

LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: de la teoría a las propuestas prácticas

Miguel A. Zabalza Beraza

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

La formación de profesores basada en las competencias personales y profesionales que se precisan para ejercer su actividad docente se ha convertido en un asunto central y en una prioridad estratégica de las políticas educativas. Sin embargo, lograr ese propósito exige una profunda transformación de los modelos curriculares y organizativos hasta ahora vigentes con todas las contradicciones y resistencias que este tipo de procesos conlleva (Huberman, 1973). El artículo reconstruye el proceso seguido en el diseño de una malla curricular basada en competencias para la formación inicial de Profesores/as de Educación Básica. Se identifican y analizan 11 competencias, se explicitan sus contenidos y se establece su secuencia en los 9 semestres que dura la formación. La idea central del trabajo es que la *visibilización* del proceso de construcción de una propuesta curricular basada en competencias puede resultar de utilidad como marco de referencia y como elemento de contraste en relación a la viabilidad de este enfoque formativo.

PALABRAS CLAVE

Formación de profesores; Formación basada en competencias; Diseño curricular; Educación Superior; Articulación curricular.

ABSTRACT

Teacher Education based on the personal and professional competencies they will require to exercise their teaching has become a central issue and a strategic priority of the current Education policies. However, achieving this goal requires a profound transformation of the existing curricular and organizational practices facing, simultaneously, all the contradictions and resistances that such processes involves (Huberman, 1973). This article reconstructs the process followed in the design of a competency-based curriculum for initial training of Basic Education teachers. First, 11 competencies are identified, then their contents are fully explained and, finally, the competencies are distributed along the 9 semesters that training lasts. The main thrust of paper is that the visibility of the process of building a competency-based curriculum can be useful as a reference framework and as a contrasting practice in relation to the feasibility of this approach to training.

KEY WORDS

Teachers Education; Competency-based Education; Curriculum Design; Higher Education; Curriculum Integration.

Introducción: la transición entre enfoques

Con frecuencia, uno de los problemas básicos de las innovaciones educativas es la dificultad para poder visualizar con alguna claridad qué es lo que tiene de novedoso la nueva propuesta. Es decir, qué tendríamos que estar haciendo de distinto a lo que ahora hacemos cuando la innovación propuesta se haya incorporado a la práctica cotidiana de nuestra actividad. Resulta muy diferente hacer una discusión teórica sobre la “formación por competencias” a verse a uno mismo organizando su asignatura en base a competencias, o verse dando clase en el contexto de un Plan de Estudios organizado en base a módulos o competencias. A veces, el no ver claro esto último, hace que se adopten posturas muy negativas sobre lo primero. Si no somos capaces de vernos haciendo cosas diferentes a las que hacemos, o pensamos que lo que se nos propone resulta de imposible aplicación en nuestro caso, parece lógico que nuestro entusiasmo ante las nuevas propuestas resulte nulo. Por esa razón, me ha parecido de interés comenzar este texto contando nuestra experiencia en Chile. Fueron momentos de gran interés porque significaron la transición de un modelo curricular convencional basado en las disciplinas a una nueva organización curricular basada en competencias.

Como he tenido la oportunidad de señalar en un reciente texto (Zabalza, 2012), el proceso que suele seguirse en el tránsito a un modelo de formación por competencias, no deja de ser una metáfora de la propia estructura de las competencias. Es un proceso que suele avanzar superando progresivamente tres momentos: un momento inicial de necesidad de clarificación ideológica y conceptual; un segundo momento de construcción de propuestas y un tercer momento de modulación de actitudes (aunque esto último puede ser, también, una fase transversal que se inicie desde los primeros momentos del trabajo o, a veces, un propósito que no se llega a alcanzar nunca del todo). Se trata de un proceso que trasciende lo singular de cada país o cultura (Esteban y Menjibar, 2011; Ellerani, Mendoza y Fiorese, 2012; Kouwenhoven, 2010). Cada momento suele generar debates y preocupaciones diversas. Al inicio, el debate se centra sobre la naturaleza y legitimidad de las competencias. A veces no se supera nunca esta fase, bien porque se le anatematiza como enfoque ilegítimo, bien porque no se sale de la discusión sobre su origen, sus pros y contras, sus dificultades. Posteriormente, la preocupación se traslada a cuestiones más técnicas: cómo hacer el tránsito, qué competencias seleccionar, cómo plantearlas, cómo secuenciarlas, cómo evaluarlas, etc. Finalmente, hay que contar con la voluntad de ponerse en marcha y asumir ese algo de riesgo aceptable que toda innovación conlleva. En definitiva, son tres los componentes que las competencias incluyen en su estructura (gráfico 1).

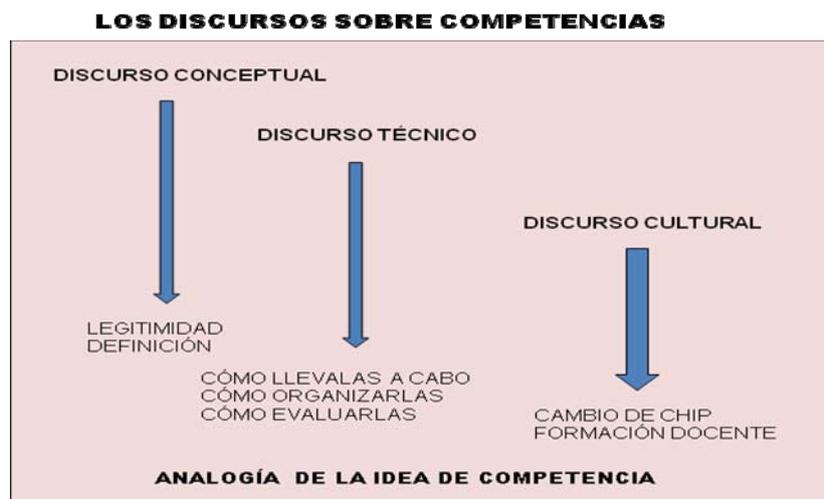


Gráfico 1. El debate sobre las competencias (elaboración propia).

Como puede observarse en el gráfico tres grandes discursos se han solapado en el debate sobre las competencias. Un discurso conceptual que ha acabado centrándose más en la cuestión de la legitimidad de este enfoque (si se trata de un planteamiento neoliberal; si constituye una cesión del sentido formativo de las universidades para ponerse al servicio de los mercados; si constituye una fuerte pérdida de conocimientos; si se trata solo de una nueva jerga que nada aporta a la mejora de la enseñanza universitaria, etc.) que en una efectiva clarificación del sentido de las competencias y de su posible contribución a una formación de calidad en las universidades. El discurso técnico de/sobre las competencias es más operativo. Se trata de planificar su desarrollo y establecer los dispositivos necesarios para incorporarlas al diseño curricular, a la organización de los procesos formativos, a los sistemas de evaluación. Muchos trabajos se han realizado en este ámbito y en relación a los diversos campos científicos (por ejemplo, Frank et alii, 2010, para la medicina; Crawley y otros, 2007, para la ingeniería; Houston y Howsam, 1972, para el profesorado). El tercero de los discursos, el cultural, suele moverse en espacios más difusos y menos visibles pero resulta, probablemente, el más relevante de los tres porque establece el marco actitudinal y cognitivo sin el cual cualquiera de los otros dos resulta inoperante (Darling-Hammond, 2009). Se trata de tener (o no) una actitud positiva al cambio, estar dispuestos a hacer una nueva lectura del quehacer de profesores y estudiantes, de cambiar el chip. Se trata, por otra parte, de reconocer que el trabajo por competencias requiere de una formación que no da la práctica (y menos aún, una práctica desarrollada en el marco de otro tipo de enfoques sobre la docencia).

Ese mismo recorrido tuvimos que realizarlo en la experiencia que intento compartir. Quizás sea una secuencia de fases que no resulta fácil alterar en su progresión natural: no se pueden saltar etapas. Las personas tienen que entender, primero, de qué va el asunto de las competencias y cuál es la problemática que se establece en torno a ellas (lo que suele requerir crear

espacios para el debate, ser paciente en la resolución de prejuicios, aceptar objeciones y posiciones opuestas). Intentar obviar esta fase e imponer procesos *top-down* para la transición al enfoque de competencias genera más problemas que soluciones. Siguen subsistiendo las reservas intelectuales o ideológicas y eso hace que los procesos se burocraticen (que se acepten las imposiciones pero sólo en sus aspectos formales) y que la implicación de los sujetos sea muy superficial (cuando no, negativa).

El enfoque por competencias no es, en cualquier caso, una cuestión de fe. Hay variadas interpretaciones sobre su naturaleza, contenido y desarrollo y, por tanto, tampoco es esperable que se alcance un consenso sólido en su desarrollo (OCDE, 2001, Gimeno et alii, 2008 Tobón, 2007). Como suele suceder en las innovaciones educativas de hondo calado, una democratización excesiva de su aplicación o la exigencia de acuerdos plenos, llevaría a que se hiciera imposible cualquier avance significativo en su puesta en marcha. Al tratarse de políticas curriculares institucionales hay que saber combinar las decisiones institucionales y las posturas personales o de grupo, sin que éstas puedan llegar a desnaturalizar o impedir aquellas.

1. La experiencia

Entre finales del 2007 e inicios del 2008 iniciamos el proceso de configuración de un Plan de formación de *Profesores de Educación Básica con mención*. Es la jerga que en Chile se utiliza para referirse a la formación de profesores y profesoras, con especialidad, para atender a niños y niñas del segundo ciclo de la Educación Básica. Las menciones a las que habíamos de orientar los estudios eran las de Matemáticas, Lengua Española, Ciencias Naturales e Historia y Ciencias Sociales. Se trataba del proyecto MECESUP UPA 402¹ en el que intervenían las universidades chilenas de Playa Ancha (Valparaíso), Los Lagos (Osorno) y Arturo Prat (Iquique). Los proyectos Mecesup duran varios años y pasan por fases diferentes. Yo tuve el honor de colaborar en las fases iniciales del proyecto y a ellas me referiré en este texto. Fue en ese periodo cuando diseñamos el marco general de un proyecto de formación de profesores basado en competencias.

Como he señalado en la introducción, comenzamos el trabajo despejando el marco conceptual e ideológico del enfoque por competencias aplicado a la Educación Superior y, más en concreto, a la formación del profesorado. No en todos los casos se tenía una idea clara de qué significaba trabajar por competencias ni, en términos generales, éramos capaces de visibilizar qué

¹ Los proyectos MECESUP son ayudas económicas que el Ministerio de Educación chileno ofrece a las instituciones de Educación Superior a través de convocatorias competitivas a las que las universidades (individualmente u organizadas en consorcios, como en este caso) presentan sus proyectos. Las convocatorias suelen establecer ciertas condiciones a las que los proyectos deben acomodarse. El tema del diseño curricular por competencias ha sido una de esas condiciones incorporadas a las últimas convocatorias.

significaría llevar a cabo la formación de profesorado bajo ese enfoque formativo. Así pues, las primeras sesiones de trabajo se dedicaron a hablar tanto de profesorado como de competencias.

El perfil del profesorado

Interesaba, en primer lugar, tener una perspectiva clara de qué perfil de profesorado se pretendía formar y bajo qué condiciones curriculares. Varias cosas quedaron claras en relación a este punto:

- La tradición institucional de las universidades participantes mantenía un semestre inicial de formación básica. Se justificaba, en parte, por la necesidad de mejorar el nivel cultural y científico de los estudiantes de nuevo ingreso en la universidad y, en parte, también por la conveniencia de homogeneizar los niveles de conocimientos de los estudiantes que accedían a los estudios de profesorado pues existían muchas diferencias de nivel entre unos y otros.
- Los responsables institucionales dejaron claro, desde las primeras sesiones de trabajo que la “investigación” constituía uno de los elementos clave de la formación del profesorado. Ya había sido así en los programas anteriores y pretendían mantener este elemento en las nuevas propuestas.
- El tercer condicionante venía dado por la propia normativa chilena y se refería a la necesidad de conjugar una formación genérica del profesorado con su “especialización” en alguna de las 4 áreas curriculares fundamentales en la Educación Básica: Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Las competencias

Con estos tres invariantes como marco de condiciones comenzó el trabajo de debate sobre las competencias y su manejo para definir adecuadamente el perfil profesional de los futuros profesores y profesoras que las tres universidades participantes deseaban formar.

El debate sobre *las competencias* no fue especialmente complejo. Quizás porque las instrucciones del Ministerio de Educación chileno eran claras al respecto y también lo eran las condiciones bajo las que se había logrado el proyecto MECESUP bajo cuyo patrocinio estábamos funcionando. El propio título del proyecto financiado dejaba claras estas condiciones: *Renovación de la formación inicial de profesores de educación básica con mención, sustentado en un modelo curricular modular basado en competencias, en un contexto de mejoramiento continuo*. El propio título marcaba con claridad la orientación de nuestro trabajo: “un modelo curricular modular basado en competencias”. De las sesiones de trabajo sobre las competencias y lo que dicho enfoque significaba en el diseño curricular, sacamos algunas conclusiones importantes:

- Que fueran cuales fueran las diversas perspectivas posibles de abordaje de las competencias, nuestro enfoque debía estar orientado a una visión humanista y cultural de las mismas (en contraposición a otras visiones exclusivamente técnicas). Tal visión humanista debía cumplir una serie de requisitos tanto conceptuales como operativos:
 - i. entender las competencias como la capacidad de los sujetos para manejarse en contextos de aprendizaje que vinculen la teoría con la práctica;
 - ii. dar especial importancia a la necesidad de combinar los conocimientos teóricos con su posible aplicación a la identificación y resolución de problemas de la práctica profesional docente;
 - iii. incluir el diseño y desarrollo de procedimientos vinculados al ejercicio de la docencia para la etapa educativa para la que se estaban preparando (prepararse específicamente para la Educación Básica, no una preparación genérica a la docencia).
- Dentro de esa perspectiva integrada de las competencias, nos planteamos que, en lugar de orientar el trabajo formativo a la realización de algún producto previamente especificado (resultados de aprendizaje), las competencias habrían de capacitar a nuestros estudiantes para responder *preguntas significativas* (y, en algunos casos a hacérselas). Algunas de esas preguntas tenían carácter cultural (por ej. cuáles fueron los principales pedagogos chilenos y cuál fue su aportación); otras, en cambio, eran más operativas (por ej. ¿qué tipo de organización del tiempo suele ser más práctico cuando tenemos en clase niños con necesidades educativas especiales?). Esta organización interna de los contenidos de las competencias puede verse en el Anexo 1.
- Que, siendo fieles a las invariantes mencionados del proceso, habríamos que atender a las tres dimensiones básicas de todo proyecto de formación del profesorado: las competencias pedagógicas, las competencias disciplinares (puesto que se trataba de una formación “con mención”, es decir, con un primer nivel de especialización), y las competencias genéricas (que el propio equipo había definido previamente como un componente relevante de la formación).
- Que las competencias, o algunas de ellas, tienen una estructura jerárquica, es decir, deben ser afrontadas en el marco de una secuencia en la que algunas de ellas sirven de base para la obtención de otras. Eso pasa en todos los tipos de competencias, desde las específicas (la planificación debe ser previa a la evaluación) hasta las genéricas (la expresión oral y escrita es la base para la investigación o el manejo de bases de datos y la documentación). En esta estructura jerárquica (no rígida) jugaban un papel importante las competencias propedeúticas, es decir, aquellas que, vinculadas a materias básicas (Filosofía, Literatura, Matemáticas, Sociología), incluso si no jugaban un papel importante en

el desempeño profesional (porque no pertenecían a la mención elegida), sí lo hacían en la formación básica de todos los estudiantes pues establecían un marco de conocimientos y estilos de pensamiento necesarios para poder afrontar con solvencia las restantes disciplinas del currículo.

El diseño curricular

La tercera preocupación de nuestro trabajo se centró en la *articulación curricular*, cuestión de notable relevancia en el contexto chileno y que numerosas universidades y el propio MECESUP habían convertido en una prioridad para los próximos años. La *articulación curricular* requiere la búsqueda de un diseño curricular que vaya más allá de los currículos por yuxtaposición, esos conglomerados en los que las disciplinas se disponen unas tras otras con una estructura lógica no siempre reconocible.

Una propuesta curricular articulada debe partir de una idea completa del proceso formativo que los estudiantes deben seguir en los diversos semestres que componen la carrera. Requiere una especie de narrativa del proyecto (por dónde comienza la formación y qué proceso se va siguiendo, semestre tras semestre, hasta llegar a completarla). En el fondo se trata de convertir lo que suele ser una estructura digital (disciplinas que van apareciendo como unidades estancas y desconectadas) en una secuencia narrativa (una historia que tiene un comienzo y que se va desarrollando como un proceso en el que cada fase da sentido a la siguiente hasta llegar a su cierre final).

Hay muy diferentes maneras de plantearse esta articulación (Zabalza, 2012), pero en cualquier caso hay dos niveles de articulación que deben ser atendidos: (a) la articulación entre materias y (b) la articulación entre los contenidos teóricos y su manejo práctico. En lo que se refiere a nuestra experiencia estos dos ejes de articulación se plantearon de la siguiente manera:

- Por un lado, las *áreas curriculares* que el profesorado ha de trabajar en la Educación Básica. Cada semestre, una de esas áreas actuaría como eje de articulación del resto de los contenidos a trabajar en el semestre y, fundamentalmente, de la competencia profesional específica que en él se abordara. Esto es, si en el tercer semestre tocaba trabajar Matemáticas y, a la vez, la competencia de la Metodología didáctica, el trabajo en metodología se aplicaría a las matemáticas. Se revisaban las diversas metodologías pero tomando como base las matemáticas. De esta manera, los contenidos del semestre quedaban mejor insertados en torno a una temática que los englobaba a todos.
- Por otro lado, el *practicum* que fue el eje fundamental para vincular los conocimientos académicos con los profesionales. Aunque las diversas disciplinas contaban en su horario con momentos de prácticas, el

practicum se planteó como la gran oportunidad para vincular lo que se aprendía en la universidad con lo que los estudiantes debían hacer (y aprender) en contextos profesionales reales.

2. Las competencias del perfil profesional DOCENTE DE BÁSICA CON MENCIÓN.

Una vez señalados los prolegómenos del trabajo realizado (esa fase de clarificación de conceptos y de aseguramiento de las voluntades), comenzamos con el proceso de determinación del abanico de competencias que entendíamos como vinculadas al perfil de “profesorado de básica con mención”, tal como indicaba el título del proyecto.

Comenzamos revisando las numerosas propuestas de competencias del profesorado que han ido apareciendo en la literatura (ANECA, 2005; Eurydice, 2002; Perrenaud, 2004; Cano, 2005, OCDE, 2006, Oser et alii, 2006; Beneitone, et alii, 2007). De todas formas, parecía lógico que, estando yo allí, partiéramos de las 10 competencias que constituyen mi modelo (Zabalza, 2003), adaptándolas, obviamente, pues estábamos trabajando en relación al perfil del profesorado de Educación Básica. A eso habría que añadir los aspectos que ya habían quedado claros en las sesiones previas relacionados con la definición del rol docente y la consideración de los elementos presentes en el modelo de trabajo de las unidades participantes: necesidad de una cultura básica que completara los aprendizajes de la Secundaria; insistencia en la investigación; necesidad de atender a las cuatro áreas disciplinares de las menciones, etc.

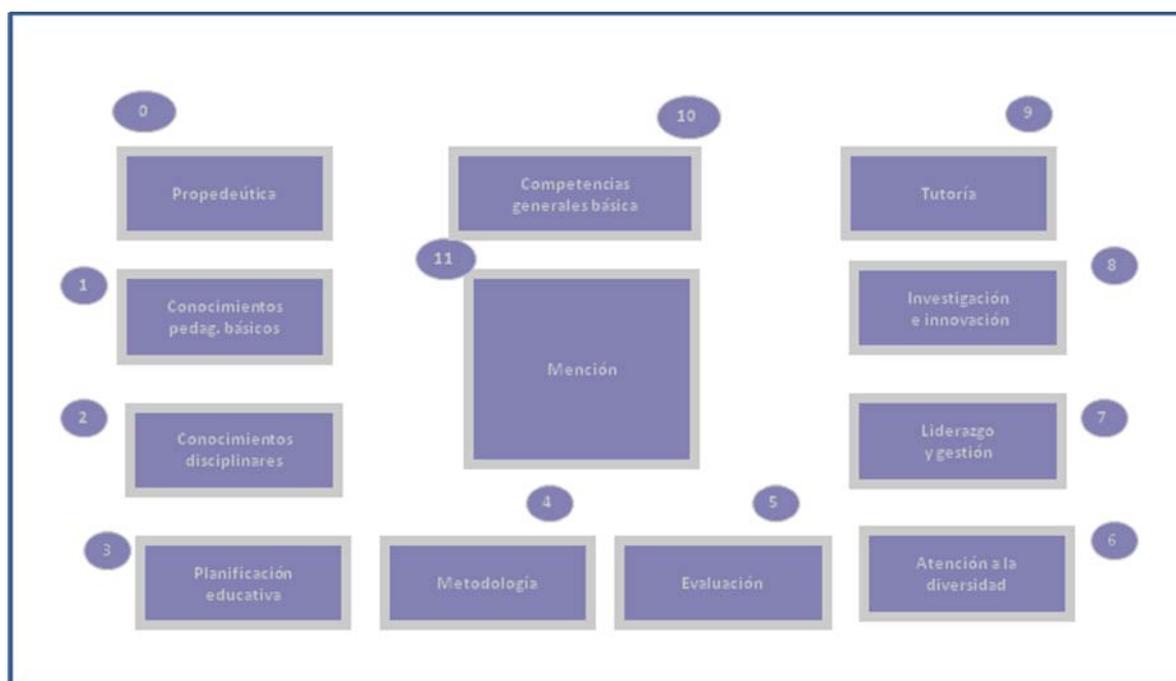


Gráfico 2: Competencias seleccionadas (elaboración propia).

Así las cosas, el elenco de competencias seleccionado estaba formado por 11 competencias planteadas como sigue:

Competencia 0. *Afianzar los aprendizajes académicos previos hasta alcanzar el nivel adecuado para iniciar los estudios universitarios elegidos y fortalecer las estrategias de estudio correspondiente a la etapa universitaria.*

Esta primera competencia tenía un sentido de homologación para los estudiantes. El profesorado manifestaba la necesidad de mejorar el nivel de conocimientos con los que los estudiantes ingresaban en la universidad, sobre todo en algunas materias básicas aunque, también, en la forma de estudiar y enfrentarse a las tareas académicas.

Competencia 1. *Conocer y analizar críticamente desde una perspectiva humanista, los fundamentos de la educación chilena tanto en su dimensión histórica, como cultural y social.*

Esta competencia recoge la necesidad de que los estudiantes contextualicen su propia ubicación personal y como futuros profesionales. Ellos pertenecen a una cultura a la que van a estar llamados a integrar a sus futuros estudiantes. Esta visión de sí mismos en el mundo y de su profesión como compromiso con la propia cultura suponía un propósito declarado en el modelo educativo de las universidades participantes.

Competencia 2. *Demostrar dominio básico de los contenidos disciplinares generales que se han de trabajar en la Educación Básica.*

Esta competencia incorporaba uno de los aspectos que ha caracterizado a las políticas educativas chilenas (pero también a las españolas y de otros países) de reforzar, por todos los medios, la formación disciplinar del profesorado. En el *tour de force* permanente entre las materias pedagógicas y las correspondientes a las diversas disciplinas del currículo, da la impresión de que la tendencia actual prevalente va por la vía de reforzar estas últimas. Esa era la idea, también, del equipo de profesores que participaban en la experiencia y, por esa razón, aunque algunos pudimos mostrar ciertas discrepancias, se estableció como competencia básica ésta que reúne los conocimientos pertenecientes a las diversas áreas curriculares.

En cada una de las materias curriculares, esta competencia se subdividía en tres sub-competencias fundamentales:

2.1. Comprender los fundamentos del conocimiento en esa área curricular y su incidencia en la Educación Básica.

Este aspecto incluye un recorrido por cómo se ha construido el conocimiento en esa área, los diversos enfoques existentes y la aportación de la disciplina en cuestión al desarrollo de los sujetos y de la sociedad.

2.2. Poseer un conocimiento crítico del currículo oficial chileno de esa área de conocimiento.

Esta sub-competencia incluye un conocimiento de cómo ha ido variando el currículo oficial chileno en esa área y cuál es la filosofía que subyace a la propuesta actual; un dominio suficiente de los elementos tanto teóricos como prácticos que incluye el actual currículo; las relaciones existentes entre esa materia y el resto de las materias del currículo; las principales dificultades de aprendizaje que suelen producirse.

2.3. Saber generar coreografías didácticas para el área curricular respetando la diversidad de sujetos y contextos.

Incluye la capacidad de diseñar e implementar estrategias metodológicas adecuadas que incluyan cuando menos 3: el “aprendizaje basado en problemas”, el trabajo por casos y el trabajo por proyectos. Incluye también la capacidad de seleccionar, elaborar y manejar recursos didácticos actualizados, incluyendo las TIC, así como plantear procedimientos evaluativos que tomen en consideración la diversidad de los sujetos.

Competencia 3. *Planificar procesos formativos adecuados a las condiciones del contexto, de la institución y de los sujetos con los que trabaja.*

Con esta competencia se inicia la incorporación de las competencias didácticas básicas, en este caso, la de *planificación* que se refiere a saber hacerse una visión de conjunto del proceso formativo a desarrollar dándole estructura y coherencia y sabiendo adaptarlo a la etapa educativa de Básica, a los sujetos y a la institución en que se trabaja.

Competencia 4. *Organizar coreografías didácticas congruentes con el rol de generador de oportunidades de aprendizaje en sus alumnos y alumnas.*

La segunda gran competencia didáctica de todo docente: crear ambientes de aprendizaje ricos y estimulantes para sus estudiantes. Es una competencia que incluye la disponibilización de espacios, la creación y/o selección de materiales didácticos, la gestión de tiempos y tareas, la organización de los grupos de trabajo.

Competencia 5. *Diseñar y utilizar procedimientos evaluativos de los aprendizajes, que sustenten la toma de decisiones para el mejoramiento continuo.*

La competencia de evaluación de los aprendizajes es una de las actuaciones más comprometidas de los docentes por lo que tiene de punto de cruce entre las exigencias académicas y los derechos individuales y colectivos de los estudiantes y sus familias.

Competencia 6. *Atender la diversidad personal, social y cultural de los educandos, tomando las decisiones curriculares oportunas.*

La Educación Básica es una etapa en la que se han de sustanciar importantes decisiones orientadas al diseño de acciones formativas capaces de integrar en ellas a sujetos muy heterogéneos tanto en su equipamiento personal como en sus disposiciones, actitudes y experiencias previas. En países con comunidades indígenas, con contextos geográficos, sociales y culturales muy diversos, esta competencia docente adquiere una relevancia particular.

Competencia 7. *Ejercer el liderazgo pedagógico que corresponde a la función docente, incluyendo los aspectos administrativos y de gestión de los diversos escenarios educativos sobre los que dicha función se proyecta.*

Las tareas académicas no completan el perfil de los docentes de Educación Básica pues también se les va a solicitar actuaciones de gestión académica en sus escuelas, de liderazgo de grupos, de vinculación con instituciones externas a la propia escuela, etc.

Competencia 8. *Desarrollar un estilo profesional basado en la investigación y comprometido con la indagación educativa.*

Ya se ha señalado en un punto anterior que los equipos de trabajo vinculados a este proyecto hacían cuestión de recoger ésta como una de las competencias centrales de la actuación docente. Se trata de una competencia que incluye tanto elementos conceptuales como técnicos y, sobre todo, elementos que tienen que ver con las actitudes con las que los docentes deben encarar su trabajo: no como meros reproductores o transmisores de conocimientos sino como personas que son capaces de crear conocimiento, de investigar sobre su práctica.

Competencia 9. *Orientar y supervisar el desarrollo integral de los alumnos y actuar como facilitadores en sus problemas de aprendizaje.*

Es la competencia vinculada a la tutorización de los estudiantes, tarea que, dada su edad, requiere un gran esfuerzo docente para procurar que no se desequilibre el desarrollo integral del niño ni sus avances

escolares. Implica, por tanto, atender tanto a los niños y niñas como a sus familias para intercambiar información y generar sinergias a favor del desarrollo infantil.

Competencia 10. *Dominar en un nivel aceptable las competencias generales adoptadas en la carrera.*

Esta competencia, como la nº 2, es una competencia conglomerado. En ella se incluyen las diversas competencias generales que el proyecto formativo de las instituciones participantes incluía. El listado de competencias generales a desarrollar durante la formación de los futuros egresados de las tres universidades incluía las quince competencias siguientes:

- 10.1** Dominar la lectura comprensiva de textos propios de la carrera.
- 10.2** Expresarse adecuadamente por escrito en diversas modalidades de textos y saber guardar las pautas técnicas requeridas a los trabajos científicos.
- 10.3** Expresarse en forma oral y saber defender los propios puntos de vista en exposiciones y debates.
- 10.4** Saber manejarse en las relaciones interpersonales y trabajar en equipo con diversos compañeros.
- 10.5** Manifestar su juicio crítico con respecto a las actividades que se desarrollen, incluida su propia actuación y trabajo.
- 10.6** Desarrollar la competencia metacognitiva y saber reconocer su propio estilo de trabajo y aprendizaje.
- 10.7** Manejarse en bases de datos especializadas y saber extraer información de Internet y otras fuentes.
- 10.8** Manejo básico de un idioma extranjero (preferentemente inglés) aplicándolo a textos relacionados con la carrera.
- 10.9** Dominar diversas estrategias de aprendizaje: esquemas, mapas conceptuales, resúmenes, etc.
- 10.10** Desarrollar el sentido ético y el análisis deontológico de las actividades de los profesionales de la educación.
- 10.11** Mantener un espíritu innovador y ser capaz de hacer propuestas de acción originales y creativas.

10.12 Desarrollar la capacidad de empatía frente a los demás, especialmente los más débiles o necesitados.

10.13 Saber planificar su trabajo y gestionar su tiempo, asumiendo las responsabilidades en cuanto a las tareas y compromisos adquiridos

10.14 Saber presentarse a sí mismo y organizar su currículum vital.

10.15 Conocerse a sí mismo y ser capaz de identificar sus puntos fuertes y débiles.

En la propuesta que hicimos, estas competencias se planteaban de forma provisional. Algunas de ellas podrían requerir un replanteamiento si es que finalmente se llegara a predeterminar en niveles superiores de toma de decisiones (como ha sucedido en el caso español), cuáles habrían de ser esas competencias genéricas. Pero de darse ese caso, una vez entendida la mecánica, los cambios no debían resultar problemáticos ni difíciles de gestionar.

Tenemos, por tanto, un mapa de competencias manejable y no excesivamente complejo. En él se han reunido los componentes fundamentales de lo que constituye la función docente en su triple dimensión de elementos personales, elementos profesionales y elementos vinculados a los contenidos de enseñanza en los que debe manejarse (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2011).

3. La organización interna de cada una de las competencias.

Construir un diseño formativo por competencias es un proceso con un cierto nivel de complejidad. No es algo que se pueda llevar a cabo de la noche a la mañana, ni se trata, tampoco, de un proceso que pueda ser implantado a través de decisiones administrativas. Las competencias identifican campos de conocimientos y prácticas profesionales de notable complejidad interna. Diseñar internamente cada competencia requiere conocer bien ese campo de actuación al que se refiere la competencia, saber desagregarlo en sus componentes básicos y volver a reconstruirlo como proceso integrado de formación. Convertir lo que es conocimiento y acción profesional en un proceso formativo. No cabe duda de que saber diseñar un proceso formativo basado en competencias es, a su vez, una competencia que posee las mismas cualidades e impone las mismas condiciones que el conjunto de las competencias que deseamos describir aquí. Quizás por eso, porque no se ha considerado la necesidad de adquirir la competencia en el manejo de las competencias antes de ponerse a incorporarlas al currículum universitario, es por lo que tanto los

marcos conceptuales de partida como los resultados a los que se ha llegado han acabado siendo tan confusos y contradictorios.

En el caso que se describe en este texto, se asumía (a) que las competencias constituyen “unidades molares” de la función docente (no pequeñas conductas o tareas que atomizarían la representación del ejercicio profesional); (b) que en todas ellas se integran y complementan tanto los conocimientos teóricos como las habilidades prácticas y las disposiciones (actitudes, valores, compromisos) personales; (c) que se refieren, en su conjunto, a la actuación de unos profesionales orientados a desarrollar su actuación en un contexto concreto (en este caso era Chile) y en un marco institucional regulado. Lejos, por tanto, de una visión de la función docente como algo neutro, algo mecánico o meramente técnico, algo al margen de la cultura propia o de las demandas que la sociedad y las legítimas políticas educativas plantean.

A esa visión general de las competencias se añadía un punto más que convertía nuestro enfoque en un planteamiento original. Dado que parte de las críticas que se hacen al modelo de competencias es que dicho modelo se centra en exceso en los resultados y olvida los procesos, o que disminuye los conocimientos para priorizar las actividades prácticas, quisimos que no fuera así en nuestro caso. En lugar de construir internamente la competencia únicamente en torno a los resultados esperados (lo que tienen que saber hacer los estudiantes para demostrar el dominio básico de la competencia), la fuimos a construir en torno a un doble eje:

- (a) Las preguntas que los estudiantes deberían ser capaces de responder.
- (b) Los “productos” finales que habrían de ser capaces de elaborar.

El primero de los ejes nos garantizaría que el nivel de los conocimientos no descendía, aunque estuviéramos trabajando por competencias. Nos permitiría, a su vez, mantener un aceptable nivel de graduación y parsimonia en las exigencias (no exagerar en la cantidad y profundidad de los contenidos a pedir a los estudiantes sino hacerlo en función del curso en que se encuentran). El segundo de los ejes nos permitiría respetar la naturaleza práctica de las competencias y la condición básica de que su dominio requiere siempre la aplicación de los conocimientos a la resolución de problemas o ejercicios prácticos.

En el anexo 1 se representa la construcción de una de las competencias mencionadas. Como puede verse en la tabla de ese anexo, la competencia nº 6 se refiere a: *Atender la diversidad personal, social y cultural de los educandos, adoptando las decisiones curriculares oportunas*

Se analizamos detenidamente la tabla del anexo, podemos constatar que el proceso de desarrollo de la competencia comienza con su denominación y con la explicitación del papel que esa competencia cumple en el perfil profesional del futuro profesor/a de Educación Básica. El siguiente paso es desagregar la competencia (ya hemos señalado que las competencias son unidades molares que representan funciones complejas, compuestas por conocimientos y actuaciones de diverso tipo) en aquellas sub-competencias (o dimensiones incluidas) más relevantes. En el caso de la competencia analizada, se han identificado 5 sub-competencias fundamentales: la primera de ellas tiene un carácter más cognitivo (dominio de los referentes conceptuales de la diversidad), las otras cuatro se refieren a operaciones profesionales básicas en relación a la diversidad de los sujetos: la planificación de procesos adaptados; el manejo de metodologías inclusivas, la elaboración de materiales didácticos apropiados, la utilización de sistemas de evaluación coherentes.

Como puede constatarse, aunque la competencia como unidad global ha de llevarnos indefectiblemente a situaciones de aplicación de los conocimientos, la desagregación del contenido global de una competencia permite combinar sub-competencias más saturadas de elementos teóricos con otras de sentido más aplicado y práctico. De esta manera se neutraliza de forma más clara el posible riesgo de una practicidad excesiva que algunos críticos atribuyen al enfoque por competencias.

Tras la desagregación en sub-competencias, lo que nos planteamos fue qué tipo de preguntas habrían de ser capaces de responder nuestros estudiantes en relación a esa dimensión de la competencia. Las preguntas incorporan cuestiones o problemáticas importante en relación a cada una de las sub-competencias. Un nuevo intento para volver a resaltar que dominar una competencia no es solo saber hacer cosas sino poseer conocimientos suficientes como para dar respuestas fundadas a cuestiones relevantes de la actividad profesional. Es la base cognitiva, conceptual y cultural de la competencia sin la cual las habilidades aplicables quedarían reducidas a meros artificios técnicos surgidos de la imitación o de la mera práctica. En el caso concreto de esta competencia, no se trata solo de que el futuro profesor/a aprenda a organizar actividades en las que puedan participar todos los niños y niñas de su clase, sino que entienda bien qué sentido tiene la diversidad de sus estudiantes (sub-competencia 1) y cuáles son las condiciones que esa diversidad le impone a la hora de organizar las actividades de aprendizaje (sub-competencia 3).

Si se ha hecho una buena selección de las preguntas (que deben ser relevantes, desafiantes y progresivas), será fácil establecer qué tipo de contenidos disciplinares van a precisar los estudiantes para poder responderlas. El conocer esas preguntas orientadoras servirá también al profesorado para dar sentido a los temas que introduzca en las materias que

desarrollan. El trabajo por competencias exige una gran flexibilidad en la estructuración de las disciplinas. Por eso se hace tan difícil compaginar adecuadamente un modelo curricular basado rígidamente en las disciplinas con el enfoque formativo por competencias. Con frecuencia, para responder esas preguntas básicas que plantea la competencia no se precisa de disciplinas completas sino de aquellas partes de la disciplina que pueden ayudar a dar una respuesta válida y suficiente a la cuestión planteada. En el caso de la competencia que estamos analizando podemos constatar que precisaremos de algunos aportes más globales (sobre integración, escuelas inclusivas, etc.) y otros más parciales y específicos provenientes de espacios científicos diversos (sociología, psicología, organización escolar, didáctica, etc.).

La última de las fases del desarrollo de la competencia tiene que ver con la realización de la actividad práctica a través de la cual los estudiantes puedan demostrar su dominio de la misma. Esas actividades prácticas pueden ser de diversos tipos y, en general, se mantiene una estructura de tres niveles diferentes:

- (a) Observar y analizar propuestas y/o situaciones prácticas existentes (por ejemplo, analizar el diseño de una actividad inclusiva propuesta por alguna editorial o llevada a cabo en algún colegio).
- (b) Diseñar actividades que respondan adecuadamente a los planteamientos analizados en la parte teórica de la competencia (por ejemplo: hacer alguna programación que responda a criterios previamente señalados y en contextos con características multiculturales)
- (c) Diseñar y desarrollar, en contextos reales, proyectos de trabajo que respondan a las condiciones de los enfoques inclusivos en alguna de las áreas curriculares de la Educación Básica (especialmente, la que corresponda a la mención cursada por el estudiante).

De esta manera, el dominio de la competencia puede alcanzar diversos niveles y tener una secuenciación progresiva. Pero lo que está claro es que, al finalizar sus cursos, los estudiantes han de estar en condiciones de llegar al tercer nivel, esto es, saber planificar y poner en práctica propuestas educativas inclusivas en contextos escolares diferentes (rurales, urbanos, en ambientes multiculturales, etc.). Propuestas sencillas, obviamente, como corresponde a alguien recién egresado de la universidad y que aún tiene mucho que aprender a través de la práctica profesional.

4. La secuenciación de las competencias en la malla curricular

La siguiente tarea a desarrollar en una planificación por competencias es la organización de la malla. Una vez que hemos seleccionado las competencias

sobre las que hemos de trabajar y que las hemos construido internamente (identificando las sub-competencias, las cuestiones a plantearse, los contenidos conceptuales y operativos a trabajar y las tareas que expresarán el nivel de dominio alcanzado), nos toca ubicarlas de forma coherente en la malla curricular.

En el Anexo 2 se recoge la tabla donde figura la estructura de competencias que se planteó en nuestro proyecto chileno. Como puede constatar, la tabla está organizada en torno a dos ejes:

- En el eje de ordenadas (vertical) tenemos las competencias señaladas. Algunas de ellas (especialmente la competencia 2, referida a las materias del currículo, y la 10, referida a las competencias genéricas) se han subdividido en función de la naturaleza heterogénea de sus contenidos.
- En el eje de las abscisas (horizontal) tenemos los semestres de la carrera. En este caso son 9 semestres, duración a la que se llegó por consenso pues las universidades participantes tenían con anterioridad un número de años diferente para la formación de los profesores de Básica.

Para la construcción de la malla curricular se toman decisiones referidas a los tres componentes básicos de una malla curricular: la organización de los semestres; la articulación interna de cada semestre; la distribución de las competencias.

La organización de los semestres.

La organización de los semestres se refiere al sentido que cada semestre va a tener en el proceso formativo conjunto. En el gráfico nº 3 se representa la distribución acordada:

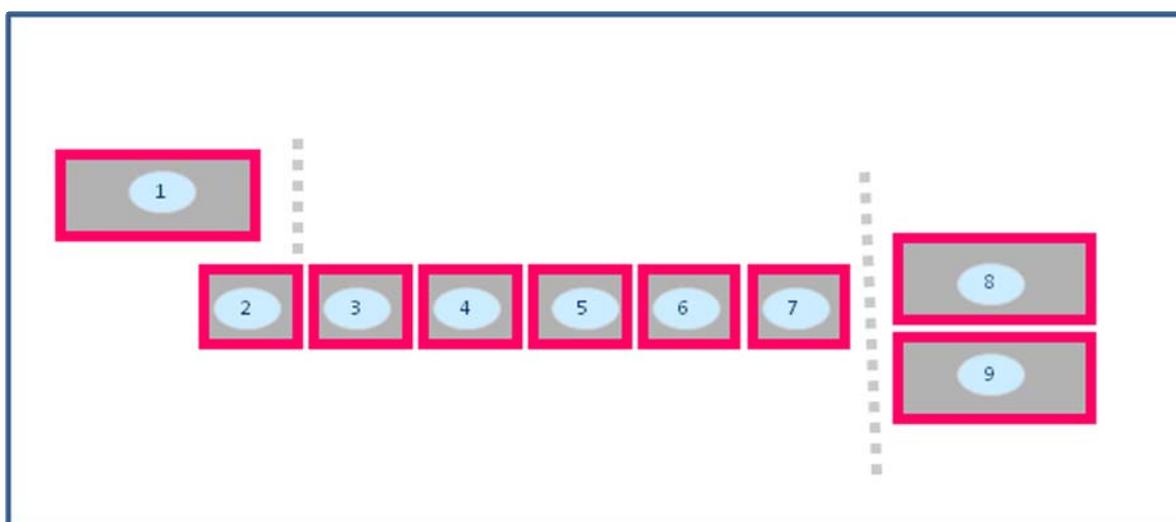


Gráfico 3. Organización de los semestres (elaboración propia).

De los 9 semestres, el primero de ellos es un semestre propedéutico destinado a recuperar y afianzar los principales contenidos culturales de los estudios de la formación secundaria y disponer a los estudiantes para afrontar con garantías las exigencias académicas de la Educación Superior. Es un semestre en el que, además, se hace una introducción a la profesión docente a la que los estudiantes desean incorporarse. Ya señalamos en un momento anterior que ésta era una de las preocupaciones básicas de las instituciones participantes en el proyecto: que los estudiantes accedían a la universidad con fuertes lagunas tanto científicas como culturales que dificultaban abrir sus estudios superiores con el nivel de exigencias que parecía preciso.

Sigue un grupo de 6 semestres con contenidos básicos y comunes a la profesión docente en sus diversos niveles y ámbitos. Están destinados a adquirir conocimientos y desarrollar competencias que constituyen el bagaje básico de cualquier profesional de la Educación Básica.

La estructura de semestres concluye con dos semestres centrados en la mención que cada estudiante desea desarrollar. Aunque las diversas áreas curriculares de la Educación Básica se han ido trabajando desde el inicio de la carrera, estos dos semestres finales permiten reforzar los conocimientos y habilidades ya adquiridos y profundizar de forma intensiva en ellos combinando la competencia disciplinar seleccionada en la mención con todas las competencias pedagógicas del perfil.

La articulación interna de cada semestre

Una de las formas de dotar de mayor articulación a las mallas curriculares pasa por dotar de identidad a los semestres o cuando menos, organizarlos de manera tal que exista, en su interior, un eje que permita estructurar en torno a él la mayor parte de los contenidos del semestre. De esta manera, cada periodo de aprendizaje posee una unidad de sentido salvando así la atomización que imponen las disciplinas separadas.

La articulación en este caso se ha hecho por una vía doble: las áreas disciplinares y las competencias profesionales. Si exceptuamos el primer semestre que tiene un sentido propedéutico y de homogeneización de los conocimientos previos de los estudiantes, el resto de los semestres vienen caracterizados porque en cada uno de ellos, una de las áreas curriculares y una de las competencias profesionales adquieren el protagonismo básico. Pero incluso esta competencia profesional a trabajar en el semestre de manera especial queda organizada básicamente en torno al área curricular propia de ese semestre.

Si vamos de nuevo al Anexo 2, podemos ver que en el semestre 3º se han ubicado la competencia disciplinar de las matemáticas y la competencia pedagógica de la planificación didáctica. En ese caso, los trabajos que se

hagan sobre planificación se aplicarán al área de Matemáticas. De esta manera, las matemáticas y su proyección sobre la planificación didáctica para la Educación Básica se constituyen en el contenido que da identidad a ese semestre. Y así va sucediendo en cada semestre: en cada uno de ellos aparece un área disciplinar que actuará como eje y una competencia pedagógica que le dará proyección y sentido profesional. Las competencias profesionales nº 6 (Atención a la diversidad) y la 8 (Investigación) no se adscriben a un semestre específico pues se trata de cuestiones que deben ser trabajadas en prácticamente todos los semestres.

Podemos ver que cada semestre cuenta así con dos protagonistas que dan sentido al trabajo formativo durante ese periodo. Junto a esos protagonistas se van incorporando los otros ámbitos de la formación: las diversas sub-competencias (competencias genéricas) de la competencia nº 10. Algunos de esos aprendizajes aparecen con más insistencia en los primeros semestres debido a su importancia para propiciar una buena adaptación al contexto universitario (la escritura, las estrategias de aprendizaje, el manejo de las TIC), otras van apareciendo de manera progresiva a medida que las primeras se van consolidando. También se hace visible el PRACTICUM como uno de los elementos que permite una articulación curricular efectiva al ir combinando los aprendizajes más académicos con aquellos otros que se van adquiriendo en contextos reales de trabajo con niños y niñas (y sus profesores) en los centros de prácticas.

De esta manera, si nos fijamos, todos los semestres acaban teniendo 4 elementos básicos en su estructura: una materia curricular (que constituye el eje del semestre), una competencia profesional (que le ofrece el eje didáctico), una combinación entre Atención a la Diversidad e Investigación (que están llamadas a constituir dos marcas de identidad del modelo educativo que se pretende desarrollar) y una o varias competencias genéricas (que pretenden ir dotando a los estudiantes de los recursos de aprendizaje que facilitarán su aprendizaje).

La distribución de las competencias

Un aspecto fundamental del trabajo por competencias tiene que ver con la particular forma en que éstas se distribuyen a lo largo de la propuesta curricular de forma que sigan una secuencia coherente y progresiva. La coherencia tiene que ver con la pertinencia de las competencias (y las tareas que llevan vinculadas) al momento en que éstas se introducen en el proceso formativo. Como ya hemos señalado en otros puntos de este artículo, las competencias se organizan en estructuras que tienden a ser jerárquicas tanto en lo que se refiere a la estructura interna de cada competencia (la obtención de los niveles básicos de cada competencia permite ir avanzando hacia niveles de dominio superior de esa competencia), como a la relación entre las diferentes

competencias (de manera que la obtención de unas permite avanzar a la adquisición de otras más complejas). Por esa razón se ha insistido tanto en la importancia de la progresión lógica en la organización de los diseños formativos por competencias.

Desde el punto de vista de la formación resulta importante, también, diferenciar entre “enseñar” una competencia y “emplear” las competencias. Uno de los errores frecuentes en relación a las competencias (sobre todo, las competencias genéricas) es que acaba asumiéndose que el mero uso de la competencia (escribir mucho, trabajar mucho en grupo, utilizar con frecuencia Internet, etc.) es suficiente para adquirir esa competencia. Pero tal perspectiva resulta contradictoria con la propia idea de lo que es una competencia. Si realizar repetidamente una actividad bastara para dominar la competencia a la que esa actividad se refiere, daríamos por supuesto que las competencias son eso, puros aprendizajes prácticos. Visión alejada de la perspectiva tridimensional de las competencias (conocimientos + habilidades + actitudes) que hemos planteado aquí.

“Enseñar” una competencia incluye adentrarse en ella tomando en consideración todos sus componentes: explicar la teoría que comporta y da fundamento a la competencia; realizar las prácticas que ayudarán a consolidar las tareas vinculadas a ella; reforzar las actitudes que condicionan el dominio correcto de la competencia. Este proceso que vemos claro en las competencias específicas, recibe menos atención cuando se trata de las competencias generales.

Veamos un ejemplo. El trabajo en grupo es una de las estrategias que más frecuentemente es utilizada por los docentes. Curiosamente, pese a que seguramente ya se trabajó durante la secundaria y que volvió a retomarse en la universidad (de forma masiva en algunas carreras), los estudiantes llegan a cursos elevados sin saber realmente trabajar en grupo y sin obtener de esta metodología la riqueza que podría ofrecer si se empleara bien. Muchos “usaron” la competencia pero, probablemente, nadie la “enseñó”. El trabajo en grupo posee también su teoría: hay que conocer los diversos tipos de grupos; conocer las condiciones bajo las que cada uno de esos tipos de grupo resultan funcionales; saber identificar las diversas modalidades de liderazgo y de flujo de la información; las estrategias de distribución de tareas y responsabilidades, etc. Si no se conoce la naturaleza de los grupos y sus modalidades de funcionamiento, la práctica resultará pobre y poco enriquecedora. Lo mismo que acontecerá si no se toma en consideración las actitudes necesarias para que el trabajo en grupo resulte eficaz.

Por esa razón, “enseñar” una competencia es mucho más que usarla. Pero una vez que alguno de los profesores la haya enseñado y pueda garantizar que sus estudiantes han llegado a dominarla, los que vengan detrás de ellos podrán ya “usarla” sin más. Ya no precisarán volver a “enseñarla” (salvo que la competencia necesite de mayores precisiones en un nivel superior de dominio). De esta manera, las competencias, según sea su naturaleza, siguen un proceso de desarrollo claramente visible en las mallas curriculares. Hay

competencias para las que es suficiente un momento de “enseñanza” y a partir de él podrán ser “usadas” por el resto del profesorado (moverse en bases de datos; hacer mapas conceptuales, etc.). Hay otras competencias en las que es posible que se requieran diversos momentos de “enseñanza”, a medida que la competencia da saltos cualitativos hacia niveles de exigencia cada vez mayor. Eso sucede, por ejemplo, con la competencia de la expresión escrita (a medida que los estudiantes se van acercando a modalidades de escritura más técnica: del relato o resumen a la redacción de un artículo o un informe técnico) o el manejo de las TIC (del manejo de procesos simples al dominio de software especializado), en la de investigación, etc.

En cualquier caso, las competencias deben situarse en la malla curricular para que quede claro, tanto a profesores como a estudiantes, la secuencia en que se abordará su desarrollo. También, para que se dé constancia de la forma en que el plan de estudios responde al propósito de desarrollar las competencias predeterminadas (cuántas veces cada una de esas competencias aparece como eje vertebrador del trabajo formativo y en qué momentos) y, desde luego, para que se organicen los compromisos vinculados a su aprendizaje (quién, en qué curso, con qué nivel de dominio).

Como puede constatarse en la Tabla del Anexo 2, la distribución de las competencias puede ser leída tanto en vertical como en horizontal. En vertical podemos ver las competencias a trabajar en cada uno de los semestres. En horizontal podemos ver cuándo se va trabajando cada una de las competencias. En su conjunto, el cuadro permite una clara visión de conjunto de cómo está organizado el Plan de Estudios, permite establecer la pertinencia de las competencias seleccionadas, permite revisar la coherencia lógica de las secuencias establecidas y facilita la coordinación del trabajo de todo el profesorado.

EPÍLOGO

La literatura internacional sobre innovaciones educativas ha solido destacar la importancia de diferenciar entre las diversas fases del desarrollo de una innovación y, en particular, entre la fase de planificación y la fase de desarrollo efectivo de las innovaciones. No es infrecuente que procesos cuya planificación se ha desarrollado en términos aceptables no consiga un desarrollo igualmente adecuado cuando se pone en marcha. Puede que, incluso, la innovación planeada nunca llegue a ponerse en marcha. La conclusión obvia es que una cosa es diseñar una buena innovación y otra cosa, bien distinta, lograr que luego funcione en la práctica.

Con el tema de las competencias esa disociación entre lo planeado y lo que luego se hace ha sucedido con frecuencia. Al final, pasar de un modelo de

disciplinas autónomas a un modelo de competencias es un salto cualitativo importante. Requiere un cambio cultural, no solamente legal o técnico. Es ser capaz de leer la acción educativa desde parámetros distintos y estar en disposición de alterar algunos elementos sustantivos de las rutinas de trabajo a las que los docentes estamos acostumbrados: el trabajo aislado y discrecional de cada docente; la libertad para seleccionar los contenidos de la materia; la posibilidad de centrar nuestro trabajo más en los componentes conceptuales (que son menos discutibles y en los que nos sentimos fuertes) en lugar de hacerlo en sus posibilidades de aplicación práctica (más variadas y que requieren experiencia práctica por parte de los docentes), etc. Un cambio en toda regla.

Sirva esta introducción para reconocer que no estoy en condiciones de poder continuar la historia de este proyecto en su fase de aplicación. Quizás las compañeras y compañeros chilenos del proyecto podrían hacerlo y sería interesante escucharlos: ¿qué pasó después de que el modelo estuvo configurado y en disposición de ser aplicado? ¿Qué nuevas dificultades (conceptuales y organizativas) surgieron y cómo las fueron solventando?. No debió ser fácil. De hecho, los actuales Planes de Estudio de formación del profesorado de Básica en las instituciones implicadas en el proceso se parecen poco a la propuesta que aquí figura, comenzando por el número de semestres que se proponen, la forma de organización de las menciones y la estructura interna de cada semestre.

¿Sirven, entonces, para algo, los largos procesos de diseño de modelos curriculares alternativos? Desde luego, las innovaciones *top-down* corren mucho peligro en ese salto de la planificación a la implementación (Gross, Giacchetta, y Berstein, 1971; Gros y Lara, 2009). Bragós (2012) utiliza las siglas de los procesos de ingeniería CDIO (*Conceive, Design, Implement, Operate*) como metáfora para describir el complejo itinerario que se sigue en la puesta en marcha de un enfoque por competencias. También se sabe que cuanto mayor profundidad (mayor transformación) tiene el cambio que se propone más difícil resultará incorporarlo a la práctica cotidiana (Huberman, 1973). La primera condición que Perrenaud (2004) señala para que el modelo de competencias funcione es que “exista un sistema de referencias que suscite un amplio consenso y (ese sistema) se convierta en una herramienta de trabajo para todos” (pg.189). Condición que siendo necesaria, ni siquiera es suficiente pues el proceso de cambio requerirá no solamente del consenso sobre los aspectos conceptuales (condición que no suele ser difícil lograr, aunque con las competencias tampoco es fácil) sino sobre cuestiones de tipo práctico. También los aspectos personales (los miedos, los peligros que el cambio puede generar, la dinámica de poder en la que el cambio se produce y la que puede derivarse del mismo, etc.) cuentan mucho en los procesos de puesta en práctica de las innovaciones (Zabalza y Zabalza, 2012). Quizás todo ello sirva

para entender por qué, entre nosotros, el discurso de las competencias, incluso aunque haya logrado superar la primera fase de discusiones en torno a su legitimidad y conveniencia, se está moviendo fundamentalmente más en el ámbito de las planificaciones que en el de las prácticas formativas concretas. Poco a poco, hemos ido aprendiendo a construir diseños formativos basados en competencias. Tenemos que aprender, ahora, a superar las dificultades que genera el ponerlos en práctica en nuestras instituciones universitarias.

ANEXO 1: ESTRUCTURA INTERNA DE LA COMPETENCIA Nº 6

Competencia 6		Sentido de la competencia	
Atender la diversidad personal, social y cultural de los educandos, tomando las decisiones curriculares oportunas		Que los futuros profesores reconozcan la diversidad de sus estudiantes, sean sensibles a sus necesidades y expectativas y estén en condiciones de darles una respuesta educativa adecuada.	
Subcompetencias	Preguntas clave	Temas	Tareas
6.1 Manejar los referentes conceptuales, prácticos y axiológicos que sustentan la diversidad de sus estudiantes.	6.1. ¿Qué se entiende por diversidad en los contextos educativo y social? ¿Qué tipos de diversidad son los más recurrentes en el proceso de inclusión educativa y cuáles son las características psico y socioculturales de estos alumnos? ¿Qué evidencias teóricas y empíricas existen sobre el proceso de integración de alumnos diversos (incluidos los alumnos aventajados) y cuáles son las condiciones para que resulte exitosa? ¿Cómo se ha enfrentado el problema de la diversidad a nivel nacional, latinoamericano y mundial a partir de las reformas educativas del siglo XX	6.1. La diversidad en educación. Fundamentos educativos, tipos de diversidad. Fases por la que ha pasado la atención a la diversidad. Condiciones organizativas y curriculares y personales que facilitan la atención a la diversidad.	6.1. - Interpreta informes psicopedagógicos y socioculturales de los alumnos. - Revisa bibliografía sobre el estado del arte sobre el problema de la diversidad a nivel nacional, latinoamericano y mundial.
6.2 Saber planificar procesos de aprendizaje adecuados a las características individuales de sus estudiantes.	6.2. ¿Qué debería saber y saber hacer el profesor de Educación Básica para enfrentar los procesos de aprendizaje respetando la diversidad personal y social de los alumnos y alumnas? ¿Qué tipos de ajustes curriculares, procedimentales, evaluativos y organizativo-estructurales exige el tratamiento de la diversidad en el aula? ¿Cuál debiera ser la vinculación entre los diferentes agentes educativos para enfrentar colaborativamente el tema de la diversidad?	6.2. La diversidad en educación básica. Principales ámbitos de diversidad chilena en la escuela actual. Componentes psicológicos, sociales y académicos de los alumnos con n.e.e. Ajustes organizativos, curriculares y de gestión de las tareas de aula que exige cada tipo de diversidad.	6.2. - Diseña planificaciones en función a trabajos colaborativos. - Diseña situaciones pedagógicas que involucra adaptaciones curriculares para niños integrados.

<p>6.3 Saber manejarse con metodologías flexibles y que faciliten la participación de todos los alumnos.</p>		<p>6.3.</p> <p>Atender la diversidad en la educación básica desde la organización del contexto de aprendizaje: ajustes de los espacios, los tiempos, las tareas, los recursos, la dinámica relacional, los productos exigidos, etc.,</p> <p>La construcción de redes de apoyo para atender la diversidad: entre profesores y profesores-alumnos; escuela-familia; escuela-comunidad.</p>	<p>6.3.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estructura un grupo en el que participan diferentes agentes educativos e implementa una forma de trabajo colaborativo. - Realiza estudio de caso de alumnos con características individuales especiales.
<p>6.4</p> <p>Ser capaz de elaborar materiales curriculares adaptados a las necesidades educativas especiales de sus estudiantes.</p>		<p>6.4.-</p> <p>Materiales adaptados: concepto, características, tipologías, modos de uso.</p> <p>¿Cómo se construyen esos materiales?</p>	<p>6.4.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Detecta y diagnostica las características del educando para intervenir apropiadamente según su contexto. - Analiza situaciones de diversidad en contextos educativos formales. - Selecciona elementos claves de contenidos y a partir de ellos elabora materiales curriculares que facilita el aprendizaje de alumnos de características individuales y especiales.
<p>6.5 Saber adaptar las estrategias de evaluación a las condiciones de cada estudiante.</p>		<p>6.5.</p> <p>La evaluación como parte de los dispositivos de atención a la diversidad. Diferencias con la evaluación convencional.</p> <p>Estrategias y técnicas de evaluación propias de situaciones educativas con sujetos diversos.</p>	<p>6.5.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presenta estudio sobre la atención a la diversidad en una realidad escolar determinada. - Analiza los instrumentos de evaluación utilizados en un contexto educativo dado, y lo modifica en función de las necesidades particulares o diferenciadas.

ANEXO 2: MALLA CURRICULAR FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN

	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8ºa	9ºa
0	0								
1		1							
Contexto									
2									
Disciplina	Ed.Física	Lenguaje	Matem	Cs Soc	Cs Nat	Educ.Tec	Artes	Mención	Mención
3									
Planificación			3					.2 .4. .5	
4									
Metodología				4				.2 .3 .4 .5	
5									
Evaluación					5			.2 .3 .4.	
6									
Diversidad			..2	.3 .4	..5		.1 .2		.4 .5
7									
Gestión						7			
8									
Investigación	..1	..2	..2	..3	..4	..5	..5 ..6		.2 .3 .5 .6
9									
Tutoría							9		..3
10									
C. Genéricas	0.1	.2 .7 .13	.3 .4 .9	.6 .9	.5 .12	.10 .12	..12	.11 .7	.14 .15
10.2	Escritura	Escrit			Escrit		Escrit		Escrit
10.7					Bases	Bases	Bases	Bases	Bases
10.9	Estr.apr.	Estr.apr.	Estr.apr.	Estr.apr.	Document.				
10.8	Idioma	Idioma	Idioma	Idioma	Idioma	Idioma	Idioma	Idioma	Idioma
10.16	TIC	TIC	TIC	TIC	TIC	TIC	TIC	TIC	TIC
PRACTICUM			prácticas	prácticas			prácticas	prácticas	prácticas

BIBLIOGRAFÍA

- ANECA (2005). *Libro blanco. Título de Grado en Magisterio (volumen 1)*. Madrid: Aneca.
http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Bargós, R (2012). Las competencias del profesorado en el entorno CDIO. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10(2), 57-73
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Bilbao: Univ. de Deusto.
- Cano, E (2005) *Cómo mejorar las competencias de los docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Crawley, E. F., Malmqvist, J., Östlund, S., Brodeur, D. (2007). *Rethinking engineering education: the CDIO approach*. New York, USA: Springer.
- Darling-Hammond, L (2009). *Professional Learning in the learning profession*, Dallas, TX, NSDC.
- Ellerani, P.G., Mendoza, M.J., Fiorese, L. (2012). Un proceso de construcción participada del perfil docente en una red de Instituciones de Educación Superior de América Latina. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), pp. 121-147. Recuperado el (24-VIII-2012) en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Esteban, R. y Menjívar, S. (Coords.) (2011). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias*. Barcelona: Octaedro.
- Eurydice European Unit (2002). *“Las Competencias Clave: Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria”*. Bruselas: Eurydice.
- Frank, J.R. et alii (2010) Competency-based medical education. theory to practice. *Medical Teaching* 32(8), 638-645.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.
- Gros, B. y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245.
- Gross, N.; Giacquinta, J. B. y Berstein, M. (1971). *Implementing Organizational Innovations. A Sociological Analysis of Planned Educational Change*. New York: Basic Books.
- Houston, R. y Howsam, R.B. (1972). *Competency-based teacher education: progress, problems, and prospects*. Chicago; Science Research Associates.
- Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO-OEI.
- Kouwenhoven, W. (2010). *Competence-based curriculum development in higher education: some African experiences*. In Cantrell, M., Kool, M., & W. Kouwenhoven (Eds.) (2010). *Access & Expansion: Challenges for Higher Education Improvement in Developing Countries*. Amsterdam, The Netherlands: VU University Press,

OCDE (2001). *Definition and selection of competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. DeSeCo Background Paper.

OECD. 2006. "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report. Teachers Matter".

Oser, F., Achtenhagen, F. y Renold, U. (2006). Competence oriented teacher training: Old research demands and new pathways. En F. Oser, F. Achtenhagen y U. Renold. (Eds.). *Competence oriented teacher training*. (pp. 1-7). Rotterdam: Sense Publisher.

Perrenoud, P (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Tobón, S. (2007). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE

Zabalza, M.A. (2012). La variable tiempo en la Didáctica Universitaria. *Revista de Educação*. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. (en prensa).

Zabalza, M.A. (2012). La Universidad de las competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 10 (2), 11-14.

Zabalza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2011). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid. Narcea.

Zabalza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.