido hacia el desarrollo de competencias, sino además –y sobre todo– a la construcción horizontal de conocimiento (estrategia basada en el aprendizaje) desde la integración del estudiante como único responsable de su instrucción. Esta propuesta integra además al profesor en su versión de asesor, guía y facilitador del instrumental para este desafío. Resta decir que aún cuando no represente un trabajo concluido, otorga derroteros interesantes para la implementación del Modelo educativo de la UC Roo.

Conclusiones

Si bien el pensamiento relacional, también propuesto como rizoma, emerge como una colocación epistemológica para la construcción del conocimiento dentro de las ciencias sociales, es posible usarla a nuestro favor en el aula de clases. Es posible a través de una

serie de dinámicas sencillas, y muchas veces ilustrativas, realizar ejercicios que lleven a la construcción del conocimiento significativo para los alumnos y que les sea útil en el resto de su formación dentro de la carrera de su elección.

Es un reto motivar a los estudiantes a que por su cuenta se conviertan en los creadores de sus procesos de aprendizaje; sin embargo; a través de la implicación tácita del profesor como guía y del alumno en un proceso de acompañamiento, es posible reformular la estrategia pedagógica. Así, a través del establecimiento consciente de relaciones poder crear elementos significativos para configurar la pertinencia de la asignatura, por un lado, y por otra parte rediseñar los programas que sustentas dichos contenidos.

He expuesto la experiencia en el aula de algunos ejercicios relacionales de dos asignaturas impartidas en la UC Roo. No está demás asegurar que estos ejercicios servirán en un futuro cercano no solamente para el rediseño de programas de asignatura, como bien he mencionado, sino también para hacer honor al Modelo educativo vigente planteado desde el enfoque socioformativo. Es en esta dirección dónde debemos dirigir nuestros esfuerzos.

Finalizo diciendo que, rememorando el trabajo de Zabalza, (2005) sobre las competencias docentes, todo profesor tiene en sus manos un capital fundamental que es el alumno. A partir de él se pueden lograr infinidad de cosas. Por este motivo, la investigación educativa debe estar dirigida al descubrimiento constante dentro y fuera del aula; y no me refiero a las estadísticas que comúnmente se utilizan para este rubro, sino a que todo profesor es un investigador en potencia cuya labor es recobrar el papel del alumno en el proceso de aprendizaje e indagar sobre este hecho considerando a toda costa que el estudiante no es únicamente una matrícula, todo lo contrario: el alumno es un sujeto de aprendizaje diverso y complejo.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- (2004). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Deleuze, G. (2004). *Rizoma*. Introducción. México: Coyoacán.
- Eichhorn, Susan H. (1992). *Biología de las plantas*. España: Reverté.
- Einstien, A. e Infeld, L. (1939). *La física: Aventura del pensamiento*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Pinto, L. (2002). *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social*. México: Siglo XXI.
- UCRoo. (2010). *Modelo Educativo*. Véase: fecha de recuperación <http://www.uqroo.mx/modeloeducativo/modeloeducativo.html>
- Valdez, F. (2001). *La mecánica cuántica*. México: Colección Nuevo Siglo/SEP/Universidad de Guanajuato.
- Zabalza, M. A. (2005). “Competencias docentes”, Conferencia Pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali [En línea].

Notas

¹También podemos pensar esta colocación como una constante vigilancia epistemológica: “A la tentación que siempre surge de transformar los preceptos del método en recetas de cocina científica o en objetos de laboratorio, sólo puede oponérsele un ejercicio constante de la vigilancia epistemológica que subordinando el uso de técnicas y conceptos a un examen sobre las condiciones y los límites de su validez, proscriba la comodidad de una aplicación automática de procedimientos probados y señale que toda operación, no importa cuán rutinaria y repetitiva sea, debe repensarse a sí misma y en función del caso particular” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2004 [1975]: 16).

²La lotería mexicana es un juego de mesa basado en el azar. Consta de un conjunto de tarjetas con dibujos referentes a la sociedad mexicana y 54 barajas con los mismo dibujos. El juego consiste en ir apuntando con fichas (comúnmente se usan semillas como el frijol y el maíz) la figura que es llamada hasta completar la tarjeta. Para una mayor explicación puede verse el siguiente vínculo:

http://es.wikipedia.org/wiki/Juego_Tradicional_de_Loter%C3%ADa_en_M%C3%A9xico

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS COGNITIVAS DE LOS EDUCADORES

Lluís Ballester Brage

Doctor en educación. Profesor investigador del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Universitat de les Illes Balears (UIB) Palma-España.
lluis.ballester@uib.es

Recibido 28 octubre 2011

Aceptado 30 noviembre 2011

Resumen

La evaluación de las denominadas competencias de los profesionales de la educación social, es un problema todavía no resuelto. Se han analizado las competencias académicas, las comunicativas, las de trabajo en equipo y algunas más, pero hay competencias que aun no se han estudiado a fondo, de tal manera que la mejora de su formación y evaluación se está realizando de forma intuitiva por parte de los formadores y responsables de equipos; por ejemplo, quedan por analizar las competencias cognitivas que se relacionan con la resolución de problemas no rutinarios. Los distintos y numerosos acercamientos al tema de las competencias cognitivas, desarrollados a lo largo de los últimos diez años, presentan dificultades teóricas y metodológicas que, eventualmente, no se han resuelto completamente.

Este artículo presenta un análisis de las competencias cognitivas relacionadas con el abordaje y propuesta de solución de problemas no rutinarios, no previstos, así como los resultados de un estudio realizado con estudiantes universitarios de educación social, en relación con estas competencias fundamentales.

Palabras clave: competencias cognitivas, razonamiento, resolución de problemas, estrategias profesionales.

1. El rol de los educadores sociales

Es obvio que la realidad social, política y económica en España ha cambiado y está en un continuo proceso que nos lleva a exigirnos como profesionales de la Educación social a adquirir un bagaje suficiente de conocimientos y capacidades que puedan dar respuesta a lo que la sociedad actual nos demanda.

A partir de aquí nos planteamos el presente trabajo como una respuesta a lo que pensamos que la profesión necesita: la elaboración de un modelo de análisis y formación de las competencias profesionales. Nuestro modelo se sustenta en tres hipótesis, que implícita o explícitamente orientan las transformaciones en el campo de la educación universitaria y que se consideran aquí como criterios para una adecuada evaluación de la formación de los educadores sociales. Estas hipótesis son las siguientes:

- 1) *Hay una interacción entre el desarrollo socioeconómico, la educación y la equidad, siendo la educación no formal una manera de adaptar los procesos educativos a contextos precarios para mejorar dicha interacción en un sentido positivo;*
- 2) *los recursos humanos, en nuestro caso los educadores sociales, tienen un valor estratégico para la mejora de los procesos socioeducativos desarrollados en el marco de los servicios sociales, tanto para la mejora de su eficiencia como para sus resultados en términos de mejora de la equidad; y*
- 3) *hay una relación sistemática entre la calidad de la educación superior de los profesionales de la educación social, por un lado, y los procesos socioeducativos desarrollados en una determinada sociedad, por otro lado.*

Aplicar dichas hipótesis a la educación social requiere volver sobre el debate del papel de los educadores. La Educación social se ha

desarrollado en paralelo a la expansión del sistema de servicios sociales de manera que en este momento de consolidación profesional se está definiendo al educador social como profesional nuclear, junto al trabajador social, en el sistema de servicios sociales (Ferrà Coll, 1995; López-Aróstegui, 1995-a; FEAPES¹, 1998), como profesional que podrá ayudar a profundizar la actuación de los mismos, superando el mero asistencialismo (Colom, 1991). Esta definición no limita su actuación a dicho sistema, sino que establece sólo cuál es el sistema de referencia, igual que el pedagogo se centrará más en el sistema escolar, pero también podrá desarrollar una importante labor en los servicios sociales, culturales, etcétera. Ambos profesionales se identifican por su labor en el marco preferente de los sistemas derivados de las políticas sociales y educativas.

El educador social puede estar presente en diversos sistemas de servicios, pudiendo definir su función como la de experto en procesos socioeducativos. Esto, en las condiciones actuales de los servicios sociales y de las políticas sociales, no excluye trabajar para toda la población, pero siempre con la finalidad de la inserción social y, preferentemente desde el sistema de servicios sociales. Hablando de orientar el trabajo de inserción a toda la población hay que tener en cuenta que hoy los riesgos y necesidades socioeducativas se han ampliado y diversificado, debiendo trabajar sobre todas las situaciones de dificultad y exclusión, no centrándose exclusivamente en el trabajo con menores o con ancianos. También, por ejemplo, debe actuarse sobre otras formas de exclusión, como la exclusión del subsistema sociocultural-participativo, que afecta a una parte importante de la población desarrollando estrategias como el desarrollo comunitario. Los sistemas públicos de protección social, y especialmente los servicios de atención social primaria, desde un modelo de acción social que pone el énfasis en la participación, en la ciudadanía más allá de las prestaciones y del asistencialismo, deben implicarse en el desarrollo comunitario.

Esta definición evita la subordinación a otros profesionales, que para el educador social supondría ser el último profesional en incorporarse a todos los sistemas y quien se ocupa en cada sistema de los casos con mayores dificultades. En este sentido, el educador social trabaja preferentemente desde el sistema de servicios sociales sobre los procesos socioeducativos de inserción (hábitos básicos, de autonomía, habilidades sociales, mediación, trabajo en red, etcétera), para después favorecer la inserción de las personas con las que trabaja en las acciones normalizadas, dirigidas a toda la población, del resto de sistemas, colaborando con los profesionales que trabajan en los mismos (FEAPES, 1998).

La concepción expuesta no pretende convertir a la educación social en un paraguas de formación que da cobertura a realidades en la práctica muy distintas (la educación en el tiempo libre, la educación ambiental, la animación sociocultural, la educación para el desarrollo, la educación-gestión cultural, la educación para la salud, educación especializada en marginación, la animación sociolaboral, la educación especial con personas en situaciones de discapacidad, etcétera), con un único elemento en común: desarrollar una intervención socioeducativa en un marco no formal. No se trata de esto, ya que otras profesiones educativas como los maestros, los pedagogos o los psicopedagogos tienen en dichos ámbitos un papel relevante.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, se trata de dar un planteamiento estratégico al trabajo socioeducativo, un colectivo de destinatarios preferente (las personas en situación de exclusión y/o desventaja socioeducativa) y un sistema de servicios como marco de referencia no excluyente (los servicios sociales). De tal manera que se pueda partir de la no consideración de la Educación no formal y de la Educación-Social como términos casi sinónimos. El educador social es el profesional especializado en la educación social, pero sólo es uno más, entre otros profesionales de la educación, en la educación no formal.

2. Formación de las competencias profesionales

Para desarrollar la formación y la práctica profesional señalada en la sección anterior, es necesario plantearse cuáles son las nuevas competencias y los nuevos perfiles profesionales educativos que demandan, por una parte, los nuevos escenarios de los servicios educativos y sociales (nuevas necesidades, nuevos problemas) y, por otra parte, las actuales transformaciones de los servicios sociales. Estas nuevas competencias profesionales incluyen aspectos tales como:

- capacidad para evaluar y mejorar la calidad de los servicios;
- capacidad para el uso racional y ético de las nuevas tecnologías en el marco de los servicios educativos y sociales;
- capacidad para promover formas de provisión de servicios basados en el trabajo en red y la participación de la comunidad;
- capacidad para lograr equilibrio entre los derechos de los individuos (reconocimiento de la diferencia) y la comunidad (necesidades de integración social y educativa);
- capacidad para el trabajo eficaz en equipos interdisciplinarios;
- competencia profesional basada en conocimientos científicos de ciencias educativas y sociales, para superar la improvisación;
- sólida formación ética para la práctica socioeducativa, etcétera.

Por último, es necesario analizar cuáles son las propuestas concretas de mejora que surgen de las nuevas orientaciones de la educación superior, frente a los requerimientos que plantean los cambios en los sistemas de servicios sociales, y en el propio ejercicio de las profesiones educativas más centradas en la educación social. En este sentido, los nuevos modelos curriculares se deberán plantear cuestiones como las siguientes:

- mayor énfasis en los procesos de aprendizaje (aprendizajes activos, en contextos significativos, particularmente relacionados con

- la práctica profesional, aprendizaje autónomo como base de la educación permanente);
- desarrollo de competencias (cognitivas, actitudinales, etc.), fundamentales para el ejercicio profesional; reconociendo la necesidad de concretar en la enseñanza universitaria las visiones más integrales de la cognición, dando cuenta de todos los elementos implicados en el aprendizaje (emociones, motivación, expectativas, contexto, fuentes de información, cultura familiar, etc.).

De igual modo, se deberán plantear modelos curriculares integrados (por ejemplo: pedagogía social-educación social) para superar la segmentación del conocimiento en disciplinas y especialidades tal vez no tan diferentes, con mayor énfasis en las prácticas comunitarias y las acciones de prevención y promoción educativa y social, como complemento de las actividades educativas tradicionales, centradas en el aula convencional.

A pesar de los cambios en la educación superior, ya realizados o en proceso, en la enseñanza superior de los educadores sociales continúa ejerciendo su influencia el tradicional modelo educativo centrado la transmisión de información. Justamente, en un momento en el que la especialización y el dinamismo en la generación del conocimiento científico y tecnológico ponen en duda los principios de una educación universitaria centrada en la información, adquiere su máxima vigencia el desarrollo de **competencias cognitivas** como un medio para favorecer una mayor flexibilidad en la formación y en el desempeño profesional del individuo.

En casi todas las instituciones de educación superior, se hace explícito el propósito de preparar profesionales creativos con capacidad de juicio crítico y habilidad para resolver problemas diversos, y se tiene como hipótesis implícita que el dominio de las “competencias cognitivas básicas” favorecerá el desarrollo de dichas características, indispensables para el ejercicio de las diversas

profesiones. De estos supuestos se deduce que la valoración de las competencias cognitivas debe ser un medio para determinar el grado de la calidad de la educación impartida en las instituciones de educación superior.

Sin embargo, a pesar del acuerdo en la necesidad de desarrollar y valorar las competencias cognitivas se está muy lejos de alcanzar un consenso en cuanto a qué son y cómo deben ser evaluadas y desarrolladas; todavía, y cada vez más, existe una gran dispersión en la literatura que trata de caracterizarlas y de determinar su relación con el desempeño académico y profesional del individuo. El problema está abierto y las soluciones propuestas hasta ahora tienen hondas raíces en concepciones de tipo epistemológico, metodológico e ideológico.

Aunque la idea de valorar las competencias cognitivas del individuo tiene sus orígenes a principios del pasado siglo, no fue sino hasta la década de los cincuenta que se le dio una aplicación generalizada, principalmente en los países anglosajones, con el desarrollo de técnicas psicométricas que facilitaban las tareas de selección, clasificación y predicción del futuro desempeño de los individuos, tanto en contextos educativos como en laborales (Gosling, 1963). La hipótesis principal alrededor de la cual se organizó esta corriente —enmarcada en un enfoque psicológico conductista— supone que es posible hacer un inventario de competencias individuales, suficientemente pormenorizado, que permita diseñar pruebas de opción múltiple que den cuenta del nivel “real” de desarrollo de las mismas en cada individuo. A pesar de que, en años posteriores, la literatura informa sobre importantes críticas en relación con los usos y métodos de las pruebas psicométricas para medir las competencias (críticas que apuntan a la falta de rigor metodológico y de un soporte teórico adecuado), lo cierto es que estas pruebas (o *tests*) han sido ampliamente difundidas en ciertos ámbitos de la educación en donde se consideran como una aproximación válida

al problema de la valoración individual independiente de los contenidos curriculares a los que haya estado sometido el individuo.

3. Las competencias cognitivas

Las distintas concepciones sobre competencias cognitivas se agrupan, actualmente, en tres principales posturas: primero, los estudios que se sustentan en teorías de la inteligencia y el aprendizaje; segundo, aquellos cuyo soporte teórico son las teorías del procesamiento de la información; y tercero, las concepciones constructivistas del aprendizaje.

Las competencias cognitivas están relacionadas con aquellas habilidades o destrezas que debe poseer un Educador social para el ejercicio de su tarea cotidiana. Y con ellas dar respuesta a los problemas no rutinarios que surgen en la práctica profesional, se trata de conocer el potencial humano para incidir en su desarrollo.

De las tres grandes tipos de competencias, susceptibles de ser mejoradas con el entrenamiento y la formación, los conocimientos (saber), las capacidades (saber hacer) y las actitudes (saber ser), habilidades sociales (saber estar), nosotros vamos a centrarnos en las aptitudes-capacidades, es decir, en **el saber hacer**.

Se trata del desempeño de la función educativa, es decir, desarrollar aquellas capacidades que le permiten desenvolverse al Educador social en su trabajo con cierta garantía de éxito. Son las llamadas competencias técnicas que deben permitir obtener las estrategias y habilidades necesarias para la aplicación acertada de los conocimientos.

El saber relacionarse se dirige hacia el conjunto de relaciones interactivas que se establecen en las intervenciones educativas. Ésta la situaríamos dentro de las habilidades sociales y, por tanto, dentro del saber hacer. Aunque dada su importancia en la educación social, le damos un tratamiento especial. Estas habilidades deberán permitir

a los educadores una relación humana y profesional con los usuarios (“clientes”), compañeros y el personal de otras instituciones.

3.1. Aprendizaje e inteligencia

Entre las variadas concepciones de las competencias cognitivas cuyo sustento teórico es una teoría de la inteligencia destacan principalmente dos. La triádica de la inteligencia propuesta por Robert Sternberg y la formulación teórica acerca de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, (1983). Según Sternberg, (1988) dos son las principales concepciones sobre la inteligencia: las explícitas, que incluyen a la perspectiva psicométrica y la cognoscitiva; y las implícitas, que se refieren a aquellas maneras de concebir la inteligencia con base en lo que opinan los expertos y las concepciones del hombre común. Aquí sólo haremos referencia a la versión explícita. Respecto de la perspectiva psicométrica se establece que el diferencial intelectual muestra las distinciones individuales en la inteligencia como un conjunto de competencias identificadas por medio de pruebas estandarizadas con base en el análisis factorial. La evaluación del cociente intelectual o de las competencias cognitivas de corta psicométrico con estándares unidimensionales sólo tienen utilidad para predecir el éxito en el desempeño escolar.

Por otra parte, Sternberg agrupa como cognitivas aquellas concepciones que se sustentan en el modelo de procesamiento de la información cuya definición de inteligencia supone que es un conjunto de procesos mental es para el desempeño de tareas cognitivas.

Por su parte, el mismo autor propone la teoría triádica de la inteligencia de los individuos y sus relaciones con su mundo interno, el mundo externo propio y sus experiencias como mediadoras entre ambos mundos. La teoría triádica de la inteligencia se forma a partir de la subteoría componencial, la experiencial y la contextual. La componencial esta compuesta por los metacomponentes, los

componentes del desempeño y los de la adquisición del conocimiento. La experiencial se conforma de dos habilidades, la primera para tratar lo novedoso y la segunda para automatizar el procesamiento. Por último, la subteoría contextual incluye los componentes de adaptación, selección y conformación. De estos componentes de cada subteoría se derivan una vasta variedad y cantidad de competencias específicas.

Una propuesta más reciente del mismo Sternberg, (1997) hace referencia a la propuesta triádica de la inteligencia exitosa. El concepto de inteligencia es completamente distinto del convencional, basada en el cociente intelectual. Sternberg establece varias diferencias: las pruebas de coeficiente intelectual sólo miden una pequeña parte de la inteligencia, la inteligencia exitosa implica un aspecto analítico, uno creativo y otro práctico; la inteligencia se considera modificable, es imposible medirla a gran escala con el uso exclusivo de pruebas psicométricas. La inteligencia es primordialmente un problema de equilibrio de saber cuándo y cómo usar las competencias analíticas, las creativas y las prácticas; esta implícita en la persecución de cualquier meta, inclusive las personales. A menudo los individuos que utilizan en exceso sus competencias analíticas, como las que miden las pruebas de cociente intelectual, son menos efectivas en su vida diaria. Las escuelas tienden a premiar competencias que no son importantes en la vida posterior. La inteligencia es en parte heredada y en parte ambiental, pero es difícil separar las dos fuentes de variación porque interactúan de maneras distintas. Las diferencias raciales y étnicas en el cociente intelectual reflejan únicamente una pequeña parte de la inteligencia como totalidad y las mejores pruebas sugieren que las diferencias son de origen mayoritaria o totalmente ambiental. Un elemento importante de la inteligencia es la flexibilidad en la solución de problemas.

Una persona con inteligencia analítica desarrollada no espera a que el problema le abrume, sino que reconoce su existencia an-

tes de que se le escape de las manos y da comienzo al proceso de solución. Más importante, es que estas personas definen correctamente los problemas y, en consecuencia, resuelven aquellos a los que realmente se enfrentan y no problemas extraños a la situación. Asimismo plantean cuidadosamente las estrategias para la resolución. En particular, se centran en la planificación a largo plazo antes de apresurarse y tener que volver a pensar sus estrategias. De esta manera, es una característica fundamental la posibilidad de tomar en cuenta distintos puntos de vista y dedicar suficiente reflexión al planteamiento del problema, en vez de entrar rápidamente al planteamiento de estrategias y acciones para la solución. Por último, otra característica sobresaliente de este tipo de habilidad es que no garantiza la decisión correcta, no obstante las personas con inteligencia exitosa controlan y evalúan sus decisiones y luego corrigen sus errores a medida que los descubren.

Gardner, (1995) también propone formas de evaluación radicalmente distintas a las pruebas estandarizadas. La propuesta permite a los individuos demostrar sus capacidades y entendimiento. Estas evaluaciones admiten observar el funcionamiento de las inteligencias en lugar de forzar a las personas a mostrar sus inteligencias a través del instrumento habitual que valora las competencias lógicas y las lingüísticas.

Las versiones de la evaluación de las capacidades cognitivas del tipo de pruebas de cociente intelectual tales como las pruebas del Schoolastic Aptitude Test (SAT) (Prueba de aptitud académica) ponen el énfasis en la valoración de las capacidades lógico-matemáticas y de las lingüísticas de los estudiantes. Ésta es una visión unidimensional de la evaluación de la inteligencia que comparte, asimismo, una visión unidimensional del tipo de formación que ha de fomentarse. Según Gardner en la formación uniforme existe un currículum básico, un conjunto de hechos que todos deberían conocer y muy pocas opciones para la libre elección. Se permite que

los mejores estudiantes, reciban más reconocimiento y facilidades de estudio (becas, opciones de prácticas, etc.) y que ocupen los mejores puestos en la escala laboral y productiva.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner constituye una alternativa sobre la concepción y evaluación de las capacidades cognitivas que conduce a una perspectiva distinta de la formación. Se trata de la visión pluralista de las capacidades, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición y considera que las personas tienen diferentes potenciales y diversos estilos cognitivos. También comparte un concepto de formación centrada en el individuo que se toma en serio esta visión polifacética de la inteligencia. Este modelo de formación se basa, en parte, en hallazgos de la psicología cognitiva (el estudio de la mente) y la nueva pedagogía.

La concepción de las inteligencias múltiples poco dice respecto de si existe una o muchas dimensiones de la inteligencia o si es innata o adquirida. En cambio subraya la importancia de la capacidad para resolver problemas y elaborar productos. Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce al mismo (Gardner, 1995).

La propuesta de las múltiples inteligencias localiza siete tipos de capacidades, de las cuales las cinco primeras son muy relevantes para el trabajo socioeducativo:

- la capacidad lingüística;
- la lógico-matemática;
- la espacial;
- la intrapersonal;
- la interpersonal;

- la musical; y
- la cinético-corporal.

Se trata de una lista preliminar, cada capacidad puede subdividirse o reajustarse. El aspecto importante es insistir en la pluralidad de capacidades que deben formarse y valorarse. Se considera que la competencia cognitiva del ser humano queda mejor descrita en términos de un conjunto de capacidades mentales. Todas las personas normales posee cada una de estas capacidades en un cierto grado pero difieren en el grado de la capacidad y en la naturaleza de la combinación.

Gardner establece algunos criterios para identificar las capacidades: la universalidad de estas siete capacidades cognitivas; su manifestación cultural diferenciada; el que se posea una capacidad o un conjunto de capacidades; el ser susceptibles de codificarse en un sistema simbólico; y, por último, su tendencia a la formalización y por lo tanto la posibilidad de desarrollarlas mediante la formación.

3.2. Las teorías del procesamiento de la información

El acercamiento cognitivo del tratamiento de la información estudia al sujeto humano como un sistema de tratamiento de la información o “máquina de aprender” (Foulin y Mouchon, 1998). Este acercamiento se propone analizar y modelizar las actividades mentales de tratamiento de la información, como la identificación, la transformación, el almacenamiento y la recuperación de la información y la relación de distintas informaciones. Estas operaciones, diferentes según la naturaleza de la tarea (comprender, evaluar, resolver, calcular, etcétera) tiene, no obstante, un denominador común: manipulan todas las informaciones almacenadas en la memoria en forma de *representaciones*. Hay entonces dos aspectos centrales en la definición del paradigma de la teoría de la información. En

primer lugar, la idea de que las actividades cognitivas de los seres humanos pueden concebirse como representaciones mentales y la idea de que hay un nivel de análisis totalmente diferenciado de lo biológico o neurológico, por un lado, y de lo sociológico o cultural, por el otro. En segundo lugar, está la creencia de que, para comprender las capacidades humanas, se puede recurrir a la metáfora de los ordenadores para explicar su funcionamiento.

La analogía de la mente con los ordenadores es sólo funcional, y no física: consideran el ordenador como el modelo para proponer hipótesis y desarrollar interpretaciones teóricas, afirmando que ambos son dos sistemas de procesamiento de la información análogos funcionalmente: codifican, almacenan, simbolizan y representan interiormente, transforman y descodifican información de contenido y organización distintos y variados.

Este acercamiento tiene dos grandes paradigmas: a) la inteligencia artificial –o versión fuerte– asume que la mente y la computadora son análogas estructural y funcionalmente, así como en potencial de desarrollo, también comparten el mismo lenguaje analítico; y b) el procesamiento de la información –o versión débil– que comparte una analogía funcional y de vocabulario con la computación, como instrumento para la explicación de los procesos mentales.

Este nuevo paradigma cognitivo se define como un empeño contemporáneo de base empírica por responder interrogantes epistemológicos sobre el conocimiento, sus elementos, fuentes, evolución y difusión (Gardner, 1988: 21). El estudio del procesamiento de la información en los fenómenos cognitivos ha podido discernir dos tipos de representación: una de ellas forma parte del soporte material –ya se trate de los ordenadores o del ser humano– al que es necesario recurrir para describir en detalle lo que ocurre con la información. Esto es, las representaciones mediante los procesos de memoria, atención y percepción. La otra variedad incluye la resolución de problemas, la construcción de conceptos

y de interpretaciones que el ser humano lleva a cabo con cierta flexibilidad y en forma más o menos explícita y consciente. El modelo de procesamiento de la información pone el énfasis en las explicaciones acerca de la adquisición y construcción del conocimiento con el papel destacado de los procesos generales de procesamiento como son los de memoria, atención y percepción. Éste comprende: a) la codificación, esto es, la recopilación y la representación de la información; b) el mantenimiento o retención de la información; y c) la recuperación, es decir, el uso de la información en el momento en que es necesario. Los elementos más importantes del modelo son los componentes estructurales de la memoria: registro sensorial, memoria a corto y largo plazos, y los componentes funcionales de base o capacidades cognitivas básicas como la percepción, atención, codificación, almacenamiento y recuperación de la información (Bourne, 1986; Lindsay y Norman, 1983; Neisser, 1976; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992; Woolfolk, 1996 y De Vega, 1992).

Según este modelo, los procesos mentales superiores o capacidades cognitivas superiores son las imágenes mentales, las interpretaciones y los conceptos y categorías. Por otra parte, el modelo considera que los procesos cognitivos complejos o capacidades complejas son la comprensión —esquemas, funciones de los esquemas y lectura— y el pensamiento —deductivo, inductivo y la resolución de problemas—. Conforme con esta postura se podría decir que el buen pensamiento lleva a la comprensión, es el uso efectivo de estrategias y tácticas de aprendizaje que reflejan un conocimiento metacognitivo.

Algunos investigadores cognitivos de esta línea como Pressley, Borkowski y Schneider (1988) han estudiado las diferencias en la capacidad de aprendizaje, en la calidad del mismo y en la rapidez con que se aprende, entre jóvenes y adultos y entre personas con menor y mayor capacidad de aprendizaje. Los resultados

de ambos tipos de comparación apuntan a la importancia de las capacidades metacognitivas. La metacognición es un término introducido por Flavell (1985) que se refiere a la habilidad para pensar acerca del pensamiento, es un constructo global que no ha sido definido con precisión y tampoco medido. Sin embargo es un concepto atractivo tanto por razones teóricas como prácticas.

Algunos investigadores argumentan que la metacognición se refiere al conocimiento consciente y a las acciones deliberadas, mientras que otros sugieren que puede ser tácita y automática. Asimismo, sostienen que la metacognición involucra a las emociones y a la motivación, mientras que otros opinan que es mejor concebirla como el conocimiento ajeno a los afectos. Paris y Winogard (1990) afirman que los investigadores, generalmente, han circunscrito el problema de la definición de la metacognición a la referencia a dos grandes tipos: a) el conocimiento que uno posee acerca de un dominio cognitivo (por ejemplo: lectura comprensiva) y b) a las estrategias de ejecución que regulan el pensamiento (por ejemplo: previsión).

De acuerdo con el estudio clásico de comprensión lectora que realizaron Bransford y Johnson (1973) se determinó el carácter multifuncional de los esquemas que intervienen en procesos tan dispares como la percepción, la comprensión, la memoria y la organización de la conducta. Según De Vega (1992: 402) los esquemas determinan nuestra comprensión del mundo en todos sus dominios. La percepción de objetos y acontecimientos físicos, nuestra familiaridad en el complejo dominio de las relaciones interpersonales, la comprensión y uso de las intuiciones y hasta nuestra propia identidad personal son manifestaciones de nuestro complejo mundo de representaciones esquemáticas. Los esquemas, bajo esta óptica, proporcionan sentido a nuestra experiencia habitual de las cosas, dan una apariencia de racionalidad y plausibilidad al flujo de los acontecimientos. En contrapartida, los fenómenos difíciles de integrar en nuestros esquemas resultan insólitos, absurdos, irracionales o falsos.

Algunos investigadores de esta corriente sugieren que la mayor parte del aprendizaje del ser humano implica la solución de problemas (Anderson, 1993). Esta actividad se concibe como la elaboración de respuestas nuevas que rebasan la mera aplicación de respuestas simples o reglas aprendidas para el desarrollo de la solución al problema. Esto es, la solución de problemas es el proceso cognitivo que sucede cuando la rutina o las respuestas automáticas no se adaptan a la situación. Existe una teoría de procesamiento de la información sobre resolución de problemas bastante aceptada. Las aportaciones son vastas y variadas, pero la teoría fundamental es sencilla y se aplica, principalmente, a problemas bien estructurados. Otros problemas más creativos o con menor grado de organización se excluyen, en principio, de la teoría. Los principales componentes son: el sistema de procesamiento de información, la estructura del medio de la tarea y el espacio del problema –la representación del medio de la tarea que elabora quien resuelve el problema (Newell y Simon, 1972; Simon, 1978)–.

Hay una discusión sobre si las estrategias efectivas para la solución de problemas son específicas para cada área concreta de que se trate (por ejemplo, para problemas personales o para problemas de cálculo) o son generales. En el primer caso, un experto en la solución de problemas es alguien que domina las estrategias efectivas en su área. Por otra parte, se sostiene que existen ciertas estrategias generales para la solución de problemas que son útiles para distintas áreas. Los estudios muestran evidencias que apoyan ambas posturas. De hecho, parece que las personas se mueven siempre entre estrategias generales y específicas; estas dependen del nivel de experiencia y de la situación que se enfrenta (Alexander, 1992; Perkins y Salomon, 1989; Shuell, 1990).

3.3. Las concepciones constructivistas

Reconocido a nivel mundial, el problema de definir las capacidades cognitivas fue encarada de muy diversas maneras en otras tradiciones científicas, basadas en hipótesis epistemológicas diferentes y con expectativas distintas en cuanto a los usos y utilidad de la valoración de capacidades. Así, por ejemplo, la escuela soviética trabajó en la detección de capacidades cognitivas con el fin declarado de desarrollar el potencial intelectual propio de cada individuo, una vez que había sido detectado mediante ciertas técnicas; este enfoque pretendía, además, superar las limitaciones de la psicometría, tratando de determinar “la naturaleza y la estructura de las capacidades cognitivas” caracterizadas (Krutetskii, 1976: 4). A diferencia de los acercamientos anglosajones que buscaban la atomización de las capacidades con el fin de identificar conductas observables elementales, Krutetskii propuso el diseño de una batería de problemas matemáticos que permitieran evaluar, en su conjunto, todas las capacidades presentes en el sujeto, de tal manera que la información obtenida a partir de la resolución de un problema complementara la obtenida a partir de los otros. El trabajo de Krutetskii publicado en la Unión Soviética en los años sesenta fue conocido tardíamente en occidente (la primera traducción al inglés data de 1976) y fue retomado posteriormente por la psicología cognitiva.

Los acercamientos constructivistas recientes al problema de la valoración de las capacidades cognitivas parten de la hipótesis de que el comportamiento cognitivo no puede ser descompuesto en sus partes sin destruir sus características esenciales de racionalidad. Esta hipótesis impone al problema de la caracterización de capacidades cognitivas un nivel de complejidad mucho mayor que la que supone la aproximación anglosajona. Sin embargo, esta misma complejidad permite suponer que, con este acercamiento, se dará respuesta a algunas de las dificultades que no habían po-

dido ser resueltas por otras corrientes, referentes a las características cualitativas de las conductas complejas del individuo.

En los acercamientos constructivistas, dado que la atención se centra en cómo aprende el individuo más que en qué aprende, el aprendizaje no se ve como la acumulación de conocimientos sino como un conjunto de esquemas o estructuras mentales en las que está organizado el conocimiento. Los modelos de caracterización de las capacidades cognitivas, entonces, parten de la hipótesis de que las tareas cognitivas se pueden especificar por los procesos que las componen, por las estrategias utilizadas o por las estructuras de conocimiento involucradas en la solución de una tarea.

La mayoría de los acercamientos constructivistas comparten los supuestos de que los estudiantes desarrollan modelos mentales internos para resolver problemas, que éstos prosperan gracias a la experiencia personal y que se usan para resolver situaciones similares que se encuentran en la vida cotidiana. Estas hipótesis se han tomado como punto de partida en la búsqueda de nuevos modelos para valorar las capacidades en términos de la capacidad para resolver problemas.

Los desarrollos recientes sugieren que, por ejemplo, las pruebas de capacidad profesional de los estudiantes universitarios, en especial en las carreras educativas y sociales, deben incluir los aspectos más importantes de la capacidad de los sujetos, incluyendo los procesos cognitivos que subyacen a la solución de problemas, el cambio dinámico en las estrategias que aplican los estudiantes y la estructura o representación del conocimiento y de las capacidades (Glaser, 1985). Estos objetivos requieren de una nueva manera de formar y evaluar que sea, a la vez, de naturaleza cuantitativa y cualitativa. Las medidas de capacidades profesionales deben ser, simultáneamente, descriptivas e interpretables en términos de los procesos que determinan la actuación profesional. Esto impone una separación de los parámetros de los que se compone la eva-

luación de la formación. Se debería, por ejemplo, reemplazar el parámetro de *dificultad* de las preguntas y ejercicios por un modelo explicativo que represente la *complejidad* de los procesos mentales y de actuación que debe desarrollar un profesional. Es precisamente de esta manera como se ha empezado a abordar en los últimos años el problema de evaluación de las competencias.

La teoría de los campos conceptuales de Vergnaud (1991) es cognitiva de inspiración piagetiana e intenta proporcionar un marco teórico coherente y ciertos principios de base para el estudio del desarrollo y del aprendizaje de competencias complejas. Según Vergnaud, se puede distinguir entre:

- a) clases de situaciones para las que el sujeto dispone en su repertorio –en un momento dado de su desarrollo y bajo ciertas circunstancias– de competencias o capacidades que le permiten tratar la situación profesional que se le plantee; y
- b) clases de situaciones para las que el sujeto no dispone de todas las competencias necesarias, lo que le obliga a reflexionar, explorar, titubear y modificar tentativas que le conducen eventualmente a una solución correcta o no.

El concepto de “esquema” se puede aplicar a cualquiera de estos dos tipos de situaciones, pero no funciona de la misma manera en los dos casos. En el primero, se puede observar, para una misma clase de situaciones, una serie de conductas largamente automatizadas, organizadas por un esquema único; en el segundo se observa la acumulación sucesiva de muchos esquemas que pueden entrar en competencia y que, para alcanzar la solución deseada, deben acomodarse, combinarse y recombinarse.

Vergnaud llama esquema a la organización invariante de la conducta con el fin de resolver una clase de situaciones dada. Es en los esquemas que deben buscarse los conocimientos en acto

del estudiante universitario, es decir, los elementos cognitivos que le permiten al estudiante ser capaz profesionalmente. Las competencias y capacidades de razonamiento son, en sí mismas, explicadas por esquemas organizadores de la conducta.

Bajo los tres acercamientos que hemos revisado, la actividad de resolución de problemas es reconocida como el lugar privilegiado de convergencia de las capacidades o competencias cognitivas complejas y que, en el análisis de esta actividad, es posible caracterizar ciertos esquemas que dan cuenta de la complejidad de las conductas involucradas.

4. Aproximación al estudio sobre las competencias cognitivas de los educadores sociales en formación.

El trabajo que aquí se presenta se inscribe dentro del propósito general de valorar la calidad de la educación que se imparte en las universidades, a través del estudio del desarrollo de esquemas de razonamiento en los alumnos de educación social, a lo largo de su formación universitaria. Específicamente, se buscó analizar y caracterizar los esquemas de razonamiento de una muestra de alumnos que finalizan su carrera de educación social en la universidad y compararlos con los de una muestra similar que inicia su formación universitaria en la misma carrera.

En la fase que actualmente analizamos se ha realizado la primera fase exploratoria del estudio, la preparación del cuestionario, su prueba y depuración con una primera muestra; la aplicación a la muestra de alumnos de primer curso. Queda pendiente su aplicación a los mismos alumnos cuando realicen el tercer curso de la carrera para comprobar los cambios producidos, interpretados en términos de maduración profesional, es decir, de formación de sus competencias profesionales. Es evidente, que en los resultados que se observarán no solo habrán tenido influencia los diversos procesos

de formación universitaria, pero lo que se pretende es comprobar cómo se producen cambios entre la situación inicial y la final, siendo la titulación un reconocimiento de dicho cambio, de dicha capacitación. Hacer evidentes dichos cambios y mostrar cuáles son las competencias profesionales puede permitir una mejora sustancial de la calidad de la formación de los educadores. Responde a las preguntas: para qué les formamos, en qué se deben concentrar más esfuerzos formativos.

4.1. Diseño de investigación

a. Modelo de análisis

Siguiendo el marco teórico constructivista descrito anteriormente, intentamos caracterizar, con fines analíticos, ciertos esquemas de *razonamiento propios* de la actividad cognitiva de los educadores sociales, considerando que la tarea de resolver situaciones problemáticas (profesionales o semiprofesionales) es una actividad en donde, de manera privilegiada, puede observarse la puesta en acción de cierto tipo de esquemas de razonamiento que toman, en otros acercamientos, el lugar de las llamadas capacidades cognitivas. La tarea de resolución de situaciones problemáticas es un tipo de actividad subjetiva en la que sólo unas cuantas partes del proceso están bajo el control consciente del individuo (Bauersfeld, 1995), el resto parece estar disponible –al alcance de la mano del sujeto– y las funciones de las que éste hace uso parecen estar orientadas por su misma acción intelectual. Este proceso, mayoritariamente inconsciente, incluye:

- el uso del lenguaje, de símbolos y otros medios de representación;
- la interpretación de la situación en relación a diversos referentes conocidos;

- la recuperación de significados y conocimientos pertinentes al tema; y
- la utilización de esquemas de razonamiento.

Como ya se ha dicho, la valoración de las capacidades cognitivas es una de las dificultades mayores a la que se enfrenta hoy día la formación y la evaluación de los estudiantes universitarios. En primer lugar, es necesario romper con la concepción de que evaluar las capacidades del estudiante universitario se refiera únicamente a su capacidad de reproducir información o de hacer cosas en el contexto académico. La evaluación, así concebida, no permite una valoración de lo que es un aprendizaje “significativo” que permita al individuo, en un momento dado, enfrentarse y resolver adecuadamente problemas en contextos o en situaciones novedosas. Es necesario, entonces, distinguir si lo que se desea valorar que los estudiantes desarrollen capacidades profesionales complejas, flexibles y creativas o solamente que manejen procedimientos estándar y den igual respuesta en un conjunto limitado de situaciones. La primera opción nos obliga a presentar al alumno problemas que nunca antes haya visto (en el sentido en que sea conceptualmente diferente), observar (inferir) cómo los conceptualiza y juzgar cómo los resuelve. Más importante que una solución particular, es ver cuáles son las estrategias por medio de las que cada estudiante resuelve una situación dada. Observando las herramientas conceptuales que usa y las estrategias que desarrolla, se tienen indicios de su capacidad para la construcción de una red conceptual en un área particular de conocimientos. Para ella, hay que buscar y aportar al estudiante problemas de los cuales no haya soluciones estándar.

Con el objeto de caracterizar las capacidades cognitivas y de razonamiento propias de los estudiantes universitarios de educación social (21 años en promedio), se tomó un modelo modificado de los esquemas operatorios formales propuestos por Piaget

(Inhelder y Piaget 1955/1972: 259-277), como base para diseñar una batería de situaciones problemáticas no estándar que nos permitiera tener indicios sobre los esquemas de razonamiento de los estudiantes.

Un esquema, según Piaget, es una manera o un método de proceder que, algunas veces, se adopta de modo espontáneo e incluso en ausencia de una decisión consciente o explícita y otras se emplea de modo intencional ante problemas cuya solución exige un cuadro sistemático de combinaciones. Los esquemas operatorios formales son nociones que el sujeto puede construir a partir del nivel formal cuando se encuentra ante ciertos datos, pero cuya adquisición no manifiesta fuera de estas condiciones. Estos esquemas consisten en nociones u operaciones cuya necesidad experimenta el sujeto al buscar la solución de algunos problemas y que, en ese momento logra elaborar de modo espontáneo (o logra comprender o reelaborar, en el caso en que la formación académica haya tratado estas nociones), mientras que hasta entonces era incapaz de hacerlo. Los esquemas que se definieron para el diseño del cuestionario (parcialmente inspirados en los esquemas operatorios formales de Piaget) son los siguientes:

- 1) Razonamiento causal y jerárquico (todo tiene una causa-capacidad de pensar en términos de cadena lógica),
- 2) razonamiento consecuencial (todo tiene consecuencias-capacidad de prever lo que implica una acción u omisión),
- 3) coordinación de sistemas de referencia (familia, escuela, etc.);
- 4) capacidad de proponer soluciones y pensar alternativas ante situaciones complejas; y
- 5) evaluación de datos.

Bajo esta modelo teórico, se diseñó un cuestionario escrito conteniendo 15 situaciones problemáticas cuya solución obligara al

estudiante a poner en juego los esquemas operatorios correspondientes. Para cada uno de los esquemas, se definieron varias situaciones en distintos niveles de complejidad, incluyendo situaciones comunicativas (relación interpersonal) y de análisis de datos. En muchas ocasiones, la resolución de una situación involucra la puesta en marcha de más de un esquema, sin embargo, las situaciones fueron diseñadas de manera que se pudiera implicar en especial el uso de un esquema determinado.

La intención de este modelo exploratorio es caracterizar las estrategias de solución que emplean los jóvenes en proceso de formación ante situaciones no rutinarias, suponemos que estas estrategias incluyen no sólo el uso de los esquemas operatorios formales sino una serie de consideraciones extralógicas o contextuales que llevan al joven educador en formación a dar cierto tipo de respuestas.

El cuestionario se analiza cuantitativamente pero, sobre todo, nos importa el análisis cualitativo que permite identificar las estrategias utilizadas en cada caso. El análisis cualitativo incluye una descripción de las estrategias de análisis y pensamiento involucradas en la situación, así como la identificación de las estrategias de resolución con las que los sujetos se enfrentan a dicha situación.

b. Prueba del cuestionario

Con la estructura de los esquemas antes descrita, se diseñó una primera versión de un cuestionario que fue aplicado a 10 estudiantes de primero de Educación social; en esta fase se buscó poner a prueba tanto los enunciados como las situaciones planteadas. En función de los resultados obtenidos, se revisaron los enunciados de algunas preguntas y ejercicios conservando su estructura lógica, pero en contextos más significativos para el estudiante. En otras preguntas y ejercicios, se mejoró la redacción o se incluyó algún

esquema (en tarjeta) para aclarar el enunciado y, finalmente, otras fueron eliminadas porque resultaban demasiado fáciles o bien porque el cuestionario era demasiado extenso.

La aplicación final del cuestionario se realizaba en tres aplicaciones diferenciadas, según los bloques temáticos que se incluyen. Su aplicación final toma la forma de pruebas de evaluación convencionales, de tal forma que se puede utilizar cómo instrumento de evaluación. La mayoría de las preguntas y ejercicios realizadas se incluyen en una publicación de ejercicios (Ballester, 2004).

c. Características de la muestra

En la segunda versión, el cuestionario fue aplicado a una muestra de 52 estudiantes de primer curso de carrera de Educación social de la Universitat de les Illes Balears. Los criterios para la selección de la muestra estuvieron basados en la hipótesis de que los alumnos de educación social, a lo largo del primer curso, observan cambios significativos en sus capacidades cognitivas. Por ello, el principal criterio para la selección fue la no repetición de asignaturas, es decir, la situación en la cual el alumno ha pasado exclusivamente un máximo de seis meses (octubre-marzo) en la universidad desde su matriculación por primera vez, antes del comienzo de las pruebas de evaluación (abril-mayo).

d. Análisis de resultados

Partiendo de la hipótesis de que la resolución del problema debe reflejar las competencias cognitivas de los sujetos, incluyendo el uso y la modificación de estrategias en el curso de la resolución, los mecanismos de interpretación y el recurso a elementos externos, el análisis de las respuestas estuvo centrada en una identificación cualitativa del tipo de estrategias y esquemas usados por los estudian-

tes, independientemente de los resultados objetivamente correctos. Para llevar a cabo el análisis fue necesario, antes de nada, caracterizar las estructuras de análisis aplicables en cada situación, así como los esquemas implicados, a fin de determinar la complejidad de las preguntas y ejercicios. Un análisis cuantitativo básico, en términos de las frecuencias relativas, estadísticos descriptivos, análisis de clusters y las diferencias entre los subgrupos resultantes, permitió comprobar las diferencias observadas en el análisis cualitativo.

Los resultados de los estudios, se resumen a continuación:

1. Razonamiento causal y jerárquico (todo tiene una causa-capacidad de pensar en términos de cadena lógica).

La adquisición del razonamiento causal supone anticipaciones de las relaciones seguras entre antecedentes y consecuentes. El razonamiento sobre la causalidad permite desarrollar una identificación de los factores de primer orden (los causales “fuertes”), de los factores de segundo orden (influencias apreciables) y de los factores de tercer orden (influencias inseguras). En este proceso de razonamiento se debe realizar una evaluación que desarrolle la importancia relativa (proporcional) de cada uno de los factores. Es cierto que, en ausencia de información estadística, dicha evaluación es cualitativa; sin embargo, la corrección de las evaluaciones puede comprobarse con los resultados de experimentos que el alumnos no conoce.

En su forma lógica, dicho razonamiento toma la forma de un esquema anticipatorio, informado por la propia experiencia del sujeto, por sus conocimientos de experiencias diversas y por sus razonamientos teóricos. Dichos razonamientos, cuando están bien fundados suelen permitir una buena aproximación a los resultados comprobados en los experimentos controlados.

En el caso planteado, un ejercicio sobre el efecto del uso del lenguaje coloquial en la orientación de jóvenes marginales (Ballesster, 2004: 39-44), menos de la mitad de la muestra fue capaz de identificar todas las variables explicativas y extrañas que intervenirían en el problema, fase previa para poder establecer las relaciones completas entre todas las variables. Los resultados parecen diferenciar entre los estudiantes sin experiencia profesional o voluntaria en sectores sociales y educativos, de los que sí disponen de dicha experiencia. Sólo una quinta parte de los que no tenían experiencia fueron capaces de identificar las variables implicadas en el problema, mientras que en el caso de los que sí disponían de experiencia, esta proporción aumenta a la mitad.

Evidentemente, la dificultad para identificar las variables del problema limita la posibilidad de establecer relaciones entre ellas.

Los razonamientos de compensación, basados en que el aumento en una de las variables causales aumenta o disminuye los efectos en las variables dependientes, fueron correctamente identificados por el 60% de los alumnos con experiencia y por un 45% de los alumnos sin experiencia, lo que permite mantener la diferenciación que antes se apuntaba. En términos generales, se espera que los razonamientos de compensación, como uno de tipos principales de razonamientos causales, se mantenga, desarrolle y aplique de forma frecuente, ya que permite el establecimiento y aseguramiento de las estrategias profesionales (“debemos hacer X para poder conseguir Y con seguridad”). Es evidente que no se establecen relaciones mecánicas en la realidad, como tampoco deben desarrollarse en el razonamiento, por eso el razonamiento de compensación y el consecuencial, que se verá a continuación, son fundamentales para la correcta aplicación del razonamiento causal con criterios no deterministas.

2. Razonamiento consecuencial (todo tiene consecuencias-capacidad de prever lo que implica una acción u omisión).

El razonamiento consecuencial está relacionado con el razonamiento causal, es un caso concreto del razonamiento causal. Un primer nivel del razonamiento consecuencial, relativo a la evaluación de las combinaciones de consecuencias posibles en un conjunto de relaciones diferenciado, antecede al nivel de análisis de las relaciones de consecuencia que se considerarán más importantes. Es decir, antes de considerar qué es lo que pasará si se realiza o se deja de realizar determinada acción, se hace una evaluación de conjunto de lo que puede pasar, descartando lo menos probable.

El resultado de dicha evaluación puede ser correcto o incorrecto y puede considerarse como una especie de evaluación de hipótesis o de conjeturas. De hecho, cuando les solicitamos a los alumnos que nos expliquen por qué han llegado a sus resultados, ellos contestan planteando las hipótesis que descartaron y las que aceptaron como más viables.

Los resultados de la aplicación del cuestionario² a la muestra de primer curso permiten afirmar que la mayoría de los encuestados tuvo dificultades para completar las posibles combinaciones de consecuencias. Siendo solo posible completarlas cuando se presentaban conjuntamente las de todos los alumnos participantes, de tal manera que parece confirmarse que la mejor opción formativa, para este tipo de razonamientos, es grupal.

Más de la mitad de los alumnos no siente la necesidad de hacer un análisis de las diversas opciones posibles, solo se concentran en alguna de ellas que consideran más importante, perdiendo la perspectiva de la diversidad de consecuencias.

Una de las preguntas planteadas tenía una dificultad adicional, el alumno debía descartar, eliminar explícitamente, las consecuencias imposibles, de acuerdo con la información que se le

aportaba en el ejercicio. Este análisis les fue muy difícil, muy pocos alumnos lo superaron satisfactoriamente.

En las preguntas que implican razonamiento consecuencial se debe destacar el valor de la representación como base del razonamiento para la solución del problema planteado. Parece haber una conexión muy marcada entre el nivel de los modos de representación de la situación y la capacidad para razonar sobre ella. De hecho, una representación mediante recursos simbólicos y diagramas de flujo, favorece la consideración de las diversas consecuencias. La representación, mental (y mejor si además es escrita) puede permitir, además de hacerse consciente de las diversas implicaciones, controlar y revisar los diversos argumentos que se han ido desarrollando. Hace explícito el razonamiento.

3. Coordinación de sistemas de referencia (familia, escuela, etc.).

El tercer esquema que se consideró en este estudio de las competencias cognitivas, se refiere a la coordinación de los sistemas de referencia, así como a la evaluación de la importancia relativa de cada uno de ellos. Este esquema se considera una parte fundamental de las competencias cognitivas, en tanto que implica la capacidad para imaginar situaciones reales en condiciones hipotéticas, discriminando factores que son relevantes en cada caso y coordinándolos después para llegar a plantear una posible solución al problema.

En el primer caso planteado (normalización educativa del alumnado gitano, Ballester, 2004: 46-48), la situación estaba muy cercana a su propia experiencia escolar; esto llevó a algunos estudiantes a realizar una argumentación en términos de su propia trayectoria personal, defendiendo dicha experiencia como un argumento válido, lo que nos permite comprobar como se mantiene la tradición de dar peso de argumento lógico a la evidencia empírica singular, sin pensar en su carácter contingente, es decir, sin ser crítico.

El primer paso para este análisis consiste en diferenciar las variables que intervienen a partir de cada sistema implicado (familia, escuela, grupo de amigos, etc.) para, posteriormente, analizar la variación de una en función de la otra. En promedio, alrededor de tres cuartas partes de los estudiantes de la muestra fueron sensibles a la diferenciación de variables en función de los sistemas de referencia, clasificándolas y analizándolas en términos del sistema de referencia. En sus argumentos se aprecia cómo ponen en juego consideraciones simultáneas sobre ellas, con una diferenciación entre los dos grupos identificados antes, a favor de los que tenían experiencia profesional o como voluntarios. En cualquier caso, se observa cómo los sistemas de referencia son fundamentales para comprender el sentido de las variables implicadas. Cuando se puede incluir una variable en un sistema de referencia del cual existe una aceptable comprensión de conjunto, también dicha variable es mejor entendida y se puede argumentar con más corrección sobre cuál es su papel.

4. Capacidad de proponer soluciones y pensar alternativas ante situaciones complejas.

La falta de formación, en la muestra de primer curso, sobre las opciones y estrategias profesionales no permitió observar resultados diferentes de lo que dictaba el sentido común. Ni siquiera los alumnos con más experiencia destacaron en este conjunto de ejercicios. Cuando no se planteaban ya las estrategias posibles, les era verdaderamente difícil entender qué se podía hacer ante situaciones complejas, derivando siempre hacia argumentaciones muy genéricas, de tipo crítico, o hacia explicaciones de tipo anecdótico.

5. Evaluación de datos

Las situaciones indeterminadas, en las que no se dispone de datos de investigación o estos no son concluyentes, implican evaluaciones que diferencian entre lo posible, lo real y lo necesario; dichas evaluaciones solo se pueden completar en términos de pensamiento. Pero cuando se dispone de datos, llegar a las conclusiones correctas implica que dicho razonamiento pasa por evaluar dichos datos. La puesta en marcha de dicho proceso implica una consideración combinatoria (clasificaciones, diferenciaciones, niveles de medida, opciones de análisis, etc.) que permita la interpretación posterior.

Dicho proceso parece resistirse más a los estudiantes a medida que entran en juego más elementos. Así, en el problema clásico de preparar tablas de contingencia combinando dos variables y llegando a conclusiones, no se presentan problemas de comprensión ni de ejecución, permitiendo buenas interpretaciones de los resultados con una cierta rapidez. Sin embargo, la situación se vuelve notablemente más difícil cuando se tiene que hacer un análisis con diversos pasos intermedios previamente a los análisis definitivos, como en los casos en los que debe realizarse un análisis exploratorio descriptivo previo a la decisión del análisis inferencial.

En cualquier caso, el problema de la visualización de las opciones posibles, aun en las situaciones más sencillas, no es de ninguna manera un problema trivial, así hay un tercio de alumnos de ambos grupos de experiencia o sin ella, que no fueron capaces de pasar de la descripción básica de los datos, no llegando a poder seleccionar correctamente los gráficos que mostraban mejor dicha descripción. La causa principal fue la dificultad para entender qué implicaban cada una de las opciones gráficas que ya conocía. De hecho todos disponían de sus apuntes y libros, en la resolución de los ejercicios, pero aun así no pudieron seleccionar una opción válida de gráficos un tercio de los alumnos, tal como ya hemos dicho.

Para los análisis inferenciales el principal problema ha sido el de la comprensión de la probabilidad, más aun que el desconocimiento de los procedimientos de cálculo de los coeficientes de regresión u otros análisis. A pesar de que las nociones de probabilidad aparecen en múltiples ocasiones en el currículum escolar (desde la ESO hasta el bachillerato), se encuentran casos de estudiantes que se resisten a la idea de que pueda haber una cuantificación de la probabilidad, argumentando que es imposible predecir el futuro en asuntos tan sometidos al azar como las futuras calificaciones escolares u otros ejemplos básicos utilizados para evaluar sus capacidades de análisis de datos. Casi en tercio de los alumnos tuvieron graves problemas de comprensión y utilización de los análisis inferenciales básicos; aumentando los problemas a dos tercios de la muestra cuando las situaciones planteadas implicaban más de cuatro variables independientes.

Conclusiones

Se pueden diferenciar dos tipos de conclusiones, por un lado, las directamente observadas en el estudio realizado; por otro lado, las provisionales de los debates y reflexiones desarrolladas por los autores a partir de los últimos trabajos sobre competencias.

Conclusiones del estudio

Se observa, en la muestra de alumnos de educación social de primer curso, una diferencia en sus capacidades cognitivas, entre los estudiantes sin experiencia profesional o voluntaria en sectores sociales y educativos y los que sí disponían de ella.

También se observa una diferencia entre las estrategias individuales y las grupales de planteamiento y solución de los problemas, siendo mucho más completas y correctas la estrategias grupales.

Se observa cómo los sistemas de referencia son fundamentales para comprender el sentido de las variables implicadas. Cuando se puede incluir una variable en un sistema de referencia (familia, escuela, barrio, etc.) del cual existe una aceptable comprensión de conjunto, también dicha variable es mejor entendida y se puede argumentar con más corrección sobre cuál es su papel.

Se puede concluir que la capacidad de proponer soluciones y pensar alternativas ante situaciones complejas, es una de las competencias cognitivas que se forman a lo largo de la carrera, necesitando completar varios cursos para poder dominarlas con destreza. No se dispone de datos para contrastar dicha conclusión completamente, pero se espera poder disponer de ellos cuando se complete el estudio con los alumnos de tercer curso.

Se observan serios problemas para completar los razonamientos con análisis de datos. Se domina sin problemas la descripción de los datos, pero se producen apreciables problemas para análisis multivariantes y para la comprensión del cálculo de probabilidades. Todo ello limita el uso de los datos para sus argumentaciones y para comprender los resultados de investigación.

Las competencias cognitivas exploradas son centrales en el proceso de construcción de la capacidad profesional del educador social. Centrarse en su desarrollo puede mejorar la calidad de la formación y de la práctica profesional, pero no son las únicas competencias fundamentales, hay otras competencias que deberán desarrollarse.

Conclusiones provisionales del debate sobre competencias

El ejercicio profesional del educador social se basa en la orientación, mejora, enriquecimiento y aportaciones a los procesos educativos de los demás, es decir su actividad laboral descansa en las interacciones con los usuarios de los servicios.

Tanto para el trabajo educativo dirigido hacia los demás como en el ejercicio del autocrecimiento personal se requiere del educador social unos valores y actitudes positivas, activas y solucionadoras de problemas.

En un estudio realizado por la ANECA sobre la titulaciones de pedagogía y educación social (2004), estudio que orientó la definición de los nuevos planes de estudio en los años siguientes, se delimitaban como perfiles de la Educación Social:

- Formador de personas adultas y mayores.
- Educador ambiental.
- Especialista en atención educativa a la diversidad.
- Educador familiar y de desarrollo comunitario.
- Educador en procesos de intervención social.
- Mediador en procesos de intervención familiar y socioeducativa.
- Animador y gestor sociocultural.
- Educador de tiempo libre y ocio.
- Educador de instituciones de atención e inserción social.
- Educador de procesos de acogida y adopción.

Así como en que las competencias –saber hacer– de los Educadores sociales deberían ser:

- Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción.
- Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.
- Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad...).
- Saber utilizar los procedimientos y técnicas socio-pedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social.

- Organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos (culturales, de animación y tiempo libre, de intervención comunitaria, de ocio...).
- Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.
- Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social.
- Producir medios y recursos para la intervención socioeducativa.
- Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos.
- Gestionar estructuras y procesos de participación y acción comunitaria.
- Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social, y desarrollar una capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos.

A partir de aquí podemos decir que el Educador social debería poseer las siguientes capacidades:

- Capacidad para elaborar planes de trabajos educativos individuales, familiares o de grupo.
- Capacidad de observación y análisis de los procesos educativos vigentes y del nivel de socialización de la comunidad.
- Capacidad de provocar la demanda, analizarla, elaborar el diagnóstico y devolverla al usuario o al grupo.
- Capacidad de intervenir en la comunidad con estrategias participativas desde la perspectiva educativa.
- Capacidad de toma de decisiones y resolución de conflictos teniendo en cuenta las necesidades de los usuarios, la legislación vigente en cada caso y las orientaciones de la organización en la que trabaja.
- Capacidad para diagnosticar las propias necesidades formativas y buscar recursos formativos.
- Capacidad para aprender de la experiencia de los demás y de la propia tanto de los aciertos como de los errores.
- Capacidad para utilizar los recursos disponibles allí donde se inter venga.

-Capacidad para utilizar los recursos sociales desde la perspectiva educativa.

Actualmente seguimos trabajando en el estudio de las competencias profesionales de los educadores sociales. En próximos trabajos se seguirán presentando los resultados de los estudios realizados. Desde aquí queremos invitar a quienes estén interesados en dicho trabajo que se pongan en contacto con nosotros para poder ampliar la profundidad y amplitud de los análisis y conclusiones.

Bibliografía

- Alexander, P. A. (1992). "Domain knowledge: involving themes and emerging concerns", en *Educational Psychologist*, 27: 33-52.
- Anderson, J. R. (1993). "Problem solving and learning", en *American Psychologist*, 48: 35-44.
- Ballester, L. (2004). *Bases Metodològiques de la Investigació Educativa. Quadern d'Exercicis*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Bauersfeld, H. (1995). "The structuring of the structures: development and function of mathematizing as a social practice", en Steffe, L.P y Gale, E.J., *Constructivism in education*, Nueva Jersey: Lawrens Erlbaum Associates, Publishers, pp. 137-158.
- Bourne, L. et al. (1986). *Cognitive processes*. Nueva Jersey Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bransford, J. D. y Johnson, M. K. (1973). "Considerations of some problems in comprehension". En Chase, W. G. (ed.). *Visual information processing*. Nueva York: Academic Press.
- Brockbank, A. y McGill, I. (1999/2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). "Situated cognition and the culture of learning." *Educational Researcher*, 18/1, 32-42.

- Cohen, D. K. (1987). "Educational Technology, Policy and Practice." *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol 9, 2; 153-170.
- Colom, A. J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.
- De Vega, M. (1992). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Delors, J. y otros. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Eisner, E. W. (1990/1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Flavell, J. H. (1985). Cognitive development. Nueva Jersey: Englewood Cliffs. Foulin, J.N. y S. Mouchon (1998). *Psychologie de l'éducation*. París: Éditions Nathan.
- Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente*. Barcelona: Paidós.
- (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gellert, C. (1999). *Innovation and Adaptation in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Gibbons, M. et al. (1996). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Madrid: Ed. Pomares.
- Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, A. L. (1992). *Comprender para transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gosling, D. A. (1963). *The search for ability: standardized testing in social perspective*. Nueva York, Russell Sage Foundation.
- Hargreaves, A., Liebermann, A., Fullan, F. y Hopkins, D. (eds.). (1998). *International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic Publishers.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1955-1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.

- Krutetskii, V. A. (1976). *The psychology of mathematical abilities in schoolchildren*. Boston: The University of Chicago Press.
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking University Teaching: a frame for effective use of educational technology*. Londres: Routledge.
- Lindsay, P. y Norman, D. (1983). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid, Tecnos.
- McKernan, J. (1996/1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Morin, E. (1999/2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality. Principles and implications of cognitive psychology*. Nueva York: Freedman.
- Newell, A. y Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Nueva Jersey, Prentice Hall.
- OCDE. (1998). *Educational Policy Analysis 1998*. París: CERI.
- Paris, G. S. y P. Winograd. (1990). "Promoting metacognition and motivation of exceptional children", en *Remedial and Special Education*, vol. 22, 6, 7-15.
- Perkins, D. N., y G. Salomon. (1989). "Are cognitive skills context-bound?", en *Educational Researcher*. 18, 16-25.
- Pressley, M., Borkowski, J. G., y W. Schneider. (1988). "Cognitive strategies: good strategy users coordinate metacognition and knowledge". En Vasta, R. y Whitehurst, G. (eds.), *Annals of Child Development*, vol. 4. Greenwich, CT, Jai Press.
- Red Educación. (2004) *Diseño de la titulaciones de grado de Pedagogía y Educación social*. Madrid: ANECA.
- Shuell, T. J. (1990). "Phases of meaningful learning", en *Review of Educational Psychology*, 60: 531 -548.
- Simon, H. A. (1978). "Information processing theory of human problem solving". En Estes, W. K. (ed.). *Handbook of learning and cognitive processes*, vol. 5, *Human information processing*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Stemberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: a new theory of human intelligence*. Nueva York: Viking.
- (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Study Group On Education And Training (1996). *Accomplishing Europe through Education and Training*. Bruselas. European Commision. DG XII.
- Vergnaud, G. (1991). “La théorie des champs conceptuéis”, en *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 10/2.3, 133-170, La Pensée Sauvage éditions.
- Woolfolk, A. (1996). *Psicología educativa*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Notas

¹La coincidencia de diversas aportaciones realizadas en el I Congreso Estatal del Educador Social de 1995, en ponencias, comunicaciones y debates, es muy importante, de tal manera que se cita la publicación conjunta para simplificar las citas.

²Las preguntas planteadas incluían ejercicios de reflexión a partir de situaciones diversas, incluyendo después preguntas del tipo “¿qué sucedería si...?”.

LAS CONCEPCIONES PREVIAS DE LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA SOBRE METODOLOGÍA COMO PUNTO DE PARTIDA DE SU FORMACIÓN DIDÁCTICA

Francisco Maeso Rubio*
Esther Collados Cardona**

*Doctor en Bellas Artes. Profesor titular de Universidad del Departamento de Didáctica de la Expresión musical, plástica y coordinador del Master Oficial "Artes Visuales y educación.

fmaeso@ugr.es

**Doctora en Bellas Artes. Profesora asociada al Departamento de Didáctica de la Expresión musical, plástica y corporal de la Universidad Autónoma de Barcelona.
Esther.Collados@uab.cat

Recibido 7 octubre de 2011
Aceptado 15 diciembre de 2011

Resumen

Se presentan los resultados obtenidos en una investigación sobre las ideas previas de los futuros docentes de educación artística en relación a las metodologías didácticas propias de la Enseñanza Secundaria. Su objetivo principal es hacer emerger las concepciones previas de los futuros docentes de secundaria en relación a los métodos de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales vinculadas estrechamente a la práctica docente. Los resultados obtenidos indican que los futuros docentes muestran opiniones acertadas sobre las metodologías que propone el diseño curricular y son capaces de entender su terminología.

Palabras clave: Metodología, Ideas previas, educación artística, formación de docentes, currículum.

INTRODUCCIÓN

En el actual contexto social caracterizado por una gran complejidad y por una preocupación por los índices de calidad del sistema educativo, la formación de los docentes se convierte en una tarea social de vital importancia, dado que es uno de los agentes que incidirá en gran medida en la formación de los futuros ciudadanos y en la calidad de la enseñanza. Se revelan de vital importancia todos los esfuerzos dirigidos a diseñar estrategias destinadas a la mejora de la formación inicial de los docentes de secundaria, ayudándoles a encontrar el camino que contribuya a su construcción como docentes (Esteve, 1997).

Habitualmente se vienen desarrollando por parte de organismos internacionales estrategias para detectar los niveles de adquisición de competencias del alumnado en las áreas consideradas instrumentales como razonamiento lógico-matemático, dominio de las Ciencias experimentales y conocimiento y uso del lenguaje. Estas evaluaciones arrojan unos resultados que no dejan muy bien parado al sistema educativo español (Informe PISA, *Programme for International Student Assessment 2006*). Sin embargo, este planteamiento de evaluación del sistema educativo obedece a una concepción de la educación que no contempla las últimas teorías sobre las múltiples inteligencias. Resulta paradójico y parcial ignorar otros ámbitos del conocimiento y de la inteligencia (Gardner, 1987), como son los que se desarrollan en las áreas de carácter más artístico-creativo, que hacen referencia al desarrollo de la inteligencia espacial y contribuyen a incrementar las habilidades intrapersonales e interpersonales. Por lo tanto sería importante que la preocupación por la evaluación y la mejora de la calidad de la enseñanza se extendiera a otras áreas como la educación artística que es a lo que pretende contribuir este trabajo de investigación.

Estado de la cuestión

El currículum actual de Educación Artística en la Educación Secundaria Obligatoria en España, contempla un capítulo dedicado a la metodología. En realidad no guarda muchas diferencias con las propuestas para otras áreas, ya que todo el currículum está impregnado por una filosofía del aprendizaje de marcadas tendencias constructivistas (Burr, 1995 y Gergen, 1996).

En general, las pautas metodológicas que propone el Diseño Curricular español se basan en las teorías constructivistas relativas a “cómo se aprende” y serían:

- Interesar al alumno en el objeto de estudio y mantener su motivación.
- Identificar las concepciones de los alumnos y ponerlas en juego a lo largo del proceso.
- Conectar los nuevos conocimientos propuestos con los esquemas de los alumnos.
- Favorecer las interacciones.
- Propiciar la elaboración de conclusiones personales.
- Proporcionar la oportunidad de poner en práctica lo aprendido.

El currículum vigente de educación artística no hace referencia específica a las diversas concepciones de la enseñanza de las artes visuales y a los movimientos que se han sucedido, fundamentalmente en los siglos XX y XXI (Aguirre, 2000). Entre estos paradigmas destacan: el aprendizaje del arte como mimesis, el arte como desarrollo de la expresión creativa (Lowenfeld y Read), la educación artística como disciplina DBAE (Eisner, Barkan, Gardner), el arte como lenguaje (Lazzoti, Dondis. Arheim, Beljan,) y el arte como sistema simbólico: La educación artística posmoderna (Efland, Freedman, Stuhr, Hernández, Mirzoeff).

El caso es que estos paradigmas pueden incidir de manera directa en las opciones metodológicas que aplican los docentes en activo, siempre y cuando estos sean conscientes de su existencia y hayan recibido la formación inicial adecuada. En los actuales diseños curriculares estos modelos no suelen darse en estado puro, lo habitual, y los programas y orientaciones escolares y la formación del profesorado así lo propician, es concluir en una síntesis ecléctica, que en ocasiones acierta en la proporción adecuada (Marin, 2003).

Arriesgándonos un poco podríamos aventurar que este planteamiento ecléctico podría ser mayoritariamente compartido por los y las profesionales de la educación artística. En todo caso, las posibles diferencias de planteamiento estribarían en el acento que el profesorado pueda poner en alguno de estos paradigmas. Partiendo de esta complejidad, la metodología que lo desarrolle ha de ser inevitablemente compleja.

Objetivos de la investigación

El objetivo de la investigación que se presenta a continuación es hacer emerger las concepciones previas de los futuros docentes de secundaria en relación a las metodologías de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales vinculadas estrechamente a la práctica docente (Cuesta, Azcárate, 2005; Fuentes, García y Martínez, 2009). Estas concepciones, fruto sin duda de su trayectoria como estudiantes, han ido fraguándose a lo largo de su vida como discentes emergiendo de forma especial al finalizar su proceso de formación (Goodson, 2004). Se trata, por lo tanto de introducir elementos de debate y reflexión que permitan superar estas inercias en la construcción de la personalidad como docente (Cuesta y Azcárate, 2005).

Este trabajo se enmarca en una teoría construccionista del conocimiento (Porlan: 1993, Giroux: 2007, Kincheloe: 2001, Gergen: 1996, Vygotski: 2001) que fundamenta el aprendizaje en la acción

y las experiencias compartidas. De forma más concreta se desea conocer las ideas previas de los futuros docentes de secundaria sobre metodologías específicas de educación artística, con el objetivo de promover la reflexión y el debate e impulsar la construcción del conocimiento profesional en relación a modelos metodológicos en la enseñanza-aprendizaje de las artes plásticas y visuales.

Metodología y desarrollo de la investigación

Se trata de una investigación de carácter cualitativo, centrada en la investigación-acción. En este caso es el tipo de investigación adecuada a los objetivos que se pretende conseguir (Cochran, Smith, Lytle, 2002). Los investigadores están implicados en el proceso educativo y utilizan la investigación como herramienta transformadora de las concepciones previas del alumnado de la materia de Pedagogía de las Artes Visuales de la licenciatura de Bellas Artes de la Universidad de Granada. Esta asignatura se imparte como optativa en el segundo ciclo y es la única que está encaminada a la formación del profesorado de Educación Artística en la Enseñanza Secundaria. *Elliott mantiene que la investigación-acción, en cuanto “innovación cultural”, resulta inevitablemente amenazadora para las culturas profesionales tradicionales de los profesores y de los formadores universitarios de estos. Como forma de aprendizaje profesional mutuo, requiere la transformación de las culturas escolar y universitarias* (Elliott, 1991).

La encuesta utilizada como instrumento de investigación tuvo su origen en actividades de formación del profesorado en activo realizados en Centros de Profesores de la Comunidad Autónoma de Andalucía en la década de los 90 con ocasión de la puesta en marcha de la reforma del sistema educativo. Por esto su contenido responde a casos reales que se pueden producir en la práctica educativa y su cometido era el contribuir a generar conocimiento

profesional desde una perspectiva crítica. Su concepción basada en los principios del constructivismo social, en principio, fue flexible y estaba abierta a sucesivas modificaciones con las aportaciones que el profesorado pudiera hacer sobre las diferentes preguntas y las opciones que se presentaban en las respuestas. Aunque es discutible considerar que es posible averiguar las ideas previas o preconcepciones de los estudiantes a través de un cuestionario, hay que considerar que no es un instrumento improvisado, sino que se ha venido perfeccionando a lo largo de al menos 15 años. La encuesta ha evolucionado en todos estos años adaptándose a las opiniones que los propios estudiantes han aportado sobre ella. También ha demostrado ser un instrumento útil para generar un debate acerca de los problemas que presenta la metodología en la práctica real de la enseñanza de las artes visuales en la enseñanza secundaria. En la actualidad, una vez validada se utiliza en los procesos de formación inicial del profesorado de educación artística en la Licenciatura de Bellas Artes y en los Cursos del Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. En el caso concreto de esta investigación, la encuesta se utilizó con un grupo compuesto por 16 alumnas y 14 alumnos del segundo ciclo de la Licenciatura de Bellas Artes en el curso 2008-2009. La encuesta era anónima, ya que lo que se considera importante conocer es la opinión general del grupo. Se debía responder en el plazo temporal de dos horas. El instrumento estaba estructurado en tres partes: en la primera aparecían las preguntas con las posibles respuestas, incluyendo también la posibilidad de responder de manera abierta. En la segunda parte aparecen las hojas de respuestas y en la tercera las respuestas abiertas. El alumnado tenía que conservar las hojas de preguntas con las anotaciones de sus respuestas y entregar las dos partes correspondientes a las respuestas. Una vez tabulados los resultados se dedicaban dos sesiones de dos horas para presentarlos y debatirlos. El alumnado obtenía así información

sobre la opinión general del grupo para poder compararla con sus propias respuestas. De esta manera se podía proceder a un debate horizontal sobre los resultados en el que también participaba el profesor de la asignatura y coautor de esta investigación.

Presentación de la encuesta

La encuesta sobre metodología específica de la Educación Plástica y Visual tiene como finalidad promover una reflexión individual sobre aspectos puntuales, para extraer, con posterioridad, si ello fuera posible, algunos acuerdos de carácter colectivo sobre el tema.

El diseño final de la encuesta se concretó en un total de 5 preguntas que ofrecían diversas opciones de respuesta y con la posibilidad de responder de manera abierta.

La encuesta permitía elegir todas las opciones que se considerasen adecuadas de entre las respuestas.

1.- Análisis de la terminología utilizada en el apartado de metodología del Diseño Curricular.

Muchos de los términos, que a menudo empleamos para hablar de METODOLOGÍA, es posible que no tengan un significado idéntico para todos. Las cuestiones que siguen pueden servir para reflexionar sobre algunos de los conceptos que se relacionan en el apartado correspondiente del Diseño Curricular y unificar criterios en torno a los mismos.

1-a) La metodología ACTIVA hace referencia a:

A.- Una dinámica de trabajo ininterrumpido.

B.- El principal medio de acceso del alumnado a nuevos conocimientos es a través de sus propias experiencias.

1-b) *En una metodología PARTICIPATIVA el alumnado se comportará de las siguientes maneras.*

- A.- Intervienen en clase solo cuando se lo pide el profesorado.*
- B.- Son capaces de tomar iniciativas creativas de manera autónoma respecto a contenidos.*
- C.- Demuestran su interés sobre determinados aprendizajes artísticos.*
- D.- Tienen autoestima para confiar en sus propias opiniones y para expresarlas en público.*
- E.- Esperan las indicaciones del profesorado para tomar decisiones sobre su trabajo.*
- F.- Intervienen espontáneamente en los coloquios y debates que se desarrollan en el aula.*

1-c) *Metodología vinculada al medio significa.*

- A.- Basar la expresión y el análisis de manifestaciones visuales en una temática familiar al alumnado.*
- B.- Representar de todas las maneras posibles el paisaje circundante.*
- C.- Tomar el entorno próximo como fuente de motivación, documentación, análisis visual, etcétera...*

1-d) *Una metodología interdisciplinar supone:*

- A.- Una colaboración de dos o más materias en algún proyecto puntual.*
- B.- Una planificación global de la enseñanza que subordina la estructura y secuencia de aprendizaje de las materias, al tratamiento de temas complejos con distintos enfoques.*

C.- Contactos esporádicos entre profesorado de distintas materias para complementarse en algún tema compartido.

1-e) Las experiencias interdisciplinares en que participa la Educación Plástica y Visual...

A.- Perjudican la entidad de la materia al subordinarse a las demás, aportando sólo aspectos plásticos o decorativos.

B.- Pueden resultar más eficaces, al aportar esta materia, comprensión espacial, análisis formal, agudeza perceptiva, valoración estética, valores, ética, etcétera...

C.- Ponen de manifiesto la categorización de las materias por parte de los alumnos, lo que tradicionalmente deja malparada a la E.P.V.

1-f) La metodología INVESTIGATIVA implica:

A.- El alumnado ha de “descubrir” todo por sí mismo, sin intervención externa.

B.- El alumnado debe aplicar con rigor el método científico para acceder al conocimiento.

C.- Debe situarse al alumnado en contextos de observación y experiencia de modo que adquiera determinados conocimientos por sus propios medios.

D.- El alumnado debe adquirir conocimientos y destrezas por el método ensayo-error.

2.- Papel del profesorado

En este capítulo, se han recopilado las diferentes funciones que un profesor o profesora de Educación Plástica y Visual, desempeña habitualmente.

2-a) Numera en orden de mayor a menor importancia, según tu criterio, las siguientes funciones del profesorado de Educación Plástica y Visual.

- A.- Programar a principios de curso (realizar un diseño curricular).*
- B.- Evaluar y calificar al alumnado.*
- C.- Enseñar Historia del arte.*
- D.- Enseñar a dibujar.*
- E.- Fomentar y potenciar la creatividad.*
- F.- Entretener a los alumnos y alumnas y proporcionarles alternativas en su tiempo de ocio.*
- G.- Desarrollar en ellos actitudes y valores positivos hacia el arte y la Cultura Visual.*
- H.- Transmitir conceptos sobre los contenidos de la materia.*
- I.- Preparar los medios y recursos didácticos.*
- J.- Cuidar de que se mantenga el orden y la disciplina en clase.*

3.- Actitudes del Profesorado

Trataremos de recoger, en este capítulo las distintas opciones relacionadas con las actitudes de un profesor o profesora de Educación Plástica y Visual, en tres supuestos prácticos, para conocer el grado de preferencia de cada una de ellas.

3-a) Supuesto 1º: Un alumno o alumna pide mi opinión de profesor o profesora respecto de un trabajo que está realizando. El trabajo es de una calidad objetivamente mediocre. Mi respuesta es:

- A.- Limito mi opinión a las condiciones de la propuesta de actividad.*
- B.- Intervengo directamente en su trabajo y trato de mejorárselo.*
- C.- Trato de resaltar algún aspecto positivo (siempre lo hay) para no desilusionarlo/a.*

- D.- Le doy mi opinión sincera con toda rotundidad sin preocuparme de las consecuencias.*
- E.- Condiciono mi respuesta al conocimiento que tenga respecto a la susceptibilidad del alumno o alumna en cuestión.*
- F.- Condiciono mi respuesta según la expectativa que detecte en el alumno o alumna, en el momento de la consulta.*
- G.- Le devuelvo la pregunta y le pido que valore, él mismo o ella misma, su trabajo (o utilizo cualquier otra evasiva que eventualmente se me ocurra).*

3-b) Supuesto 2: Un alumno o alumna, durante la realización de un trabajo propuesto, pide mi opinión. El trabajo es de una calidad muy alta. Mi respuesta es:

- A.- Valorar muy positivamente su trabajo y tratar de que tome conciencia de su logro.*
- B.- Detener la actividad de los demás y mostrar el trabajo en cuestión para que sirva de modelo.*
- C.- Pedirle que me lo regale.*
- D.- Buscar algún aspecto deficiente (siempre lo hay) y centrar mi opinión en él para que no decaiga su espíritu de superación.*

3-c) Supuesto 3: Un alumno o alumna, durante la realización de un trabajo propuesto, pide mi opinión. El trabajo es desconcertante para mí, y no se me ocurre ninguna opinión. Mi respuesta es:

- A.- Le pido que termine antes de opinar (con objeto de ganar tiempo y reflexionar).*
- B.- Le manifiesto mi desconcierto.*
- C.- Le pido que me informe de su intención expresiva, y otros aspectos, antes de opinar.*

4.- Papel del alumnado

Partiendo de la consideración del alumno y alumna como sujetos activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, nos planteamos a continuación cuál debe ser su ámbito de intervención, en la práctica, en dicho proceso.

4-a) En una clase de Educación Plástica y Visual, el alumnado debe intervenir junto al profesorado, en:

- A.- La determinación de los criterios de evaluación.*
- B.- La selección de contenidos.*
- C.- La selección de actividades.*
- D.- La determinación de criterios metodológicos.*
- E.- La elección de técnicas y procedimientos.*
- F.- La fijación de plazos para la realización de los trabajos.*
- G.- La autoevaluación.*

5.- Relación Contenidos-METODOLOGÍA

Tradicionalmente las materias relacionadas con el área de Educación Plástica y Visual (Dibujo, Diseño, etcétera), estaban revestidas de un carácter “especial”, a veces marginal. Esto era debido, entre otras causas, a que carecía, o al menos no se explicitaba convenientemente de un cuerpo disciplinar definido por un inventario de contenidos debidamente estructurado.

En los programas actuales, donde ya figura un capítulo de contenidos, el problema se convierte en: ¿cómo dotar al alumnado de una estructura conceptual específica sin perder el carácter experimental de la materia y sin convertirla en una disciplina de corte eminentemente teórico?

5-a) El conjunto de contenidos de la Educación Plástica y Visual para la etapa 12-16, lo considero respecto de las posibilidades reales de programación y asimilación...

- A.- Adecuado.*
- B.- Demasiado amplio.*
- C.- Demasiado reducido.*

5-b) El desarrollo de contenidos a lo largo de la etapa debe seguir la siguiente secuencia.

- A.- Se asignará uno o varios bloques de contenidos a cada curso de la etapa, para cubrir, al final de la misma, la totalidad de los contenidos propuestos.*
- B.- Se dividirán, con criterio de oportunidad, el total de los contenidos en dos niveles que se desarrollarán coincidiendo con los dos ciclos de la etapa (12-14 y 14-16).*
- C.- Se abordaría el desarrollo de todos o la mayor cantidad posible de contenidos en cada curso del ciclo con diferentes niveles de profundización y extensión en cada tema.*

5-c) La asimilación de contenidos por el alumnado se realizará por medio de:

- A.- Desarrollo teórico de temas por parte del profesorado.*
- B.- Actividades del alumnado programadas con ese fin y sistematización de conceptos tratados, por parte del profesorado.*
- C.- Realización individual de trabajos monográficos sobre temas propuestos, relacionados con las experiencias de clase y basados en consultas bibliográficas.*

5-d) Respecto del tratamiento de los contenidos optaría por:

A.- Actividades y/o desarrollo teórico de conceptos aislados (la línea, la textura...).

B.- Actividades y/o desarrollo teórico de grupos de conceptos simultáneamente (análisis formal de un objeto identificando (forma, volumen, proporciones, color, textura, etcétera...).

C.- Tomaría distintas opciones en cada momento de la etapa.

Análisis y discusión de resultados

1. Análisis de la terminología utilizada en el apartado de metodología del Diseño Curricular.

	A	B	C	D	E	F	G
1a	13,3%	86,6%	0%				
1b	0%	56,6%	46,6%	56,6%	3,3%	63,3%	0%
1c	13,3%	0%	90%	0%			
1d	33,3%	46,6%	33,3%	0%			
1e	3,3%	90%	0%	3,3%			
1f	0%	3,3%	73,3%	23,3%	3,3%		

Interpretación de los resultados de la pregunta 1a

En el caso de la pregunta 1a se comprueba que el alumnado comprende el significado del concepto de metodología activa.

En el caso de la pregunta 1b se comprueba que se identifica de forma adecuada las características y el papel que corresponde al alumnado en una metodología participativa.

En el caso de la pregunta 1c de las tres posibles respuestas comprenden el significado, y dan más importancia a la definición que contempla la posibilidad de tomar el entorno próximo como

fuente de motivación, documentación, análisis visual, e identifican en menor medida basar la expresión y el análisis de manifestaciones visuales en una temática familiar al alumnado.

En el caso de la pregunta 1d se observa una mayor dispersión en las respuestas que indican que el concepto de metodología interdisciplinar no se comprende con claridad.

Sin embargo en la pregunta 1e se puede comprobar que son capaces de valorar la contribución que la materia puede ofrecer en las experiencias interdisciplinares.

En el caso de la pregunta 1f se comprueba de nuevo que el alumnado identifica adecuadamente el concepto de metodología investigadora.

En el contexto global de esta pregunta se comprueba que de manera intuitiva y con carácter general el alumnado identifica adecuadamente las características de las metodologías propuestas en el Diseño Curricular Oficial del Área de Educación Plástica y Visual de la Educación Secundaria Obligatoria. Donde podemos observar más confusión es en lo relativo a la definición al concepto de metodología interdisciplinar a pesar de que valoran muy positivamente la contribución que el área de educación artística puede hacer a este tipo de proyectos.

2.- Papel del profesorado

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
2	2º	10º	8º	6º	3º	9º	1º	5º	4º	7º

Aunque de manera general se han ordenado las diferentes funciones del profesorado de manera coherente, resulta sorprendente observar la poca importancia que se concede a los procesos de evaluación y calificación. En el debate mantenido con posterioridad a la presentación de los resultados de la encuesta se hizo patente

que las causas de esta baja valoración de las tareas evaluadoras tienen su origen en sus experiencias como estudiantes. Esto evidencia que los procesos evaluadores no son entendidos como una parte más del proceso de enseñanza y aprendizaje sino como una experiencia poco gratificante.

3.- Actitudes del profesorado

	A	B	C	D	E	F	G	H
3a	13,3%	3,3%	63,3%	0%	23,3%	10%	3,3%	26,6%
3b	53,3%	6,6%	3,3%	36,6%	30%			
3c	3,3%	3,3%	93,3%	0%				

Respuestas abiertas

a.-

- Resalto el aspecto positivo por el que pueda avanzar y critico lo negativo para que sepa donde falla.
- Le diría lo que está mal y resaltaría algún aspecto positivo.
- También hay que destacar lo negativo del trabajo para que el alumnado reflexione y mejore, pero hay que decírselo con tacto.
- Le indico como mejorarlo.
- Valoro los aspectos concretos de las propuestas, además de positivos y trato de indicarles como desarrollarlos o explorarlos.
- Le daré mi opinión sincera tratando de que sea una aportación positiva y de que el alumno/a reflexione y valore su trabajo.

b.-

- Creo que sería una mezcla de la A y la D.
- Pedir que el mismo detecte los fallos, siempre los hay para no aumentar su ego, pero que también destaque los rasgos buenos.
- Mostraría mi satisfacción por la realización de un buen trabajo y lo animaría a que siguiera en esa línea.

- Valoro muy positivamente su trabajo y le muestro los aspectos negativos para que pueda mejorarlo.
- Valoraría positivamente, pero también le sugeriría leves mejoras.

En la pregunta 3a se observa que los futuros docentes se inclinan por resaltar algún aspecto positivo del trabajo del alumnado con el objetivo de no desilusionarlo/a. En menor medida apoyan la posibilidad de condicionar su respuesta al conocimiento que tengan respecto a la susceptibilidad del alumno o alumna en cuestión. Demuestran sensibilidad en relación a sus intervenciones en los procesos de trabajo de su alumnado, y manifiestan ser partidarios de mantener una actitud positiva que contribuya a la motivación. En las respuestas abiertas se refuerza esta posición con opiniones más específicas.

En la pregunta 3b se observa una tendencia clara a reforzar de forma positiva los logros del alumnado para conseguir un avance cualitativo en su proceso de aprendizaje. En menor medida consideran que es también conveniente detectar aspectos mejorables con el objetivo de incrementar la calidad de los trabajos artísticos. En las respuestas abiertas se refuerza esta posición con opiniones más específicas.

En la pregunta 3c se observa unanimidad en las respuestas considerando la necesidad de una interacción con el alumnado para conocer sus intenciones antes de emitir un juicio sobre el trabajo.

En lo que se refiere a las cuestiones relativas a la actitud que debe tomar el docente en situaciones que habitualmente se producen en el aula, relacionados con las intervenciones u orientaciones en los procesos de trabajo, los futuros docentes demuestran un alto grado de sensibilidad y tacto a la hora de emitir opiniones sobre el trabajo de su alumnado. Posiblemente esta respuesta supone una reacción a posibles experiencias negativas en su trayectoria como estudiantes, evidenciando que aún no tienen asumido su rol

como profesores y profesoras. Como consecuencia de lo expuesto se revela que los alumnos conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje como una actividad en la que son fundamentales las relaciones humanas.

4.- Papel del alumnado

	A	B	C	D	E	F	G	H
4a	13,3%	16,6%	50%	10%	46,6%	20%	43,3%	3,3%

En la pregunta 4a se considera relevante la intervención del alumnado en la selección de las actividades que se realicen en el aula, en menor medida son partidarios de que intervengan en la elección de técnicas y procedimientos artísticos. En lo que se refiere a la evaluación un porcentaje significativo considera relevante la autoevaluación. De nuevo demuestran un criterio adecuado en la determinación de los aspectos en los que el alumnado podría participar, aunque en lo referente a la determinación de plazos de entrega de trabajos sorprende que no consideren importante su participación. De los resultados relativos a la participación en la selección de actividades se puede deducir que su condición alumnos sigue determinando sus criterios como futuros profesores.

5.- Relación Contenidos- Metodología

	A	B	C	D
5a	50%	23,3%	20%	6,6%
5b	26,6%	23,3%	46,6%	6,6%
5c	3,3%	83,3%	33,3%	3,3%
5d	3,3%	30%	70%	0%
Respuestas abiertas				
a. Dependiendo del contexto. Me parece adecuado a nivel general, porque hay una gran diversidad de temas; pero				

- a nivel concreto, podría ser muy amplio para algunos contextos más desfavorecidos. Habría que adaptarlo.
- b. Otras actividades experimentales de investigación.

En la pregunta 5a la opción más apoyada ha sido la de considerar adecuado el inventario de contenidos que recoge el diseño curricular, en menor medida se manifiestan las otras dos opiniones opuestas que consideran dicho inventario demasiado amplio o demasiado reducido. En este caso las opiniones del alumnado están mediatizadas por su falta de experiencia en la práctica de la profesión docente y evidencian un contraste con las que habitualmente manifiesta el profesorado en activo, que perciben los contenidos del actual currículum de educación artística como excesivamente amplio y disperso. Una posible interpretación es que su condición de alumnos no facilita elementos para valorar la adecuación de los contenidos.

En la pregunta 5b apuestan de manera significativa por abordar el desarrollo de todos o la mayor cantidad posible de contenidos en cada curso del ciclo con diferentes niveles de profundización y extensión en cada tema, demostrando de nuevo tener criterios para tomar decisiones acerca de la secuenciación de contenidos para los diferentes cursos de la etapa.

En la pregunta 5c la opinión mayoritaria del alumnado se inclina a considerar que la asimilación de contenidos se lleve a cabo mediante actividades del alumnado programadas con ese fin y sistematización de conceptos tratados por parte del profesorado. En este caso, una posible interpretación nos llevaría a considerar que su apuesta está muy vinculada con su experiencia como alumnos en lo que se refiere al modo en el que ha recibido las clases.

En la pregunta 5d optan mayoritariamente por tomar distintas opciones en cada momento de la etapa en lo que se refiere al tratamiento de los contenidos, demostrando de nuevo tener un criterio adecuado sobre este tema.

Conclusiones

Los futuros docentes de Educación Secundaria en formación tienen opiniones bastante acertadas acerca de las características de las diversas metodologías que propone el diseño curricular de la educación plástica y visual y son capaces de comprender la terminología que se utiliza para conceptualizarlas. Por lo general se aprecia que sus concepciones previas están bastante mediatizadas por su experiencia reciente como discentes. Este hecho los sensibiliza en relación a diversos aspectos de la interacción con el alumnado.

A diferencia de otras áreas curriculares que promueven propuestas de carácter convergente, la educación artística demanda respuestas divergentes y requiere una metodología individualizada en la que es fundamental el conocimiento profundo del alumnado a través de unas relaciones de comunicación fluida. Se trata una actividad muy relacionada con el desarrollo de la personalidad, los deseos y emociones humanos. El alumnado participante en la investigación parece ser muy consciente de estos aspectos.

Los dos temas en los que demuestran una clara desorientación son los relacionados con los procesos de evaluación y las metodologías interdisciplinarias. Quizás esta desorientación obedece a la dificultad que presenta la evaluación en este ámbito del conocimiento y a las propias experiencias como estudiantes con los procesos evaluadores que han vivido. Es corriente que el alumnado de Bellas Artes se queje de la falta de rigor en la evaluación y de la relatividad y subjetividad con la que suelen valorarse sus conocimientos y productos artísticos. En cuanto se refiere a las metodologías interdisciplinarias, no es extraño que el alumnado no tenga muy claro en que consisten, ya que en la cultura escolar, que han vivido, no se producen con frecuencia experiencias interdisciplinarias. A la vista de estas conclusiones y teniendo en cuenta las limitaciones de la muestra, podemos afirmar la utilidad de la encuesta

como estrategia válida para detectar eficazmente las ideas previas de los estudiantes, suscitar el debate, la reflexión y la comunicación horizontal, promoviendo la construcción social del conocimiento, en el marco de las teorías constructivistas del aprendizaje.

Bibliografía

- Aguirre, I. (2000). *Teorías y prácticas de la educación artística*. Pamplona: Servicio de publicaciones de la U.P.N.
- Burr, V. (1995). *Introducción al Constructivismo Social*. Barcelona: Proa.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2002). DENTRO/FUERA. *Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Cuesta Fernández, J. y Azcárate Goded, P. (2005). “Un estudio de caso sobre las concepciones y las preocupaciones docentes del profesorado novel de secundaria”. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 57 (4) p. 469-488.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata: Madrid.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Fuentes, J. M., García Barrios, S. y Martínez Losada, C. (2009). “¿En qué medida cambian las ideas de los futuros docentes de secundaria sobre qué y cómo enseñar, después de un proceso de formación?” *Revista de Educación*, 349, pp.269-294.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximación a la construcción social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós Ibérica.

- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Marín, R. (Coord.). (2003). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid: Pearson.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.
- Vygotski, L. (2001). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.

RESEÑAS

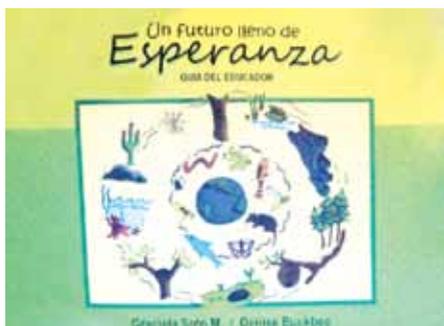


Pereira, Roberto. (2011). *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata, 600 pp.

Esta obra presenta los trabajos de 43 prestigiosos autores españoles, europeos y norteamericanos, especialistas en adolescencia. Estructurado en 7 partes y 30 capítulos, presenta una amplísima revisión y puesta al día de la adolescencia en el siglo XXI desde el punto de vista de diversas orientaciones psicoterapéuticas, especialmente desde la terapia familiar sistémica. Los temas revisados inclu-

yen las principales complicaciones que surgen en ese período del ciclo vital, especialmente en las relaciones con sus progenitores, pero también con sus pares, las particularidades de la emigración en los adolescentes, de la adopción, el uso y abuso de las redes digitales, la violencia, diversos trastornos de conducta, etcetera, para terminar con propuestas concretas y prácticas de intervenciones terapéuticas y educativas. Todo ello nos ofrece una visión real de los adolescentes actuales, de sus problemas, y de posibles soluciones. Además de la extensa elaboración teórica, basada generalmente en investigaciones llevadas a cabo por sus autores y autoras, buena parte de los capítulos se apoyan en casos clínicos y transcripciones de sesiones para ejemplificar sus propuestas. *Adolescentes en el siglo XXI* está dirigido a todos aquellos profesionales de la psicoterapia, psicología, medicina (especialmente psiquia-

tras y pediatras), pedagogía, educación, trabajo social, enfermería, educadores sociales y a todas las personas interesadas por entender a los Adolescentes en el mundo actual. Puede resultar a su vez un texto interesante para estudiantes o profesionales que se estén formando en intervención sistémica y terapia familiar. Es un libro extenso que les acompañará en la reflexión sobre lo que ocurre en esa parte tan importante del desarrollo de todas las personas, les dará unas cuantas pistas para entenderla mejor, y muchas propuestas prácticas para mejorar su intervención profesional.



Soto Martínez, Graciela y Buckbee, Denise (2011). *Un futuro lleno de esperanza. Guía del Educador*. México: Educ@rnos. 112 pp.

La Guía del Educador tiene como propósito el enseñar y desarrollar sensibilidad por el cuidado del medio ambiente, en los contenidos explica y fundamenta la propuesta de brindar educación ambiental de forma integral a través de priorizar el desarrollo de competencias, acciones para el logro aprendizajes esperados y el cumplimiento de estándares. Esta guía amplía los conocimientos sobre la ecología brindando datos e información sobre un mundo en interconexión, sugiriendo actividades en las situaciones didácticas, todo esto enmarcado con dibujos creativos que concretan el saber, con el ser y el hacer en relación con un entorno natural ya que se piensa que compartimos un espacio, más que ser dueños de él, como lo expresa Leonardo Boff: “El planeta es mi casa y la tierra mi dirección.”

NORMAS PARA PUBLICAR

La revista educ@rnos es una publicación que aborda temas educativos y culturales, con periodicidad trimestral, que difunde trabajos de diferentes áreas de investigación.

El envío de un trabajo a esta revista compromete al autor a no someterlo simultáneamente a consideración de otras publicaciones. Los autores se hacen responsables exclusivos del contenido de sus colaboraciones y autoriza al Consejo Editorial para su inclusión en la página electrónica **www.revistaeducarnos.com**, en colecciones y en cualquier otro medio que decida para lograr una mayor difusión.

Se considerarán para publicación solamente aquellas colaboraciones que cumplan con las siguientes normas:

1. Los escritos deberán ser inéditos y estar relacionados con las temáticas y disciplinas que integran la revista.
2. Podrán estar redactados en español.
3. Sólo se aceptarán trabajos en formato Word.
4. Se deberá enviar el texto a la siguiente dirección electrónica: revistaeducarnos@hotmail.com. La redacción de la revista acusará recibo de los originales en un plazo de diez días hábiles desde su recepción.
5. Los artículos deberán ser trabajos de investigación, reflexiones teóricas, metodológicas, ensayos que dialoguen con autores, intervenciones que contribuyan a problematizar, debatir y generar conocimiento teórico y/o aplicado sobre los temas correspondientes. Deben tener una extensión de 10 a 15 páginas (en fuente Arial 11, a 1.5 espacios. En esa cantidad de páginas deberán incluirse un resumen en español (que no exceda 150 palabras), 5 palabras clave, acotaciones (sólo las necesarias), tablas y/o gráficos y bibliografía.
6. Las reseñas deberán ser valoraciones críticas de libros recientes en las que se indique su importancia y limitaciones. Deben te-

- ner una extensión de 3-5 páginas en Arial 11, a espacio y medio.
7. El título que encabeza la colaboración se escribirá en negritas. El nombre del autor y de la institución y/o departamento al que pertenece deberán ir al inicio del texto, en cursivas, después del autor.
 8. Todos los textos originales deberán incluir la información siguiente: Nombre y currículum breve del autor (media cuartilla máximo), además de número de teléfono, fax, correo electrónico y domicilio.
 9. En caso de que el trabajo incluya imágenes, éstas deberán estar respaldadas y ser enviadas por separado, en formato JPEG con una resolución de 300dpi.
 10. Las citas textuales que excedan de 40 palabras se pondrán en párrafo aparte, sin comillas y con sangría del lado izquierdo de 1.5 cms.
 11. Las citas de libros y artículos se efectuarán dentro del texto de acuerdo a la siguiente forma (con base en el estilo APA):

- a. Cita de un libro, haciendo referencia a una página concreta. Ej.: (Vygotski, 1998: 283).
- b. Cita de un artículo publicado en un libro colectivo o en revista. Ej.: (Piaget, 1994).

12. En los artículos, las referencias bibliográficas de las citas aparecerán enlistadas al final por orden alfabético. En las notas al final de página solamente se podrá incluir comentarios adicionales, no referencias.

13. En las reseñas, las referencias de libros y artículos se efectuarán en los pies de página. No se enlistarán al final.

14. Las referencias se realizarán de la siguiente manera:

Libro

Schön, D. (1998). *El profesional Reflexivo. Cómo piensa los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Capítulos en libros

Stobaer, G. (2010). Los tests de inteligencia: Cómo crear un monstruo. En Stobaer, G. *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

Periódicos y revistas

Amador, R. (2010). Modelos de redes en educación superior a distancia en México. En *Sinéctica* 34, 61-73.

Periódicos y revistas en línea

Unesco (2009). “Las nuevas dinámicas de la educación superior”.

Disponible en:

<http://www.unesco.org/es/wche2009/resources/the-new-dynamics/>

Revista educ@rnos

www.revistaeducarnos.com
revistaeducarnos@hotmail.com