

Monográfico ■ Volumen 74

mayo - agosto ■ maio - agosto 2017

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación
de Educação

**Investigación y desarrollo
de las competencias profesionales**



***Estudos e desenvolvimento
das competências profissionais***



CENTRO DE ALTOS
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
CENTRO DE ALTOS
ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS

© OEI, 2017

Investigación y desarrollo de las competencias profesionales

Estudos e desenvolvimento das competências profissionais

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*
Vol. 74

Mayo-Agosto / *Maio-Agosto*

Madrid, CAEU - OEI, 2017

216 páginas

Revista cuatrimestral / *Revista quadrimestral*

EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España / Tel.: (34) 91 594 43 82

rie@oei.org.es

www.rieoei.org

ISSN: 1022-6508 - ISSNe: 1681-5653

Depósito Legal: BI-1094-1993

TEMAS / TEMAS

Educación por competencias; competencias profesionales; formación profesional

Educação baseada em competências; competências profissionais; formação profissional

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN puede adquirirse mediante suscripción a través de nuestra página web
http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO pode adquirir-se mediante assinatura através de nosso site
http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

La REVISTA es una publicación indizada en: / A REVISTA é uma publicação indexada em:

REDIB: www.redib.org/

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRESIE: www.iisue.unam.mx/iresie

DOAJ: www.doaj.org

IEDCYT: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

Portal periodicos. Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

La Revista selecciona los trabajos mediante el sistema de arbitraje «cego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista seleciona os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números MONOGRÁFICOS pueden ser consultados en los formatos HTML y PDF en la web de la revista. Además en la web se editan números especiales no temáticos dedicados a recoger «Investigaciones y estudios» de los lectores, «Experiencias e innovaciones», artículos de «Opinión», entre otras secciones, que puedan servir de referencia u objeto de estudio para quienes trabajan o investigan en el campo de la educación en Iberoamérica.

Todos os números TEMÁTICOS podem ser consultados nos formatos HTML e PDF no site da revista. Além disso, RIE apresenta números especiais não temáticos com espaços abertos à recepção de «Investigações e estudos» dos leitores, «Debates» sobre temas propostos pela comunidade acadêmica, «Experiências e inovações», artigos de «Opinião», entre outras seções que possam servir de referência ou objeto de estudo para quem trabalha ou pesquisa no campo da educação na comunidade Ibero-americana.

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos. Igualmente, no mantiene correspondencia con los autores de trabajos no solicitados.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos. Igualmente, não mantém correspondência com os autores de trabalhos não solicitados.



CONSEJO DE REDACCIÓN / CONSELHO DE REDAÇÃO

Director / Diretor: Alejandro Tiana

Secretario Técnico / Secretário Técnico: Hugo Camacho Muñoz

Equipo de redacción / Equipe de redação: Andrés Viseras

Traducción (portugués) / Tradução (português): Elaine C. Vernek Troster

COORDINADOR DE ESTE NÚMERO / COORDENADOR DESTE NÚMERO

Francisco de Asís Blas Aritio *Universidad Complutense de Madrid (España)*

CONSEJO ASESOR / CONSELHO ASSESSOR

Joaquim Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*

Daniel Filmus, *ex ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)*

Andoni Garritz, *Universidad Nacional Autónoma de México, director de la Revista Educación Química*

Daniel Gil, *Universidad de Valencia (España)*

José Antonio López Cerezo, *Universidad de Oviedo (España)*

Miquel Martínez y Martín, *Universidad de Barcelona (España)*

Sylvia Schmelkes, *Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, CINVESTAD (México)*

Paulo Speller, *Secretario General de la OEI*

Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

Amparo Vilches, *Universidad de Valencia (España)*

COMITÉ CIENTÍFICO / COMITÊ CIENTÍFICO

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal.*

Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia.*

María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal.*

Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Facultad de Educación, Pontificia Universidad de Chile.*

María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca, España.*

María Inmaculada Egido Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile.*

Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás, Brasil.*

Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España.*

Rafael Guimarães Botelho, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil.*

Eduardo Lautaro Galak, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina.*

Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España.*

María Teresa Gómez del Castillo, *Universidad de Sevilla, España.*

María Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana, Cuba.*

Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya, España.*

Agustín de la Herrán Gascón, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona, España.*

Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España.*

Márcia Lopes Reis, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil.*

María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.*

Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España.*

William Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia.*

Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia.*

Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília, Brasil.*

Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México.*

Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España.*

María Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério da Educação, Brasil.*

Enric Prats, *Universidad de Barcelona, España.*

José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.*

Francisco Ramos Calvo, *Loyola Marymount University, EE.UU.*

Marta Ruiz Corbella, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile.*

Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España.*

María Cecilia Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo, Brasil.*

Marco Silva, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil.*

Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.*

Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España.*

Pablo Valdés Castro, *Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Cuba.*

Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España*

María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil.*

M O N O G R Á F I C O

INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LAS
COMPETENCIAS PROFESIONALES

*ESTUDOS E DESENVOLVIMENTO DAS
COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS*



REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

Volumen 74. Mayo-Agosto / Maio-Agosto 2017

SUMARIO / SUMÁRIO

MONOGRÁFICO / MONOGRÁFICO

Investigación y desarrollo de las competencias profesionales
Estudos e desenvolvimento das competências profissionais

Coordinador / Coordenador: Francisco de Asís Blas Aritio

Presentación	11
<i>Apresentação</i>	17
<i>Mª Covadonga de la Iglesia Villasol</i> , « <i>Storytelling</i> para economistas, como estrategia para adquirir competencias sociales en el aula» ..	23
<i>Eugenio Astigarraga Echeverría, Agustín Agirre Andonegi y Xavier Carrera Farran</i> , «Innovación y cambio en la formación profesional del País Vasco. El modelo ETHAZI»	55
<i>Moisés Huerta Rosales, Rudecindo Penadillo Lirio y Madeley Kaqui Valenzuela</i> , «Construcción del currículo universitario con enfoque por competencias Una experiencia participativa de 24 carreras profesionales de la UNASAM»	83
<i>Francisco Guzmán Marín</i> , «Problemática general de la educación por competencias»	107
<i>Viviana Lázara González Maura, Alejandro López Rodríguez y Jorge Eduardo Valdivia Díaz</i> , «Diplomado en docencia e investigación universitaria. Una experiencia formativa para el desarrollo de competencias profesionales docentes en la Universidad de Atacama»	121

<i>Lourdes Villardón-Gallego, Lara Yáñez-Marquina, Lirio Flores-Moncada y Roberto García-Montero, «Desarrollo de competencias socio-profesionales en contextos vulnerables El caso de Peñascal Kooperatiba»</i>	147
<i>Miryam Martínez-Izaguirre, Concepción Yániz Álvarez de Eulate y Lourdes Villardón-Gallego, «Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria»</i>	171
<i>Isilda Pereira e Silva, José Manuel Pereira da Silva, Gabriel Grabowski, Amílcar Coelho e Dinorá Tereza Zucchetti, «As competências para o século XXI na perspetiva dos professores. Um estudo na região centro-oeste de Portugal»</i>	193

Presentación

Investigación y desarrollo de las competencias profesionales

Francisco de Asís Blas Artilo

Universidad Complutense de Madrid, España

Coordinar la publicación de un monográfico sobre “Investigación y Desarrollo de las Competencias Profesionales” (y, por tanto, asumir la responsabilidad de seleccionar los artículos que deben figurar en el mismo) no es tarea sencilla, máxime cuando, como es el caso, se reciben unas cuantas decenas de trabajos que aspiran a merecer ser incluidos en dicha publicación.

Como suele ocurrir ordinariamente, dos han sido los criterios fundamentales que han orientado las decisiones sobre la selección de los trabajos: la calidad de los mismos y la relación de su contenido con la temática objeto del monográfico. Lo más frecuente es que el criterio de la calidad sea el principal discriminador a la hora de seleccionar unos u otros trabajos. Sin embargo, en esta ocasión no ha sido así; pues, mientras que la mayoría de los trabajos presentados acredita suficiente calidad para merecer ser incluidos en una publicación, su contenido no siempre está directa y/o expresamente relacionado con la temática que inspira este monográfico.

Para decirlo de forma clara: parece como si la naturaleza polisémica del concepto “competencia” se hubiera visto reflejada por las variadas perspectivas o puntos de vista desde los que se han realizado los trabajos presentados. Y ello hubiera sido coherente si el monográfico se hubiera planteado como investigación y desarrollo de las “competencias” (constructo que sigue siendo objeto de inacabables polémicas y discusiones sobre su significado). Pero el presente monográfico pretendía precisamente evitar ser una plataforma más de debate y discusión sobre el concepto “competencias”, para centrarse en la investigación y desarrollo de un tipo determinado de competencias (las “competencias profesionales”) cuya naturaleza y perspectiva desde la que se abordan no están puestas en cuestión, salvo cuando análisis de otros tipos de competencias realizadas desde otras perspectivas reclaman un tratamiento similar.

A meros efectos didácticos, y con riesgo de incurrir en simplificaciones, debe señalarse que el auge del concepto “competencia” no obedeció a los precusores movimientos educativos en Norteamérica que propugnaron un enfoque de la formación basada en la competencia a finales de los años sesenta y comienzos de los setenta del siglo XX; ni siquiera a la reconocida

propuesta del concepto por el psicólogo social McClelland, planteada asimismo a principios de los años setenta del siglo pasado; el auténtico auge de este concepto tuvo lugar con motivo del establecimiento y desarrollo de las “competencias o cualificaciones profesionales” promovidas por el Departamento de Trabajo del Reino Unido en la siguiente década de los ochenta.

Y al respecto, debe también señalarse que el constructo “competencias profesionales” no es un constructo formativo, ni procede del mundo formativo/educativo, sino que procede del mundo productivo y laboral y tiene por objeto definir con rigurosidad los diversos “desempeños profesionales o laborales” que tienen lugar en el mundo productivo. Sí es cierto que su establecimiento obedeció a la necesidad de dotar de cierto rigor y coherencia a las diversas y dispersas ofertas formativas que le correspondía gestionar al Departamento de Trabajo, como a otros Departamentos o Ministerios de Trabajo, (y que, según los países, reciben diversas denominaciones: formación ocupacional, formación continua, formación de aprendices, formación para desempleados, formación para jóvenes desescolarizados, etc.): tal rigor en las ofertas o programas formativos puede alcanzarse si previamente se define, también con rigor, el contenido de los desempeños profesionales o laborales que han de constituir el referente que inspire los contenidos de los programas formativos. Y esa precisamente constituye una de las funciones de las “competencias profesionales”, la de ser constructos no formativos, sino laborales (pues expresan contenidos del desempeño profesional o laboral), que sirven, entre otras cosas, como referente para la elaboración de los programas formativos que procuran su adquisición.

12

Y se dice “entre otras cosas”, porque, además de ser un referente para la elaboración de programas formativos basados en la competencia, las Competencias Profesionales (originalmente denominadas NVQs por el Departamento de Trabajo del Reino Unido, esto es, “cualificaciones profesionales nacionales”: una cualificación profesional es un agregado de “unidades de competencia profesional”) o, si se prefiere, el Catálogo de Cualificaciones Profesionales Nacionales de un país constituyen también un valioso instrumento para la organización del trabajo por parte de los departamentos de recursos humanos (RRHH) o equivalentes de las empresas y centros de trabajo y para hacer más transparente la oferta y demanda de empleos en el mercado laboral; pero también sirven (las Competencias o Cualificaciones Profesionales) como referente decisivo en los procesos de reconocimiento, evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas fundamentalmente a través de la experiencia laboral (es decir, al margen de programas formativos); en fin, sirven también como marco y referente fundamental de los sistemas de información y orientación profesional y laboral relacionados con la formación y con el empleo.

La integración y relaciones internas desarrolladas entre todas estas funciones y/o componentes de las Competencias o Cualificaciones Profesionales (la elaboración de un Catálogo de Cualificaciones, la formación basada en la competencia, los procesos de reconocimiento y evaluación de la competencia adquirida mediante la experiencia laboral, y los sistemas de información y orientación profesional y laboral) constituyen lo que en algunos países se ha venido denominando “el establecimiento y desarrollo de un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales”. (A este respecto, parece que el texto de presentación del monográfico, particularmente al final de la misma, donde se enuncian las temáticas de interés, proporcionaba pistas suficientemente ilustrativas para reconocer qué tipo determinado de competencias eran objeto de interés del mismo).

Así las cosas, y volviendo al desarrollo del sistema de NVQs británico promovido por el Departamento de Trabajo, fue tal el empuje y el reconocimiento que mereció este desarrollo que el propio sistema educativo británico se vio obligado a adoptar un enfoque similar (inicialmente aplicado a la formación profesional gestionada por el Departamento de Educación). Así nacieron las GNVQs, con una “G” inicial (para destacar su naturaleza de cualificaciones “generales”), que las diferenciaba de las NVQs (referidas más bien a desempeños concretos, esto es, a estándares de competencia precisos y relativamente objetivables). Y de esta forma el mundo formativo/educativo empezó a apropiarse del concepto “competencia”, que, tras aplicarlo al concepto “competencias profesionales generales”, lo fue extendiendo a las “competencias básicas o nucleares” (leer, escribir, manejar cálculos básicos, comunicarse, trabajar en equipo, resolver problemas...), a las competencias “transversales”, etc., y acabó convirtiendo un constructo originalmente perteneciente al mundo productivo y laboral (y definido o establecido por expertos ocupacionales) en un concepto desarrollado por el mundo educativo/formativo (donde son los expertos docentes quienes definen y establecen sus objetivos y contenidos fundamentales, por supuesto de naturaleza formativa). Desde comienzos del siglo XXI y de forma progresiva, el mundo universitario (véanse, por ejemplo, la Declaración de Bolonia o el Proyecto Tuning) también ha acabado rindiéndose al nuevo lenguaje de las “competencias”.

Dicho esto, y con independencia de los debates y discusiones que sigue suscitando el significado del concepto “competencia”, particularmente en su utilización y aplicación desde el mundo educativo/formativo, en absoluto se pretende realizar un juicio de valor sobre la validez y/o legitimidad que tiene la utilización del constructo desde diferentes perspectivas (en este caso, la perspectiva del mundo laboral y productivo o la perspectiva del mundo educativo y formativo). Por supuesto que ambas son válidas y legítimas... pero al mismo tiempo debe señalarse que ambas son diferentes. Y mientras que

este monográfico apostaba claramente por la investigación y el desarrollo de las competencias profesionales (es decir, por una de las dos perspectivas), la mayoría de los trabajos presentados están relacionados más bien con la otra.

No obstante, algunos de los trabajos remitidos, aparte de suficiente calidad, acreditan alguna relación directa o indirecta con el objeto de este monográfico, por lo que han merecido ser seleccionados y formar parte del elenco de artículos que constituye esta publicación. No existe entre ellos tampoco una especial relación o conexión, lo cual pone de relieve que, incluso en el campo limitado de un tipo determinado de competencias, existe una gran variedad de investigaciones, enfoques de desarrollo y/o experiencias susceptibles de aportar resultados y/o innovaciones de interés.

Por ejemplo, el artículo “*Storytelling* para economistas como estrategia para adquirir competencias sociales en el aula” ha sido seleccionado porque, aunque las “competencias” cuya adquisición se supone que será facilitada por un instrumento formativo concreto (el *storytelling*) desbordan el concepto de “competencia profesional” objeto de este monográfico (pues se refieren a competencias de naturaleza motivacional, actitudinal, axiológica, social, etc.), también incluyen el aprendizaje de competencias de “naturaleza técnica o profesional”. Por lo demás, el trabajo se inscribe en el marco de la “formación basada en la competencia” y acredita un sólido planteamiento metodológico.

14

Algo parecido puede decirse del artículo “Innovación y cambio en la Formación Profesional del País Vasco”, que da cuenta de una interesante experiencia que trasciende el ámbito de las “competencias profesionales” (pues aborda las competencias denominadas transversales, básicas o nucleares), pero que también de modo indirecto se refiere a aquellas.

Por su parte, el artículo “Construcción del currículo universitario con enfoque por competencias” es otro ejemplo de desarrollo del enfoque de la “formación basada en la competencia” (sin perjuicio de que algunas de sus consideraciones puedan ser objeto de discusión y debate).

Otro de los artículos seleccionados es el titulado “Problemática general de la Educación por Competencias”, el cual, más que una investigación propiamente dicha, desarrolla una original reflexión sobre cómo se entiende y cómo se debe entender la educación o formación basada en la competencia. Interesante trabajo porque algunas de sus consideraciones aportan una cierta luz sobre lo apuntado más arriba respecto a las diferentes perspectivas (la del mundo productivo/laboral y la del mundo formativo/educativo) con las que se ha desarrollado el enfoque de las competencias profesionales.

El artículo “Diplomado en docencia e investigación universitaria. Una experiencia formativa para el desarrollo de competencias profesionales docentes en la Universidad de Atacama” describe de modo ordenado la aplicación o desarrollo de un programa de formación para la adquisición de competencias docentes en una universidad concreta.

Por otro lado, el artículo “Desarrollo de competencias socio-profesionales en contextos vulnerables” ha sido merecedor de su selección en este monográfico por su descripción de una interesante experiencia de aplicación y evaluación de un programa orientado a la adquisición de competencias socioprofesionales en un contexto de vulnerabilidad social.

En fin, el artículo “Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria” puede parecer que se desarrolla desde el enfoque de la competencia promovido por el mundo formativo/educativo, pero en realidad plantea el establecimiento o definición del perfil laboral de un determinado docente, por lo que debe considerarse que comparte el enfoque de la competencia profesional desarrollado desde el mundo productivo/laboral.

Finalmente, y a modo de muestra de lo que ha sido el enfoque mayoritario de los trabajos remitidos a este monográfico, es decir, el enfoque de las competencias realizado desde el mundo formativo/educativo, ha sido seleccionado el artículo “As competências para o séc. XXI na perspetiva dos professores: um estudo na região centro-oeste de Portugal”.

Apresentação

Estudos e desenvolvimento das competências profissionais

Francisco de Asís Blas Aritio

Universidad Complutense de Madrid, España

Coordenar a publicação de uma monografia sobre “Estudo e Desenvolvimento das Competências Profissionais” (e, portanto, assumir a responsabilidade de selecionar os artigos a serem incluídos nesta edição) não é tarefa fácil, especialmente quando são recebidos, como neste caso, dezenas de trabalhos que almejam ser publicados.

Como normalmente ocorre, dois critérios fundamentais orientaram as decisões da seleção dos trabalhos: a qualidade e a relação entre o conteúdo e o tema da monografia. O mais comum é que a qualidade seja o critério principal na seleção dos trabalhos. No entanto, não foi o que aconteceu nesta ocasião, apesar de a maioria dos trabalhos apresentarem qualidade suficiente para serem incluídos em uma publicação, o conteúdo nem sempre está direta ou especificamente relacionado ao assunto que inspira esta monografia.

Em outras palavras, é como se a natureza polissêmica do conceito “competências” fosse refletida nas diversas perspectivas ou pontos de vista observados nos trabalhos apresentados. E isso teria sido coerente se o tema da monografia tivesse sido proposto como estudo e desenvolvimento de “competências” (termo que ainda gera muita polêmica e intermináveis discussões sobre seu significado). Porém, o intuito da presente monografia não é o de ser uma plataforma de debate e discussão sobre o conceito de “competências”, senão de estudo e desenvolvimento de um determinado tipo de competência (as “competências profissionais”), cuja natureza e perspectiva não estão postas em questão, exceto quando a análise de outros tipos de competências, realizadas sob outras perspectivas, exigem um tratamento semelhante.

Para fins meramente didáticos e, com o risco de incorrer em simplificações, cabe salientar que o conceito de “competência” não obedeceu aos movimentos educacionais precursores na América do Norte, que abordavam a formação baseada na competência no final dos anos sessenta e início dos anos setenta do século XX; nem mesmo à reconhecida proposta do psicólogo social McClelland, também apresentada no início dos anos setenta do século passado. A verdadeira origem desse conceito se deve à criação e ao desenvolvimento de “competências ou qualificações profissionais”, promovida pelo Departamento do Trabalho do Reino Unido na década de oitenta.

Neste contexto, convém ressaltar também que o termo “competências profissionais” não é um conceito educacional, nem provém do setor de formação e da educação, senão do setor de produção e do trabalho, visando definir com rigor os diversos “desempenhos profissionais” que ocorrem no mundo produtivo. É correto afirmar que a sua criação deveu-se à necessidade de atribuir certo rigor e coerência às diversas e dispersas ofertas de formação oferecidas pelo Departamento do Trabalho e por outros Departamentos ou Ministérios do Trabalho, (e, dependendo do país, recebem diferentes denominações: formação profissional, formação continuada, formação de aprendizes, formação para desempregados, formação para jovens que estão fora da escola, etc.). Tal rigor nas ofertas ou programas de formação pode ser alcançado desde que seja previamente definido, também com rigor, o conteúdo dos desempenhos profissionais, que será utilizado como referência para a elaboração do conteúdo dos programas de formação. E essa é uma das funções das “competências profissionais”, a de ser conceito não de formação, mas, sim, de trabalho (pois expressa conteúdos sobre desempenho profissional), que serve, entre outras coisas, como referência para a realização de programas de formação.

18

E menciona-se “entre outras coisas” porque além de ser uma referência para o desenvolvimento de programas de formação baseados em competências, as Competências Profissionais (originalmente denominadas NVQs pelo Departamento do Trabalho do Reino Unido, isto é, “qualificações profissionais nacionais”: uma qualificação profissional é um agregado de “unidades de competência profissional”) ou, se preferir, o Catálogo de Qualificações Profissionais Nacionais de um país, são também uma ferramenta valiosa para a organização do trabalho realizada pelos departamentos de recursos humanos (RH) ou equivalentes das empresas e dos locais de trabalho e para tornar mais transparente a oferta e a demanda de empregos no mercado de trabalho. Além disso, as Competências ou Qualificações Profissionais são consideradas também referência fundamental para os processos de reconhecimento, avaliação e acreditação de competências profissionais adquiridas principalmente por meio de experiência profissional, ou seja, independentemente de programas de formação. Portanto, elas também funcionam como diretrizes para os sistemas de informação e de orientação profissional relacionados à formação e ao emprego.

A integração e as relações internas desenvolvidas entre todas essas funções e/ou componentes das Competências ou Qualificações Profissionais (a elaboração de um Catálogo de Qualificações, a formação baseada na competência, os processos de reconhecimento, a avaliação da competência adquirida mediante a experiência profissional e os sistemas de informação e de orientação profissional) constituem o que em alguns países tem sido denominado “a criação e o desenvolvimento de um Sistema Nacional de

Qualificações Profissionais”. Nesse sentido, parece que a apresentação da monografia, particularmente no final do texto (onde os temas de interesse são mencionados), fornece sugestões suficientemente ilustrativas para reconhecer quais tipos de competências são objeto de interesse.

Dessa forma, e voltando ao desenvolvimento do sistema NVQ britânico promovido pelo Departamento do Trabalho, tamanho foi o impulso e o reconhecimento desse desenvolvimento, que o próprio sistema educacional britânico foi obrigado a adotar um enfoque semelhante (inicialmente aplicado à formação profissional, administrada pelo Departamento de Educação). Assim, nasceram as GNQs, com a inicial “G” (para destacar a natureza das qualificações “gerais”), que as diferenciam das NVQs (relacionadas mais especificamente aos desempenhos, ou seja, aos padrões de competência mais precisos e relativamente objetivos). Dessa forma, o setor de formação e da educação começou a se apropriar do conceito “competência” que, depois de ter sido aplicado ao termo “competências profissionais gerais”, foi estendido às “competências básicas ou principais” (ler, escrever, realizar cálculos básicos, comunicar-se, trabalhar em equipe, resolver problemas, etc.), até às competências “transversais”, e acabou transformando um conceito originalmente pertencente ao setor de produção e do trabalho (definido ou desenvolvido por especialistas profissionais) em um conceito desenvolvido pelo setor de formação e da educação (no qual os professores são os especialistas que definem e desenvolvem seus objetivos e conteúdos principais, evidentemente, originárias da formação). Desde o início do século XXI e de maneira progressiva, o meio acadêmico também acabou se rendendo à nova linguagem das “competências”, vide o exemplo da Declaração de Bolonha ou do Projeto Tuning.

Diante disso, independentemente dos debates e discussões a respeito do significado do conceito “competência”, particularmente da sua utilização e aplicação no setor de formação e da educação, pretende-se realizar um juízo de valor sobre a validade e/ou legitimidade no uso do conceito sob diferentes perspectivas (neste caso, a perspectiva do setor de produção e do trabalho ou a perspectiva de formação e da educação). É evidente que ambas as perspectivas são válidas e legítimas, mas cabe destacar que também são diferentes. Embora esta monografia propusesse claramente o estudo e desenvolvimento de competências profissionais (ou seja, uma das duas perspectivas), a maioria dos trabalhos apresentados estava relacionada à outra perspectiva.

No entanto, algumas das obras submetidas, além de disporem de qualidade suficiente, apresentam algum tipo de relação, direta ou indireta, com o objetivo desta monografia e, portanto, mereceram ser selecionadas e compor o elenco de artigos desta publicação. Entre eles, não existe nem

mesmo uma relação especial ou conexão, o que enfatiza que, mesmo em um campo limitado de um determinado tipo de competências, existe uma grande variedade de pesquisas, abordagens de desenvolvimento e/ou experiências aptas para contribuir com resultados e/ou inovações de interesse.

Por exemplo, o artigo “Storytelling para economistas como estratégia para adquirir competências sociais na sala de aula” foi selecionado porque também inclui o aprendizado de competências de “natureza técnica ou profissional” embora as “competências”, cuja aquisição será supostamente proporcionada por um instrumento de formação específico (o storytelling), aborde muito mais além do conceito de “competência profissional”, que é o objeto de estudo desta monografia, referindo-se às competências motivacionais, comportamentais, axiológicas, sociais, etc. Além disso, o trabalho se enquadra no âmbito da “formação baseada na competência” e apresenta uma abordagem metodológica sólida.

Algo semelhante pode ser observado no artigo “Inovação e mudança na Formação Profissional do País Basco”, que descreve uma experiência interessante que transcende o campo das “competências profissionais” (pois aborda as competências denominadas transversais, básicas ou principais), mas que também indiretamente se refere àquelas.

20

Por sua vez, o artigo “Construção do currículo universitário com enfoque por competência” é outro exemplo de desenvolvimento da abordagem da “formação baseada na competência” (apesar de que algumas das suas considerações podem ser assuntos de discussão e debate).

Outro artigo selecionado é o intitulado “Problemas Gerais do Ensino por Competências”, que, ao invés de uma pesquisa propriamente dita, desenvolve uma reflexão original sobre como é entendida e como se deve entender a educação ou formação baseada na competência. É um trabalho interessante porque algumas de suas considerações proporcionam certo esclarecimento do que foi mencionado anteriormente, com relação às diferentes perspectivas (a do setor de produção e do trabalho e do setor de formação e da educação) que possibilitaram o desenvolvimento da abordagem das competências profissionais.

O artigo “Programa de ensino e pesquisa acadêmica. Uma experiência de formação para o desenvolvimento de competências profissionais docentes na Universidade de Atacama” descreve de maneira organizada a aplicação ou o desenvolvimento de um programa de formação para a aquisição de competências docentes em uma determinada universidade.

Por outro lado, o artigo “Desenvolvimento de competências sócio-profissionais em contextos vulneráveis” mereceu ser selecionado nesta monografia em virtude da descrição de uma experiência interessante de implementação e avaliação de um programa destinado à aquisição de competências sócio-profissionais em um contexto de vulnerabilidade social.

Enfim, o artigo “Competências profissionais dos professores do ensino obrigatório” pode parecer que se desenvolva a partir da abordagem da competência promovida pelo setor de formação e da educação, mas, na realidade, apresenta o desenvolvimento ou definição do perfil profissional de um determinado professor. Dessa forma, deve-se considerar que partilha a abordagem da competência profissional, desenvolvida a partir do setor de produção e do trabalho.

Finalmente, como uma amostra do foco principal dos trabalhos apresentados para esta monografia, ou seja, a abordagem das competências realizadas a partir do setor de formação e da educação, foi selecionado o artigo “As competências para o séc. XXI na perspectiva dos professores: um estudo na região centro-oeste de Portugal”.

Storytelling para economistas, como estrategia para adquirir competencias sociales en el aula

M^a Covadonga de la Iglesia Villasol*

Resumen. Este trabajo aborda el *storytelling* o narrativa motivacional como herramienta utilizada no solo en el ámbito cultural sino también educativo, y tanto en su versión más tradicional como en la versión digital, que aúna aspectos creativos imbricados en recursos multiformato e instrumentos tecnológicos. Dicha herramienta, que ha probado ser muy útil en la *nueva gestión empresarial*, tanto en activar la motivación, como en fomentar el trabajo eficiente y cohesionar los equipos, se adapta al programa formativo de estudiantes universitarios. En concreto el estudio de caso se particulariza para estudiantes de Economía (ECO) en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) en el curso 2014/15. La adaptación de esta técnica, *storytelling*, permite a los alumnos el desarrollo de competencias y destrezas profesionales, además de reconocer y consolidar valores del ejercicio profesional. Esta iniciativa, en forma de estudio de caso, se aplica en seminarios prácticos y su implementación muestra resultados significativos en la mejora del grado de adquisición de diversas competencias por los docentes en tres dimensiones: 1) competencias digitales, 2) competencias narrativas, 3) competencias creativas. Cabe destacar que más del 74% de los estudiantes muestra un *alto* nivel de competencias digitales y creativas, si bien en torno a la mitad 57% registran un nivel *alto* de competencias narrativas.

Palabras clave: innovación docente; destrezas; valores; *storytelling* [narrativa motivacional].

STORYTELLING PARA ECONOMISTAS, ESTRATÉGIA PARA ADQUIRIR COMPETÊNCIAS SOCIAIS NA SALA DE AULA

Resumo. Este artigo aborda o *storytelling* ou a narrativa motivacional como uma ferramenta utilizada não só na esfera cultural, mas também educacional, e tanto na versão mais tradicional quanto na digital, que reúne aspectos criativos incorporados aos recursos multiformato e ferramentas tecnológicas. Esta ferramenta, que provou ser muito útil na nova gestão de negócios, tanto para aumentar a motivação como para incentivar a eficiência e unir as equipes de trabalho, adapta-se ao programa de formação para estudantes universitários. Mais especificamente, o estudo de caso é particularizado para estudantes de Economia (ECO) da Universidade Complutense de Madrid (UCM) do curso de 2014/15. A adaptação desta técnica, o *storytelling*, permite aos alunos desenvolver competências e habilidades profissionais, além de reconhecer e consolidar os valores da

* Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad Complutense de Madrid, España.

prática profissional. Esta iniciativa, sob a forma de estudo de caso, é aplicada em seminários práticos e sua implementação apresenta resultados significativos na melhora do grau de aquisição de diversas competências pelos alunos em três dimensões: 1) competências digitais, 2) competências narrativas, 3) competências criativas. Cabe ressaltar que mais de 74% dos estudantes apresentam um alto nível de competências digitais e criativas, enquanto aproximadamente a metade (57%) demonstra um alto nível de competências narrativas.

Palavras chave: inovação educativa; competências; valores; storytelling [narrativa motivacional].

STORYTELLING FOR ECONOMISTS, AS A STRATEGY FOR ACQUIRING SOCIAL SKILLS IN THE CLASSROOM

Abstract. This study introduces the storytelling or motivational narrative as a learning tool, used in the cultural and also in the educational area, and even in its more traditional version as well as in the digital version, which combines creative aspects with multiform resources and technological instruments. This tool, which has proven to be very useful in new business management, both in activating motivation, link efficient work and cohesion teams, adapts to the training program of university students. In particular the case study is individualized for students of Economics (ECO) in the UCM in the course 2014/15. The adaptation of this technique, storytelling, allows students to develop professional skills, as well as recognize and consolidate values of professional practice. This initiative, in the form of a case study, is applied in practical seminars and its implementation shows significant results in the improvement of the degree of acquisition of various competences in three dimensions: i) digital competences, 2) narrative competences, 3) creative competencies. It is worth noting that more than 74% of the students show a high level of digital and creative skills, although around half 57% have a high level of narrative competence.

Keywords: learning innovation; skills; values; storytelling.

1. INTRODUCCIÓN: REFLEXIONES SOBRE EL CONTEXTO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Este trabajo aborda, en forma de estudio de caso, el *storytelling* o narrativa motivacional como herramienta utilizada no solo en el ámbito cultural sino también educativo, y tanto en su versión más tradicional como en la versión digital, que aúna aspectos creativos imbricados en la creación y uso de recursos multiformato e instrumentos tecnológicos. En los actuales tiempos de crisis, de rupturas en las tendencias y de desarrollo de nuevos entornos de aprendizaje, todos los agentes deben transformar su papel tradicional y transitar hacia un modelo con novedosos marcos de estudio y trabajo cambiante y multidisciplinar.

Así, no puede afirmarse cuál va a ser el paradigma que establezca el tipo de percepción de la realidad y la gestión del conocimiento en las próximas décadas, marcado por el uso de las actuales TIC y las que en breve espacio de tiempo se desarrollarán. Es por ello que en el ámbito educativo, especialmente en el universitario, el reto que requiere la sociedad actual es preparar a los profesionales del mañana, dotándoles de fuertes conocimientos técnicos y de herramientas o competencias de muy diversa naturaleza que integren conocimientos interdisciplinarios, dado que con mayor frecuencia los problemas actuales no son exclusivos de una disciplina, sino que son transversales a diversas disciplinas y transitan entre sectores, desde el ámbito financiero al productivo, educativo, de gestión de conocimiento, etc. Muchas son las propuestas que orientan la política educativa actual, si bien destaca el especial cuidado en la intensificación formativa en destrezas y reconocimiento de valores profesionales, como vía para asegurar futuros profesionales versátiles a los entornos cambiantes. Sin embargo, tal celo por la adaptabilidad y la acción no pueden dejar atrás la necesaria reflexión para no acrecentar distintos desfases entre acción y reflexión, como por ejemplo entre una educación que focaliza en el medido equilibrio entre el aprendizaje teórico y el práctico. La cuestión es cómo avanzar en esa formación técnica de calidad que contribuya al desarrollo de competencias sociales y profesionales, y cómo seleccionar las diversas estrategias o recursos que la implementación digital ofrece a los docentes. Es así que con la incorporación del *storytelling* como recurso de aprendizaje en el aula, los futuros gestores y analistas económicos se identifican con una situación real o creada ad-hoc que les ayuda a simular contextos de análisis cuasi-reales, valoración de alternativas, gestión eficiente del conocimiento, toma de decisiones o refuerzo de valores.

Ahondando en el problema expuesto, el énfasis por la formación en competencias¹ no implica renuncia a la gestación del conocimiento científico-académico en favor de la empleabilidad, siendo compatible el desarrollo de competencias para el desempeño de la praxis profesional, el reconocimiento de valores humanistas y profesionales y la instrucción del conocimiento técnico y especializado. Así, el modelo de empleabilidad actual y al que se enfrentan

¹ Abordar el estudio de la formación en habilidades-competencias-destrezas colisiona con la dificultad de definir los términos, con matices distintos según que el ámbito de la investigación sea teórico, empírico o de empleabilidad, si bien numerosos enfoques insisten en la importancia de reflejar las múltiples dimensiones de dicho concepto. Hartog (1992) se refiere a las competencias como aquellos talentos, habilidades y capacidades de los graduados que contribuyen al aumento de la productividad de múltiples factores. La ambigüedad en la definición se refleja en la dispersión de clasificaciones de las mismas, si bien es interesante denotar los cinco bloques de competencias que indica Kellermann (2007): genéricas/académicas, científicas/operativas, personales/profesionales, sociales/reflexivas y físicas/manuales.

los egresados universitarios, engrosado por las sinergias del EEES, corre el riesgo de implementarse erróneamente si se cae en el reduccionismo, debate este que, si bien es interesante, excede los márgenes de este trabajo, que pivota sobre los tres ejes que rigen en la universidad: formar profesionales altamente cualificados, educar ciudadanos e instruir personas adaptables a entornos cambiantes y multidisciplinares.

Es necesario reconocer que los claustros docentes están dando importantes pasos para llevar a las aulas y adaptar a sus materias la “innovación docente”, que si bien a finales del siglo pasado era muy limitada², el proceso de implantación masiva del proceso de Bolonia (1999) lleva a que las instituciones universitarias promuevan y financien actividades de innovación y mejora docente³, siendo además un campo de investigación, tanto desde el punto de vista teórico como de la aplicabilidad y puesta en marcha en el aula, dando lugar a una exhaustiva cuantificación y evaluación de los resultados obtenidos. Así, y a modo de referencia, cabe señalar las diversas colecciones de prácticas innovadoras multi e interdisciplinares publicadas en los últimos cinco años y que constituyen un “*catálogo vivo*” que dibuja y actualiza el paradigma universitario del aprendizaje colaborativo, con especial atención al equilibrado uso de las TIC, abordando la innovación educativa desde diversos marcos: i) analítico: desarrollo de teorías y modelos, ii) empírico: exposición de interesantes experiencias y iii) experimental: incorporación de buenas prácticas facilitadoras del rendimiento académico.

26

Aún así, se mantiene abierto el debate sobre aplicar la evaluación por competencias⁴, máxime dado el enfoque práctico de muchos de los estudios, especialmente de postgrado, orientados en general a la aumentar la empleabilidad. En este sentido, Climent (2010) señala que una de las grandes transformaciones en la educación será (ya lo es) la *educación basada en competencias*, impulsada por el desarrollo de la sociedad del conocimiento. Los cimientos de este debate se encuentran en 1) la *declaración de Bolonia*

² Así, Pineda (1990), constataba una creciente producción científica en el ámbito de la innovación docente en las últimas décadas, si bien con escasa aplicación en la realidad del sistema educativo, especialmente en los centros de formación superior. Trujillo (1999) señalaba que la innovación docente debía pasar de los “buenos propósitos” a su aplicabilidad, sin que requiriese un necesario despliegue tecnológico especial.

³ Escudero (1993) defendía que la convergencia requerida por el EEES dependía de diferentes decisiones estructurales, financieras y tecnológicas, que acompañase a una formación del profesorado para su puesta en marcha, y no solo a un modelo educativo impuesto desde la cúspide.

⁴ Desde una óptica teórica, se distingue entre competencias *genéricas* o transversales (comunes a la mayoría de las profesiones y referidas a la puesta en práctica de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos) y *específicas* de una ocupación o puesto de trabajo concreto. El proyecto Tuning cataloga las genéricas en *instrumentales, interpersonales y sistémicas*.

(1999, ya citada) que establecía que la educación superior instruye a los estudiantes y les prepara en conocimientos y habilidades o competencias necesarios para desarrollar su actividad profesional, de forma que un desarrollo competencial equilibrado es un indicador indirecto del éxito formativo de los programas impartidos, y 2) en la misma línea, el estudio *Tertiary Education for the Knowledge Society* (OCDE, 2008) que planteaba diversos interrogantes sobre el enfoque educativo universitario, relativos a los desajustes de la educación universitaria respecto de las necesidades del entorno laboral, y a la adecuación de las capacidades y habilidades que los estudiantes adquieren durante el proceso formativo para el desempeño del empleo.

En este contexto cabe aplicar diversas herramientas facilitadoras del aprendizaje y desarrollo tanto en habilidades (genéricas y específicas) como en valores profesionales, entre los que se incluye por ejemplo la dinámica *storytelling*, tanto en su versión más tradicional como en la digital, que reconecta la formación con la educación e instrucción, y que constituye el estudio de caso del trabajo que se expone en los siguientes apartados. Así, la exposición de la implementación de este recurso formativo en el aula se acompaña de un análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados, a partir de la información de base la autopercepción de los propios estudiantes encuestados, en la línea de autores clásicos como Winne y Marx (1983) o Wittrock (1989) que consideran que el conocimiento de la percepción y valoración de los estudiantes es una fuente importante de información para tener un mayor conocimiento sobre diversos aspectos referidos a los entornos, técnicas o innovaciones educativas y su puesta en marcha.

2. LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS Y EL SOPORTE *STORYTELLING*

Como ya se ha mencionado, en este estudio se ofrece una propuesta que contribuye a combinar la formación técnica con el desarrollo de determinadas competencias o destrezas, como es el soporte del *storytelling*⁵.

Se trata de un recurso formativo útil, reflejo de un enfoque multidisciplinar o poliédrico en la formación, tal como ha probado en el ámbito de la *nueva gestión empresarial*, desde el inicio de la globalización, que ha requerido de nuevas narrativas motivacionales, que estimulen de acciones de

⁵ Esta técnica, que se inició en el campo del *marketing* en los años 90 en EE.UU. como vehículo para transformar los mensajes en historias con las que los clientes se pudieran identificar en distintas circunstancias. En palabra de Salomon, C. (2008) el *storytelling* es la “máquina de fabricar historias y formatear las mentes”, es decir una herramienta para crear nuevas actitudes y necesidades en el consumidor.

mejora y emprendimiento, con las que lograr adhesiones e identificaciones con los bienes y servicios ofrecidos. Es en el ámbito interno de las empresas que inician el uso de seminarios de motivación, las jornadas *team-building* (creación de equipos) y las narraciones o *storytelling*, lo que ayuda a estimular la inteligencia emocional y social en los grupos de trabajo, involucrando a los participantes en la formulación, implementación y evaluación de los proyectos encargados y de los que se hacen responsables. Esta herramienta narrativa permite entender mejor la relevancia que en algunos entornos tecnológicos⁶ está teniendo la llamada “*Economía de la Atención*”, en la que se abandona⁷ el concepto “*mensaje*” por “*relato*”, “*emisor*” por “*creador*” y “*receptor*” por “*usuario*” del relato, en la cual incide el uso del *storytelling*.

En opinión de autores como Frazel (2010), el contacto personal entre el público y el narrador está emocionalmente crea vínculos de reconocimiento mutuo, que determina una experiencia de aprendizaje gratificante para estudiantes y profesores. El uso del *storytelling* suele contemplarse como un elemento más de una estrategia radial del aprendizaje (Barrett, 2006) que promueven: la participación del alumno; la reflexión en el aprendizaje, el aprendizaje basado en proyectos y la integración de la tecnología en la educación, y esto en diversos entornos y estratos. Así, por ejemplo Villalustre y Del Moral (2014)⁸ utilizan esta estrategia digitalizada en la formación de futuros maestros con resultados satisfactorios en la capacidad que muestran para concebir, planificar y desarrollar la narrativa con una finalidad educativa, mediante la utilización de diversos elementos.

28

La necesidad de orientar la formación de los egresados hacia propuestas innovadoras, que se acompañen del uso de las herramientas digitales, ha motivado el desarrollo de este estudio de caso, en el que han participado estudiantes de último curso de ECO en la Facultad de Económicas⁹ de la UCM curso 2014/15. De forma paralela, Hack y otros (2015)¹⁰ se refieren al uso del *storytelling* en la formación de profesionales y refieren que crea una fuerte tensión creativa, con un uso económico de recursos para conseguir un

⁶ La digitalización de una parte creciente de los procesos de comunicación que se realizan en la sociedad tecnológica actual provoca un crecimiento exponencial de los datos, su clasificación, comparación, monitorización, etc., hecho que provoca que la atención sea un bien escaso.

⁷ Hecho que contextualiza el principio aportado por Goldhaber, M. H. (1997) de que “la riqueza de información crea pobreza de atención”.

⁸ Más del 67% de los futuros maestros, en la Universidad de Oviedo, obtuvo un alto nivel de competencias creativas, al igual que más de la mitad de ellos, en relación a las competencias digitales y didácticas.

⁹ Ya en el curso 2013/14 se había hecho un ensayo con los alumnos de quinto curso de la extinta Licenciatura, con resultados muy relevadores y que en general se mantienen en el actual.

¹⁰ Portugal Telecom Innovación.

objetivo (formativo), que muestra (más allá de contar) una historia aportando una riqueza de emociones y sentimientos y aporta el uso de una tecnología en un modo que dirige a desarrollar o mostrar la capacidad de comunicarse con imágenes, sonido, voz, color, animaciones, diseños, transiciones o efectos especiales.

Cabe plantearse cómo a través de recursos como el *storytelling* se logra desarrollar ciertas competencias, siendo únicamente posible mediante el análisis de buenas historias: aquellas con la que identificarse y sentirse partícipe, referidas al producto, bien o servicio objeto de estudio, vinculado a un problema (en nuestro caso económico) claramente identificado. Así pues, no sirve cualquier historia, es clave trabajar los contenidos con temas relevantes, que despierten suficiente curiosidad e interés, conectándolos con emociones, de modo que conecte con problemáticas universales y locales, ayudándose de *puntos de anclaje* (elementos culturales generalmente aceptados y emociones básicas). Los estudiantes y el tutor deben diseñar historias comunes y cotidianas, fáciles de recordar y compartir, donde haya héroes y villanos, retos y moralejas, etc., que se puedan asociar con el proyecto, producto o bien afectado, ofreciendo el tipo de emociones que queremos se vinculen con el mismo. Para plantear las narraciones se debe buscar información relevante, usar diversos recursos digitales que ayuden a la presentación de las mismas, aportando dosis de creatividad en un entorno de aprendizaje Web.

Así, Savvidou (2010)¹¹ señala que al observar las interacciones sociales cotidianas, contar una historia no se presenta como un monólogo, sino como parte de un evento con interacción emisor-receptor, y en la que las funciones del narrador y destinatario pueden ser intercambiables, a través de la cual el conocimiento explícito y tácito puede ser transmitidas, así como las identidades adquiridas, destacando la importancia del diálogo educativo, fuente de numerosa investigación organizacional y de comunicación.

Por tanto, el uso de *storytelling* en el aula muestra una fortaleza transformadora, al actuar simultánea y eficazmente sobre las emociones y el desarrollo de ciertas competencias y estimula a los alumnos para que se identifiquen con aspectos de su profesión. Además, puede ser un instrumento para reconectar la formación con la educación y la instrucción, dependiendo de los contenidos de los que se dote a la narración motivacional. Así, el *storytelling*, tal como se ha empleado en este trabajo, contribuye a la orientación de la formación técnica y especializada a la innovación docente

¹¹ Postman (1989) afirma que el acto de contar historias está estrechamente asociado con el sentido de identidad, y Schank (2005) identifica los relatos como uno de los componentes de la memoria.

y la mejora de la gestión del conocimiento, con referencia al área concreta de estudios, como es la Economía. Frazel (2010), Kearney (2011) reconocen el potencial de la metodología para promover múltiples interacciones y colaboraciones en el proceso de construcción del conocimiento en entornos corporativos, introduciendo contenidos y temáticas diversas, para provocar interés en los estudiantes adultos para compartir historias (propias, ajenas o creadas ex profeso), donde tanto los estudiantes e instructores interactúan en una experiencia de aprendizaje colaborativo a través del uso de pequeñas historias con soporte digital.

3. APLICACIÓN DE LA NARRATIVA *STORYTELLING* COMO RECURSO DOCENTE

La participación de los estudiantes en este estudio de caso es voluntaria y la calificación que obtienen en la elaboración y presentación de la narración forma parte de la evaluación continua¹², con los márgenes asignados a la misma en la ficha oficial de la asignatura de Análisis Microeconómico. El estudiante inscrito asume dos compromisos diferenciados, referidos a realizar y presentar la narración, así como a ser encuestado una vez finalizado el seminario-caso. En cuanto al contenido del seminario-caso, implica para el estudiante:

30

- Participar en un taller impartido por el profesor.
- Elaborar una historia narrativa (real o adaptada al caso) acompañada de materiales complementarios en soportes digitales distintos (videos, spots publicitarios, secuencias de películas, Pecha-Kucha fotográfico, etc.), que pueden llegar a tener naturaleza hipertextual (Ohler, 2008). Esta narración se realiza en grupos de alumnos, cuya selección o creación se realiza el primer día de seminario a través de una técnica de asociación voluntaria.
- La historia requiere tener un contenido referido a temas del programa de análisis económico: -Desajustes en el mercado laboral, -Decisiones estratégicas, -Bienes públicos/privados, -Formación en Capital Humano, -Asimetrías en la Información, -Bienestar social y de consumidores, -Valor de marca y de empresa, etc.
- Presentar públicamente la narración con una serie de reflexiones finales y preguntas motivadoras a la audiencia.

¹² Los alumnos que no se han inscrito al seminario *storytelling* tienen alternativamente otras actividades tradicionales que computan en su evaluación continua. La calificación de estas actividades, los seminarios y prácticas tradicionales computan el 10% de la nota final.

Por tanto, el desarrollo del seminario-caso de las narraciones formativas se combina con el uso de herramientas digitales o TIC en su presentación¹³ y se acompaña con el análisis de la *autopercepción* en el grado de adquisición de determinadas *competencias específicas*, al que nos referimos posteriormente.

Así, el cuadro 1 expone los elementos considerados clave para la elaboración y presentación de la narración motivacional *storytelling*:

CUADRO 1

Elementos básicos de la narración y presentación del *storytelling*

Presentación digital	
uso digital multiformato	Reflexión sobre el impacto de las TIC en la sociedad y la educación. Valoración de diversos medios de comunicación para su aplicación didáctica en el storytelling.
	Conocer programas informáticos y aplicaciones con fines de exposición y narración.
	Manejar y facilitar el acceso, selección y gestión de la información en múltiples formatos.
	Seleccionar aplicaciones multimedia y recursos digitales expositivos que apoyen y motiven en la narración y activen la creatividad y la exposición eficaz. Potenciar el aprendizaje colaborativo en los contextos educativos.
Contenido de la narración	
personajes	Centrar la historia en los personajes de la vida real, quienes impulsan la acción y sirven de guía a la audiencia, y con quienes el público va a conectar.
narración creíble	La narración hace de la historia algo agradable. Los personajes que hablan entre sí, aportan urgencia, inmediatez y autenticidad y credibilidad.
atrapar la atención	Mantener la atención del oyente, que participen, se pregunten “¿qué pasa después?, ¿cómo se va a salir?”, e identifiquen el objetivo que los personajes persiguen, los obstáculos, sorpresas, etc.
suscitar emociones	Los oyentes están predispuestos a pensar en cosas de su interés, que agiten sus emociones, sin sentirse manipulados, excluido el efecto melodramático, y la distorsión del ruido que genera la información que inunda y entregar el mensaje.
no decir, mostrar	El fin narrativo es mostrar, no decir, por cuanto que el público debe ver una imagen, sentir el conflicto, e involucrarse con la historia, y no solo ser receptores de un listado de hechos.
aportar verdad	La historia “aporta verdad”, muestra cómo debemos relacionarnos con otros, o el mundo que nos rodea, transmite un mensaje que el oyente identifica como “poderoso”.
aportar significado	El público debe saber exactamente hacia dónde dirige la narración, e identificarlo claramente, es decir, debe poder responder a la pregunta: “¿Cuál es la historia?”

¹³ Los estudiantes disponen de un catálogo de recursos digitales elaborados por el autor del trabajo, y conductor del seminario caso, resultado de su docencia de “Didáctica de la Economía” en el Máster de Formación del Profesorado de la UCM, especialidad de ADE y ECO, y que pueden consultar en el Blog: <http://covadongadelaiglesia.blogspot.com.es/p/didactica-de-la-economia.html>; <http://maripiliitieneungato.blogspot.com.es/2012/10/uso-y-abuso-de-las-tic-en-el-aprendizaje.html#comment-form>

En el rediseño de la narración utilizada, y para que sea una herramienta válida en el objetivo perseguido y previamente fijado, se ha prestado especial atención en los siguientes aspectos a delimitar en la implementación en el aula, según el cuadro 2. Así, es necesario partir de un objetivo claro, claramente identificado, incidir en potenciar ciertos valores (amistad, solidaridad, honestidad, responsabilidad, etc.), e intensificar ciertas competencias, (búsqueda de información, trabajo en equipo, visión crítica, decisiones consensuadas, etc.) recurriéndose a una historia no ambigua, fácilmente asumible por cualquiera, sean cualesquiera las circunstancias personales y sociales del oyente. El esquema de trabajo se inicia con el diseño de un *diagrama visual del relato*, que según Dillingham (2001) delimite un comienzo, el problema, el conflicto, la solución y el final de la narrativa.

CUADRO 2

Esquema de aspectos a delimitar en la implementación en el aula

Narración	
personaje-héroe	Se identifica al personaje-héroe con quien identificarse, cuyas dificultades en la trama han de asociarse como próximas a nuestro entorno cercano.
tono narrativo	Tono narrativo del diálogo, haciendo sentir al lector como interlocutor, partícipe de la historia que se narra.
realismo motivado	Construir la narración e incorporar información, “micro-relatos” que contextualiza la narración, refuercen el mensaje principal, además de aportar formación, educación e instrucción complementaria (con datos históricos, económicos, políticos, filosóficos, etc.).
desenlace ingenioso	Terminar la narración con un desenlace ingenioso y/o divertido, que invite al estudiante o lector a pensar, a la identificación con la historia narrada y su consumo.

32

Para la implementación del caso y la narración de la historia en el aula se ha elaborado una ficha/rúbrica que los estudiantes deben seguir en su presentación. Los alumnos disponen de un modelo básico de narración motivadora con ejemplos de propuestas de aplicaciones digitales para su presentación. En concreto, se utilizan como muestra: i) una versión reelaborada en diversos soportes digitales del texto anónimo “*Carta a García*”, adaptado a la tipología de estudiantes de ECO, que ha sido utilizada por otros investigadores en contextos formativos y con objetivos diversos (Sánchez, Lucía y López (2013)¹⁴, o ii) el preámbulo del libro “*El póker del mentiroso*” con inclusión de vídeos asociados. Esta implementación asume, tal como exponen Pereda y Berrocal (2001) y García (2003), que el desarrollo formativo de competencias se basa en el uso de metodologías activas, entre las que des-

¹⁴ Muestra de estudiantes heterogénea del curso 2012-13 de diversos grados y cursos de la UMA y ETEA-UCO.

tacan las prácticas reales o las simulaciones (*role-playing*, *outdoor-training*, etc.) o cualesquiera otras que sitúen al estudiante en un contexto formativo de recreación de la realidad.

En el cuadro 3 se muestra la rúbrica que los estudiantes tienen como registro para su evaluación de la actividad formativa en el seminario *storytelling*, dado que es voluntaria y la calificación que obtienen en la elaboración y presentación de la narración forma parte de la evaluación continua opcional en la asignatura de Análisis Microeconómico.

CUADRO 3

Esquema de la rúbrica de Evaluación de los estudiantes asistentes al seminario *storytelling*

	Nivel de competencia		
	Bajo	Medio	Alto
usos digitales	<ul style="list-style-type: none"> • Escaso uso multi-formato. • Gestión baja información complementaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuada utilización de herramientas digitales. • Uso de diversos soportes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevado uso de herramientas digitales diversas.
habilidades Narrativas	<ul style="list-style-type: none"> • Temática poco adecuada al contenido de estudio. • Escasa secuencia narrativa. • Incoherencias en la presentación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuada temática. • Adecuada secuencia narrativa. • Adecuada presentación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Temática claramente definida. • Buena secuencia narrativa. • Coherencia entre estructura narrativa y presentación.
aporte Creativo	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa creatividad en los recursos digitales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de diferentes recursos digitales. • Falta capacidad expresiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Potencia la capacidad expresiva del relato. • Originalidad e innovación de los recursos.
aspectos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Escaso potencial didáctico. • Confusión en la transmisión de valores y motivación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Narración adecuada para el desarrollo de competencias. • La estrategia didáctica puede ser mejorable. 	<ul style="list-style-type: none"> • Potencia la reflexión y adquisición de valores. • Uso de estrategias adecuadas.

Como se ha mencionado, la segunda parte del caso se refiere al compromiso del estudiante a realizar un cuestionario con una batería de ítems que conectan el material didáctico con la reflexión sobre su autopercepción del grado en que consideran que tienen desarrolladas determinadas habilidades y competencias. El objetivo es que permita a los estudiantes identificar sus puntos fuertes y débiles, es decir las competencias en las que su autovaloración del grado de desarrollo es mayor, y aquellas en las que, tras la reflexión inicial, deben reforzar o trabajar con el uso de diversas herramientas para alcanzar un mayor grado de desarrollo, más orientado a una formación

más integral y la recuperación de una escala de valores personales, sociales y profesionales. Obviamente, el contexto en el que el recurso *storytelling* se ejecuta, las expectativas generadas, la tipología de los oyentes, el grado de implicación del colectivo (profesor y estudiantes), la metodología de trabajo seguida en el aula y los recursos digitales utilizados en su exposición, son determinantes de los resultados observados.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA DE APLICAR STORYTELLING COMO RECURSO DOCENTE

La aplicación del recurso narrativo motivacional en el aula ha permitido recabar información útil de los estudiantes participantes en la iniciativa/caso, siguiendo dos fases en la investigación: una cualitativa (entrevistas en profundidad /grupo de discusión) que orienta sobre las misma y otra cuantitativa (a partir de cuestionarios de autopercepción) que aporta regularidades estadísticas. A continuación, el cuadro 4, hace referencia a diversas cuestiones metodológicas el estudio realizado con los resultados extraídos: hipótesis, metodología analítica, características del cuestionario o explotación de la información.

34

Por tanto, a modo de síntesis, y de forma recursiva, la investigación realizada en el seminario-caso está referida a la *Fase I*: seminario de elaboración y presentación de la narración motivadora: la muestra completa de 39 estudiantes inscritos voluntariamente. Evaluación según rúbrica. Respecto a la *Fase II*: investigación a partir del seminario-caso: i) cuestionario cuantitativo de autopercepción: la realiza la muestra completa de 39 estudiantes inscritos; ii) participación en los grupos de discusión y entrevistas: selección aleatoria de 20 estudiantes: formación de 2 grupos de discusión (8 y 7 estudiantes respectivamente) y un círculo de entrevistas en profundidad (5 alumnos).

CUADRO 4

Síntesis metodológica del seminario-caso *storytelling* y la investigación posterior**I) Hipótesis:**

Los alumnos disponen de una serie de capacidades (según su formación, madurez, experiencias, entorno social y familiar) que pueden ser estimuladas y desarrolladas.

Se considera que las actitudes son desarrolladas por los estudiantes mediante su aprendizaje en un contexto de interacción (actividades formativas en el aula y fuera, curriculares y extracurriculares), en el que a través de las relaciones interpersonales con otros sujetos (compañeros de aula o trabajo, y profesor o tutor) intercambian diferentes valores y normas (compañerismo, comunicación, asertividad, confianza, trabajo en equipo, responsabilidad, etc.), que favorece cierto desarrollo de las mismas, según su apreciación y que les predispone a actuar de una determinada manera (proactividad, iniciativa, profundidad de análisis, valoración crítica, etc.) (Trillo, 1996). Por tanto, en el aprendizaje intervienen diferentes aspectos cognitivos y afectivos que deben ser tenidos en cuenta, tanto en el aula como fuera de ella (Delfin, 2007).

II) Muestra de encuestados/entrevistados:

En los estudios cualitativos, si bien no existen criterios objetivos para la determinación de la muestra seleccionada, la observación de los datos, el objetivo del estudio y la prudencia, rigen al delimitar los criterios de inclusión/exclusión de los casos que van a ser encuestados.

Justificado en la discrecionalidad al seleccionar la muestra que sirve de base al estudio de caso, la muestra se reduce a estudiantes del último curso del grado ECO, en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UCM, y de los que se conocen los perfiles individuales. El tamaño de la muestra seleccionada es de 39 estudiantes, que representan el 54,16% del total de estudiantes de la asignatura y con los que se obtiene una adecuada imagen del conjunto en un proceso de muestreo aleatorio simple, tanto para el total, como por segmentaciones: sexo, experiencia profesional, edad, movilidad, ítems individuales que han determinado la selecciónⁱ. Esta muestra está formada por los estudiantes inscritos que se comprometen voluntariamente a seguir el seminario, realizar la presentación de la narración y rellenar el cuestionario y, en su caso, participar en el grupo de discusión o entrevista.

La metodología de análisis cualitativo, si bien se ha realizado sobre un cuestionario tabulado numéricamente (al que nos referimos posteriormente), responde a las premisas de un método interpretativo, al recoger ciertos significados que los encuestados aportan en relación al contexto de análisis, los objetivos y el entorno, basado en grupos de discusión sobre los resultados previos de los cuestionarios (*focus group*), entrevistas en profundidad y análisis de documentos variados. Estos estudios cualitativos se realizan exclusivamente con 20 alumnos, según se detalla a continuación.

III) Cuestionario cuantitativo:

La recogida de datos cuantitativos se hace con un cuestionario adaptado del utilizado por Sánchez, Lucía y López (2013). (Anexo 1), que permite acopiar información cuantificable y previamente determinada por evaluadores (Cohen y Manion, 1990). Dicho cuestionario aporta información diversa, según bloques de variables a indagar: i) ítems referidos a características individuales de los estudiantes (e.g. sexo, edad, especialidad, tipología de estudios, experiencia profesional, interacción con sus compañeros, movilidad familiar/personal, etc.); b) competencias a autoevaluar por el encuestado, que abarcan desde las actitudinales y aptitudinales, hasta las motivacionales y axiológicas, sin olvidar las eminentemente técnico-profesionales.

En cuanto a la forma en que se ha pasado el cuestionarioⁱ, al ser una actividad presencial, se ha contestado en formato papel, dada la necesidad de tener perfectamente identificados a los elementos que configuran la muestra y que serán objeto de la investigación en profundidadⁱⁱⁱ, con los que se realiza el estudio cualitativo sobre la base cuantitativa del cuestionario.

IV) Guión y Grupos de discusión y Entrevistas:

El cuestionario cuantitativo se acompaña de un estudio cualitativo (grupo de discusión o entrevista en profundidad) con la submuestra seleccionada de 20 estudiantes, que permite extraer un mayor conocimiento de las respuestas de los estudiantes investigados, motivaciones y perspectivas presente y futuras.

Respecto a los grupos de discusión, se hicieron dos grupos (de 8 y 7 alumnos) seleccionados aleatoriamente, “dirigidos o acompañados” por una persona experta con experiencia en la investigación en el estudio de los perfiles competenciales, con el objetivo de dinamizar la discusión sobre aquellos aspectos más destacables observados en el estudio estadístico descriptivo del cuestionario, que sirvieron de guión para captar diversas identidades y representaciones.

Dada la cantidad de ítems sobre los que se encuestaba se obtuvo una extensa información en las sesiones de discusión, de 90 minutos de duración, vertidas por los distintos participantes, y comparadas tanto dentro del propio grupo y como entre los diversos grupos.

Con un objetivo de síntesis, matización y relativización de los resultados extraídos de los grupos de discusión, a posteriori se realizaron entrevistas en profundidad a 5 estudiantes (que no participaron en los grupos de discusión para no contaminar resultados), elegidos según ciertos criterios: i) sexo (3 mujeres y 2 hombres); ii) experiencia laboral previa (3 sí y 2 no), iii) movilidad residencial (2 sí, nacional e internacional, y 3 no). Estas entrevistas, de una duración de 60 minutos^v, tenían como tema transversal la formación en competencias, su visibilidad en el currículum, y cómo se enfrentaban a un proceso hipotético de selección según la propia evaluación de sus puntos fuertes y débiles.

V) Análisis de la información cualitativa y cuantitativa:

Los análisis que se han llevado a cabo son de dos tipos, de un lado, el análisis estadístico descriptivo^v del cuestionario de autoevaluación (39 que se inscriben y participan en el caso y 33 que no lo siguen) y de otro lado, el análisis cualitativo en profundidad a través de los grupos de discusión y la entrevista en profundidad en los que participan 20 alumnos seleccionados aleatoriamente, 5 en las entrevistas en profundidad y el resto en los grupos de discusión.

Los análisis descriptivos permitieron: a) en la línea de las aportaciones de Vilà y Bisquerra (2004) y Pérez (2005), realizar una inspección de los datos, revisando y depurando posibles errores que contenga la matriz y que pueda alterar los resultados del estudio; b) situarnos en la realidad de los datos disponibles en el estudio, conociendo sus características y conformando una idea fiel de las mismas (Gil, 2000); c) presentar, describir, organizar y resumir los datos observados, prestando especial atención a tres aspectos básicos como son la tendencia central, la dispersión y la forma de distribución según segmentaciones por características individuales. Pero además, y dada la naturaleza del estudio cualitativo complementario, d) los resultados estadísticos son la referencia para el diseño y estructuración del guión tanto de los grupos de discusión como de las entrevistas en profundidad que acompañan el estudio estadístico.

Notas:

ⁱTodas las unidades que componen la población tienen la misma probabilidad de pertenecer a la muestra, siendo una “muestra autoponderada” (Manzano y Braña, 2005: 100). La población de estudiantes inscritos fue de 53, de los cuales 39 asumieron los compromisos para participar en el seminario-caso. No obstante, el cuestionario cuantitativo se pasó a 72 estudiantes, de último curso de grado (4º) (algunos no matriculados en la asignatura) para disponer de una información estadística más amplia con la que poder contextualizar los resultados del estudio.

ⁱⁱEl uso de un cuestionario tiene claras ventajas al permitir obtener información homogénea de un elevado número de personas de forma simultánea y en un periodo temporalmente corto, así como su comparación.

ⁱⁱⁱEn otros contextos ha sido compatibilizado el cuestionario en papel con la opción electrónica del e-mailing.

^{iv}Grabadas en audio y posteriormente codificadas para encontrar regularidades y patrones comunes o diferenciados.

^vSe ha utilizado como software Excel y SPSS

5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A continuación se sintetizan parte de los resultados extraídos de la recogida de información de los estudiantes participantes en el estudio de caso, tanto con el cuestionario cuantitativo como del cualitativo de los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad.

5.1 Breve análisis descriptivo de los cuestionarios cuantitativos

En cuanto al análisis estadístico de los datos extraídos, se presentan a continuación una tabla resumen a modo de guía, que muestra que, del total de estudiantes encuestados el 60% son mujeres, el 65% informa tener experiencia profesional previa y el 70% haber realizado movilidad en su lugar de residencia familiar o por motivos de estancias Erasmus. En valores medios y para el conjunto de ítems, estos estudiantes aportan una autoevaluación autocentrada asertiva, con una media y moda de notable (7,401), con ligeras diferencias según las variables de segmentación. Así, en general registran una ligera mejor autovaloración media las féminas (7,423 vs. 7,323), quienes no aportan experiencia profesional previa (7,442 vs. 7,386) y quienes han tenido episodios de movilidad en el lugar de residencia (7,500 vs. 7,169), recogiendo este aspecto los mayores diferenciales. En los gráficos siguientes, y con más detalle en la tabla 1 del anexo, se muestran los valores medios por ítem para el total de encuestados y por segmentación, con algunas discrepancias o diferenciales destacables en el patrón genérico expuesto previamente.

37

TABLA 1

Resumen estadísticos básicos, total muestra y por segmentaciones

	Total	Sexo 60% F		Experiencia 65% SÍ		Movilidad 70% SÍ	
	MED	1=F	0=M	1=SI	0=NO	1=SI	0=NO
MEDIA	7,401	7,423	7,322	7,386	7,429	7,500	7,169
Desviación Típica	0,602	0,704	0,705	0,644	0,725	0,702	0,689

La autovaloración media por competencia permite calcular un indicador del porcentaje de mejora posible, siendo por tanto que una mayor media se corresponde con un mejor ajuste competencial y un menor margen de mejora, tal como muestra la tabla 1 del anexo. Las valoraciones inferiores (por debajo de 7) se registran en competencias de muy diversa naturaleza, de forma dispersa en todos los bloques, y especialmente en aquellos ítems que agrupan competencias referidas al *tratamiento de información* (*integrar y elaborar información, pensar de forma lógica y ordenada, o capacidad para resolver problemas*), de *inteligencia emocional* (*tener confianza en uno mismo y tolerar la frustración*), *habilidades comunicativas* (*expresión oral y escrita*,

hacer y recibir críticas, o decir lo que se quiere), y de forma más intensa en las referidas al *emprendimiento (tomar decisiones importantes, manejarse en situaciones ambiguas, asumir riesgos, o anticiparse a problemas)*. Mientras en el extremo opuesto de la valoración (con una media de 8 o más), las competencias con mayores medias no se concentran de forma específica en ningún bloque temático, siendo por ejemplo *la capacidad de valorar pros y contras de las cosas, adaptarse al cambio, identificar las emociones de los demás, ser práctico, y sociable, tener capacidad de escucha, para ponerse en el lugar del otro, ayudar a los demás sin recibir recompensa, trabajar en equipo, y deseo de éxito profesional*.

En los gráficos adjuntos se muestra el diferencial de valoraciones medias por segmentaciones. Así, de forma sistemática a continuación se señalan los mayores diferenciales en la segmentación por sexo (gráfico 1), según experiencia profesional (gráfico 2) y movilidad residencial (gráfico 3), respectivamente:

- Por *sexo*, cabe destacar que las féminas muestran una mayor autopercepción de su mapa competencial (con referencia a *controlar las emociones (P15), tolerar la frustración (P18)*, ser paciferas en medias superiores a 1 a favor de féminas) por ejemplo en *identificar problemas (P9), ser independientes (P20), ser competitivas anticiparse a los problemas futuros (P53)*, e *inspirar confianza*, mientras que sus compañeros varones las superan claramente en *la autoconfianza en sí mismos (P16)*, y especialmente (mayor diferencial absoluto, de 2,21) en *la capacidad de identificar y controlar sus emociones (P15)*, y *hacer y recibir críticas*.
- En la segmentación según *experiencia profesional* (contratos temporales o prácticas de empresa curriculares), los mayores diferenciales se registran a favor de aquellos que declaran no tenerla, aspecto a valorar en los grupos de discusión, que puede estar reflejando el hecho de que un mayor conocimiento del ámbito profesional reduce nuestra autopercepción, siendo que en aquellos sin experiencia su percepción aún no ha sido enfrentada a un entorno real de empleabilidad fuera del “seguro” contexto académico. En concreto, es destacable el diferencial en *la capacidad para la búsqueda de información (P2), identificar y conectar (P28), tolerante y flexible (P30)*, y únicamente en su contra sería la capacidad de *inspirar confianza (P57)*.
- Segmentando por *movilidad residencial* (familiar o por estancias Erasmus), las mayores diferencias en medias las registran aquellos que han vivido en 2 o más ciudades distintas, valorándose con mayor *capacidad de adaptación al cambio (P7)*,

gestionar eficazmente el tiempo (P13), tener como rasgos de personalidad *ser más dinámico* (P19), *independiente* (P20), *práctico* (P21), *optimista* (P22), *sociable* (P24), *ambicioso* (P27), *paciente* (P28) y *competitivo* (P31), en este caso con el diferencial máximo de 2,81. Por el contrario, los que no han tenido dicha movilidad, con un diferencial medio superior a 1 registran una mayor *capacidad para identificar y controlar sus emociones* (P15).

GRÁFICO 1

Valores medios total muestra estudiantes y segmentado por sexo

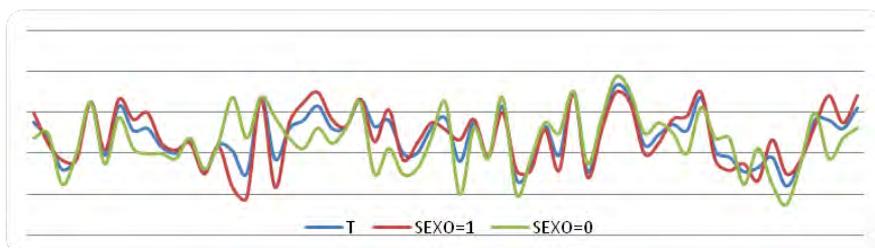


GRÁFICO 2

Valores medios total muestra estudiantes y segmentado por tener o no experiencia profesional

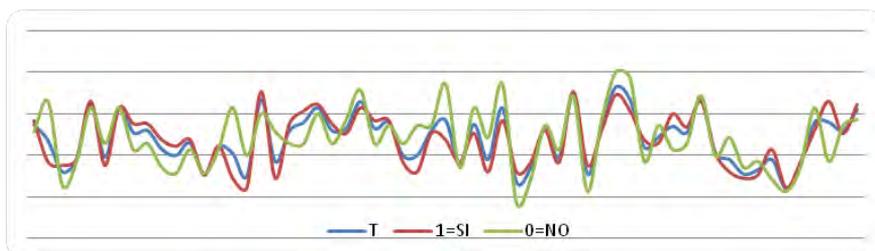
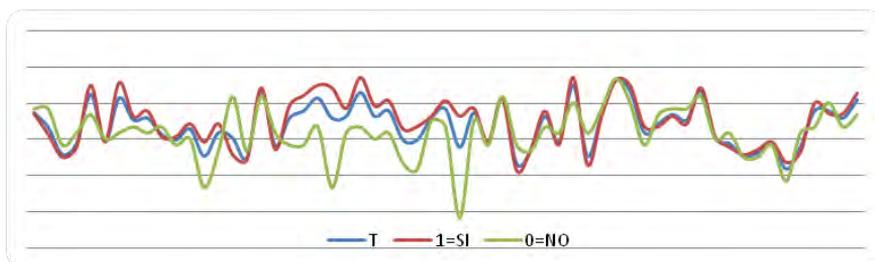


GRÁFICO 3

Valores medios total muestra estudiantes y segmentado por movilidad en la residencia

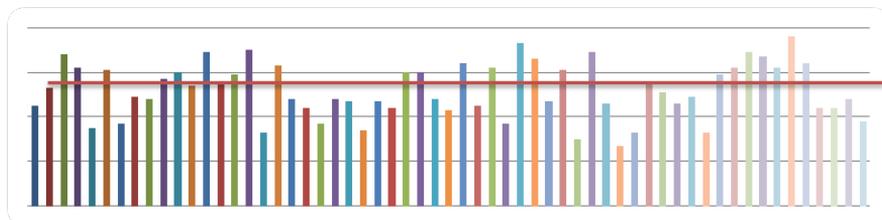


Nota: Elaboración propia de los gráficos.

Como forma de síntesis de los valores tabulados, el gráfico 4 muestra las distintas valoraciones medias por ítems o competencias, computando los porcentajes potenciales de mejora, que reinciden en lo ya expuesto previamente. En media los estudiantes encuestados computarían un margen de mejora del 25,99%, dada la autovaloración media registrada de 7,401 y el correspondiente coeficiente de ajuste del 74,00%. Este resultado concuerda con el obtenido por Iglesia (2013), quien con una muestra de estudiantes de último curso de licenciatura (tomada en el curso 2010-11 tanto en la UCM como de la UAH), registra un promedio de ajuste en media del 74,42%, y un margen de mejora del 25,58%, con ciertas diferencias según segmentaciones, y por Freire, Teijeiro y Pais (2013), quienes para una muestra de egresados de la UDC, estiman un margen de adecuación entre las competencias adquiridas y las requeridas por los empleadores del 78,98% y un margen de mejora del 22,02%.

GRÁFICO 4

Porcentaje medio de mejora para el total de la muestra de estudiantes, por competencias evaluadas



40

Nota: Elaboración propia.

5.2 Breve análisis de los resultados del análisis cualitativo

Este análisis, realizado con posterioridad a la tabulación de los resultados cuantitativos, se basó en dos herramientas distintas pero que actuaron de forma complementaria, como son los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad. La tabla 2 muestra únicamente el perfil de los 20 alumnos seleccionados aleatoriamente para formar parte de los grupos de discusión (denotados con G1 o G2 según el grupo al que se asignaron) o los entrevistados en profundidad (denotados con EP). Cabe señalar, que la selección de estudiantes para formar parte de los distintos grupos de discusión o ser entrevistados, se realizó antes de tabular la información del cuestionario de autopercepción¹⁵, para no sesgar la selección, siendo fruto de la aleatoriedad que tengan una valoración media superior de 7,40, muy próxima al total de

¹⁵ Explicable por las variables discriminatorias con las que han sido seleccionados, que a posteriori se ha observado que determina mayores medias en las segmentaciones, especialmente la movilidad.

alumnos participantes en el caso, si bien las cotas máximas se alcanzan en medias de 8,9 (AL6 EP), 8,32 (AL9 EP), 8,15 (AL 15 EP), mientras que las cotas más bajas con medias inferiores a 7,00 las registran los alumnos AL11(G2), AL17(G1), AL2(G2) y AL7(G1).

TABLA 2

Ejemplo del Perfil individual de los 20 alumnos que participan en los grupos de discusión o en las entrevistas, autovaloración media y porcentaje de mejora

Sujeto	SEXO	EDAD	DOMIC	MOVILID*	ERASMUS	EXPERIENC	SATISF	VMED	% MEJORA
AL1 (G1)	1	22	0	1	0	1	8	7,27	27,29
AL2 (G2)	0	22	1	0	0	1	7	6,68	33,22
AL3 (EP)	1	23	1	0	0	1	8	7,25	27,46
AL4 (EP)	0	22	1	0	0	0	8	7,20	27,97
AL5(G2)	0	24	1	1	1	1	9	7,80	22,03
AL6 (EP)	1	22	0	1	0	1	9	8,90	11,02
AL7(G1)	1	22	1	0	0	1	8	6,85	31,53
AL8 (G1)	1	23	1	1	1	1	7	7,76	22,37
AL9 (EP)	1	22	0	1	1	1	9	8,31	16,95
AL10(G1)	1	23	1	1	0	0	8	7,34	26,61
AL11(G2)	1	22	1	0	0	1	9	6,37	36,27
AL12(G1)	0	23	1	0	0	0	9	6,90	31,02
AL13(G1)	1	22	1	0	0	0	10	8,10	18,98
AL14(G2)	0	24	1	1	0	0	9	6,49	35,08
AL15(EP)	0	23	0	1	1	0	8	8,15	18,47
AL16(G2)	0	23	0	1	0	0	8	7,81	21,86
AL17(G1)	1	22	1	1	0	1	9	6,66	33,39
AL18(G2)	0	23	1	1	1	1	8	7,54	24,58
AL19(G1)	1	22	1	1	1	1	8	7,95	20,51
AL20(G2)	1	22	0	1	0	1	9	6,68	33,22

* Se diferencia movilidad residencial (cambio de lugar de residencia personal o familiar) de la estrictamente por Erasmus (en cuyo caso consignar 1 en ambas columnas).

Nota: Aparecen en sombreado los encuestados seleccionados para las entrevistas en profundidad. La notación (G1 y G2) indican el grupo de discusión del que formaron parte, y (EP) entrevista en profundidad.

DOMIC: Indica si viven (1) en el domicilio familiar. MOVILID: indica haber tenido cambio de ciudad de residencia (1), por cualquier motivo, incluyendo Erasmus. ERASMUS: se refiere a haber cursado al menos un cuatrimestre de Erasmus (1). EXPERIENC: si tienen experiencia profesional, bien sea por contratos o prácticas curriculares (1). SATISF: satisfacción con la iniciativa del seminario. VMED: valoración media del mapa de competencias encuestadas.

Por individuos, 7 casos (35% de la submuestra) presentan porcentajes de mejora en el perfil competencial que se enmarcan en el intervalo de 35-30% (con medias entre 6,6 y 6,4), mientras que en el arco inferior, 4 estudiantes (20%) registran las mejores autovaloraciones, con medias entre el 8 y el 8,9, que determinan porcentajes de mejora entre el 10-19%, siendo el resto de estudiantes, 9 casos (45%), los que determinan porcentajes intermedios entre 20 y 30% de mejora factible. Si estos mismos resultados se estudian para el total de alumnos encuestados, en medias no hay significativas diferencias: el 32% de los alumnos tienen margen de mejora entre el 35-30%, y el 22% con márgenes entre el 10 y el 15%.

En cuanto a la correlación de las autopercepciones medias de la muestra de estudiantes encuestados y las variables categóricas o efectos individuales que definen sus perfiles, tal como muestra la tabla 3 siguiente, confirma una relación *positiva* con la variable movilidad (quienes la han tenido presentan mayor promedio) tanto residencial como exclusivamente por Erasmus, y con la satisfacción con el seminario; *negativa* con la edad y con vivir en el domicilio familiar, y con tener experiencia profesional previa (quienes han realizado prácticas tienen menor valor medio), siendo mínima la correlación con la variable sexo (las mujeres (1) tienen de forma agregada mayor promedio). Obviamente estos resultados tienen la significación limitada dada la longitud de la muestra de estudio, si bien sí la representan y caracterizan.

42

TABLA 3
Cuadro coeficiente correlación valores medios (VMED) por individuos y variables individuales

VMED y SEXO	VMED y EDAD	VMED y DOMIC	VMED y MOVILD	VMED y ERASMUS	VMED y EXPERIENCIA	VMED y SATISF
0,09587	-0,00783	-0,44110	0,38263	0,50446	-0,03031	0,16667

En la dinámica de los grupos de discusión, se pasó con anterioridad un orden del día, solo a título orientativo y para favorecer el debate, que era *el guión de la dinámica de grupo*. Dicho orden del día se acompañó de una selección de noticias de prensa, para motivar, contextualizar y provocar la posterior discusión.

El grupo G1 tuvo como temática *la formación en competencias*, siendo los aspectos a contemplar:

1. Importancia de la formación en competencias.
2. Qué aspectos competenciales son más relevantes
3. Qué errores se detectan en la formación reglada recibida

4. Qué experiencias formativas han sido beneficiosas en su desarrollo competencial
5. Que experiencias no formativas han sido beneficiosas en su desarrollo competencial
6. Cómo se plantean una entrevista de trabajo
7. Qué aspectos destacarían y cuales ensombrecerían de su perfil competencial

El grupo de discusión G2 se centró en el análisis de los *aspectos prácticos de un proceso de selección*, vinculado al perfil competencial y currículum, siendo los aspectos a contemplar:

1. Visibilidad de la potencialidad de un estudiante en el currículum
2. Cómo afrontar un proceso de selección
3. Qué aspectos destacarían y cuales ensombrecerían de su perfil competencial
4. Ejercicios simulados: realidad o engaño
5. Información asimétrica y descartes
6. Que identifican con el éxito profesional

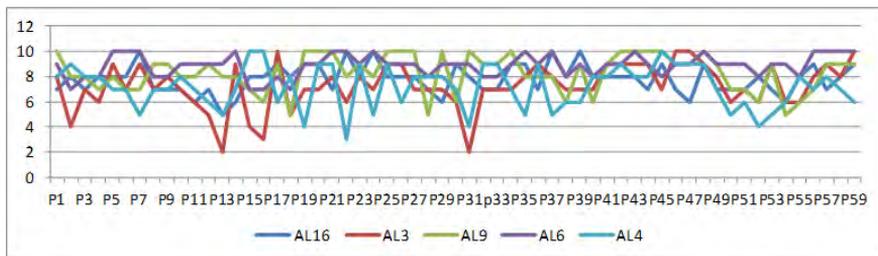
Nótese que los puntos 6 y 7 de grupo 1 coinciden con los 2 y 3 del grupo 2, hecho que permite enlazar los resultados cualitativos en ambos, en la estructura de identidades que se han trazado en el proceso de síntesis de las opiniones aportadas por los encuestados.

En cuanto a las entrevistas en profundidad, se tomó como guión primario la fusión de los guiones utilizados en los grupos de discusión, y cada tema se abrió en subtemas y estos en diversos ítems, por los que el entrevistador guiaba en la sombra al entrevistado. La columna temática fue *la formación en competencias y su visibilidad en el currículum*, y como eje transversal aparecieron cuestiones de género, aspectos de movilidad y la formación práctica¹⁶, así como la visibilidad del expediente.

¹⁶ Nótese que estos tres aspectos individuales son los ítems que se han utilizado previamente en el estudio descriptivo previo, para que el lector perciba la conexión entre ambos análisis realizados, cuantitativo y cualitativo.

GRÁFICO 5

Perfil de autovaloración referido a los encuestados seleccionados para las entrevistas en profundidad



Nota: Elaboración propia.

A modo de dotar a esta exposición elementos de vínculo entre ambos análisis (cuantitativo y cualitativo), en el gráfico 5 se presenta el perfil competencial, según la autopercepción, para los estudiantes que fueron objeto de la entrevista en profundidad, con valoraciones heterogéneas en los distintos bloques competenciales encuestados y sin que se pueda aportar una singularidad.

44

El trabajo realizado con los grupos de discusión y las entrevistas se vuelca en el ejercicio de definir diversas categorías de sujetos, según los registros de los grupos de discusión, y las matizaciones de las entrevistas, síntesis de las variables o elementos presentes en las discusiones combinadas con otras emergentes. La codificación de tales perfiles o categorías múltiples se sistematizó en la siguiente tabla 4.

Esta sistematización a modo de “feed-back” se ha considerado como esquema de trabajo para reorientar las actividades prácticas tanto en materias curriculares para estudiantes de último curso del grado (se ha presentado al colectivo de profesores que imparten en el mismo), sino para que sean objeto de especial atención a la hora de diseñar seminarios prácticos de orientación hacia el empleo, y especialmente por los propios estudiantes que son los responsables de anudar experiencias que ahonden en el desarrollo de aquellas competencias que consideran puntos débiles y claramente mejorables. Realizar este tipo de ejercicio motivado que lleva a la reflexión y autopercepción puede contribuir a que en los últimos cursos de los estudios universitarios los estudiantes participen en actividades o iniciativas con un alto componente desarrollador de competencias: *club de debates, seminario storytelling, focus-group, simulador empresarial, etc.*

TABLA 4
Sistemas de categorías sistematizadas

FORCO: FORMACIÓN EN COMPETENCIAS.	
FORCO_IMP	IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN: extensible durante todo el sistema educativo, con particularidades en las distintas etapas formativas, según la madurez del estudiante. Relevancia del desarrollo de valores, competencias socioemocionales y rasgos de la personalidad, combinando los entornos formativos académicos y los sociales.
FORCO_HIT	ASPECTOS COMPETENCIALES RELEVANTES: destacables diversos ítems de la comunicación, organización, emocionales, personalidad, emprendedores, profesionales. Relevancia de los entornos tecnológicos y cambios en las metodologías docentes y profesionales.
FORCO_GEN	RASGOS DIFERENCIADOS POR GÉNERO: aspectos diferenciadores por patrones de género, realidad o ficción. Situaciones, motivaciones y posibles respuestas: el techo de cristal, la conciliación, la renuncia voluntaria y la carrera profesional.
FORCO_ERR	TIPOLOGÍA DE ERRORES, según experiencia personal, cómo afrontarlos y superarlos.
EXPER: EXPERIENCIAS FAVORECEDORAS DEL DESARROLLO COMPETENCIAL	
EXPER_SFO	EXPERIENCIAS FORMATIVAS REGLADAS: Metodología de estudios, prácticas, simulaciones, Erasmus: pros y contras.
EXPER_NFO	EXPERIENCIAS NO FORMATIVAS DESTACABLES: socialización, campamentos, movilidad, iniciativas colectivas, asociacionismo: pros y contras.
VISIB: VISIBILIDAD DEL PERFIL COMPETENCIAL	
VISIB_CV	VISIBILIDAD EN EL CURRÍCULUM: qué indicar, cómo, aspectos personales/ aspectos formativos/experiencias a reseñar, tarjeta personal de presentación: reserva emocional.
VISIB_PSE	VISIBILIDAD EN UN PROCESO SELECCIÓN: Información asimétrica y descartes. Simulaciones. Estrategias profesionales: etapas. Diseño de una carrera profesional.
VISIB_FYD	VISIBILIDAD AUTOGESTIONADA: aspectos a destacar vs ensombrecer, potencialidades, debilidades, reacciones, ostentar vs retraer.
ÉXITO: ÉXITO Y DESARROLLO PROFESIONAL	
ÉXITO_PROF	ÉXITO EN EL EJERCICIO PROFESIONAL: valoración individual vs grupal, cuestiones de género, coste de oportunidad personal, etapas profesionales.
ÉXITO_PERS	ÉXITO EN EL ENTORNO PERSONAL: restricciones, motivaciones, roles y conciliación.
ÉXITO_ADC	ÉXITO Y AUTO DESARROLLO CONTINUADO: desarrollo personal vs profesional, reorientación carrera profesional, formación vs empleabilidad.

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FINAL

El estudio de caso que se presenta en esta investigación se llevó a cabo como un seminario formativo basado en el diseño y presentación digital de una narración motivacional o *storytelling*, por parte de estudiantes universitarios de Economía (ECO) de la UCM, con un contenido referido o adaptable a algunos de los temas del programa de la materia de Análisis Microeconómico. En ella, los futuros egresados (pertenecen a 4^o curso del grado) debían preparar una narración y acompañarla de documentos complementarios para su presentación o explotación didáctica en el aula, en soporte digital, creado

ex profeso o no, con el fin de transmitir o identificar determinados valores y que dirigiese al colectivo a una reflexión sobre la autopercepción del grado de desarrollo competencial que considera que tiene, según un cuestionario con diversos ítems que se analizarían a posteriori. La participación era voluntaria y el estudiante asumía dos compromisos: 1) el elaborar y presentar la narración, con la documentación complementaria requerida y aplicar técnicas digitales que fomentaran su creatividad y 2) participar en la investigación rellenando el cuestionario de autopercepción y en el caso de ser seleccionado asistir a la sesión del grupo de discusión o a la entrevista.

La experiencia innovadora del seminario-caso *storytelling* con aplicación digital en la formación de analistas económicos se considera una estrategia formativa motivadora para desarrollar de forma colaborativa (trabajo en equipo) habilidades de búsqueda de información, comunicativas, narrativas, digitales y creativas: manejo de recursos digitales y herramientas informáticas, la elaboración de relatos motivacionales, el análisis del problema, contexto, personajes y la presentación en el aula. Lo soportes digitales utilizados son reflejo de los usos audiovisuales habituales de nuestros estudiantes, y muestran la capacidad creativa para buscar y articular diferentes recursos narrativos apoyados en la imagen dotados de gran valor expositivo. Hoy en día la forma más tradicional de narrar historias (tengan o no contenido formativo) está abandonando la estructura lineal dando lugar al uso de relatos digitales multimedia o multiformato (Lambert, 2007). Esta flexibilidad en el uso de los recursos digitales de naturaleza abierta propicia una intensificación comunicativa a partir de la fuerza y lógica del uso de la imagen y en especial el desarrollo de la creatividad en diversas esferas (Lundby, 2008).

46

Los estudiantes participan previamente en unas sesiones formativas y disponen de varias narraciones elaboradas por el profesor a modo de ejemplo de recursos digitales narrativos, abriendo así un catálogo de narraciones en formatos diversos que transitan desde el vídeo a escenarios hipertextuales.

Como se ha indicado, la investigación que se deriva del caso se acomete en dos fases: una primera fase estrictamente cuantitativa (cuestionario con valoración numérica de 1 a 10), y una segunda fase, de tipo interpretativo, donde se profundiza en el significado de los datos recogidos a través de los grupos de discusión y las entrevistas, mediante la reflexión evaluativa.

Para el total de alumnos asistentes al seminario, el 32% tienen un margen de mejora competencial entre el 35-30%, y el 22% con márgenes entre el 10 y el 15%, resultados que no difieren significativamente para los seleccionados en la submuestra de los grupos de discusión o encuestados (el 35% presentan porcentajes de mejora en el perfil competencial entre

el 35-30%, el 20% está entre el 10-19%, siendo el 45% restante los que determinan porcentajes intermedios entre 20 y 30% de mejora factible). En media los estudiantes encuestados computarían un margen de mejora del 25,99%, dada la autovaloración media registrada de 7,401 y el correspondiente coeficiente de ajuste del 74,00%, resultado que concuerda con el obtenido por Iglesia (2013), Freire, Teijeiro y Pais (2013), o Gil, Castaño y Gil (2012).

El seminario de narración *digital storytelling* tuvo alta acogida, dado que para el grupo completo el grado de satisfacción fue del 8,50 y 8,4 para los de la submuestras que participaron en el estudio cualitativo (grupos discusión y entrevista). Los estudiantes manifiestan su interés por el uso de recursos digitales que reconocen que les permite poner en práctica habilidades creativas para elaborar textos o historias motivacionales que transmiten valores personales y profesionales, y que son un vehículo para desarrollar diversas competencias, favoreciendo tanto la participación, su interés y motivación, que contribuyen a anclar el aprendizaje, como indica Miller (2008).

Implementar la experiencia ha supuesto un extraordinario esfuerzo docente, que aporta un claro *feed-back* para la elaboración de materiales prácticos y recursos didácticos, con atención a los aspectos que se han sido recurrentes en los grupos de discusión y entrevistas. Como resultado de los mismos se fija prestar atención a: I) La *importancia de la formación* (desarrollo de valores, competencias socioemocionales y rasgos de personalidad, combinando entornos formativos académicos y sociales), *aspectos competenciales relevantes* (ítems de la comunicación, organización, emocionales, personalidad, emprendedores, profesionales; relevancia de los *entornos digitales*, tecnológicos y cambios en las metodologías docentes y profesionales; *rasgos diferenciados por genero; tipología de debilidades/fortalezas*. II) *Experiencias formativas regladas y no regladas*: Metodología de estudios, prácticas, simulaciones, Erasmus, socialización, movilidad, iniciativas colectivas, asociacionismo. III) *Visibilidad en el currículum, en procesos de selección y autogestionada*: qué indicar, cómo, aspectos personales/formativos, experiencias a reseñar, tarjeta personal de presentación, información asimétrica y descartes. IV) *Estrategias profesionales*: etapas, diseño de una carrera profesional; aspectos a destacar vs ensombrecer, potencialidades, debilidades, reacciones, ostentar vs retraer. V) *Éxito en el ejercicio profesional, personal y auto desarrollo continuado*: valoración individual vs grupal, cuestiones de género, coste de oportunidad personal, etapas profesionales; restricciones, motivaciones, roles y conciliación; reorientación carrera profesional, formación vs. empleabilidad.

Los actuales estudiantes universitarios se muestran notablemente motivados por procesos de evaluación continua diseñados para el estímulo de diversas capacidades que permitan aflorar puntos fuertes y débiles en el

desarrollo competencial. Diversos aspectos motivan o condicionan la necesidad de priorizar una educación e instrucción que, en paralelo, converjan en una formación en competencias equilibrada y ajustada a perfiles profesionales altamente cualificados y competitivos que favorezcan la adaptabilidad en un mercado laboral globalizado y con entornos de trabajo multidisciplinares, en los que tanto habilidades de comunicación, búsqueda y tratamiento de información o emprendedoras muestran un peso relativo cada vez mayor, acompañadas en paralelo con las socio-emocionales.

Tanto la educación como la instrucción, bien combinadas con la formación técnica, aportan la coherencia y continuidad requerida en el desarrollo competencial, y trasladan el foco de atención al ámbito académico como favorecedor del mismo, visible cuando el estudiante se enfrenta a entornos reales de formación. Cómo implementar masivamente una metodología activa diseñada de forma radial para fomentar diversos ítems competenciales, son aspectos de máxima importancia y constituyen el reto académico actual, la evaluación en competencias. Este espacio está siendo transitado principalmente en países anglófonos, Inglaterra, EE.UU. o Australia y Canadá y, por contagio, cada vez más en nuestro sistema educativo, al considerar tal evaluación por competencias como una herramienta útil para mejorar la eficiencia, la pertinencia y la calidad de la educación, trasladable desde el sistema educativo al social, económico y productivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. En Crawford, C. et al. (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International*. Chesapeake, VA: AACE, 647-654.
- Climent, J. B. (2010). Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 21 (1), 91-106.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*, Madrid: La Muralla.
- Delfín de Manzanilla, B. D. (2007). Actitud de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, Vol. 2, nº 2, 1-35.
- Dillingham, B. (2001). *Visual portrait of a story: Teaching storytelling*. Juneau, AK: School Handout.
- Escudero, T. (1993). Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria. *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, 3-59. Universidad de Gran Canaria.
- Frazel, M. (2010). *Digital Storytelling: guide for educators*. Washington, DC: ISTE.

- Freire, M. J., Teijeiro, M. y Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362. Diciembre 2013.
- García, M. (2003). Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología Social*. Vol. 1 (3) 27-32.
- Gil, J. A. (2000). *Estadística e informática (SSPS) en la investigación descriptiva e inferencial*, Madrid: UNED.
- Gil, M. R., Castaño, M. R. y Gil, F. J. (2012). Análisis del grado de ajuste sobre el perfil competencial del estudiante: estratégica de orientación profesional universitaria. *Innovación Educativa*, nº 22, 203-215.
- Goldhaber, M. H. (1997). The Attention Economy and the Net, *First Monday* 2 (4) (revisado 3/06/2013, <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/519/440>)
- Hartog, J. (1992). *Capabilities, Allocation and Earnings*. Boston: Kluwer.
- Iglesia, M. C. (2013). Identificación de competencias ajustadas a los requerimientos del entorno laboral. Estudio exploratorio con universitarios. *Actas XXIII Jornadas Hispano-Lusas de gestión científica*. Universidad de Málaga.
- Hack, J., Ramos, F., Pinto A. M. y Freitas, L. (2015). Lifelong learning through digital storytelling in corporate training. *Revista Complutense de Educación*, 351 Vol. 26, Núm. 2, 351-365.
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*. 36 (2), 169-188.
- Kellermann, P. (2007). Acquired and required competencies of graduates. En U. Teichler (Ed.), *Careers of university graduates: Views and experiences in comparative perspectives*. Springer, 115-130.
- Lambert, J. (2007). *The Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling.
- Lundby, K. (ed.) (2008). *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Selfrepresentations in New Media*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Lewis, M. (1990). *El póker del mentiroso*. Ed Ariel, (Reedición en 2011 por la Ed. Alianta).
- Manzano, V. y Braña, T. (2005): Análisis de datos y técnicas de muestreo, en Lévy, J.P. y Varela, J. (eds.). *Análisis multivariable para las ciencias sociales*, 91-143, Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Miller, C. H. (2008). *Digital Storytelling: a creator's guide to interactive entertainment*. Burlington: Focal Press.
- Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pérez, C. (2005): *Técnicas estadísticas con SPSS 12. Aplicaciones del análisis de datos*, Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pineda, J. M. (1990): Resistencias a la innovación educativa, *Studia Paedagógica*. Universidad de Salamanca, nº 22, 45-53.

- Postman, N. (1989). Learning by story. *The Atlantic*, 264 (6), 119-124.
- Salomon, C. (2008): *Storytelling, la máquina de fabricar historias y formatear mentes*, Barcelona: Península.
- Sánchez A., Lucía A. y López, M. (2013). Gestión del conocimiento e innovación docente mediante storytelling: ¿cómo formar en valores y destrezas a los universitarios?, *Actas XXIII Jornadas Hispano-Lusas de gestión científica*. Universidad de Málaga.
- Sawidou, C. (2010). Storytelling as dialogue: how teachers construct professional knowledge. *Teachers and Teaching*. 16 (6), 649-664.
- Schank, R. C. (2005). *Lessons in learning, e-learning, and training: Perspectives and guidance for the enlightened trainer*. San Francisco, CA: Pfeiffer
- Trillo, F. (1996). La evaluación del aprendizaje de los alumnos como reto de innovación. *Actas I Congreso de Innovación educativa*. Santiago de Compostela, Vol. 1, 217-224.
- Trujillo, F. (1999). Modelos textuales en la enseñanza de la escritura en el contexto del sistema educativo, en Vilá, R. y Bisquerra, R. (2004). *El análisis cuantitativo de los datos* (259-271), y en Bisquerra, R. (coord.): *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla.
- Villalustre, L. y Del Moral, M. E. (2014). Digital storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros. *Revista Complutense de Educación* 115, Vol. 25 Núm. 1 (2014), 115-132.
- Winne, P. H. y Marx, R. W. (1983). *Students' cognitive processes while learning from teaching*. British Columbia, S. F. University.
- Witrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós Educador.

Anexo I

CUADRO 1

Perfil de competencias, habilidades y destrezas

Cuestionario de autoevaluación

Valora del 1 (poco) al 10 (mucho) en qué medida crees que posees las siguientes cualidades y habilidades.

B1- INFORMACIÓN		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P1	Capacidad de observación										
P2	Capacidad de búsqueda de información										
P3	Capacidad para integrar y elaborar la información										
P4	Capacidad para pensar de forma lógica y ordenada										
P5	Capacidad para valorar los pros y contras de las cosas										
P6	Capacidad para resolver problemas										
P7	Capacidad para adaptarse al cambio										
B2- PLANIFICACIÓN / ORGANIZACIÓN		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P8	Capacidad para identificar causas-consecuencias de acción										
P9	Capacidad para identificar problemas										
P10	Capacidad de análisis y síntesis										
P11	Capacidad para tener una visión general de los proyectos										
P12	Capacidad para identificar y utilizar recursos										
P13	Capacidad para gestionar eficazmente el tiempo										
P14	Capacidad para planificar acciones y proyectos										
B3- INTELIGENCIA EMOCIONAL		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P15	Capacidad para identificar y controlar tus emociones										
P16	Capacidad para tener confianza en uno mismo										
P17	Capacidad para identificar las emociones de los demás										
P18	Capacidad para tolerar la frustración										
B4- PERSONALIDAD		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P19	Dinámico										
P20	Independiente										
P21	Práctico										
P22	Optimista										
P23	Tenaz, perseverante										
P24	Sociable										
P25	Autoexigente										
P26	Conciliador										
P27	Ambicioso										
P28	Paciente										
P29	Reflexivo										
P30	Tolerante, flexible										
P31	Competitivo										
P32	Realista										
P33	Minucioso										

B5- HABILIDADES COMUNICATIVAS		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P34	Capacidad de escucha										
P35	Capacidad de expresión oral										
P36	Capacidad de expresión escrita										
P37	Capacidad para comunicarse con los demás										
P38	Capacidad para hacer y recibir críticas										
P39	Capacidad para ponerse en el lugar de otros (empatía)										
P40	Capacidad para decir lo que se quiere decir (asertividad)										
P41	Capacidad para compartir información										
P42	Capacidad ayuda sin recibir recompensa (altruismo)										
P43	Capacidad para trabajar en equipo (cooperar)										
B6- COMPETENCIAS PROFESIONALES		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P44	Capacidad asumir responsabilidades por iniciativa propia										
P45	Capacidad para motivarte a TI mismo										
P46	Capacidad de aprendizaje continuo										
P47	Capacidad de autocrítica										
P48	Deseo de éxito personal										
B7- COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P49	Capacidad para emprender acciones por propia iniciativa										
P50	Capacidad para tomar decisiones importantes										
P51	Capacidad para manejarse en situaciones ambiguas										
P52	Capacidad para asumir riesgos										
P53	Capacidad para anticiparse a problemas (visión de futuro)										
P54	Capacidad para crear e innovar cosas nuevas										
B8-COMPETENCIAS PARA LA PROFESIÓN		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P55	Capacidad para negociar										
P56	Capacidad para motivar a los demás										
P57	Capacidad para inspirar confianza										
P58	Capacidad para asignar y distribuir tareas en equipo										
P59	Capacidad para resolver conflictos entre personas										

TABLA 1

Valores medios por competencia, total encuestados y por segmentaciones

Bloques Competencias	MED	SEXO		DIF	EXPERIENCIA		DIF	MOVILIDAD		DIF	% mejora	
		1=F	0=M		1=SI	0=NO		1=SI	0=NO			
B1	P1	7,75	8,00	7,38	0,625	7,85	7,57	0,275	7,71	7,83	-0,119	22,5
	P2	7,35	7,25	7,50	-0,250	6,85	8,29	-1,440	7,14	7,83	-0,690	26,5
	P3	6,6	6,83	6,25	0,583	6,77	6,29	0,484	6,50	6,83	-0,333	34,0
	P4	6,9	6,83	7,00	-0,167	6,92	6,86	0,066	6,79	7,17	-0,381	31,0
	P5	8,25	8,25	8,25	0,000	8,31	8,14	0,165	8,50	7,67	0,833	17,5
	P6	6,95	7,08	6,75	0,333	6,77	7,29	-0,516	6,93	7,00	-0,071	30,5
	P7	8,15	8,33	7,88	0,458	8,15	8,14	0,011	8,57	7,17	1,405	18,5
B2	P8	7,55	7,83	7,13	0,708	7,77	7,14	0,626	7,64	7,33	0,310	24,5
	P9	7,6	8,00	7,00	1,000	7,77	7,29	0,484	7,79	7,17	0,619	24,0
	P10	7,15	7,25	7,00	0,250	7,38	6,71	0,670	7,07	7,33	-0,262	28,5
	P11	7	7,08	6,88	0,208	7,23	6,57	0,659	7,07	6,83	0,238	30,0
	P12	7,3	7,25	7,38	-0,125	7,38	7,14	0,242	7,43	7,00	0,429	27,0
	P13	6,55	6,50	6,63	-0,125	6,54	6,57	-0,033	6,93	5,67	1,262	34,5
B3	P14	7,2	7,17	7,25	-0,083	7,23	7,14	0,088	7,43	6,67	0,762	28,0
	P15	7,05	6,17	8,38	-2,208	6,46	8,14	-1,681	6,57	8,17	-1,595	29,5
	P16	6,5	5,92	7,38	-1,458	6,23	7,00	-0,769	6,43	6,67	-0,238	35,0
	P17	8,35	8,33	8,38	-0,042	8,54	8,00	0,538	8,43	8,17	0,262	16,5
	P18	6,85	6,17	7,88	-1,708	6,46	7,57	-1,110	6,71	7,17	-0,452	31,5
B4	P19	7,6	7,75	7,38	0,375	7,77	7,29	0,484	7,93	6,83	1,095	24,0
	P20	7,8	8,25	7,13	1,125	8,08	7,29	0,791	8,21	6,83	1,381	22,0
	P21	8,15	8,50	7,63	0,875	8,23	8,00	0,231	8,50	7,33	1,167	18,5
	P22	7,6	7,83	7,25	0,583	7,77	7,29	0,484	8,43	5,67	2,762	24,0
	P23	7,65	7,67	7,63	0,042	7,54	7,86	-0,319	7,86	7,17	0,690	23,5
	P24	8,3	8,33	8,25	0,083	8,15	8,57	-0,418	8,71	7,33	1,381	17,0
	P25	7,65	7,29	6,50	0,786	7,85	7,29	0,560	7,93	7,00	0,929	23,5
	P26	7,8	8,07	7,13	0,946	7,85	7,71	0,132	8,07	7,17	0,905	22,0
	P27	7	6,85	6,50	0,346	6,85	7,29	-0,440	7,29	6,33	0,952	30,0
	P28	7	7,25	6,63	0,625	6,62	7,71	-1,099	7,36	6,17	1,190	30,0
	P29	7,6	7,75	7,38	0,375	7,54	7,71	-0,176	7,64	7,50	0,143	24,0
	P30	7,85	7,58	8,25	-0,667	7,38	8,71	-1,330	8,07	7,33	0,738	21,5
	P31	6,8	7,33	6,00	1,333	6,85	6,71	0,132	7,64	4,83	2,810	32,0
	P32	7,75	7,83	7,63	0,208	7,54	8,14	-0,604	7,86	7,50	0,357	22,5
B5	P33	6,9	6,92	6,88	0,042	6,62	7,43	-0,813	6,93	6,83	0,095	31,0
	P34	8,15	8,00	8,38	-0,375	7,85	8,71	-0,868	8,14	8,17	-0,024	18,5
	P35	6,35	6,58	6,00	0,583	6,62	5,86	0,758	6,14	6,83	-0,690	36,5
	P36	6,7	6,58	6,88	-0,292	6,85	6,43	0,418	6,71	6,67	0,048	33,0
	P37	7,65	7,58	7,75	-0,167	7,62	7,71	-0,099	7,79	7,33	0,452	23,5
	P38	6,95	6,58	7,50	-0,917	6,85	7,14	-0,297	6,86	7,17	-0,310	30,5
	P39	8,5	8,50	8,50	0,000	8,54	8,43	0,110	8,71	8,00	0,714	15,0
	P40	6,55	6,42	6,75	-0,333	6,77	6,14	0,626	6,29	7,17	-0,881	34,5
	P41	7,7	7,58	7,88	-0,292	7,62	7,86	-0,242	7,64	7,83	-0,190	23,0
	P42	8,65	8,50	8,88	-0,375	8,46	9,00	-0,538	8,64	8,67	-0,024	13,5
B6	P43	8,35	8,25	8,50	-0,250	8,08	8,86	-0,780	8,50	8,00	0,500	16,5
	P44	7,2	7,00	7,50	-0,500	7,38	6,86	0,527	7,36	6,83	0,524	28,0
	P45	7,45	7,25	7,75	-0,500	7,31	7,71	-0,407	7,36	7,67	-0,310	25,5
	P46	7,7	7,83	7,50	0,333	8,00	7,14	0,857	7,64	7,83	-0,190	23,0
	P47	7,55	7,92	7,00	0,917	7,69	7,29	0,407	7,43	7,83	-0,405	24,5
	P48	8,35	8,50	8,13	0,375	8,31	8,43	-0,121	8,43	8,17	0,262	16,5

B7	P49	7,05	6,83	7,38	-0,542	7,08	7,00	0,077	7,07	7,00	0,071	29,5
	P50	6,9	6,58	7,38	-0,792	6,62	7,43	-0,813	6,79	7,17	-0,381	31,0
	P51	6,55	6,75	6,25	0,500	6,46	6,71	-0,253	6,57	6,50	0,071	34,5
	P52	6,65	6,33	7,13	-0,792	6,54	6,86	-0,319	6,71	6,50	0,214	33,5
	P53	6,9	7,33	6,25	1,083	7,15	6,43	0,725	6,93	6,83	0,095	31,0
	P54	6,2	6,50	5,75	0,750	6,23	6,14	0,088	6,36	5,83	0,524	38,0
B8	P55	6,8	6,83	6,75	0,083	6,85	6,71	0,132	6,64	7,17	-0,524	32,0
	P56	7,8	7,67	8,00	-0,333	7,62	8,14	-0,527	8,00	7,33	0,667	22,0
	P57	7,8	8,42	6,88	1,542	8,31	6,86	1,451	7,71	8,00	-0,286	22,0
	P58	7,6	7,75	7,38	0,375	7,54	7,71	-0,176	7,71	7,33	0,381	24,0
	P59	8,1	8,42	7,63	0,792	8,23	7,86	0,374	8,29	7,67	0,619	19,0
MEDIA		7,401	7,423	7,322	0,101	7,386	7,429	-0,043	7,500	7,169	0,331	25,99

Innovación y cambio en la Formación Profesional del País Vasco

El modelo ETHAZI

Eugenio Astigarraga Echeverría*, **Agustín Agirre Andonegi**** y **Xavier Carrera Farran*****

Resumen. Los cambios económicos, productivos y tecnológicos que se están produciendo de forma acelerada desde comienzos del siglo XXI, obligan a repensar las finalidades y las formas de enseñanza-aprendizaje en todos los ámbitos educativos, pero particularmente en el de la Formación Profesional. En la Comunidad Autónoma del País Vasco, desde Tknika -Centro para la Investigación y la Innovación de la Formación Profesional- se ha ido gestando, de forma progresiva, un modelo formativo (Ciclos de Alto Rendimiento - ETHAZI), que tiene como eje central el *Desarrollo de Competencias -Técnicas y Transversales- mediante el Aprendizaje Colaborativo Basado en Retos*. Este modelo, se soporta principalmente en cuatro ejes: a) Equipos Docentes de Ciclo autogestionados; b) Programación con base en retos (intermodulares); c) Flexibilidad organizacional; d) Evaluación por Competencias orientada hacia la evolución de las personas y sus aprendizajes.

El trabajo de repensar y rehacer los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación conlleva la implicación activa del profesorado y de los equipos directivos -debidamente apoyados desde Tknika y con la colaboración del cuerpo de inspectores-, así como la revisión y adaptación de los espacios y los horarios. Se trata con todo ello de avanzar de Ciclos de Alto Rendimiento a Centros de Alto Rendimiento. En este artículo se expone de forma sucinta el proceso seguido, así como una aproximación a la situación actual de impacto en los Centros del modelo ETHAZI.

Palabras clave: formación profesional; innovación educativa; formación del profesorado; competencias específicas y transversales; País Vasco.

INOVAÇÃO E MUDANÇA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PAÍS BASCO. O MODELO ETHAZI

Resumo. As mudanças econômicas, produtivas e tecnológicas que estão ocorrendo em um ritmo acelerado desde o início do século XXI nos obrigam a repensar os objetivos e formas de ensino e aprendizagem em todas as áreas da educação, mas particularmente na área de Formação Profissional.

*Mondragon Unibersitatea, España.

**Tknika - Centro para la Investigación y la Innovación de la Formación Profesional, España.

***Universidad de Lleida, España.

Na Comunidade Autónoma do País Basco, no Centro Tknika para a Pesquisa e Inovação da Formação Profissional, desenvolveu-se, progressivamente, um modelo de formação (Ciclos de Alto Desempenho - ETHAZI), que tem como eixo central o Desenvolvimento de Competências -Técnicas e Transversais- por meio da Aprendizagem Colaborativa Baseada em Metas. Este modelo se baseia principalmente em quatro categorias: a) Equipes de Docentes de Ciclo auto-administrados; b) Programação baseada em metas (inter-modulares); c) Flexibilidade organizacional; d) Avaliação por Competências de acordo com a evolução das pessoas e de seus aprendizados. Trabalhar para repensar e refazer os processos de ensino-aprendizagem-avaliação envolve a participação ativa de professores e equipes de gestão (com o apoio adequado da Tknika e com a colaboração do corpo de inspetores), bem como a revisão e adaptação dos espaços e dos horários. Com tudo isso, trata-se de avançar de Ciclos de Alto Desempenho a Centros de Alto Desempenho. Este artigo apresenta sucintamente o processo seguido, assim como uma aproximação à situação atual do impacto do modelo ETHAZI sobre os Centros.

Palavras-chave: formação profissional; inovação educativa; formação de professores; competências específicas e transversais; País Basco.

INNOVATION AND CHANGE IN VOCATIONAL TRAINING IN THE BASQUE COUNTRY. THE ETHAZI MODEL

Abstract. The economic, productive and technological changes that have been taking place in an accelerated way since the beginning of the 21st century require rethinking the aims and forms of teaching and learning in all educational fields. This is particularly needed in the case of Vocational Training. In the Basque Autonomous Community, from Tknika -Centre for research and innovation in Vocational Training- a training model has been gradually developed (High performance cycles- ETHAZI), which has as its central axis the development of competencies - technical and soft - through challenge-based collaborative learning. This model is grounded mainly on four axes: a) Self-managed cycle teaching staff; b) planning based on challenges (inter-modules); c) organizational flexibility; d) competency-evaluation oriented to the development of people and their learning.

The work of rethinking and redoing the teaching-learning-evaluation processes implies active involvement on the part of the teaching and management teams - duly supported, in this case, by Tknika and the education inspection body. It also implies revision and adaptation of spaces and schedules, making a move from high performance cycles to high performance centres. In this article, the process followed, as well as an approximation to the current impact of the ETHAZI model centres, is briefly described.

Keywords: vocational training; educational innovation; teacher training, technical and soft competences; Basque Country.

1. LA FP EN EL CONTEXTO EUROPEO

Hace alrededor de dos décadas, Bernd Ott subrayaba que:

una formación profesional integral no consiste tan solo en la obtención de competencias técnicas, sino que pretende explícitamente también lograr la autonomía humana, la responsabilidad social y la participación democrática en la vida y en el trabajo... Por otro lado, un componente integral de una formación profesional global es el fomento del comportamiento social, de la emancipación, la creatividad y la facultad de participación. (Ott, 1999: 57).

Y, en particular, Ott señalaba que una formación integral debía estar orientada al desarrollo de: *competencias técnicas, competencias metodológicas, competencias sociales y competencias individuales.*

Si bien las denominaciones de las competencias han ido cambiando, tanto desde la Comisión Europea (2004, 2007, 2009, 2012) como desde la OCDE (2010, 2013, 2015a, 2015b, 2016) se viene remarcando la importancia del desarrollo de competencias en los distintos niveles educativos, en el mundo del trabajo y a lo largo de la vida, de manera que se posibilite el desarrollo de todas las personas, la mejora de la calidad de vida de las mismas y se incremente la competitividad de las empresas y los países.

Tal como se indica desde la OCDE (2013: 3):

las competencias se han convertido en la divisa global de las economías del siglo XXI. Pero esta “divisa” puede devaluarse conforme los requerimientos de los mercados laborales evolucionan y los individuos pierden las competencias que no usan. Para que las competencias mantengan su valor, deben desarrollarse continuamente.

En esta dinámica, se impulsa a partir de 2012 la *Estrategia de Competencias de la OCDE*, a la que se suma España en 2014, publicándose en 2015 el Informe Diagnóstico que recoge para este país los 12 retos que en materia de competencias enfrenta el mismo (MECD-OCDE, 2015).

Con ello, la Formación Profesional -ampliamente consolidada y valorada en los países del norte europeo- va adquiriendo un papel relevante en la totalidad de la Unión Europea y, progresivamente, la misma es vista como una importante herramienta con finalidades que trascienden el ámbito individual, tales como: mejorar la calidad de vida de los ciudadanos (CEDEFOP, 2015a), hacer frente a retos como la globalización de los mercados (CEDEFOP, 2015b), o disminuir el abandono temprano en la educación (CEDEFOP, 2016a, 2016b, 2016c).

Asistimos al mismo tiempo, a una creciente valorización de la creatividad y la innovación, impulsadas por -y soportadas en- diferentes tecnologías, tales como: la biotecnología, la nanotecnología, la robótica y la inteligencia artificial, el *big data*... Desde el CEDEFOP (2015c: 1), si bien se constata que *se subestima la contribución que puede prestar la FP* (a la innovación), se subraya que *la formación fomenta la creatividad y la innovación, dotadas ambas de la capacidad de transformar economías y sociedades*, añadiéndose que *el desarrollo de su capacidad para innovar puede aportar beneficios económicos y sociales considerables*.

También podemos apreciar (figura 1) que el Índice Europeo de Innovación es elevado en países que tradicionalmente han dado un valor importante a la Formación Profesional: Suecia, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Holanda...

FIGURA 1
Índice Europeo de Innovación (2016)



Tal como constata el CEDEFOP (2015c), países como Holanda, Dinamarca, Alemania... van ampliando los objetivos y el impacto de la Formación Profesional, no solo hacia áreas técnicas, sino también hacia la innovación social, la integración y la igualdad.

En este contexto, con el surgimiento de la denominada Industria 4.0, se señala desde Alemania que *las nuevas tecnologías, entornos de trabajo, estructuras organizativas y formas de cooperación interna y externa de Industry 4.0 tienen implicaciones importantes para la FP inicial y continua a todos los niveles* (CEDEFOP, 2015c: 2). Rosa García (Guillén, 2016), lo resume de manera sencilla y clara: *para las fábricas 4.0 vamos a necesitar una educación también 4.0*.

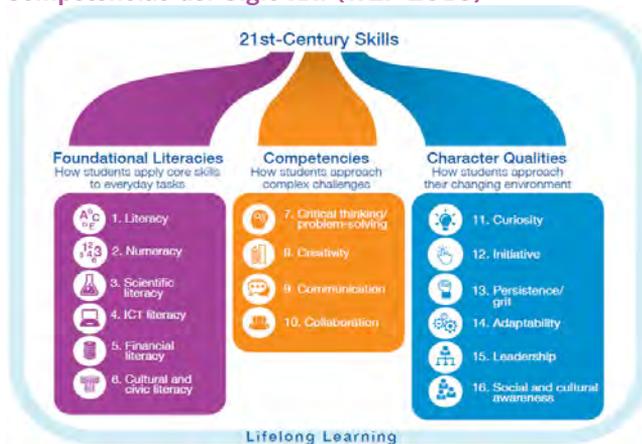
Desde la Formación Profesional alemana, se adelantan algunas líneas de lo que podría constituir la educación 4.0 y se señala que:

además de un sólido núcleo de destrezas y competencias genéricas y técnicas, los trabajadores cualificados necesitarán competencias digitales, de resolución de problemas y de gestión del conocimiento. Serán también importantes las capacidades sociales y de comunicación, el trabajo en equipo y la autonomía (CEDEFOP, 2015c: 2).

En línea con lo anterior, la clasificación de Competencias ha ido evolucionando en nuestro entorno, incluyéndose, a menudo, aquellas que no eran específicas de una determinada profesión en lo que hemos venido denominando Competencias Transversales. Sin embargo, hoy día, va tomando fuerza la denominación de Competencias del Siglo XXI (Comisión Europea, 2015; WEF, 2015; BID, 2016; WEF, 2016). Si bien, entre los múltiples listados existentes (véase un ejemplo en la figura 2) no hay acuerdo unánime sobre su composición, sí se aprecia que algunas de ellas se repiten de manera continuada; entre las mismas, encontramos:

- Resolución de problemas
- Creatividad
- Comunicación eficaz
- Colaboración / Trabajo en equipo
- Toma de decisiones
- Iniciativa
- Alfabetización digital y mediática

FIGURA 2
Competencias del Siglo XXI (WEF-2015)



Fuente: [WEF](#)

Por su parte, en el Estado español, la consideración y el tratamiento que recibe la Formación Profesional presenta diferencias entre las distintas Comunidades Autónomas, si bien se puede apreciar un progresivo interés por la misma.

En el ámbito autonómico, el pacto de gobierno entre PNV y PSE señala diferentes aspectos y ámbitos de la Formación Profesional sobre los que se actuará en la presente legislatura.

Entre los compromisos compartidos entre ambas fuerzas políticas (PNV-PSE, 2016), destacan los siguientes diez puntos:

1. Aprobación de la Ley de Formación Profesional.
2. Elaboración del V Plan Vasco de Formación Profesional.
3. Impulso a los Centros Integrados de Formación Profesional¹.
4. Profundización de relaciones con la empresa y de la formación dual.
5. Apoyo a la innovación tecnológica aplicada y al emprendimiento en los Centros de Formación Profesional.
6. Impulso a nuevas metodologías de aprendizaje en los Ciclos Formativos, orientadas a la ampliación y mejora de las competencias del alumnado.
7. Incorporación progresiva de una primera lengua extranjera (prioritariamente el inglés) a todas las enseñanzas profesionales.
8. Desarrollo de la Ley de Aprendizaje a lo largo de la vida para potenciar la educación permanente de las personas adultas.
9. Diseño de nuevos programas de especialización en relación con las nuevas necesidades de empresas y actividades emergentes.
10. Implantación de nuevos itinerarios integrados de formación, orientados a puestos de trabajo no cubiertos o de nueva generación (principalmente, los que puedan surgir en el contexto de la Estrategia de Especialización Inteligente de Euskadi - RIS3).

¹ Los Centros Integrados de FP en el País Vasco, están regulados por el [Decreto 46/2014](#).

2. UNA MIRADA AL CONTEXTO LABORAL

Hernanz y García-Serrano (2015), subrayan -en una primera aproximación- que los cambios habidos en las últimas décadas en la estructura ocupacional y en las cualificaciones de los empleos en los países desarrollados, han sido producto, principalmente, de los avances tecnológicos, de los procesos de globalización, de los cambios en las pautas de consumo, y de la incidencia de las instituciones laborales. Sin embargo, como resultado de un análisis más pormenorizado de esta cuestión, indican que los cambios y diferencias en las estructuras ocupacionales de los distintos países, vienen derivados de *un desplazamiento de la producción y del empleo hacia sectores que utilizan en mayor medida dicho tipo de trabajo* [en referencia a los trabajos no manuales], y *también a que dentro de los sectores las empresas están aumentando la demanda de esas ocupaciones* (Hernanz y García-Serrano, 2015: 170).

Y entre sus conclusiones destacan que *el resultado sería una disminución de la demanda de determinado tipo de cualificaciones, especialmente las que tienen que ver con la realización de trabajos de naturaleza manual*. Con todo, añaden que *no todas las ocupaciones manuales (ni siquiera todas las no manuales) se ven afectadas de la misma manera* (Hernanz y García-Serrano, 2015: 178).

Finalmente, y si bien indican que -a partir de sus investigaciones- en España no hay evidencia de ello, sí se puede constatar una *tendencia hacia la polarización del empleo en los países europeos* [que] *ya ha sido señalada por otros autores* (Hernanz y García-Serrano, 2015: 179). Esta tendencia hacia la polarización de los empleos, debería ser un motivo de reflexión para quienes definen y desarrollan la Formación Profesional, ya que:

el progreso técnico y la globalización llevarían a una disminución de la demanda de determinado tipo de tareas (las rutinarias, que se pueden mecanizar, como las administrativas y las relacionadas con el montaje), por lo que se produce un incremento de la importancia del empleo en ocupaciones relacionadas con tareas que resultan difíciles de mecanizar (tareas abstractas, como las que realizan los profesionales y los técnicos, y tareas personales no rutinarias, como las que realizan los trabajadores de servicios. (Hernanz y García-Serrano, 2015: 178).

Analizando el futuro del empleo en Euskadi, Serrano y Zugasti (2015), llaman la atención sobre la necesidad de adecuarse a las transformaciones en curso y a las que se vienen proyectando, y subrayan que *los proveedores de educación y formación necesitan ser conscientes de los requerimientos*

potenciales futuros del mercado laboral de cara a asegurar que ofrecen a las personas las competencias que serán demandadas en el futuro (Serrano y Zugasti, 2015: 207).

Al mismo tiempo, y afianzando lo ya señalado por Hernanz y García-Serrano (2015), subrayan que *sin duda alguna, el porcentaje de personas que desempeñe trabajos que requieran un elevado nivel de competencias aumentará (Serrano y Zugasti, 2015: 216).*

Tomando como referencia los datos de 2014 que ofrece el *Panorama de las Cualificaciones* de la Unión Europea en la web del CEDEFOP², se pueden apreciar en la tabla 1 las proyecciones en la variación del número de empleos que para los distintos sectores se tendrían en Euskadi -si se siguiese una tendencia semejante a la del conjunto de la UE28- en el horizonte del 2025. Podemos apreciar que la mayoría de los distintos sectores muestra proyecciones positivas -en particular, en el ámbito de los Servicios, y de la Distribución y Transporte-; en el lado contrario tendríamos una pérdida de alrededor de 3.000 empleos en el Sector Primario, y de unos 7.000 en el ámbito de la Fabricación (que, cabe recordar, tiene una importancia relevante en el entramado productivo de Euskadi).

62

TABLA 1
Proyección de la variación del empleo por sectores 2013-2025

	UE 28	Euskadi
Sector Primario	-1.939.000	-2.900
Construcción	586.000	2.200
Fabricación	-1.325.000	-6.800
Distribución y Transporte	2.959.000	11.200
Negocios y otros servicios	5.750.000	13.000
Administración Pública	1.447.000	5.400
Actividades de hogares	1.087.000	4.900

Fuente: Adaptado de: Serrano y Zugasti (2015: 224)

Ahora bien, si atendemos a las proyecciones de evolución del empleo en función de los niveles educativos requeridos para cada sector, podemos apreciar (tabla 2) que en el ámbito de la UE28 la principal disminución de los empleos se dará en aquellos que requieren niveles formativos bajos, mientras que en todos los sectores considerados hay un notable incremento de los puestos de trabajo que requerirán niveles formativos elevados.

² *Skills Panorama*: <http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en>

TABLA 2

Proyección de la variación del empleo por sectores y nivel de estudios (UE28)

	Nivel alto de educación (2013-2025)	Nivel medio de educación (2013-2025)	Nivel bajo de educación (2013-2025)
Sector Primario	23%	-4%	-38%
Construcción	40%	9%	-23%
Fabricación	21%	-6%	-23%
Distribución y Transporte	44%	4%	-20%
Negocios y otros servicios	21%	11%	-11%
Administración Pública	10%	3%	-27%
Actividades de hogares	28%	15%	-30%

Fuente: Adaptado de: Serrano y Zugasti (2015: 225)

Por tanto, Serrano y Zugasti (2015: 221) tomando en consideración que *la distribución de la población ocupada por ramas de actividad económica en Euskadi difiere bastante de la media europea (EU28)*, señalan que, en particular para Euskadi, *el principal reto radicará en incrementar el nivel de población ocupada con niveles de cualificación media, reduciendo significativamente el peso de las personas ocupadas con cualificación inferior* (Serrano y Zugasti, 2015: 220). Y tanto en este nivel como en el medio-superior, la FP tiene un importante papel que jugar.

Para visualizar de manera más efectiva y certera todo lo anterior, conviene ubicar lo que se va describiendo en el contexto de una de las grandes apuestas que se está haciendo entre los países desarrollados, y que también tiene su incidencia en el País Vasco, que no es otro que el de recuperar la relevancia del sector industrial, hecho este que viene de la mano de la denominada Industria 4.0.

Desde la perspectiva de este artículo, en relación con esta temática dos son los aspectos que nos gustaría resaltar. Por una parte, que el conjunto integrado de tecnologías que impulsan la Industria 4.0 -es decir, los sistemas ciber-físicos- tienen, tal como señalan Navarro y Sabalza (2016: 149) tres características básicas -*capacidad de extenderse por la mayor parte de la economía («pervasiveness»)*, *mejorar con el tiempo y ser capaces de engendrar (spawn) innovaciones adicionales*- que tendrán incidencia mucho más allá del ámbito meramente productivo/industrial. A este respecto, Marcos y Martín (2016: 177), además de subrayar que *en las sociedades desarrolladas los servicios en sus diferentes tipos representan hasta el 80%*

del PIB y dan empleo hasta al 75% de la población activa, concluyen que los servicios inteligentes posibilitan la Industria 4.0 y serán clave como elemento diferenciador de la misma.

Por otra parte, y si bien el componente tecnológico es fundamental en el cambio de paradigma productivo, no lo son menos la actitud y la formación de la personas, la cultura social y empresarial, la formación continua o la apertura al cambio. Desde la perspectiva formativa, muchos de esos aspectos pueden ir desarrollándose desde la formación inicial, para prolongarse en la formación continua. En este sentido, la FP del País Vasco puede incidir en reforzar los perfiles técnicos en *TIC, Automatización, Sensórica, servicios a empresas...* así como en el desarrollo de personas flexibles, con mirada global de los problemas, con iniciativa, innovadoras y con capacidad de trabajar en equipo, a la par que colaboran de manera estrecha con las empresas de su entorno -a nivel nacional e internacional- en la investigación, desarrollo y transferencia de nuevos conocimientos y procesos tecnológicos.

Todo ello conlleva la necesidad de adecuar los modelos educativos y las formas de trabajo en el aula a las nuevas necesidades y demandas. Siguiendo con el análisis de Marcos y Martín (2016), el nuevo paradigma productivo requiere profesionales con una base amplia y generalista de conocimientos, que además tengan conocimiento en profundidad de una especialidad: los denominados profesionales en T (*T-shaped* en la literatura en inglés):

64

el perfil *T-shaped* [...] tiene un conocimiento básico (representado por el punto), se ha especializado en al menos una disciplina (representada por la vertical) y cuenta con habilidades generales como el trabajo en equipo, etc. (representadas por la horizontal).

Esta combinación de habilidades transversales (parte horizontal de la T) con conocimientos específicos profundos (parte vertical de la T) facilita la adaptación a diferentes disciplinas y la interrelación de conocimientos de distintas áreas. (Marcos y Martín, 2016: 181).

3. EL MODELO DE CICLOS DE ALTO RENDIMIENTO (ETHAZI)

3.1 Los inicios: la caja de herramientas metodológicas

El curso 2009-10, desde Tknika se constituye un grupo de personas con trayectorias diferentes pero con un interés común en todas ellas, que es el de la innovación didáctico-metodológica en la Formación Profesional, con el fin de pensar y proponer actuaciones en esta línea.

FIGURA 3

Documentos/Organizaciones de referencia en relación con las Competencias Transversales

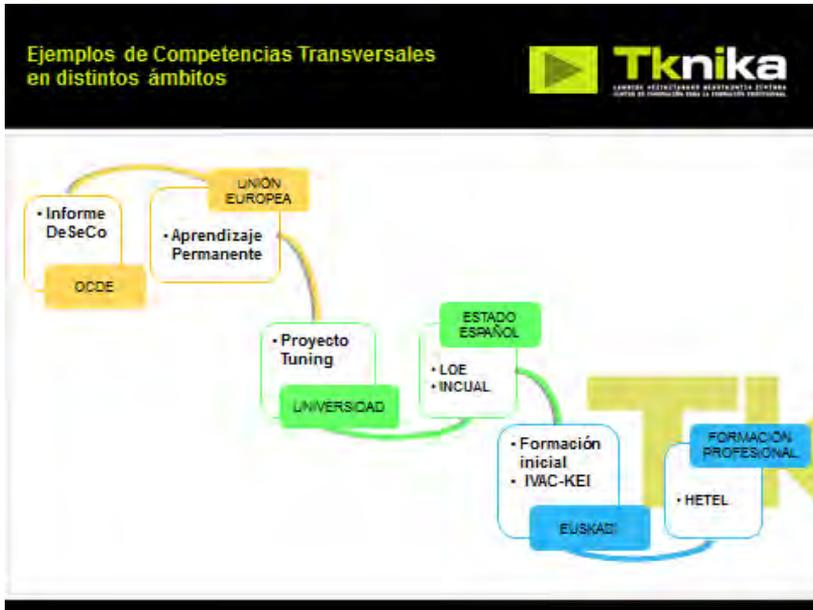


FIGURA 4

Competencias Transversales seleccionadas para su desarrollo en la FP de la CAPV (2009-10)



A lo largo de ese curso, se afianzan los dos ejes sobre los que se irá construyendo la propuesta de cambio para los Centros de FP de la CAPV: a) la identificación, selección y definición de las Competencias Transversales a desarrollar; b) la opción didáctico-metodológica para el aula, que se centraba en el uso extendido de metodologías activas fomentando el trabajo colaborativo de los alumnos.

La figura 3, recoge algunos de los documentos y organizaciones que se analizaron a fin de identificar y seleccionar las Competencias Transversales para la FP.

La figura 4, sintetiza el resultado que en ese momento de inicio sirvió de referencia en relación a las Competencias Transversales.

En lo correspondiente a los aspectos metodológicos, se analizaron en profundidad diferentes metodologías, valorándose que tanto desde la perspectiva internacional como desde la realidad de la FP del País Vasco, las que tenían una mayor presencia y potencial eran el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Aprendizaje Basado en Proyectos (bien en su versión PBL, bien, de manera más abierta en el denominado POPBL); con todo, se asumía ya la necesidad de combinar diferentes metodologías (Estudio de Casos, Simulaciones, Método de Análisis, Clases magistrales...), así como de permanecer abiertos a nuevas propuestas que podían ir surgiendo en el ámbito formativo.

Con todo ello, se prepararon dos convocatorias de formación para el curso 2010-11; una dirigida a los profesores de manera individual, y la otra, orientada a grupos de profesores de un mismo Ciclo y Centro.

La primera estaba limitada a 20 personas, con un máximo de 3 profesores por Centro: mientras que la segunda, que contaba con ayuda de la Administración, tenía como límite el profesorado correspondiente a un Ciclo (al menos, el 75% del mismo) de 4 Centros diferentes.

Esta formación desarrollada también durante los cursos posteriores hasta el curso 2013-14, tenía como principales objetivos:

- profundizar en modelos de formación basados en competencias -incluyendo de manera explícita las competencias transversales junto a las competencias técnicas-,
- trabajar en las metodologías más pertinentes para ello, y
- analizar y valorar los procesos y condicionantes que el cambio metodológico conllevaría en su aplicación en el aula.

El inicio de estos procesos formativos, que se desarrollaron bajo la denominación de “*Metodologías Didácticas: La Caja de Herramientas Metodológicas al servicio de la Formación Profesional*”, se vio reforzado por:

- a) Un estudio realizado en fechas previas por Confebask (Confederación Empresarial Vasca) en relación con el desarrollo y necesidades de Competencias en las empresas vascas, a la par que hacía una comparativa entre las Competencias (principalmente, de carácter transversal) que más se valoraban en las empresas del País Vasco y en las de Austria. Entre las competencias más valoradas se encuentran las siguientes:
- Actitud positiva ante el trabajo.
 - Seguridad en el puesto de trabajo.
 - Rapidez y eficiencia en el trabajo.
 - Habilidades sociales y trabajo en equipo.
 - Comportamiento discreto.

Por su parte, algunas de las principales conclusiones que se obtuvieron en dicho estudio, fueron:

- La preparación teórica suele ser mejor que la práctica (en algunos casos es algo floja).
- Los alumnos muestran en su mayoría un gran desconocimiento de lo que es la empresa.

Y entre las recomendaciones que se realizaban, podían encontrarse las siguientes:

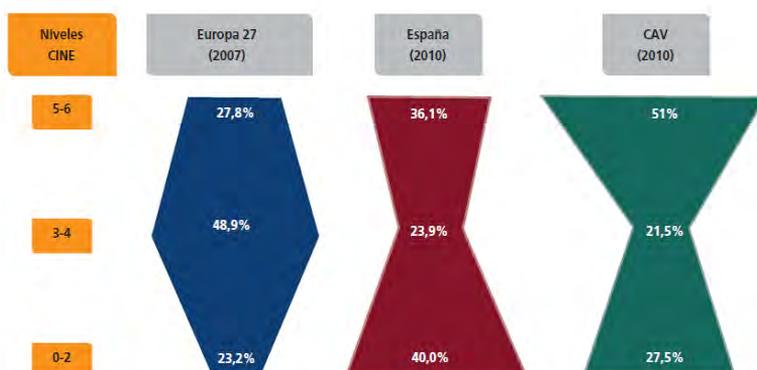
- Reforzar -desde la enseñanza primaria y secundaria- la formación de base, trabajando de manera transversal las Competencias Clave definidas desde por la Comisión Europea.
- Prevenir el abandono del sistema educativo.
- Reforzar el Sistema de Orientación Académica y Profesional.
- Apoyo durante el proceso de selección de los itinerarios formativos (trabajando también con los padres).

Y finalizaban señalando que eran conscientes de que *existe un gran DESCONOCIMIENTO sobre cómo pueden enseñarse estas competencias de un modo eficaz, cómo evaluar su adquisición y cómo asegurar su desarrollo a lo largo de la vida.*

- b) Otro hecho que reforzaba el trabajo que se había iniciado desde Tknika, fue la entrada en vigor del *III Plan Vasco de Formación Profesional* (Gobierno Vasco, 2011).

A tenor de los datos (figura 5) existentes en la Unión Europea, la CAPV presentaba porcentajes muy elevados de trabajadores con altos niveles de cualificación, y también -siempre en comparación con Europa- demasiados efectivos con niveles muy bajos o nulos de cualificación. Por su parte, las proyecciones de empleo señalaban que para el año 2020 el 50% del empleo de la Unión Europea requeriría personas con cualificaciones medias; el 35% de los trabajos demandarían cualificaciones altas; y, tan solo el 15% de los empleos serían de baja o nula cualificación. La conclusión parecía evidente, *hay que disminuir el número de personas con bajas cualificaciones, y aumentar de forma considerable las cualificaciones intermedias* (Gobierno Vasco, 2011: 71).

FIGURA 5
Estructura de la población ocupada (25-64 años) según niveles de educación



Fuente: Gobierno Vasco

Por otra parte, e inmersos como estábamos en un periodo de profunda crisis, se adelantaba también que la misma podía *dejar unos altos niveles de desempleo estructural, especialmente entre jóvenes y desempleados de larga duración con niveles educativos bajos* (Gobierno Vasco, 2011: 96), y al tiempo se afirmaba la necesidad de que la FP fuese haciéndose receptiva a los cambios que se estaban produciendo en el mundo del trabajo, en el ámbito tecnológico y en la economía y la sociedad en su conjunto.

Finalmente, se recogían también en este Plan algunas de las principales preocupaciones o temáticas que estaban incidiendo ya sobre la FP. Entre las mismas cabe señalar las siguientes:

- enfoques formativos centrados en el alumnado;

- formación pertinente y válida para el mercado laboral (tanto en relación con competencias técnicas como transversales);
- utilización cotidiana y extensa de las TIC;
- métodos docentes flexibles;
- evaluación y el seguimiento de los resultados del aprendizaje;
- desarrollo de aptitudes y competencias transversales;
- enfoques que respondan a las necesidades de los clientes y los principales interesados, impulsando colaboraciones y adaptando la formación a los requisitos de la industria y las comunidades locales.

3.2 La evolución hacia los escenarios de aprendizaje

A partir de los trabajos anteriores, se van extendiendo en algunos Centros de FP de la CAPV nuevas dinámicas de aula que integran tanto nuevos enfoques metodológicos (y si no son nuevos, si, cuando menos, más sistematizados) como el trabajo explícito sobre las Competencias Transversales (sin olvidar, obviamente, las de tipo Técnico o Específico de cada Ciclo).

Se avanza también desde el grupo dinamizador de estos trabajos en la superación del modelo formativo iniciado con *La Caja de Herramientas Metodológicas*, para avanzar hacia una visión y propuesta más global que denominamos *Escenarios de Aprendizaje*.

Esta nueva perspectiva, busca dar respuesta a dos grandes retos:

1. Investigar, diseñar y experimentar nuevos escenarios de aprendizaje que trasciendan las actuales configuraciones físicas, organizativas y metodológicas de los Ciclos de Formación Profesional, para adecuar el desarrollo competencial del alumnado a los nuevos requerimientos de competitividad y empleabilidad.
2. Diseñar y desarrollar un plan que permita transferir e implantar el cambio metodológico en el sistema de Formación Profesional de Euskadi.

Para todo ello, también será necesario trabajar activamente con la Inspección Educativa, el IVAC (Instituto Vasco de las Cualificaciones) y con las Direcciones de los Centros.

Se van conformando de esta manera, cinco líneas de acción que irán teniendo un desarrollo progresivo:

1. Dotar de competencias al profesorado.
2. Rediseño metodológico del ciclo formativo.

3. Evaluación entendida como evolución de la persona y los aprendizajes.
4. Reestructuración de los espacios de aprendizaje.
5. Incorporación de otros agentes

El trabajo inicial se centra en la formación de docentes implicados y con interés por el cambio y la innovación. De esta manera, se comienza a trabajar con un grupo en el que los profesores no vienen ya a título individual, sino en representación del Centro, es decir, se cuenta con el compromiso de las directivas de los Centros para su posterior aplicación en el mismo.

En este contexto, se ofrece a los profesores implicados un periodo de formación-acción que se desarrolla en dos fases; una primera en la que los profesores se desempeñan como alumnos, trabajando sobre diferentes aspectos (metodologías activas, inteligencia emocional, rutinas creativas, escucha y comunicación, competencias digitales, evaluación...), que interrelaciona clases presenciales con trabajos y seguimiento *on line*.

Esta primera fase de formación, finalizaba con una propuesta por parte de los profesores que buscaba ir aplicando los diferentes cambios en el Ciclo y en el Centro a partir del curso siguiente (segunda fase de la formación) con el apoyo de Tknika.

70

Los profesores aquí formados, tienen también como función el realizar acciones de transferencia al interior del Centro, jugando un papel de dinamizadores del proceso de innovación en el mismo, y también, progresivamente, sobre otros Centros de su área de influencia.

El desarrollo propiamente dicho de los Ciclos de Alto Rendimiento (ETHAZI) comenzará en cinco de estos Centros. Este enfoque se inicia en 5 Ciclos en el curso 2013-14.

A lo largo de todo este periodo se utiliza la revista publicada por Tknika para ir haciendo difusión de los diferentes aspectos que se van a ver implicados en el proceso de cambio de la FP: rol del docente y del alumno, metodologías activas, competencias transversales, enfoque de la evaluación, etc. En este proceso de construcción progresiva y colectiva, conviene mencionar que, en paralelo a todo lo que se viene señalando, se desarrolló durante los cursos 2012-13 y 2013-14 una investigación (Eizagirre y Altuna, 2014) para ver cómo se iba materializando el desarrollo de las Competencias Transversales en los Centros que habían participado en las distintas formaciones de Tknika.

Las principales conclusiones a las que se llegó a partir de ese trabajo, reforzaban tanto aspectos que intuitivamente se habían ido percibiendo en los diferentes procesos formativos, como la validez de estos procesos y la necesidad de ampliarlos y acercarlos a la práctica diaria de los docentes. Algunos de los aspectos que cabe subrayar son los siguientes (Eizagirre y Altuna, 2014):

- Los docentes de la FP del País Vasco, consideran de gran importancia el desarrollo de Competencias Transversales en sus programas formativos (sin dejar de lado, obviamente, el desarrollo de las Competencias Técnicas).
- Los docentes de la FP del País Vasco subrayan la necesidad de formación sobre estas temáticas, así como de las mejores formas para llevarlas al aula.
- En general, los docentes de la FP del País Vasco participan en muy diversos tipos de formación relacionadas con Competencias Transversales (principalmente sobre Inteligencia Emocional y Trabajo en Equipo), si bien a menudo dichas formaciones responden a intereses e inquietudes personales más que de sistema (incluso, en gran medida, son de carácter autodidacta).
- Los docentes de la FP del País Vasco, en mayor o menor medida, trabajan las tres competencias de referencia señaladas por Tknika (Trabajo en Equipo, Aprender a Aprender, Pensamiento Creativo e Innovador); ahora bien, constatan que si bien la primera de ellas -Trabajo en Equipo- está bastante consolidada, las otras dos deben ser integradas con más fuerza.
- Los docentes de la FP del País Vasco valoran muy positivamente las formaciones impulsadas por las administraciones públicas, entre las que se incluyen de manera notable las desarrolladas por Tknika.
- Los profesores de la FP del País Vasco, han recibido principalmente formación metodológica (muchos de ellos en Tknika) en relación con el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas, siendo estas las que más desarrollan en su práctica docente.
- Los docentes de la FP del País Vasco requieren apoyo y seguimiento para el desarrollo de las Competencias Transversales utilizando metodologías activas.

- La evaluación, en general, todavía está afianzada en un modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, siendo el examen escrito es la herramienta más utilizada; con todo, se aprecian ya en algunos Ciclos/Centros nuevos enfoques de evaluación más acordes con las nuevas propuestas.

3.3 El surgimiento del modelo ETHAZI

La aprobación en 2014 del IV Plan Vasco de Formación Profesional supone un impulso a las acciones de innovación metodológica desplegadas desde 2010. En el mismo se constata la incidencia de los grandes cambios que se están produciendo en todos los ámbitos, que conllevan la demanda de un profundo cambio en el modelo empresarial y productivo. Lo anterior requiere *una profunda transformación de nuestro actual modelo vasco de formación profesional... que permita avanzar hacia un nuevo sistema que contribuya a reforzar la competitividad de nuestras empresas, mejore la empleabilidad de nuestros trabajadores y trabajadoras y contribuya al desarrollo humano y la cohesión social* (Gobierno Vasco, 2014: 12).

Para ello se propone avanzar en la transformación de la FP desde los siguientes vectores:

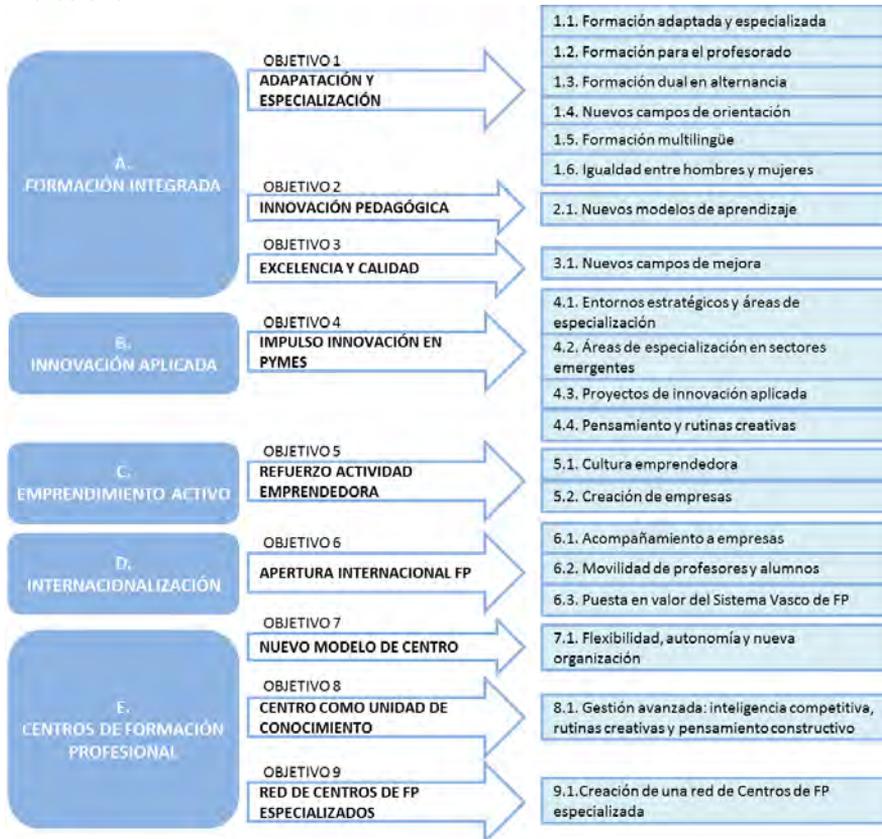
72

- Adaptar la oferta formativa a las crecientes necesidades de las empresas y del empleo, mejorando los niveles de cualificación de las persona.
- Desarrollar nuevos modelos de aprendizaje que incluyan de manera explícita el desarrollo de competencias transversales.
- Fortalecer la formación dual.
- Actualizar la dotación (máquinas, instalaciones, instrumental...) de los centros de FP.
- Desarrollar un sistema de orientación efectivo para todas las personas.
- Elevar la calidad de la FP incluyendo nuevos ámbitos de trabajo, nuevas metodologías y enfoques.
- Fomentar la igualdad efectiva de acceso a la formación entre hombres y mujeres.

De forma esquemática, la figura 6 recoge los ámbitos estratégicos (5), objetivos prioritarios (9) y las líneas de actuación (20) de este IV Plan Vasco de Formación Profesional.

FIGURA 6

Ámbitos, objetivos y líneas de actuación del IV Plan Vasco de Formación Profesional



Fuente: Gobierno Vasco (2014:30)

Con todo ello, junto a la construcción desde la práctica del modelo ETHAZI -con la participación de personas de Tknika, Centros de FP, Universidad, Empresas...-, se iba también afianzando el cambio en los Centros desde la perspectiva administrativa y organizativa.

En coherencia con lo requerido en el IV Plan Vasco de FP, se plantea el objetivo del modelo ETHAZI de la siguiente manera:

Lograr el cambio metodológico disruptivo que posibilite que el alumnado de FP se adecúe al perfil del profesional demandado por la competitividad de nuestras empresas; logrando con ello la obtención del máximo potencial de aprendizaje de los alumnos y alumnas para el desarrollo de sus competencias profesionales, entendidas estas como la suma de Competencias técnicas o específicas y Competencias transversales o sociales.

De forma gráfica (figura 7) se representa el modelo ETHAZI para la FP del País Vasco de la siguiente manera:

FIGURA 7
Representación gráfica del modelo ETHAZI



74

Dentro del ecosistema común que comparte la Formación Profesional con la Sociedad y las Empresas, el eje central de este modelo lo constituye el Aprendizaje Colaborativo Basado en Retos, que tiene como finalidad el desarrollo tanto de Competencias Técnicas/Específicas de cada Ciclo como de Competencias Transversales/Sociales comunes a la mayor parte de todos ellos.

De forma sucinta, podemos decir que el Aprendizaje Colaborativo (ITESM, 1999; Barkley et al., 2012), desde Tknika, se visualiza como aquel que se basa en:

- Trabajo en equipos pequeños (heterogéneos).
- Interdependencia positiva.
- Responsabilidad individual y grupal.
- Interacción simultánea.
- Puesta en práctica de habilidades sociales.
- Reflexión individual y grupal.

Por su parte el Aprendizaje Basado en Retos (ITESM, 2015), conlleva enfrentar al grupo de alumnos a una problemática que deben solucionar, por tanto, implica:

- Búsqueda e interpretación de información.
- Generación de alternativas.

- Selección entre las alternativas posibles.
- Toma de decisiones.
- Trabajo colaborativo.
- Resuados evaluables.
- Desarrollo de nuevos conocimientos.

A partir de ello, el modelo ETHAZI se soporta en cuatro ejes:

1. Programación con base en retos

Se pretende que en la mayor medida posible los alumnos y alumnas trabajen sobre diferentes retos -utilizando y/o combinando metodologías diversas- a lo largo de su proceso formativo. Estos retos deben recoger situaciones reales del ámbito laboral para el que se están formando y han de ser -por su propia definición- mayoritariamente de carácter intermodular (interdisciplinar).

2. Programaciones desarrolladas por Equipos Docentes de Ciclo (EDC)

Se otorga autonomía y responsabilidad al equipo docente de Ciclo que, trabajando en equipo, se constituyen también en referencia de esta forma de trabajo de cara a los alumnos. Los EDC son claves para el desarrollo de este modelo, desde su liderazgo, empoderamiento y formación.

3. Flexibilidad organizacional

Las nuevas formas de trabajo -que conllevan intermodularidad, autogestión, empoderamiento...- requieren, para su buen funcionamiento, de flexibilidad en cuanto a la distribución de los horarios, en la organización de los espacios, y en la organización los equipos de trabajo. En este contexto, toma especial relevancia la adecuación de los espacios, haciendo que los mismos posibiliten realmente el trabajar de otra manera. Tal como señala Rosan Bosch (Torres, 2016) tanto los espacios como el mobiliario pueden ser condicionantes para el cambio metodológico.

4. Evaluación por Competencias orientada hacia la evolución de las personas y sus aprendizajes

Como es bien sabido en educación, las formas de evaluación pueden ser un condicionante de los procesos educativos. Se asume en este modelo una evaluación orientada al progreso y la evolución de las personas y sus aprendizajes, tanto sobre competencias técnicas (propias del Ciclo Formativo) como transversales (seleccionadas por el

EDC), donde la recogida de evidencias en el proceso, la tutorización y el *feedback* -individual y grupal-, y la asunción de compromisos de mejora se ven apoyadas en una herramienta específica diseñada al respecto (SET - *Skills Evolution Tool*).

Para favorecer el despliegue y extensión del modelo ETHAZI, desde Tknika se trabaja a partir de nodos de comunidades de aprendizaje, en la que los dinamizadores de los procesos de implantación de este modelo en los Centros son profesores que iniciaron esta experiencia en cursos anteriores y que han implantado ya dicho modelo en sus Centros.

Se complementa este acompañamiento en los Centros, con distintas ofertas formativas para los y las docentes de la FP de Euskadi.

- Un primer nivel, básico, orientado a aspectos de trabajo en equipo, comunicación y aprendizaje basado en proyectos.
- Un segundo nivel, el más extendido, que consta de 3 módulos formativos: Fundamentos del Aprendizaje Colaborativo, Aprendizaje Colaborativo Basado en Retos, y Evaluación por Competencias.
- Un tercer nivel, orientado al desarrollo de Coordinadores de Aprendizaje-Líderes del cambio metodológico en los Centros-, con competencias de liderazgo y gestión de personas, con competencia en métodos y técnicas de aprendizaje, y con competencias en la gestión de proyectos a medio-largo plazo.

76

FIGURA 8
Competencias Transversales seleccionadas para su desarrollo en la FP de la CAPV (2015-16)



Junto a todo lo anterior, se desarrollan también acciones de sensibilización a demanda de los Centros y sesiones monográficas abiertas al profesorado. Por otra parte, el curso 2015-16 se revisaron las Competencias Transversales de referencia, principalmente debido a la constatación del

vacío existente en relación con las TIC. La figura 8 recoge las Competencias Transversales que actúan como referente en la actualidad para el modelo ETHAZI. La progresiva constitución de una comunidad fuerte que sea el motor de cambio del Sistema de Formación Profesional en la CAPV, se ve reforzada con la existencia de un repositorio digital -dinámico y colaborativo- en el que pueden recogerse documentos, experiencias, trabajos, retos, investigaciones... desarrolladas en el contexto del modelo ETHAZI.

3.4 Conclusiones y líneas de actuación posteriores

El modelo ETHAZI, ha ido surgiendo de manera progresiva a partir tanto de las necesidades y realidades que se han ido presentando en el contexto productivo de la CAPV, como de los intereses e inquietudes de muchos docentes de FP en Euskadi. Tknika ha coordinado y catalizado todo ello, concretándolo en acciones y propuestas de diversa índole, que, de manera voluntaria, los profesores, directores y Centros han ido asumiendo e implementando en sus aulas.

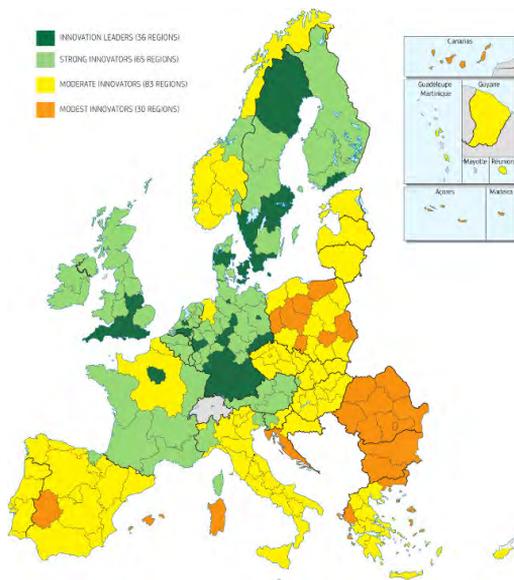
La evolución en las cifras de implantación de este modelo (tabla 3), muestra que el mismo ha sido valorado muy positivamente por el profesorado y los Centros de FP. Y si bien, a buen seguro, son necesarios ajustes y mejoras, el incremento constante de participantes es un claro indicador de la apuesta inequívoca por la innovación y el cambio en la Formación Profesional de Euskadi.

TABLA 3
Evolución del programa ETHAZI

	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17
Ciclos participantes	5	18	91	142
Centros en proceso de implantación	5	5	30	47
Profesorado en implantación y formación	25	90	455	1.646
Alumnado implicado	100	450	2.275	3.550

La innovación es una de las principales claves para el mantenimiento y desarrollo de las empresas vascas. La figura 9 muestra que la CAPV está en una situación muy positiva en relación con la misma. En este contexto, la Formación Profesional debe asumir la mejora de su oferta formativa, la cual requiere de manera continua adecuar e innovar en el diseño, planificación, implementación y evaluación de los programas formativos y del acompañamiento a las empresas (en particular, a las pequeñas y medianas empresas).

FIGURA 9
Índice Europeo de Innovación por Regiones (2016)



Entendemos, que actualmente el modelo ETHAZI puede dar respuesta -desde la vertiente formativa- al cambiante paradigma social, económico y formativo que estamos viviendo. Con todo, lo hecho hasta el momento no es más que el comienzo. Son necesarias nuevas acciones, entre las que destacamos:

- La extensión y seguimiento del modelo ETHAZI en la totalidad de los Centros de FP de la CAPV.
- La elaboración de una propuesta de criterios (tipos de retos desarrollados en cada Ciclo, porcentaje del total de cada Ciclo que trabaja en base a retos...) que consolide los mínimos para que un Centro pueda considerarse dentro del modelo ETHAZI.
- La evaluación de la progresión e impacto -tanto en los alumnos como en las empresas- del modelo ETHAZI.
- La puesta en valor de los resultados y conclusiones de la implementación del modelo ETHAZI.

Incluso resulta razonable plantear una acción específica, que supondría un salto cualitativo importante, orientada a definir e implementar Especializaciones -a ser posible de carácter interdisciplinar- posteriores a la terminación de los diferentes Ciclos formativos.

Y, finalmente, es necesario subrayar la importancia de seguir trabajando en la investigación práctica sobre las mejores formas y métodos para el desarrollo de las Competencias Transversales. Así como de crear nuevos espacios para pensar cómo pueden influir en el desarrollo de la Formación Profesional nuevos modelos, estrategias y teorías como el conectivismo, las clases invertidas (*flipped classroom*), el aprendizaje adaptativo o la personalización del aprendizaje, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agirre, A. (2009). Reflexiones sobre la formación del profesorado, *Tknika*, 6 (81-82).
- Agirre, A. (2011). Diagnóstico de necesidades formativas (D.N.F.), *Tknika*, 10 (61-62).
- Agirre, A. (2015). ETHAZI, Ciclos Formativos de Alto Rendimiento: Un modelo de aprendizaje diferente, *FPEuskadi News*, 1 (12-14). Recuperado de <http://fpeuskadinews.com/n1/es/index.html>
- Agirre, A. (2016). Disrupción Aplicada en el Aula: Un reto apasionante para un futuro diferente, *FPEuskadi News*, 2 (8-9). Recuperado de <http://fpeuskadinews.com/es/index.html>
- Agirre, A.; Irazola, D. (2009). Escenarios de aprendizaje innovadores. Un nuevo enfoque para las aulas y talleres de la Formación Profesional, *Tknika*, 6 (79-80).
- Astigarraga, E. (2010). Escenarios de aprendizaje innovadores: un nuevo enfoque para las aulas y talleres de Formación Profesional. Competencias Transversales, *Tknika*, 8 (66-70).
- BID [Banco Interamericano de Desarrollo] (2016). *Competencias del siglo XXI en Latinoamérica*. Recuperado de <http://www.iadb.org/es/temas/educacion/competencias-del-siglo-xxi-en-latinoamerica,3130.html>
- Barkley, E. F.; Cross, K. P.; Major, C. H. (2012). *Técnicas de Aprendizaje Colaborativo*. Madrid: Morata.
- CEDEFOP (2015a). *Refuerzo de la educación y la formación profesionales para una vida mejor*. Nota informativa – 9096 ES. Salónica: CEDEFOP. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9096>
- CEDEFOP (2015b). *Mercado de trabajo global, formación profesional global*. Nota informativa – 9104 ES. Salónica: CEDEFOP. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9104>
- CEDEFOP (2015c). *La innovación y la formación: aliados del cambio*. Nota informativa – 9103 ES. Salónica: CEDEFOP. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9103>

- CEDEFOP (2016a). *Potenciación de las políticas de FP relativas al abandono temprano de la educación y la formación*. Nota informativa – 9110 ES. Salónica: CEDEFOP. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9110>
- CEDEFOP (2016b). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I: investigating causes and extent*. Salónica: CEDEFOP. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/es/publications-and-resources/publications/5557>
- CEDEFOP (2016c). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume II: Evaluating policy impact*. Salónica: CEDEFOP. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5558>
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2012). *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Estrasburgo: Comisión Europea. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN>
- Comisión Europea (2015). *Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Estrasburgo: Comisión Europea. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015DC0408&rid=4>
- Comisión Europea (2016). *Regional Innovation Scoreboard*. Recuperado de http://ec.europa.eu/growth/industry/innovation/facts-figures/regional_en
- Eizagirre, A.; Altuna, J. (2014). "Análisis del desarrollo de las Competencias Transversales para la empleabilidad en centros de Formación Profesional de la Comunidad Autónoma del País Vasco", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139 (314-320). Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428/139>
- Eizagirre, A. et al. (2013). Zeharkako Gaitasunen garapena: *Gaitasunez* lkerketa [Desarrollo de Competencias Transversales: La investigación *Gaitasunez*], *Tknika*, 15 (32-33).
- Gastón, N. (2016). Alto Rendimiento en la FP de Euskadi: Hacia nuevas competencias a través de metodologías basadas en retos, *FPEuskadi News*, 2 (10-11). Recuperado de <http://fpeuskadinews.com/es/index.html>
- Gobierno Vasco (2011). "III Plan Vasco de Formación Profesional. La nueva FP, marca de país". Gasteiz: Gobierno Vasco. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-613/es/contenidos/enlace/fp/es_planvas/adjuntos/3plan.pdf

- Gobierno Vasco (2014). "IV Plan Vasco de Formación Profesional. Hacia una FP diferente". Gasteiz: Gobierno Vasco. Recuperado de https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/5674/IV_Plan_vasco_de_formacion_profesional_18-12-2014_DEF.pdf
- Gómez, J. R. (2011a). Escenarios de Aprendizaje, *Tknika*, 10 (53-54).
- Gómez, J. R. (2011b). Escenarios de Aprendizaje. Otra vuelta de tuerca, *Tknika*, 11 (59).
- Gómez, J. R. (2012a). Escenarios de Aprendizaje. ¿Vamos por el buen camino?, *Tknika*, 12 (54-57).
- Gómez, J. R. (2012b). ¿Y si evaluáramos de otra manera?, *Tknika*, 13 (60-61).
- Gómez, J. R. (2013a). Proyecto de estudio entre Tknika, EHU/UPV y Mondragon Unibertsitatea ¿Y tú qué cuentas?, *Tknika*, 14 (29).
- Gómez, J. R. (2013b). Herramienta de Evaluación por Competencias. Os esperamos, *Tknika*, 15 (29).
- Gómez, J. R.; Araico, I. (2010). Escenarios de aprendizaje innovadores: un nuevo enfoque para las aulas y talleres de Formación Profesional. Comienza el camino, *Tknika*, 9 (64-65).
- Gómez, J. R.; Iriarte, M. (2011). ¿Cómo medir la capacidad del profesorado para trabajar las competencias transversales del alumnado?, *Tknika*, 10 (57-60).
- Guillén, B. (15 de marzo de 2016). La industria 4.0 exige una educación 4.0. *Cinco Días*. Recuperado de http://cincodias.com/cincodias/2016/05/11/tecnologia/1462995565_176296.html
- Hernanz, V.; García-Serrano, C. (2015). "Cambios ocupacionales y de las cualificaciones", *Ekonomiaz*, 87 (155-181).
- Irazola, D. (2008). De las capacidades a las competencias, *Tknika*, 5 (62-65).
- Irazola, D. (2013). Hacia un nuevo escenario educativo: Ciclos de Alto Desempeño, *Tknika*, 14 (30-31).
- Irazola, D.; Gastón, N. (2013). El aprendizaje colaborativo: desde dónde y hacia dónde, *Tknika*, 15 (34-35).
- ITESM [Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey] (1999). *Aprendizaje Colaborativo*. Monterrey: ITESM. Recuperado de <http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/3.htm>
- ITESM [Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey] (2015). *Reporte EduTrends. Aprendizaje Basado en Retos*. Monterrey: ITESM. Recuperado de <http://observatorio.itesm.mx/edutrendsabr/>
- Marijuan, V. (2008). Favorecer el cambio metodológico en la FP. La Formación Profesional y el cambio metodológico, *Tknika*, 4 (67-68).
- Marijuan, V. (2010). Escenarios de aprendizaje innovadores: un nuevo enfoque para las aulas y talleres de Formación Profesional. Nuevos Métodos (¿Y si cambio mi práctica?), *Tknika*, 8 (62-63).
- MECD-OCDE (2015). *OCDE Skills Strategy. Informe de Diagnóstico - España*. Madrid: MECD. Recuperado de http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Spain_Diagnostic_Report_Espagnol.pdf

- Marcos, E.; Martín, M^a L. (2016). "Formación de profesionales para la empresa del siglo XXI", *Ekonomiaz*, 89 (174-193).
- Navarro, M.; Sabalza, X. (2016). "Reflexiones sobre la Industria 4.0 desde el caso vasco", *Ekonomiaz*, 89 (143-173).
- OCDE (2010). *Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles. Formation et emploi : relever le défi de la réussite*. París: OCDE.
- OCDE (2013). *Mejores competencias. Mejores empleos. Mejores condiciones de vida. Un enfoque estratégico de las políticas de competencias*. París: OCDE.
- OCDE (2015a). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies*. París: OCDE.
- OCDE (2015b). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2015: Les jeunes, les compétences et l'employabilité*. París: OCDE.
- OCDE (2016). *Getting Skills Right: Assessing and Anticipating Changing Skill Needs*. París: OCDE.
- Ott, B. (1999). "Características estructurales y categorías de destinatarios para una formación profesional integral", *Revista Europea de Formación Profesional*, 17 (57-67). Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/122/17_es_ott.pdf
- PNV-PSE (2016). *Pilares para construir una Euskadi con más y mejor empleo, más equilibrio social, más convivencia y más y mejor autogobierno*. Documento interno.
- Serrano, R.; Zugasti, I. (2015). "El futuro del empleo en Euskadi", *Ekonomiaz*, 87 (206-245).
- Torres, A. (15 de febrero de 2016): El mobiliario sí importa en la escuela. *El País*. Recuperado de http://economia.elpais.com/economia/2016/02/10/actualidad/1455121704_660093.html
- WEF [World Economic Forum] (2015). *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*. Ginebra: WEF. Recuperado de http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf
- WEF [World Economic Forum] (2016). *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Ginebra: WEF. Recuperado de: <http://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs>

Construcción del currículo universitario con enfoque por competencias Una experiencia participativa de 24 carreras profesionales de la UNASAM

Moisés Huerta Rosales, Rudecindo Penadillo Lirio y Madeley Kaqui Valenzuela*

Resumen. El objetivo del presente informe es exponer la experiencia de construcción del diseño curricular basado en el enfoque por competencias para todas las carreras profesionales de la universidad. La metodología empleada fue de una investigación acción que tiene una esencia práctico-deliberativa, cuya meta es comprender la práctica y resolver los problemas inmediatos, mediante una deliberación. Se obtuvo como resultados la construcción de los currículos de las 24 carreras profesionales de la universidad, donde se integró el modelo educativo con las competencias genéricas de la universidad, y a partir del cual se formularon las unidades de competencia y asignaturas de formación general con sus respectivas capacidades. De la misma forma, a partir de los desempeños se formularon las competencias específicas, las unidades de competencias y asignaturas de las áreas formación específica y especializada y sus respectivas capacidades; complementado con los demás elementos variantes e invariantes del currículo de las carreras profesionales. Se concluye que este proceso nos permitió construir los currículos con un enfoque por competencias como una experiencia participativa de todos los miembros de las comisiones curriculares articulando el modelo educativo a las competencias y estas se derivaron en los planes de estudios y el diseño curricular global.

Palabras clave: formación por competencias; modelo educativo.

CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO COM ENFOQUE POR COMPETÊNCIAS. UMA EXPERIÊNCIA PARTICIPATIVA DE 24 CURSOS SUPERIORES DA UNASAM

Resumo. O objetivo deste trabalho é apresentar a experiência de construção do desenvolvimento curricular baseado no enfoque por competências para todos os cursos superiores da universidade. A metodologia utilizada foi de uma pesquisa-ação com uma essência prático-deliberativa, cujo objetivo é compreender a prática e resolver os problemas imediatos mediante uma deliberação. Obteve-se como resultado a construção de currículos dos 24 cursos superiores da universidade, onde o modelo educacional foi

*Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo (UNASAM), Perú.

integrado às competências genéricas da universidade, e a partir do qual foram formuladas as unidades de competência e disciplinas de educação geral com suas respectivas capacidades.

Da mesma forma, a partir dos desempenhos, foram formuladas as competências específicas, as unidades de competências e as disciplinas das áreas de formação específica e especializada e suas respectivas capacidades, que foram complementadas com os demais elementos variantes e invariantes do currículo dos cursos superiores. Concluiu-se que este processo nos permitiu construir os currículos com um enfoque por competências como uma experiência participativa de todos os membros das comissões curriculares, articulando o modelo educacional com as competências derivadas nos programas curriculares e no desenvolvimento curricular global.

Palavras-chave: formação por competências; modelo educacional.

CONSTRUCTION OF THE UNIVERSITY CURRICULUM WITH COMPETENCE-BASED APPROACH. A PARTICIPATORY EXPERIENCE OF 24 PROFESSIONAL CAREERS AT UNASAM

Abstract. The aim of this report is to present the experience of building curricular design based on the competency approach for all professional careers of the university. The methodology used was an action research that has a practical-deliberative essence, whose goal is to understand the practice and solve the immediate problems, through a deliberation. The results obtained were the construction of the curricula of the 24 professional careers of the university, where the educational model was integrated with the generic competences of the university, and from which the units of competence and subjects of general formation were formulated with their respective capabilities. In the same way from the performances were formulated the specific competences, the units of competences and subjects of the specific and specialized training areas and their respective capacities; complemented with the other variant and invariant elements of the curriculum of professional careers. It is concluded that this process allowed us to construct the curricula with a competency approach as a participatory experience of all members of the curricular commissions articulating the educational model to the competences and these were derived in curricula and global curricular design.

Keywords: competence training; educational model.

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de construcción del currículo universitario con enfoque de competencias para las carreras profesionales de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo (UNASAM) se sustentó en la necesidad de implementar un proceso de reestructuración curricular, con la finalidad de integrar el currículo al proyecto de formación profesional, que exprese las relaciones de interdependencia del modelo educativo, que responda al contexto histórico social, en correspondencia con características socio económicas, políticas y culturales del contexto local, regional y mundial, que considere los profundos cambios sociales, los progresos de la ciencia y las necesidades de los estudiantes. En segundo lugar, las universidades peruanas se encuentran en proceso de licenciamiento institucional y acreditación de las carreras profesionales; en consecuencia, es de prioridad urgente la adecuación y construcción de un nuevo diseño curricular basado en el enfoque por competencias, según las demandas del Proyecto Educativo Nacional al 2021, la Ley Universitaria.32220, el modelo de acreditación del Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) y el modelo de licenciamiento establecido por la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU). En este contexto, se propusieron los siguientes objetivos:

- Actualizar el Modelo Educativo de la UNASAM, definiendo las competencias genéricas, sus unidades de competencia y las asignaturas de estudios generales.
- Revisar y actualizar el diseño curricular vigente de las carreras profesionales de la UNASAM.
- Elaborar un nuevo diseño curricular basado en el enfoque por competencias para todas las carreras profesionales de la UNASAM.

La metodología de trabajo para el desarrollo del proyecto fue a través de talleres participativos entre los miembros de las comisiones curriculares de las 24 carreras profesionales de las 11 facultades establecidas por el Vicerrectorado Académico, en horario especialmente determinado para el proceso de reestructuración curricular, mediante trabajos en equipo, bajo la guía y supervisión de los facilitadores del proceso.

Las principales actividades desarrolladas fueron:

- a) Análisis del proceso de reestructuración curricular.
- b) Estudio de demanda social de la carrera profesional.

- c) Actualización del modelo educativo.
- d) Definición de las competencias genéricas, unidades de competencias, asignaturas y capacidades de la UNASAM.
- e) Construcción de las competencias específicas, unidades de competencias, asignaturas y capacidades de cada una de las carreras.
- f) Determinación del perfil del ingresante.
- g) Estructuración del plan de estudios y malla curricular.
- h) Elaboración de las sumillas de las asignaturas de estudios específicos y especializados.
- i) Elaboración de los aspectos formales del diseño curricular.

Finalizado el proceso se pasa a un proceso de validación interna y por expertos además de fomentar la participación de los grupos de interés en este proceso. Para luego pasar al proceso de aprobación por los Órganos de Gobierno y proceder a su implementación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 *Formación por competencias*

Las competencias, desde el enfoque socio formativo propuesto por Tobón (2008: 5), concepción asumida plenamente en la formación universitaria, se definen como procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, el cuidado, protección del ambiente y de las especies vivas.

La formación por competencias es una estrategia, un modo de actuación de los estudiantes y maestros con el propósito de buscar alcanzar la formación integral de las personas a través de un programa educativo que utilice un proceso de planificación, ejecución, evaluación y gestión de un proyecto educativo que fomente el dominio de una serie de competencia

que se traducen en un conjunto de desempeños que evidencian el dominio del saber, saber hacer y saber ser; en diferentes contextos y fomentando su capacidad de resolver problemas complejos en diferentes situaciones, contribuyendo al desarrollo social, económico, cultural y ambiental; con sentido de reto, flexibilidad y mejoramiento continuo (Tobón, 2013).

2.2 *Diseño del currículo universitario*

El diseño del currículo universitario como actividad inherente a la docencia universitaria se hace en el marco de procesos colaborativos y busca la participación de los diversos estamentos de la comunidad educativa, para que se trabaje en torno a una visión compartida y los procesos académicos respondan a la diversidad de retos educativos en el contexto (Tobón, Pimienta y García, 2012), este proceso toma en cuenta la dinámica social y cultural de la institución educativa, se realiza mediante el trabajo en equipo, y el propósito es alcanzar la formación integral de las personas. La construcción del currículo debe ser un macro proyecto formativo en continuo mejoramiento y asegure la formación pertinente, en función de las demandas de la sociedad.

El diseño curricular basado en competencias según Catalano, Avolio de Cols y Sladogna (2004), Zabalza (2008), Tuning (2007), Tobón et al. (2012), González y González (2008) y otros, tiene las siguientes características:

- Considera al perfil como el conjunto de competencias generales y específicas que orientan el proceso formativo.
- Las competencias genéricas o específicas se derivan en unidades de competencia y estas en elementos de competencias, los cuales se expresan como capacidades de cada uno de los componentes formativos del plan de estudios.
- Adopta una estructura modular.
- Desarrolla un enfoque integrador respecto de todas sus dimensiones.
- Tiende a la integración de capacidades, de contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales; de teoría y práctica, de actividades y evaluación.
- Los criterios para la aprobación de los distintos módulos se basan en los criterios de evaluación establecidos en el logro de desempeños.
- Adopta para su desarrollo un enfoque de enseñanza-aprendizaje significativo.

- Es un modelo didáctico flexible, integrador y dinámico que orienta el proceso formativo de un programa de una carrera profesional (Huerta, 2014).

2.3 Del modelo educativo a la construcción de las competencias genéricas

2.3.1 Modelo educativo

Un modelo para Tobón (2008), es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen el proceso educativo con miras a su mejor entendimiento. Se constituye en un marco referencial teórico-práctico que permite entender implicaciones, alcances, limitaciones y debilidades de un sistema formativo. El modelo educativo es una representación de un sistema, sus características y funciones como institución social, donde intervienen estudiantes, profesores, directivos y otros trabajadores, quienes interactúan en el proceso docente-educativo. Todo ello refleja las relaciones que se establecen entre ellos, la comunidad y las estructuras de dirección, buscando alcanzar fines educativos en una etapa histórica determinada.

2.3.2 Las competencias genéricas

Las competencias genéricas son los saberes que engloban desempeños referidos, principalmente, a la interacción humana; figuran en el modelo educativo de la institución y pretenden ser ajustadas a las necesidades de un mundo globalizado, competitivo, dinámico y altamente informatizado, siendo comunes a todas las carreras. Por ejemplo, los profesionales de administración de empresas, derecho, medicina, economía, etc., requieren poseer un conjunto de desempeños comunes como la comunicación eficaz, el desarrollo del pensamiento lógico, la capacidad de trabajo en equipo, la gestión de la información, el liderazgo, etc. Estas exigencias son de gran importancia en la educación universitaria, la cual debe formar en los estudiantes competencias genéricas que les permitan afrontar los continuos cambios del quehacer profesional (Tobón, 2007).

Las competencias genéricas se dividen en:

- *Competencias instrumentales*, de orden metodológico o de procedimiento, tales como la capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación, y de gestión de información.
- *Competencias personales*, tales como la capacidad para el trabajo en equipo, la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales y el compromiso ético.

- *Competencias sistémicas*, que se manifiestan en el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, la creatividad y el liderazgo, entre otras.

2.3.3 Unidades de competencia

La unidad de competencia es el resultado de la transcripción de las funciones identificadas en el mapa funcional, relacionadas con las competencias genéricas o específicas implícitas en el ejercicio profesional. Esta inferencia permite construir cada unidad de competencia, es decir de cada competencia descrita pueden desprenderse una o más unidades de competencia traducidas en proyectos formativos o asignaturas. Son desempeños específicos que describen las funciones que caracterizan a una profesión, se desprenden de las competencias específicas de una carrera y se convierten en competencias específicas de cada asignatura (Tobón, 2013).

2.3.4 Proyecto formativo

Los proyectos formativos consisten en una serie de actividades articuladas entre sí con un inicio, un desarrollo y un final, cuyo propósito es abordar un problema personal, familiar, institucional, social, laboral, empresarial, ambiental y/o artístico, para así contribuir a formar una o varias competencias del perfil de egreso. En este sentido, son una estrategia didáctica y de evaluación de competencias que abordan aspectos comunes a cualquier proyecto, como la contextualización o diagnóstico, planeación, construcción del marco de referencia conceptual, ejecución, evaluación y socialización (Tobón et al., 2012). Comprende todos los componentes de un plan de estudios, que organiza un conjunto de desempeños específicos agrupados en torno a actividades o problemas afines responden a las competencias genéricas y específicas con sus unidades de competencia; se organizan como módulos de autoaprendizaje, talleres, seminarios, asignaturas, cursos, actividades prácticas, etc.

2.3.5 Elementos de competencia

Son los saberes específicos expresados en: saber, saber ser y saber hacer; los cuales se identifican como indicadores del desempeño de los estudiantes en forma de las capacidades organizadas en conocimientos, habilidades y destrezas; actitudes y valores. Son desempeños ante actividades muy precisas mediante los cuales se pone en acción la unidad de competencia. Dan origen a las unidades didácticas.

2.3.6 Capacidades

Las capacidades son potencialidades inherentes a la persona, se pueden desarrollar a lo largo de toda su vida. Ellas se cimientan en la interrelación de procesos cognitivos, socio afectivos y motores. En el proceso formativo, el elemento fundamental es la capacidad. La formación opera como una transformación de capacidades, como una progresión de las mismas, y allí la hipótesis es la de la transferencia (Catalano et al, 2004). Por tanto, el eje principal de la formación profesional es el desarrollo de capacidades profesionales que, a su vez, constituyen la base que permitirá el desarrollo de aquellos desempeños competentes en los diversos ámbitos de trabajo y de formación. Es por lo tanto, fundamental considerar que en la elaboración del diseño curricular se describan las capacidades a desarrollar durante el proceso de formación para promover en los egresados un desempeño efectivo. Dichas capacidades se infieren del análisis de cada una de las unidades y los elementos de competencia.

2.3.7 Las áreas de formación profesional

La formación profesional universitaria adopta un enfoque filosófico y epistemológico desde una perspectiva humanista, social y cultural; y es el currículo la herramienta que posibilita la formación en este sentido. Este currículo, según la Ley universitaria peruana, comprende tres áreas: la formación general, la formación específica y la formación especializada.

90

a) La formación general

El área de formación general tiene por objetivo acercar al estudiante a la vasta creación cultural humana acumulada a través de la historia. Su propósito es establecer los estudios generales y organizar las asignaturas orientadas a la formación integral del estudiante. Se desprenden de las competencias genéricas de la universidad y enfatizan la formación humanística, competencias comunicativas, del pensamiento lógico y el desarrollo de la comprensión socioeconómica y ambiental y las habilidades de desarrollo, personal y social; comprende un mínimo de 35 créditos.

b) La formación específica

La formación específica corresponde a los proyectos formativos introductorios, propedéuticos o generales como parte de la formación profesional en sí, y ofrecen los lineamientos y fundamentos teóricos y metodológicos de la carrera. El área de formación específica está destinada a poner al estudiante en contacto con un conjunto de disciplinas científicas y tecnológicas afines a la profesión que

estudia. El espectro de las disciplinas que se ofrecen varía en términos de cuan más o menos genérica o especializada pretende ser la formación profesional que se está diseñando (Mejía, 2011).

c) La formación especializada

La formación especializada corresponde a las propuestas de asignaturas que ofrecen herramientas y procedimientos para la intervención profesional especializada. La suma de asignaturas específicas y especializadas debe tener un mínimo de 165 créditos. El área de formación profesional especializada compete al desarrollo de los fundamentos teóricos, científicos y tecnológicos de la especialidad elegida. En este área se incorporan las tendencias del mundo moderno hacia la especialización de las carreras profesionales, con ello se garantiza menor extensión y más profundidad en el desarrollo formativo del campo profesional (Mejía, 2011).

2.3.8 De los desempeños a la construcción de las competencias específicas

a) Los desempeños

Establecer las competencias específicas y los desempeños es una tarea sencilla si se inicia por identificar los espacios laborales prioritarios o más frecuentes para la carrera; por ejemplo, la universidad, la empresa privada, la entidad pública, los organismos no gubernamentales. Los desempeños se constituyen en ejes curriculares y pueden servir de base para la construcción de los planes de estudio (Pimienta, 2012). Una vez identificados se debe responder a la siguiente interrogante: ¿Qué labores realiza el egresado o el profesional de esta disciplina en este espacio? Por ejemplo, en la carrera de educación: Gestión educativa, docencia, desarrollo de programas socioeducativos, etc.

La metodología para diseñar competencias específicas se realiza a partir del análisis de los siguientes componentes: desempeños en el campo laboral, las tendencias mundiales y el currículo actual. Además se debe propiciar la participación de la experiencia de académicos, la opinión de los docentes del departamento académico, de los egresados y estudiantes, a partir de los cuales se debe establecer cuál es el propósito y objetivo principal de la carrera, construir el mapa funcional por carrera profesional, identificar los desempeños fundamentales, identificar las funciones principales en forma de desempeños por cada campo de acción y si estas se constituyen en las competencias específicas; además desglosar las capacidades de cada competencia específica, en forma de conocimientos, habilidades y actitudes. Todo lo anterior se consolida con

el empleo del análisis funcional, puesto que luego de haber identificado el propósito de la carrera y los desempeños fundamentales se redactan las competencias específicas; de ellas se desprenden las unidades de competencia y los elementos de competencia que pueden expresarse como capacidades y actitudes (Huerta, 2014).

Para Tobón (2013) la técnica del análisis funcional responde a las normas de competencia laboral. Como tal, es la descripción de las áreas ocupacionales objeto de normalización. La normalización de las normas de competencia en sus diferentes componentes —unidades de competencia, los elementos, las evidencias de desempeño, los criterios de desempeño, el campo de aplicación, las evidencias de conocimiento y las guías de evaluación— es a su tiempo la base del proceso de construcción del currículo por competencias.

b) Las competencias específicas

Las competencias específicas para Tobón (2008) son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación superior. Por ejemplo, todo administrador educativo debería tener el conjunto de competencias propias como diseño de proyectos, gestión de proyectos, gestión de recursos, administración de fondos, etc., que difieren de las competencias que debe poseer un médico idóneo, tales como el chequeo de los signos vitales, el diagnóstico de la salud-enfermedad y la implementación de tratamientos pertinentes a las diversas enfermedades.

2.4 Elementos del currículo

2.4.1 Plan de estudios semestral o anual

Zabalza (2008) considera que el plan de estudios constituye el proceso de formalización de una serie de decisiones curriculares de organización de sus componentes (módulos, asignaturas, cursos, talleres, seminarios, etc.), adoptadas en el momento determinado en función de una serie de criterios claramente establecidos. Las competencias genéricas y específicas son la fuente de construcción del plan de estudios. Luego, debe establecerse el número de componentes curriculares a lo largo de la formación profesional, incluye la formación general, específica y especializada, incorporando las prácticas pre profesionales como componentes curriculares que desarrollen e integren las acciones de investigación y responsabilidad social.

Desde el pensamiento complejo, para Tobón (2008) el plan de estudios es considerado un proyecto formativo integrado, que articula estrategias que se van desplegando en el tiempo para resolver problemas contextualizados en una red de situaciones de constantes cambios.

Los proyectos formativos tienen tres fines esenciales:

- Realizar una formación sistemática de competencias mediante la integración del saber hacer con el saber y el saber ser.
- Conocer, comprender y resolver problemas de la realidad acorde a los intereses de los estudiantes.
- Aprender a comprender y a construir la realidad como un tejido problémico, dado por la continua organización-orden-desorden, con reconocimiento y afrontamiento estratégico de la incertidumbre.

2.5 Elementos variantes e invariantes del currículo

La construcción del currículo como un proyecto formativo, con un enfoque por competencias considera una serie de elementos y componentes, al planear un currículo. Para Díaz (2002), estos elementos se denominan estrategias de implementación, los cuales se clasifican en variantes e invariantes.

a) *Elementos variantes*. son aquellos componentes capaces de permitir cambios o modificaciones al currículo, con la finalidad de hacerlo más pertinente, eficaz y útil en la formación de las competencias del estudiante. En este sentido, algunos puntos a resaltar son los siguientes:

- *La flexibilidad curricular* que incorpora cada una de las carreras, según sus particularidades y necesidades formativas, las que pueden alcanzar mayor o menor flexibilidad según las necesidades académicas, curriculares, pedagógicas o administrativas.

La flexibilidad curricular está asociada, como marco general, a reformas de la educación superior en aspectos de reorganización académica, rediseño de programas académicos y de sus planes de estudio (contenidos y actividades), transformación de los modelos de formación tradicional, redefinición del tiempo de formación, una mayor asociación de la formación a las demandas del entorno laboral, etc. (Maldonado, 2010; Tobón, 2007).

Para Díaz (2002) las funciones de la flexibilidad se pueden resumir en lo siguiente:

- *Flexibilidad académica.* Organización y formas de relación entre las unidades académicas, nomenclatura organizativa, unidades mayores, unidades menores.
 - *Flexibilidad curricular.* Formas de organización del currículo, estructuras curriculares: áreas, asignaturas, componentes, ciclos, núcleos.
 - *Flexibilidad pedagógica.* Formas de relación pedagógica dominante, organización del aprendizaje, ayudas, contextos.
 - *Flexibilidad administrativa.* Formas de administración y gestión dominantes, relaciones entre la organización académica y la organización administrativa.
- *La determinación de los ejes curriculares* pueden tomar en consideración los desempeños, los problemas del entorno, las unidades de competencia propias de las necesidades formativas de la carrera, que se convierten en las competencias u otro criterio unificador horizontal.
 - *El plan de estudios como una propuesta de proyecto formativo integrado* se debe sustentar en la formación de una sólida base científica y humanista, con sentido de responsabilidad social; el cual puede ser modular, híbrido o disciplinar.
 - La necesidad de incorporar *las prácticas pre profesionales.* Para lo cual se debe ir incorporado en el proceso formativo en diferentes niveles de profundidad según cada carrera.
 - *El trabajo de fin de carrera profesional* está incluido en el plan de estudios y vinculado con la labor de extensión y proyección social en diferentes niveles de adaptación.
 - La necesidad de *vincular el plan de estudios*, relacionado con el modelo educativo y los perfiles, vinculados estos con la labor de investigación, la responsabilidad social.
 - *Implementación del plan de estudios*, corresponde a las necesidades de cada carrera y en los tiempos propios de cada uno, dependiendo de que sean nuevos currículos o programas curriculares reestructurados (Tobón, 2007, Mejía, 2011).
- b) *Elementos invariantes.* Se denominan elementos invariantes a aquellos componentes curriculares que debido a las políticas institucionales, las normas y directivas organizativas, las características de la organización y los componentes del plan de

estudios, no tienen la posibilidad de cambiar de una carrera a otra. Veamos algunos elementos:

- *Número de carreras:* cada institución tiene definido el número de carreras profesionales, las cuales no varían hasta cuando se cumpla con los procedimientos ordinarios de aprobar una nueva, siguiendo el procedimiento legal correspondiente.
- *Número de semestres:* estos se adoptan según la normatividad institucional o basándose en el modelo educativo y curricular de cada institución, pueden ser anuales, o semestrales.
- *Número de créditos por carrera:* generalmente en el Perú la tradición formativa se desarrolla en cinco años con diez semestres para la mayoría de carreras profesionales, La Ley Universitaria 30220 fija en 200 créditos. Aunque quede claro, ello no es igual en otros contextos o en carreras que requieren un proceso formativo más largo, como es el caso de Medicina o Derecho.
- *Número de créditos por semestres:* las normas de organización curricular de cada universidad o institución superior lo establece con antelación, dependiendo de su duración anual o semestral; sin embargo, la tendencia actual es a minimizar su número.
- *Número de horas teóricas y prácticas por semestre:* este componente, igualmente, está condicionado al concepto de crédito educativo, pero igualmente es invariante en tanto las normas de la universidad lo deciden con antelación al diseño curricular.
- *El concepto de crédito,* que adopta la institución es igualmente invariable porque todas las carreras deberán adoptar un concepto único y no polisémico. En sentido estricto el crédito es la unidad de medida para asignar el valor a un tiempo determinado de trabajo académico de horas teóricas, prácticas, horas de trabajo independiente de acuerdo a la naturaleza de la asignatura (Zabalza, 2008, Tobón, 2007, Mejía, 2011, Catalano et al., 2004).

2.6 Sistema de investigación en el currículo

El Sistema de Investigación en el currículo debe incorporar la investigación formativa y la investigación de fin de carrera, como un conjunto de procesos y elementos que se integran sistémicamente con la finalidad de garantizar el desarrollo de la investigación en el desarrollo del proyecto formativo; lo cual debe permitir materializar los lineamientos de política de investigación de la universidad en cada una de sus carreras, alineados a

las líneas y áreas de investigación. Este proceso debe permitir la gestión de los trabajos académicos: diseño, seguimiento y publicación; la organización de los mismos según los niveles formativos, la gestión de los recursos y las responsabilidades directivas para su ejecución (Zabalza, 2007).

2.7 Sistema de evaluación en el currículo

El Sistema de Evaluación de los Aprendizajes consiste en un conjunto de procesos y elementos que se integran sistémicamente con la finalidad de articular la evaluación en un proyecto formativo; es decir, el sistema de evaluación de los aprendizajes está integrado por las estrategias de planificación, implementación, ejecución y control, acompañado de un sistema normativo que establece las responsabilidades de los actores educativos, los propósitos formativos, organizativos materiales y humanos, complementados con los recursos que garanticen una gestión de calidad (Pimienta, 2012 y Tobón et al., 2012).

El sistema de evaluación del aprendizaje está integrado por:

- a) *La estrategia de planificación del Sistema de Evaluación del Aprendizaje*, incluye todos los procesos y recursos necesarios para la implementación de un proyecto formativo, en el que se garantice la participación de docentes y estudiantes, que permitan asegurar la participación de todas las partes implicadas en la evaluación de los aprendizajes de modo que se garantice una evaluación integral, contextual, objetiva y pertinente de todos los componentes formativos y describa de modo explícito los propósitos formativos, los indicadores de logro, los instrumentos, las evidencias, los criterios, momentos y formas de evaluación.
- b) *La normativa de evaluación del aprendizaje*, debe regular la actuación de todas las partes implicadas y garantizar el ejercicio de los deberes y derechos de docentes y estudiantes respecto a la certificación de las competencias aprendidas y el tratamiento de las no conformidades.
- c) *Las programaciones de las asignaturas o módulos formativos*, realizadas por el profesorado siguen los lineamientos del plan curricular, explicitando su componente evaluativo.
- d) *Los recursos organizativos*, son los recursos materiales y humanos necesarios para su implementación y seguimiento en momentos y escenarios de la evaluación.
- e) *El sistema de gestión de la calidad* del sistema de evaluación del aprendizaje, de acuerdo a las Normas ISO

3. METODOLOGÍA

La metodología aplicada fue la de la investigación-acción, que es un proceso reflexivo-activo que precisa para su realización la participación individual y colectiva de los profesionales que la desarrollan y que establece vínculos dinámicos entre la investigación, la acción y la formación. El objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimiento.

La investigación-acción tiene una esencia práctico-deliberativa, cuya meta es comprender la práctica y resolver los problemas inmediatos, mediante una deliberación. Como lo señalan Elliot (1997), Stenhouse (1991), Strauss y Corbin (2002) y Latorre (2003).

El proceso de aplicación fue:

1° Diagnosticar, consiste en descubrir una preocupación temática “problema” ¿Qué está sucediendo con la formación profesional? ¿Qué me gustaría cambiar? ¿Cómo puedo actuar para cambiar la situación?

2° Construcción de un plan. ¿Qué hacer? Es una acción transformadora: acciones concretas que den solución al problema. Se describen las acciones, responsables, tiempos, recursos, instrumentos.

3° Puesta en común del plan y observación del mismo. Es la continua revisión y retroalimentación, control sistemático del proceso y la posibilidad de realizar cambios. Incluye actividades de:

- Recogida de datos con el uso de técnicas e instrumentos: Diarios, cuestionarios, entrevistas, observación, análisis de documentos, triangulación, registros (fotos, grabaciones, etc., informes analíticos, etc.
- Tratamiento de datos: Lenguaje empleado, actividades, prácticas realizadas, conversaciones, progresos, actitudes, costumbres, sentimientos, etc. Se procede a un primer análisis de los datos a través de procedimientos. Protocolos de observación, tablas de frecuencia, análisis del discurso, matrices descriptivas,

4° Reflexión, interpretación re planificación. Es un proceso de reflexión para hallar el sentido de las acciones realizadas. Discusiones críticas, valoraciones, reconstrucción de significados, etc. Con los cual se comunica los resultados del estudio.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 *Diseño del plan de reestructuración curricular*

El diseño del plan de reestructuración curricular en la UNASAM se realizó a iniciativa del Vicerrectorado Académico y los miembros de la Comisión de Facilitadores, conformado por cuatro docentes de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación; en quienes recayó la responsabilidad de dirigir, y monitorear el trabajo de reestructuración curricular con enfoque por competencias. El trabajo consistió en el desarrollo de talleres semanales con la participación de un promedio de 60 docentes de las 24 carreras profesionales en cada una de las reuniones de trabajo.

Aprobado el plan, la etapa inicial fue la más controversial, sobre todo de parte de los profesionales de las áreas de ingeniería y ciencias económicas que se resistían a la implementación del enfoque, pero superado este proceso se inició la discusión del Modelo Educativo, que tuvo como antecedente el aprobado el año 2012, el cual se mejoró y actualizó, lo que permitió definir las competencias genéricas y las asignaturas de formación general. Posteriormente se elaboraron las competencias específicas a partir del análisis funcional, culminando con la elaboración del plan de estudios y la construcción del currículo para cada una de las carreras.

98

4.1.1 *Construcción del modelo educativo*

Un modelo educativo es una representación de un sistema educativo, que describe sus características y funciones como institución académica, donde intervienen los estudiantes, profesores, directivos y trabajadores que interactúan en el proceso de formación profesional. Todo ello refleja las relaciones que se establecen entre ellos, la comunidad y las estructuras de dirección, buscando alcanzar fines formativos en la sociedad actual.

Un modelo educativo UNASAM es la imagen del conjunto de relaciones que definen el proceso educativo con miras a su mejor entendimiento. Se constituye en un marco referencial teórico-práctico que permite entender implicaciones, alcances, limitaciones y debilidades de un sistema formativo (Tobón, 2008). El modelo educativo de la UNASAM adopta el enfoque de formación por competencias, que adopta un conjunto de que se resumen en:

- *Pertinencia.* La universidad debe generar sus propuestas de formación articulando su visión y filosofía con los retos del contexto y las políticas educativas vigentes.
- *Calidad.* Los procesos educativos deben asegurar la calidad del aprendizaje en correspondencia con un determinado perfil de formación, considerando la participación de la comunidad.

- *Formar competencias.* Los maestros deben orientar sus acciones a formar competencias y no a enseñar contenidos, los cuales son solo medios; donde los docentes universitarios deben ser ante todo dinamizadores y mediadores, para que los estudiantes aprendan y refuercen sus competencias.
- *Generación del cambio.* El cambio educativo se genera mediante la reflexión y la formación de recursos humanos. No se genera en las políticas ni en las reformas del currículo.
- *Esencia de las competencias.* Las competencias son actuaciones o desempeños ante actividades y situaciones cotidianas que articulan y movilizan recursos personales y del contexto externo.
- *Componentes de la competencia.* Una competencia comprende el saber, conocimientos; saber hacer, habilidades mentales e instrumentales; saber ser, actitudes y valores en forma articulada.

Con lo que se construyó el modelo educativo en forma participativa:

FIGURA 1

Modelo Educativo UNASAM 2017

MODELO EDUCATIVO DE LA UNASAM



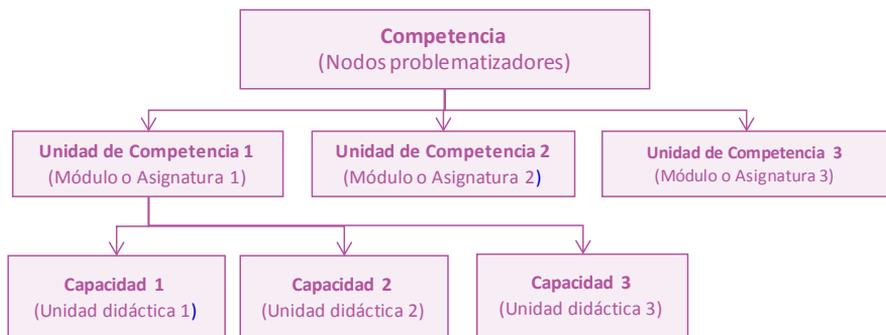
Este modelo educativo UNASAM, se sustenta en principios filosóficos que orientan una formación humanística, ética, la práctica de valores democráticos, interculturales y el compromiso con su entorno social y cultural. Principios epistemológicos que se fundamentan en el dominio profundo de la disciplina, y la capacidad de generar nuevos conocimientos a través de la investigación, el desarrollo y la innovación. Principios socioeconómicos y culturales que permitan tener una clara comprensión de la sociedad actual que vincule el aparato productivo con la formación profesional y los principios psicopedagógicos basados en el enfoque socio-formativo asume

que el docente es un mediador efectivo y el estudiante el centro del proceso educativo, capaz de auto regular su aprendizaje y de aprender a aprender a lo largo de la vida. Finalmente, este modelo está construido con base en el enfoque de procesos y en el enfoque de sistemas como base del desarrollo de un sistema de gestión de calidad.

El aporte fundamental de la propuesta radica en que el modelo educativo, como imagen de la universidad ante la sociedad, permite la construcción de las competencias genéricas que fueron seis, las cuales permitieron elaborar las unidades de competencia, componentes formativos y elementos de competencia configurando el área de formación general, basado en el siguiente diseño.

FIGURA 2

Proceso de construcción de competencias y capacidades



100

Las competencias genéricas se construyeron a partir de la imagen del modelo educativo, los aportes de otras universidades, el modelo Tuning y sobre todo el modelo educativo de la UNASAM 2010.

TABLA 1

Competencias genéricas de la UNASAM

CG1	Demuestra capacidad comunicativa en situaciones cotidianas y temáticas académicas empleando procedimientos de análisis y síntesis en la gestión responsable y eficiente de la información orientada a la investigación.
CG2	Toma decisiones con rigor científico al plantear y resolver problemas en situaciones reales.
CG3	Demuestra liderazgo y responsabilidad en el trabajo en equipo, para generar soluciones con creatividad, innovación y visión de futuro, ante situaciones y problemas del contexto de forma sistémica.
CG4	Demuestra habilidades intra e interpersonales en su desarrollo personal y en el ejercicio de la profesión; fundada en la práctica de valores morales y la promoción de una actitud crítica.
CG5	Demuestra compromiso con la calidad, su mejora permanente con responsabilidad social y ambiental.
CG6	Desarrolla actitudes interculturales valorando la diversidad social y cultural del entorno local, regional, nacional y mundial, con sentido crítico y reflexivo.

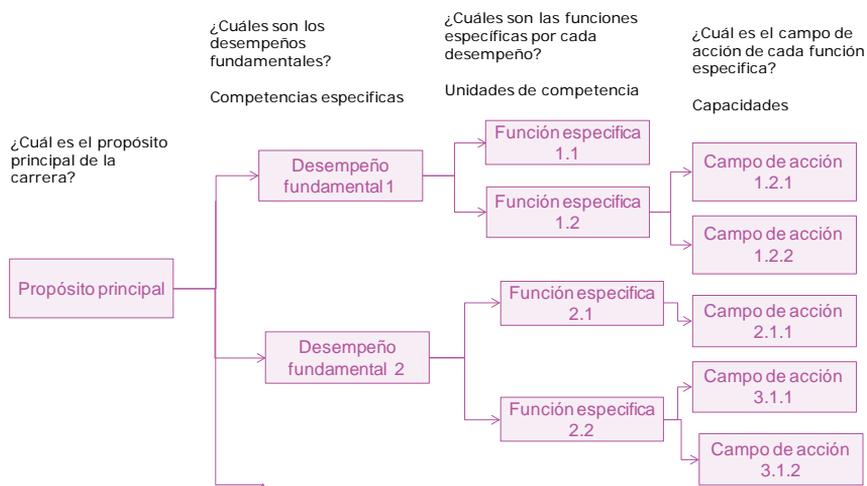
4.1.2 De los desempeños a la construcción de las capacidades por componentes formativos

La construcción del currículo universitario requiere de una serie de insumos generados a partir del estudio de la demanda social del mercado, la opinión de los egresados, los grupos de interés, los estudiantes, la opinión de los profesionales, y las tendencias mundiales de la carrera entre otras. Para el caso, se empleó como metodología fundamental el análisis funcional (ver figura 3) en el que se parte de identificar el propósito principal de la carrera que permite describir los objetivos educativos de la carrera, luego se describen los desempeños fundamentales de la carrera, integrando el objeto de la profesión y su campo de acción. De allí que estos permiten formular las competencias específicas de la carrera, los cuales fueron seis; no se recomienda un mayor número, puesto que ello dificulta su operativización y su evaluación.

De cada desempeño fundamental se desprenden las funciones específicas de cada desempeño que permiten construir las unidades de competencias como saberes integradores de un campo de acción que va a dar origen a un módulo formativo o una asignatura. De cada función específica se construye el campo de acción que permite delimitar los contenidos implicados en las unidades de competencia; estas se expresan en elementos de competencia o capacidades, los cuales describen los saberes esenciales que darán origen a las unidades didácticas de los módulos formativos.

101

FIGURA 3
Análisis funcional



El proceso de construcción curricular permite integrar los desempeños con las competencias específicas, seguida de las unidades de competencias, los módulos formativos o asignaturas y los elementos de competencia o capacidades; tal como se puede ver en el ejemplo de la Tabla 2. Con este diseño se construyeron las competencias específicas de cada carrera, las unidades de competencia, los módulos o asignaturas y las capacidades que sirven de base para la elaboración del plan de estudios de cada una de las carreras de las asignaturas de formación específica y especializada.

TABLA 2
Integración de los desempeños en la formulación de competencias específicas

Integración de desempeños y competencias				
	Competencias específicas	Unidades de Competencia	Módulos/Asignaturas	Capacidades y actitudes
Carrera profesional de: <i>Educación</i>	Gestiona proyectos de investigación científica, para resolver problemas socio educativo del contexto institucional, local y regional, en función a las políticas y lineamientos de investigación del programa de estudios.	Formula proyectos de investigación orientados a resolver problemas socio educativo de su contexto en función a las políticas y lineamientos de investigación.	Proyectos de Investigación Educativa	<p>Construye el planteamiento del problema de investigación, los objetivos y su justificación.</p> <p>Elabora el marco teórico del proyecto de investigación y define conceptual y operacionalmente las variables.</p> <p>Diseña la metodología del proyecto de investigación, coherente con el problema, objetivos e hipótesis formulados.</p> <p>Elabora los aspectos complementarios del proyecto de investigación, evaluando su coherencia lógica interna.</p>

Con estos insumos se han construido los currículos de las 24 carreras profesionales de la UNASAM, donde se integró el modelo educativo con las competencias genéricas de la universidad, las unidades de competencia y asignaturas de formación general. De la misma forma, a partir de los desempeños se formularon las competencias específicas, las unidades de competencias y asignaturas de formación específica y especializada. Queda claro que el aporte de este trabajo consistió en romper el viejo paradigma de construcción disciplinar de asignaturas para ir a los perfiles. En nuestro caso, se construyó de los perfiles a los componentes formativos o asignaturas. De allí se derivaron los planes de estudios de cada una de las carreras que contienen 35 créditos de formación general y 165 créditos de formación específica y especializada, como lo requiere el SINEACE y la Ley Universitaria Peruana. Es así como se construyó el proyecto formativo siguiendo los lineamientos establecidos en el diseño del currículo de una carrera con enfoque por competencias construido como una experiencia participativa por todos los miembros de las comisiones curriculares.

4.1.3 Diseño del currículo de una carrera con enfoque por competencias

Los currículos universitarios con enfoque por competencias de las carreras se construyeron con el siguiente esquema.

1. Descripción de la carrera
 - 1.1 Datos generales de la carrera
 - 1.2 Justificación de la reestructuración curricular
2. Estudio de demanda social
 - 2.1 Estudio de la oferta
 - 2.2 Estudio de la demanda
 - 2.3 Balance oferta y demanda
 - 2.4 Demanda social y perfil del egresado
3. Modelo educativo de la universidad
 - 3.1 Fundamentación del modelo educativo
 - 3.2 Fundamentación de la carrera profesional
 - 3.3 Objetivos de la formación profesional
 - 3.4 Perfil del ingresante
4. Perfil del egresado
5. Área de formación general
 - 5.1 Mapa de competencias genéricas
 - Competencias genéricas
 - Unidades de competencia
 - Módulos/Asignaturas
 - Elementos de competencia (capacidades)
6. Área de formación específica y especializada
 - 6.1 Mapa de competencias específicas
 - Competencias específicas
 - Unidades de competencia
 - Módulos/Asignaturas
 - Elementos de competencia (capacidades)
7. Plan de estudios
 - 7.1 Distribución de asignaturas según áreas formativas
 - 7.1.1 Asignaturas de formación general
 - 7.1.2 Asignaturas de formación específicos
 - 7.1.3 Asignaturas de formación especializada
 - 7.2 Organización del plan de estudios por áreas formativas
 - 7.3 Tabla de equivalencias
 - 7.4 Malla curricular
 - 7.5 Sumillas de las asignaturas
 - 7.6 Perfil docente por áreas formativas
8. Organización del silabo
 - 8.1 Estructura del silabo
 - 8.2 Rúbrica para evaluar el silabo

9. Implementación del currículo

- 9.1 Lineamientos metodológicos de enseñanza y aprendizaje
- 9.2 Sistema de Investigación Formativa
- 9.3 Prácticas pre profesionales
- 9.4 Vínculo del proceso de enseñanza y aprendizaje con la responsabilidad social
- 9.5 Sistema de evaluación

10. Sistema de graduación y titulación

11. Recursos

12. Plan de implementación

13. Evaluación del currículo

5. CONCLUSIONES

Se han construido los currículos de las 24 carreras profesionales de la UNASAM con un enfoque por competencias, donde a partir del modelo educativo se han construido las competencias genéricas de la universidad, de allí se han formulado las unidades de competencia y asignaturas de formación general; de la misma forma a partir de los desempeños se formularon las competencias específicas y las unidades de competencias que permitieron definir las asignaturas de formación específica y especializada. Habiendo construido cada plan de estudios con 35 créditos de formación general y 165 créditos de formación específica y especializada. Finalmente se construyó el currículo universitario siguiendo los lineamientos establecidos en el diseño del currículo de una carrera; con un enfoque por competencias y como una experiencia participativa de todos los miembros de las comisiones curriculares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Catalano, A., Avolio de Cols, S. y Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Díaz, V. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: Secretaría General - Procesos Editoriales.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Editorial Morata.
- González, V. y González R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 47, 185-209.
- Huerta, M. (2014). *Formación por competencias a través del aprendizaje estratégico*. Lima: Editorial San Marcos.

- Latorre, A. (2003). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Maldonado, M. (2010). *Currículo con enfoque de competencias*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Mejía, E. (2011). El proceso de elaboración del currículo para la formación profesional universitaria, en *Investigación Educativa* Vol. 15, (28) 109-127
- Pimienta, J. (2012). *Evaluación de los aprendizajes*. México: Pearson Educación.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad Antioquia.
- Tobón S. (2013). *Formación Integral y Competencias*. Bogotá, Colombia: Eco Ediciones.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Tobón, S. (2007). *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos*. *Acción pedagógica*. 16 de enero-diciembre, 2007. 14–28. Extraído de: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=223&Itemid=49
- Tobón, S.; Pimienta, J. y García, J. (2012). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Tuning (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Bilbao: Fondo Editorial de la Universidad de Deusto.
- Zabalza, M. (2008). *Los planes de estudio en la universidad. Algunas reflexiones para el cambio*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Editorial Narcea.

Problemática general de la educación por competencias

La educación es la piedra de toque del desarrollo del ser humano. Como en el Aude sapere!, el disciplinamiento de la razón es la vía de llevar a cabo la esencia humana.

Pablo Pineau

Francisco Guzmán Marín*

Resumen. La actual propuesta del modelo de la Educación por Competencias, más allá de sus orígenes y pretensiones economicistas, representa una auténtica alternativa al paradigma ilustrado-enciclopedista que ha orientado y determinado las construcciones teórico-conceptuales de las corrientes socio-formativas, la organización institucional de los sistemas educativos, la definición de los planes y programas de estudio, las prácticas de formación y los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la educación moderna (por lo menos, como propuesta de transición hacia mejores paradigmas socio-educativos).

El modelo de la Educación por Competencias prescinde de la formalización teórica en su surgimiento, expansión y consolidación institucional, así como también en la proyección de sus procedimientos formativos. A despecho de los profesionales educativos –causa también de sus grandes resistencias y críticas al modelo, desde donde José Gimeno Sacristán (2010) reclama que no ve a las grandes figuras de la educación en el mundo, sosteniendo el impulso del enfoque por competencias, a partir de los discursos tradicionales que fundamentan al fenómeno educativo–, es que este paradigma no emana, se construye o sustenta en las tradicionales fuentes de procedencia de las teorías y modelos educativos, a saber: la psicología, pedagogía, didáctica, filosofía y/o sociología de la educación, entre otros, ni tampoco del conjunto de las experiencias construidas desde las prácticas de enseñanza-aprendizaje, o de las innovaciones escolares.

Palabras clave: educación; competencias; capacidades; capital humano; educación gerencial

PROBLEMAS GERAIS DA EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

Resumo.

A proposta atual do modelo de Educação por Competências, além das suas origens e reivindicações economicistas, representa uma alternativa real ao paradigma ilustrado-enciclopedista que tem guiado e determinado as construções teórico-conceituais das correntes socioeducativas, da organização institucional dos sistemas de ensino, da definição dos planos

* Universidad Pedagógica Nacional, México.

e programas de estudo, das práticas de formação e dos processos de avaliação, reconhecimento e certificação da educação moderna (pelo menos, como proposta de transição para melhores paradigmas socioeducativos). O modelo de Educação por Competências dispensa a formalização teórica em sua origem, ampliação e consolidação institucional, bem como em sua projeção de procedimentos de formação. A contragosto dos profissionais da educação (o que é causa também de sua grande resistência e crítica ao modelo, onde José Gimeno Sacristán (2010) afirma que não vê as grandes figuras da educação no mundo promovendo o enfoque por competências, a partir dos discursos tradicionais que fundamentam o fenômeno educacional), que este paradigma não ocorre e nem é criado ou baseado nas tradicionais fontes de origem das teorias e modelos educacionais: a psicologia, a pedagogia, a didática, a filosofia e/ou sociologia da educação, entre outras, nem mesmo de todas as experiências construídas a partir das práticas de ensino e aprendizagem ou das inovações escolares.

Palavras-chave: educação; competências; capacidades; capital humano; educação gerencial

GENERAL PROBLEMATIC OF EDUCATION BY COMPETENCIES

Abstract. The present proposal of the Competence Education model, beyond its origins and economic pretensions, represents a genuine alternative to the encyclopedist-illustrated paradigm that has guided and determined the theoretical-conceptual construction of the socio-formative currents, the institutional organization of Education Systems, the definition of curricula and programmes of study, training practices and processes of evaluation, accreditation and certification of the modern education (at least, as a proposal for a transition towards better socio-educational paradigms).

The Competence Education model dispenses with the theoretical formalization in its emergence, expansion and institutional consolidation, as well as in the projection of its formative procedures. Despite the educational professionals –also because of their great resistance and criticism of the model, from where José Gimeno Sacristán (2010) claims that he does not see the great figures of education in the world, sustaining the impetus of the competences approach, from the traditional discourses that underlie the educational phenomenon–, it is that this paradigm does not emanate, build or support the traditional sources of educational theory and models, namely: Psychology, Pedagogy, Didactics, Philosophy and/or Sociology of Education, among others, nor of the set of experiences built from the practices of teaching and learning, or from school innovation.

Keywords: education; competencies; skills; human capital; management education

Hacia el final del siglo XX y principios del siglo XXI, los contextos socio-educativos contemporáneos son revolucionados a causa del impulso, expansión, consolidación e imposición global del modelo de la Educación por Competencias, generado desde las experiencias de formación laboral-empresarial. Y pese a que este modelo educativo ha permeado todos los niveles, modalidades y dimensiones de los sistemas educativos del mundo globalizado, su instauración no ha estado exenta de múltiples contingencias, no solo provenientes de las resistencias tradicionales al cambio que ofrecen los agentes educativos, sino que también derivan del discurso que pretende sustentar este enfoque y, por tanto, de la comprensión misma de sus implicaciones didáctico-pedagógicas.

Más allá de los desafíos de transformación del pensamiento didáctico-pedagógico y de las prácticas educativas que supone toda reforma del fenómeno de la educación, lo cual siempre suele poner en entredicho la experiencia, las certezas y las zonas de seguridad construidas por los profesionales del ramo, sin duda alguna, las resistencias más importantes de los agentes socio-educativos son de carácter ideológico, principalmente, debido al origen de procedencia en que se constituye el modelo de la Educación por Competencias. De ahí que en su detracción aparezcan acusaciones tradicionales, tales como que: “el modelo solo tiene el propósito de formar mano de obra barata para las empresas”, “es un enfoque educativo neoliberal” y “la propuesta de formación en competencias tiene un carácter reproductivo del sistema de dominación vigente”, entre otras más; al propio tiempo que irrumpen nuevas fórmulas acusatorias del gremio, a saber que: “las competencias inhiben el pensamiento crítico, analítico y reflexivo”, “el desarrollo de competencias solo pretende la formación de robots humanos para las empresas”, “el modelo tergiversa e impide el logro de una finalidad educativa inclusiva e integral, pensada para la formación de una ciudadanía crítica y solidaria”, además de que “el enfoque solo se propone imponer la racionalidad del mercado en los sistemas educativos”, por mencionar solo algunas de las más recurrentes. No es objeto de este espacio hacer una valoración sobre la pertinencia y legitimidad de estas resistencias, sino tan solo el hecho de apuntar su existencia en los contextos socio-educativos de los albores del siglo XXI.

Y en efecto, aun cuando el término de *competencias* ya se había empleado en diversos campos del conocimiento disciplinario moderno, tales como la Gramática Generativa de Chomsky con la denominada “competencia lingüística” el análisis de Thomas F. Gilbert en torno a la efectividad del desempeño humano y los estudios de David McClelland sobre las variables que explican la eficacia en el trabajo, por ejemplo; lo cierto es que el antecedente directo del modelo de la Educación por Competencias que se expande en la actualidad por todo el orbe, lo representa el surgimiento del concepto

de “competencia laboral” en los países desarrollados, hacia la década de los años 80, como base de tres principales estrategias socio-económicas, de acuerdo con los planteamientos de Mertens (1996), esto es: la regulación del mercado laboral interno y externo de las empresas, la definición de las políticas de formación y capacitación de la mano de obra, así como la articulación emergente del sistema de producción y los sistemas educativos, con el propósito de diseñar e impulsar procesos de formación más eficientes y pertinentes a las condiciones, demandas y exigencias de la reorganización internacional del trabajo. En tal perspectiva, tienen completa razón quienes señalan que la procedencia del concepto y del modelo socio-educativo es, por su misma naturaleza, economicista; pero, no podría ser de otro modo, en una época que se encuentra determinada, de manera fundamental, por la economía y las relaciones del mercado, en donde la misma democracia procede de acuerdo con los principios del marketing, la política define sus contenidos por las presiones económicas, el propio conocimiento es previsto, circula y se comercializa como cualquier otra mercancía, y aún el crimen organizado funciona de conformidad con los criterios neo-clásicos y las dinámicas de la empresa postindustrial.

110

En este marco de comprensión y determinación economicista del desarrollo histórico de las sociedades humanas, el fenómeno de la educación no podía sustraerse a la interpretación, intervención y evaluación de los principales agentes socio-económicos, desde el análisis disciplinario de los economistas –como Theodore Schultz y Gary Becker de la Universidad de Chicago, por ejemplo–, hasta el impulso y financiamiento de programas compensatorios en educación –el Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PAREIB), en México, subsidiado por el Banco Mundial, verbigracia y la evaluación de la calidad de los procesos educativos –el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (*Programme for International Student Assessment*, PISA), que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (*Organization for Economic Co-operation and Development*, OCDE), por ejemplo–. De esta manera, la participación economicista en el fenómeno socio-educativo acontece a partir de la confluencia de tres principales vertientes, tales son: la Teoría del Capital Humano desarrollada en el seno de la Universidad de Chicago, hacia la década de los años 60, la constitución del esquema de la Educación Gerencial y del modelo formativo de la Educación por Competencias, provenientes de las experiencias de capacitación en las dinámicas empresariales post-industriales.

Grosso modo, la teoría del capital humano plantea que la educación posibilita la constitución de un “stock” intangible en los individuos, las comunidades y las naciones, conformado por conocimientos generales, o específicos, de “savoir-faire”, habilidades, etc., que resultan útiles al sistema productivo, razón por la cual, este fenómeno puede ser analizado en términos

de la relación existente entre el costo total de la inversión en los procesos de formación socio-cultural de los individuos y el beneficio obtenido para el desarrollo socio-económico de un país. Esta concepción economicista del fenómeno socio-educativo distingue dos modalidades genéricas de formación, las cuales son: por un lado, la *formación general* proporcionada por los sistemas educativos y que constituye el principal soporte de inserción socio-cultural de los individuos, en las sociedades modernas; y por otro lado, la *formación específica* suministrada por el contexto del mercado laboral, la cual determina el desempeño productivo de los individuos, pero que prácticamente carece de utilidad fuera de este ámbito. Disciplinamiento socio-cultural para insertar a los individuos y colectivos en el estrato histórico, disciplinamiento laboral para transformarlos en agentes funcionales a las necesidades del sistema productivo.

Por su parte, la consolidación y expansión del esquema de la educación gerencial propicia la comprensión de los centros, los sistemas y las funciones educativas bajo la visión empresarial de servicios. En tal perspectiva, se pretende que la educación pública es un servicio ofertado a la sociedad que la puede utilizar en su propio beneficio, por consecuencia lógica, las autoridades educativas confrontan las mismas responsabilidades sociales que las de cualquier gerente de una empresa y, en el fondo, las relaciones de enseñanza-aprendizaje responden a los mismos principios existentes entre quienes prestan servicios al público y los usuarios que hacen uso de los mismos, en virtud de lo cual, los servicios educativos pueden ser planeados, organizados, administrados, operados y evaluados bajo los mismos criterios y procedimientos que los de cualquier otra empresa de servicios. En cuanto que el modelo de la Educación por Competencias se propone la instauración de un enfoque de formación pragmática, el cual abandona la tradicional perspectiva humanística y trasciende el habitual paradigma de la educación moderna, centrada en el desarrollo exclusivo del intelecto y en la asimilación privilegiada de los productos construidos por las prácticas científico-disciplinarias.

El desarrollo de las capacidades del intelecto no es el *a priori* fundamental del enfoque por competencias, como tampoco los productos científico-disciplinarios son su referente central, por el contrario, se pretende el desarrollo de las diferentes capacidades que comporta la estructura ontológica del ser humano, tales como: la imaginación, iniciativa, creatividad, adaptabilidad y el conocimiento, entre otros; asumiendo como referente nodal, el contexto de desempeño de los individuos y las comunidades. A diferencia de la educación ilustrado-enciclopedista que forma para la sociedad del futuro, el paradigma educativo por competencias propone un cierto tipo de educación para la vida, en las sociedades del presente.

El impacto de estas tres vertientes de comprensión socio-económica del fenómeno educativo contemporáneo es por completo innegable, a grado tal que constituyen el referente obligado en el estudio, proyección y construcción de cualquier propuesta educativa en los albores del siglo XXI, particularmente en los niveles de la Educación Media Superior (EMS) y Superior que, por su propia función social, deben mantener una estrecha relación con el mercado laboral. En esta misma lógica, tampoco puede soslayarse que esta influencia determinante de los agentes económicos (economistas, instancias de desarrollo económico y empresarios, entre otros), en las definiciones del fenómeno de la educación institucional, molesta, incómoda y provoca profundas suspicacias en la humanística sensibilidad de las comunidades socio-educativas modernas, quienes se apresuran a descubrir, presagiar y difundir todas las posibles nefastas consecuencias que pueden derivarse de esta presunta influencia ilegítima en la tradición educativa. El puritanismo intelectual que se esconde detrás del humanismo educativo, por un lado, y las prácticas de formación que identifican al sistema de educación, por otro lado, no resultan demasiado tolerantes a la intromisión de elementos “extraños” en los contenidos, procesos, factores y agentes tradicionales que definen el fenómeno educativo en la época moderna. La propia participación directa de los padres de familia en las determinaciones institucionales de las estrategias educativas (salvo en el caso de las prácticas didáctico-pedagógicas controladas por los profesores, según sucede en la Educación Preescolar), es considerada indebida, cuando menos, si no inapropiada, por los profesionales de la educación; quienes se asumen como los únicos dotados de la capacidad y el reconocimiento profesional necesario para educar a las nuevas generaciones.

Y sin embargo, la actual propuesta del modelo de la Educación por Competencias, más allá de sus orígenes y pretensiones economicistas, representa una auténtica alternativa al paradigma ilustrado-enciclopedista que ha orientado y determinado las construcciones teórico-conceptuales de las corrientes socio-formativas, la organización institucional de los sistemas educativos, la definición de los planes y programas de estudio, las prácticas de formación y los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la educación moderna (por lo menos, como propuesta de transición hacia mejores paradigmas socio-educativos). Las propuestas educativas precedentes al enfoque por competencias, desde la *escuela activa* hasta el *constructivismo*, del *pragmatismo pedagógico* al *didactismo lúdico* y del *conductismo* a la *pedagogía social*, transitando por una gran variedad de orientaciones psico-pedagógicas y de alternativas de enseñanza-aprendizaje, pese a sus diferencias teóricas y procedimentales no renuncian a tres principios básicos del pensamiento moderno, tales son: la aprehensión del mundo en términos de unidades de conocimiento –entendido como información formalizada por un corpus teórico–, la formación del intelecto para tal efecto y la ponderación del conocimiento científico por sobre el resto de las prácticas histórico-culturales

en que se desarrollan los individuos y las sociedades. Podrán discrepar en el enfoque psicológico, sociológico y/o filosófico, o disentir también en los procedimientos de transmisión y aprehensión del conocimiento, pero siempre se trata de desarrollar las capacidades intelectuales con el objeto de inteligir, desde la perspectiva científica, el mundo. En este sentido, las reformas de los sistemas educativos, conforme a tales modelos, solo pretenden hacer más eficaz y eficiente el desarrollo de las capacidades intelectuales para “aprehender” el conocimiento de la realidad, bien sea como reacción a los estímulos ambientales, o en cuanto resultado de la construcción de estructuras onto-cognitivas; ya desde los referentes significativos de los contenidos cognitivos, o ya desde la recuperación del sentido social del conocer.

Por su parte, el modelo de la Educación por Competencias prescinde de la formalización teórica en su surgimiento, expansión y consolidación institucional, así como también en la proyección de sus procedimientos formativos. A despecho de los profesionales educativos –causa también de sus grandes resistencias y críticas al modelo, desde donde José Gimeno Sacristán (2010) reclama que no ve a las grandes figuras de la educación en el mundo, sosteniendo el impulso del enfoque por competencias, a partir de los discursos tradicionales que fundamentan al fenómeno educativo–, es que este paradigma no emana, se construye o sustenta en las tradicionales fuentes de procedencia de las teorías y modelos educativos, a saber: la psicología, pedagogía, didáctica, filosofía y/o sociología de la educación, entre otros, ni tampoco del conjunto de las experiencias construidas desde las prácticas de enseñanza-aprendizaje, o de las innovaciones escolares. De hecho, la necesidad de la fundamentación teórica de las competencias ha devenido de su rápida expansión e instauración en los sistemas educativos de las sociedades contemporáneas.

Diseñado e impulsado desde la pragmática empresarial, la auténtica importancia del modelo radica en la eficacia y eficiencia de su funcionalidad práctica, no tanto en su coherencia y formalidad teórica, o en la utopía del ideal humano y/o educativo que propone. Son los agentes socio-educativos tradicionales quienes han sentido la exigencia de erigir una fundamentación teórica que permita su instauración institucional en los centros educativos tradicionales. Aunque, de este rasgo característico del enfoque, se desprenden dos consecuencias radicales para el contexto socio-educativo, tales son: la ampliación significativa de los contenidos de formación hacia el resto de las dimensiones socio-culturales, trascendiendo la habitual transmisión exclusiva de los conocimientos científicos y, por otro lado, el involucramiento de la integralidad de las capacidades humanas, superando la acostumbrada reducción del desarrollo de la facultad intelectual que comporta la educación moderna, de corte ilustrado-enciclopedista. Pero, de esta ausencia de sustento teórico provienen también los principales problemas de apropiación e

instauración del modelo de la Educación por Competencias, en los diferentes niveles, instancias y modalidades que constituyen a los sistemas educativos de la actualidad.

En términos generales, la instauración del modelo educativo por competencias en los contextos socio-educativos contemporáneos, confronta tres grandes problemáticas que condicionan su comprensión y asimilación por parte de los profesionales de la educación, así como su adecuada instauración en los diversos centros educativos, a saber: en primer lugar, la ausencia de claridad y precisión conceptual del propio término de competencia, desde la perspectiva socio-educativa; en segundo lugar, la carencia de una fundamentación filosófica, sociológica y psico-didáctico-pedagógica del modelo de formación que comporta el enfoque, así como de sus implicaciones para las prácticas educativas intra-escolares. Desde tal perspectiva, Boon y Van der Klink (2002) plantean que ni en el plano conceptual se puede reconocer algún tipo de cuerpo teórico, articulado y consistente, sobre el que pueda asentarse el enfoque de las competencias en la educación, como tampoco existe consenso en torno al concepto de competencia. En efecto, la inexistencia de una corpus teórico que fundamente, defina, explique y enmarque los principios psicológicos, conceptos pedagógicos y elementos educativos constituyentes de este modelo de educación, ha propiciado que las formas de comprensión de lo que son las competencias se multipliquen en una diversa gama de definiciones, dependiendo de la perspectiva de cada autor en el mundo.

114

De hecho, conviene advertir que su difusión ha partido, más bien, de una serie de presupuestos, intuiciones y repeticiones de términos sin explicación precisa tampoco, que de una exposición sistemática del enfoque educativo. El otro problema asociado a este fenómeno es la adscripción y articulación del modelo de la Educación por Competencias a todo tipo de corrientes psicopedagógicas construidos por la tradición educativa, tan divergentes como el pragmatismo, conductismo, constructivismo, la pedagogía humanística y la pedagogía social, por mencionar solo algunas. Y finalmente, en tercer lugar, existe la problemática en torno a la insuficiencia de las transformaciones institucionales que se requieren de forma necesaria para el impulso de las reformas educativas correspondientes a la aplicación del modelo por competencias, en los diferentes niveles, modalidades, centros y aulas escolares de los actuales sistemas educativos. De hecho, la disfuncionalidad de la aplicación del modelo en los distintos sistemas educativos de Europa, denunciada por diferentes especialistas socio-educativos, en la actualidad, proviene más bien de tales problemáticas que de su posible inconsistencia didáctico-pedagógica.

Así, en este marco de indefiniciones conceptuales, adscripciones pedagógicas contradictorias y restringidos cambios institucionales, tenemos que la definición de las competencias se ha visto reducida a la insistente reiteración de sus ámbitos de dominio, esto es: conocimientos, habilidades, destrezas y valores/actitudes. De ahí que muchos agentes socio-educativos conciban las competencias como sinónimo de estos ámbitos; pero conviene tener presente que las competencias generan a los conocimientos, las habilidades, destrezas y los valores/actitudes, por ello mismo evidencian el dominio de determinadas competencias, no a la inversa como suele insistirse. Pero, además, tampoco resulta claro el significado de cada uno de estos ámbitos, por lo menos en términos de lo que comprenden cada uno de ellos dentro de este enfoque educativo; de esta manera, algunos las perciben como dimensiones distintas de las competencias –en esta lógica, la Secretaría de Educación Pública en México (SEP) establece las siguientes referencias al respecto, *conocimientos (“saber”), destrezas (“hacer”) y actitudes (“querer”)* (SEP, 2009a: 10)–, mientras que otros más las reconocen en cuanto expresiones graduales del mismo dominio competitivo –por ejemplo, en la Escuela Normal de Educadoras de Michoacán (ENEM), México, se entiende a las destrezas como la expresión perfeccionada de las habilidades–, donde el conocimiento representa el grado mayor del desarrollo de las competencias. Ante los profundos vacíos conceptuales que prevalecen en el modelo, cada cual busca definir las según sus particulares referentes teóricos, esquemas de comprensión, experiencias socio-educativas y/o condiciones institucionales, en el afán de instrumentar las actuales reformas impuestas por las autoridades educativas, que tratan de observar las directrices de la educación del siglo XXI, en el mundo global, aunque no les resulte del todo claro tanto sus implicaciones didáctico-pedagógicas, como las exigencias infra-estructurales para los sistemas educativos.

Por su parte, a falta de un corpus teórico propio que instaure sus fundamentos psico-pedagógicos, la filiación de la Educación por Competencias con las diferentes vertientes de la tradición socio-educativa, ha propiciado la constitución de un burdo y caótico eclecticismo pedagógico que pretende reconocer en la Gramática Generativa chomskiana y en los principios propuestos por la Comisión Internacional instituida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, UNESCO), en *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, los principios fundamentales de este modelo educativo. De hecho, por una equívoca asociación terminológica, se asume que los denominados *Pilares de la Educación* para el siglo XXI, atribuidos a Jacques Delors y el equipo internacional que preside, esto es: el *saber ser*, *saber hacer*, *saber aprender* y *saber convivir*, constituyen los fundamentos ontológicos de las competencias. Empero, esta presunción se sustenta en

dos crasos errores, a saber: en primer instancia, los pilares que plantea el informe a la UNESCO, no comprenden la dimensión integral del desarrollo humano, por el contrario, siguiendo la tradición ilustrada del fenómeno educativo moderno, en realidad presenta cuatro “pilares de aprendizaje”, dicho en sus propias palabras: *aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir* (Delors, 1999: 102); y en segunda instancia, la comisión internacional presidida por Delors no se propone la fundamentación del modelo de la Educación por Competencias, no es ese su objeto, ni su propósito, su intención histórica es mucho más amplia, esto es, instituir los principios rectores del fenómeno socio-educativo para el presente siglo, sin determinar un modelo o enfoque de educación particular a instaurar, en otras palabras, cualquier propuesta educativa para el siglo XXI, debe considerar estos pilares fundamentales de aprendizaje, sin importar si se fundamenta en el enfoque por competencias o en cualquier otro referente de formación. En este sentido, el informe expone de manera expresa: *La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser* (Delors, 1996: 34); al respecto, la UNESCO resulta todavía más clara, pues señala que:

A pesar de sus diferencias, todos los programas educativos deben apoyarse sobre cinco **pilares fundamentales del aprendizaje** para así proveer una educación de calidad y fomentar un desarrollo humano sostenible (4 fueron establecidos en el Informe Delors [sic])

116

- Aprender a conocer;
- Aprender a hacer;
- Aprender a vivir juntos;
- Aprender a ser; y
- Aprender a transformarse uno mismo y la sociedad” (UNESCO, s/f)¹

Y pese a la profunda confusión que prevalece en los distintos conceptos involucrados en la difusión de este enfoque socio-educativo, conviene tener presente que *saber, aprender y competencia* no son términos sinónimos, equivalentes o semejantes, ni semántica, ni socio-educativa, ni epistemológicamente. La pretensión de fundamentar las competencias en los pilares de la educación propuestos por Delors, forma parte de este mismo eclecticismo que intenta sustentar en la recuperación y mezcla acrítica de los diferentes elementos provenientes de diversas tradiciones psico-pedagógicas y socio-filosóficas, tales como: el aprendizaje significativo, la taxonomía de Bloom, el trabajo colaborativo, la zona próxima de desarrollo, la construcción

¹ En el original, el texto no aparece resaltado.

de estructuras cognitivas, el aprendizaje centrado en el alumno, la resolución de problemas y la figura del maestro como facilitador, por mencionar solo algunos de los aspectos más recurrentes, sin preocuparse por su consistencia teórica interna y/o su articulación didáctico-pedagógica; insisto, esta ecléctica mezcla es utilizada para justificar el impulso de reformas a la educación, la generación de diseños curriculares, la gestión de prácticas docentes y la aplicación de instrumentos de evaluación, entre otros. En esta perspectiva, se plantean propuestas conductistas, pragmatistas, constructivistas, humanísticas, socio-pedagógicas, complejas y, aún, eclécticas para el desarrollo de competencias, en todos los niveles educativos y para cualquier propósito formativo, como si este modelo de educación fuera neutro en términos psicopedagógicos y socio-filosóficos, a grado tal que puede responder y ajustarse a las premisas, exigencias y condiciones de aplicación formativa de las divergentes y, aún, contrarias corrientes teóricas que constituyen la tradición educativa moderna. Pero, este eclecticismo no ha contribuido en nada a mejorar la comprensión de lo que son las competencias y cómo es que se desarrollan, ni tampoco ha impulsado la transformación de las estrategias docentes, todo lo contrario, ha propiciado el encubrimiento de las prácticas tradicionales tras el confuso discurso de las competencias. Los agentes socio-educativos encubren la continuidad de sus prácticas de formación tradicionales, bajo el impreciso discurso de las competencias.

Mientras tanto, en el ámbito de la organización escolar, la instrumentación de este enfoque educativo ha inducido mínimos cambios en las rígidas estructuras y en los casi inflexibles procedimientos institucionales que dominan en la educación formal moderna. En los hechos, las principales innovaciones provocadas por la instauración de la Educación por Competencias se han reducido a las reformas curriculares de los planes y programas de estudio, además de la capacitación emergente de los cuerpos técnicos y docentes –aunque cabe mencionar que a nivel medio superior y superior se ha intentado una insuficiente y artificial vinculación con los sectores productivos–, sin embargo, la adopción institucional del modelo ha impactado bien poco en la ruptura de los esquemas predominantes de autorreferencia y el enclaustramiento formativo, la determinación docente de los procesos de gestión didáctico-pedagógica, los diseños curriculares estandarizados y cerrados, la verticalidad de la organización escolar, el burocratismo de los sistemas operativos de control escolar, los disciplinarios procesos de evaluación, acreditación y certificación educativa, entre otros múltiples aspectos. En tal perspectiva, conviene advertir que las tradicionales estructuras y procedimientos institucionales de los centros escolares, organizaciones universitarias y sistemas educativos modernos, no solo resultan contrarios al modelo del desarrollo por competencias, sino que representan auténticos obstáculos para su adecuada instauración en los procesos de formación contemporánea. Pues, la Educación por Competencias, pese a su origen economicista y tal vez por

su propio pragmatismo subyacente, requiere necesariamente de una práctica educativa abierta al desarrollo competitivo del individuo y contextualizada al ámbito de vida en que participa, es decir, precisa de un entorno escolar por completo distinto al heredado por la tradición educativa moderna. El enfoque de las competencias comporta un modelo de “Educación para la Vida”, no tanto una “Educación para la Escuela”, como ha devenido la comprensión educativa de corte ilustrado-enciclopedista.

Empero, el problema nuclear del cual se deriva este complejo conjunto de problemáticas diversas, sin duda alguna, lo representa el ambiguo, impreciso y ecléctico discurso que se ha construido en torno a la definición de las competencias, sus fundamentos filosóficos, sociológicos y psico-pedagógicos, así como respecto de las implicaciones curriculares, formativas e institucionales que comporta su traducción a los procesos educativos formales. Este fenómeno ha justificado tanto una buena cantidad de discusiones ociosas en el seno de las comunidades socio-educativas, como la irrupción de una amplia literatura ecléctica que en lugar de contribuir a desbrozar las confusiones persistentes en la difusión del modelo, por lo general solo se han concretado a renombrar las mismas prácticas de siempre, a refuncionalizar los recursos habituales y a propiciar la continuidad de la gestión formativa tradicional, pero, ahora embozadas tras el aparente fluido enfoque de las competencias. A manera de ejemplo de las discusiones ociosas que se han generado en las comunidades socio-educativas actuales, por la equívoca difusión del modelo educativo por competencias, se puede referir el caso de Argentina en donde se ha suscitado una fuerte polémica en torno a la pertinencia de adoptar el enfoque de las competencias u optar por el modelo del desarrollo o construcción de las capacidades (*capacity building*), toda vez que no *se trata simplemente de poseer ‘competencias’, sino también de tener la capacidad para conversar acerca de ellas, para evaluarlas, para adquirir otras nuevas y descartar las viejas* (Barnett, 2001: 111) e, incluso, la página web oficial de la UNESCO, en el *Marco Conceptual de la Construcción de Capacidades para la Implementación Curricular*, de su recurso *Herramientas de Capacitación para el Desarrollo Curricular. Una Caja de Herramientas*, define de forma manifiesta la “construcción de capacidades” como *el proceso de ayudar a un individuo o grupo a adquirir las visiones, los conocimientos y las experiencias necesarias para solucionar problemas e implementar el cambio* (UNESCO, Página Web Oficial: s/f).

Sin embargo, tal posición soslaya que: por un lado, el dominio de una competencia comporta necesariamente el desarrollo de las capacidades que le son correlativas; por otro lado, las competencias tienen por objeto fundamental la resolución de problemas –ámbito propio de formación y evaluación del modelo–, el desempeño de tareas y, por ende, la transformación de lo real; además, por último, la posibilidad de auto-valorar la pertinencia de las

competencias existentes en uno mismo y la potencialidad de desarrollar otras de mayor complejidad, por lo menos, aquellas correspondientes a la auto-evaluación y el auto-didactismo (las competencias, dice Jaume Sarramona, *son objetivos que no se agotan en sí mismos, sino que sientan las bases para perfeccionamiento continuo de las capacidades que comportan* [Sarramona, 2004: 13]). En este mismo sentido, los promotores de la construcción de capacidades, en realidad, comparten un fondo común de comprensión con el enfoque de la Educación por Competencias, razón por la cual, el intenso debate respecto de la pertinencia, relevancia y/o conveniencia de un modelo con relación al otro, se torna vacía, superflua, ociosa, porque en el trasfondo sostienen y promueven la misma perspectiva: la formación de individuos y/o colectivos con la eficacia, eficiencia y suficiencia necesaria para intervenir de forma significativa en sus entornos socio-culturales y político-económicos de vida. De hecho, comparten los mismos ámbitos de dominio y la misma necesidad de intervenir en el propio contexto de desarrollo profesional de los agentes, como queda de manifiesto en la antes referida *Caja de Herramientas* de la UNESCO, esto es:

Del mismo modo, la construcción de capacidades debería ser un proceso continuo, no una 'inyección' excepcional de capacitación. Los docentes necesitan actualizar sus **conocimientos y habilidades** a medida que el currículo escolar y las tecnologías van cambiando... El desarrollo profesional de los docentes debe estar acompañado del desarrollo organizacional en las escuelas, centros de capacitación, y universidades. Una tendencia reciente en la construcción de capacidades es la **capacitación centrada en la escuela, haciendo de la práctica escolar/áulica un espacio para el desarrollo profesional**. (UNESCO, Página Web Oficial: s/p)²

119

A su vez, el enfoque de la Educación por Competencias también demanda la actualización permanente de los conocimientos y las habilidades de los profesionistas, conforme suceden las transformaciones en sus contextos de desempeño laboral, sean tales profesores, ingenieros, médicos o programadores, por mencionar solo algunos. Y la condición sine qua non para la generación y el reconocimiento del dominio de las competencias lo representa precisamente el “espacio para el desarrollo profesional”. ¿Dónde radica, pues, la diferencia sustantiva entre ambas propuestas educativas? En sentido estricto, el desarrollo de competencias comporta la generación de capacidades, pero, no necesariamente la generación de capacidades implica el desarrollo de competencias, porque lo que hace a una competencia es la articulación funcional, la pragmática integración, de las capacidades, no el conjunto en sí, de las mismas.

² En el original, el texto no aparece resaltado.

BIBLIOGRAFÍA

- Barnett, Ronald (2001). *Los Límites de la Competencia. El Conocimiento, la Educación Superior y a Sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Boon, J. y M. Van der Klink (2002). *Competencies: The Triumph of a Fuzzy Concept*, en: *Academy of Human Resource Development Annual Conference*, Honolulu, HA, 27 de febrero–3 de marzo, *Proceedings*, Vol. 1.
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of Theory of Syntax*. Massachusetts Institute of Technology, USA.
- Chomsky, Noam (1970). *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Delors, Jacques (Coord.) (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Compendio*. México: UNESCO / Santillana.
- Gilbert, Thomas F. (1978). Human Competence: Engineering Worthy Performance. *NSPI Journal*, Volume 17, Issue 9, November.
- Gilbert, Thomas F. (2007). *Human Competence: Engineering Worthy Performance*. San Francisco: International Society for Performance Improvement, Pfeiffer.
- Gimeno Sacristán, José (2010). *Entrevista*, en el marco del XVII Simposium de Educación: *Desafíos de la Educación: Convivencia y Competencias*, organizado por el ITESO, 10–13 de marzo, Guadalajara, México.
- OCDE (2002). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. París: OCDE
- Mertens, Leonard (1996). *Competencia Laboral: Sistemas, Surgimiento y Modelos*. Montevideo: OIT / CINTEFOR.
- Sarramona, Jaume (2004). *Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria*. Barcelona: CEAC-Educación.
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.
- (2008a) *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEP.
- (2008b) *Acuerdo Número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: SEP.
- (2008c) *La Reforma Integral de la Educación Media Superior*. México: SEP.
- (2009a) *Reforma Integral de la Educación Básica. Referentes sobre la Noción de Competencias en el Plan y los Programas de Estudio 2009*. México: SEP.
- (2009b) *Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General*, México: SEP.
- (2011a) *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: SEP.
- (2011b) *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.
- (2011c) *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer Grado*. México: SEP.
- UNESCO (s/f). *Cinco Pilares de la Educación*, en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/education-for-sustainable-development/five-pillars-of-learning/> (2/11/2011)
- UNESCO-OIE. (s/f). *Herramientas de Capacitación para el Desarrollo Curricular. Una Caja de Herramientas*, en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/Modulo_6/Modulo_6.html (5/03/2012)

Diplomado en docencia e investigación universitaria

Una experiencia formativa para el desarrollo
de competencias profesionales docentes
en la Universidad de Atacama

Viviana Lázara González Maura*, **Alejandro López Rodríguez**** y **Jorge Eduardo Valdivia Díaz*****

Resumen. El artículo centra la atención en la concepción, diseño e implementación de un programa de formación posgradual para el desarrollo de competencias profesionales docentes en la Universidad de Atacama (UDA). El programa toma como referente metodológico para el diagnóstico y evaluación de las competencias profesionales docentes y el diseño de las situaciones de aprendizaje potenciadoras de su desarrollo, el perfil competencial del docente elaborado para la UDA que consta de 4 grupos de competencias: docentes, investigativas, de extensión universitaria y personales; así como, de un total de 14 subcompetencias y 59 unidades de competencias. Se argumentan los principios que orientan el diseño e implementación del programa en su contribución al desarrollo de las competencias profesionales docentes así como, la metodología utilizada. Se evalúa desde una perspectiva cuantitativa-cualitativa el impacto del diplomado en la autopercepción del desarrollo de las competencias profesionales docentes de los egresados.

Palabras clave: perfil competencial; docencia universitaria; formación docente; competencias profesionales docentes.

PROGRAMA DE ENSINO E PESQUISA ACADÊMICA. UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOCENTES NA UNIVERSIDADE DE ATACAMA

Resumo. O artigo se concentra na concepção, desenvolvimento e implementação de um programa de formação de pós-graduação para o desenvolvimento de competências profissionais docentes na Universidade de Atacama (UDA). O programa utiliza como referência metodológica para o diagnóstico e avaliação das competências profissionais docentes e a elaboração das situações de aprendizagem que intensifiquem o seu desenvolvimento, o perfil de competências docentes preparados para a UDA, que está composto por 4 grupos de competências: de ensino, de pesquisa, de extensão universitária e pessoais; bem como de um total de

* Universidad de La Habana, Cuba

**Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba

***Universidad de Atacama, Chile

14 sub-competências e de 59 unidades de competências. Discutem-se os princípios que conduzem a elaboração e implementação do programa na sua contribuição para o desenvolvimento das competências profissionais docentes, bem como a metodologia utilizada. Avalia-se, sob uma perspectiva quantitativa e qualitativa, o impacto do programa sobre a auto percepção do desenvolvimento das competências profissionais docentes dos recém-formados.

Palavras-chave: perfil de competência; ensino universitário; formação de docentes; competências profissionais docentes.

CERTIFIED IN TEACHING AND UNIVERSITY RESEARCH. A FORMATIVE EXPERIENCE FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL TEACHING COMPETENCES AT THE UNIVERSITY OF ATACAMA

Abstract. This research focuses on creating, designing and implementing a postgraduate training program for the development of professional teaching competences at University of Atacama (UDA). Based on the educational competency profile elaborated for the UDA, it assess and evaluates the professional teaching competences and the design of the learning situation that enhance its development. This profile consists of 4 groups of competences: teachers, research, university extension and personal; as well as a total of 14 sub-competencies and 59 competency units. The principles guiding the design, implementation and evaluation of the program in its contribution for the development of teachers' professional competences and the methodology used were discussed. Mixed methods were used to determine the impact of this program on the self-perception of the development of professional teaching competences of graduates.

Keywords: competence profile; university teaching; teacher training, professional Teaching competences.

1. INTRODUCCIÓN

La formación universitaria en la actualidad enfrenta cambios esenciales en su modelo educativo ante la necesidad de preparar a sus egresados para la inserción en escenarios laborales dinámicos y complejos marcados por la globalización y el continuo desarrollo científico-tecnológico, ello implica cambiar el centro de atención de la enseñanza al aprendizaje, de la transmisión a la construcción y gestión permanente del conocimiento, en síntesis, transitar de una formación academicista a una formación integral del estudiante que potencie el desarrollo de las competencias necesarias para un desempeño profesional de calidad.

La formación integral del estudiante universitario exige, por tanto, una mirada diferente a los roles que profesores y estudiantes asumen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudiante ha de concebirse como sujeto de aprendizaje y los docentes como guías que acompañan y orientan a los estudiantes hacia la autonomía en la construcción e integración de los

conocimientos, habilidades y valores necesarios para el desempeño competente de la profesión (Marcelo, 2001; Zabalza, 2003; González-Maura y González-Tirados, 2008).

Por otra parte, el desarrollo de competencias profesionales precisa una metodología participativa de enseñanza que exija el protagonismo del estudiante en la búsqueda de soluciones éticas y eficientes a los problemas que ha de enfrentar en su práctica profesional, así como una evaluación formativa del aprendizaje. (González-Maura et al., 2011; Hernández-Pina et al., 2012; Gargallo et al., 2015).

Este nuevo paradigma de formación universitaria centrado en el estudiante y en el permanente vínculo teoría-práctica profesional no niega el protagonismo del docente, sino que lo concibe de una forma diferente, son los docentes los responsables de diseñar las situaciones de aprendizaje potenciadoras del desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes y esto no es posible sin el desarrollo de las competencias docentes (Imbernón, 2001; Zabalza, 2003; Bolívar, 2008; González-Maura, González-Tirados y López-Rodríguez, 2011; Vázquez, 2015). Por tanto, si asumimos un paradigma de formación universitario basado en competencias, es imprescindible contar con profesores competentes en el ejercicio de la docencia.

Sin embargo, son muchos los factores, objetivos y subjetivos, que aún existen y que limitan el desarrollo de competencias docentes en el profesor universitario, entre ellas se destacan:

- La ausencia o limitada formación pedagógica de los docentes universitarios por tratarse de profesionales que provienen de otras ramas del conocimiento: Medicina, Ingeniería, Derecho, entre otras.
- La creencia generalizada en la comunidad universitaria de que para ser un buen profesor basta ser un buen profesional en la rama del conocimiento que explica.
- La sobrevaloración de la producción científica en el área específica de conocimiento del profesor universitario en detrimento de su formación, investigación y experiencia en docencia, por parte de las agencias acreditadoras y las universidades, en los procesos de acreditación y evaluación del desempeño del docente universitario.

No obstante, se observa en la actualidad una tendencia creciente en las universidades a considerar la profesionalidad de la docencia como un factor esencial en la calidad de la formación universitaria, lo que se expresa

en el incremento de programas de formación posgradual orientados al desarrollo de las competencias profesionales docentes (Cano, 2005; Bolívar, 2008; Gairín, 2011; Álvarez-Rojo et al., 2011; Zabalza, 2012; Torra et al., 2012; Jato et al., 2016) tendencia en la que se incluye la Universidad de Atacama (UDA, 2010).

2. EL PERFIL COMPETENCIAL DEL DOCENTE DE LA UDA

Como resultado de un proceso de mejora continua de la formación universitaria en la UDA, que reconoce la profesionalidad docente como factor esencial en la calidad de la enseñanza (López-Rodríguez, González-Maura y Valdivia, 2016), se diseñó un perfil competencial del docente universitario que tiene en cuenta las exigencias actuales de la profesión docente, el modelo educativo y las funciones y escenarios de desempeño.

El perfil competencial elaborado se sustenta, en el orden teórico, en una concepción constructivista social del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la competencia como formación compleja que integra, en su funcionamiento, recursos cognitivos y motivacionales (González-Maura, 2002; Blas, 2007; Tejada, 2009; González y López, 2010). En el orden metodológico, toma como referentes esenciales las propuestas de perfiles profesionales docentes de reconocidos autores estudiosos del tema (Zabalza, 2003; Perrenoud, 2004; Navío, 2005; Ruiz, Más, Tejada y Navío, 2008; Tejada, 2009; Más, 2011; Más y Tejada, 2013; Más y Olmos, 2016).

A partir del análisis y síntesis de las principales ideas sobre el tema, y tomando como referentes esenciales la propuesta de competencias del docente universitario elaborada por Ruiz, Más, Tejada y Navío (2008) y las unidades de competencias precisadas por Más (2011) en su tesis de doctorado, se logró una primera aproximación a la definición de las competencias, subcompetencias y unidades de competencias del docente de la UDA en correspondencia con las diferentes funciones y escenarios de desempeño: la docencia, la investigación, la vinculación con el medio y la extensión universitaria, consideradas en la ordenanza de evaluación académica.

La primera versión del perfil competencial fue sometida al análisis y debate de autoridades, directivos, profesores Doctores y Titulares de diferentes facultades y especialistas del Centro de Mejoramiento docente de la UDA mediante la realización de ocho talleres presenciales y de foros debate virtuales a través de una página web creada para este fin. Los talleres y foros permitieron registrar sugerencias de modificación, eliminación e incorporación

de aspectos en relación con el perfil competencial propuesto y realizar una constatación de la comprensión semántica de cada una de las expresiones lingüísticas utilizadas en su formulación atendiendo a su contextualización.

El perfil, en su versión final, comprende 4 grupos de competencias: docentes, investigativas, de extensión universitaria y personales; así como, un total de 14 subcompetencias y 59 unidades de competencias. (Ver figura1).

FIGURA 1

Perfil competencial del docente de la Universidad de Atacama

Competencias asociadas a la función docente (CD)

CD 1. Planifica el proceso de enseñanza en la asignatura que imparte como un proyecto formativo teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, el contexto y el perfil profesional.

Unidades de competencia

- 1.1 Diagnostica las necesidades de aprendizaje de los estudiantes
- 1.2 Caracteriza el grupo de estudiantes a partir de sus necesidades formativas
- 1.3 Formula los objetivos de aprendizaje en correspondencia con las competencias del perfil profesional
- 1.4 Selecciona y estructura los contenidos de la asignatura
- 1.5 Diseña estrategias metodológicas de enseñanza atendiendo a diversidad de los estudiantes y las especificidades del contexto
- 1.6 Diseña el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos para una evaluación formativa
- 1.7 Elabora el plan de clases teniendo en cuenta la unidad y correspondencia entre objetivos, contenidos, métodos, medios de enseñanza y evaluación del aprendizaje

CD 2 Desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura que imparte teniendo en cuenta la necesaria unidad entre el aprendizaje individual y grupal, la teoría y la práctica en la construcción de competencias profesionales.

Unidades de competencia

- 2.1 Aplica estrategias metodológicas de enseñanza en correspondencia con los objetivos y contenidos previstos en el plan de clases
- 2.2 Crea un ambiente favorecedor del aprendizaje autónomo y cooperativo a través de una comunicación dialógica entre docentes y estudiantes
- 2.3 Aplica métodos participativos de enseñanza dirigidos a potenciar el pensamiento reflexivo y autónomo del estudiante, así como una actuación ética y responsable en la resolución de problemas profesionales
- 2.4 Desarrolla actividades de aprendizaje que exijan la integración de competencias genéricas y específicas en la resolución de problemas profesionales
- 2.5 Utiliza las TIC como herramienta metodológica para potenciar el aprendizaje autónomo y permanente
- 2.6 Orienta y controla el desarrollo y la calidad de los resultados de las tareas individuales y grupales de aprendizaje

CD 3. Evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una concepción formativa.

Unidades de competencia

- 3.1 Aplica el sistema de evaluación previsto en el plan de la asignatura

3.2 Utiliza instrumentos de autoevaluación y coevaluación en el proceso de evaluación del aprendizaje

3.3 Ofrece retroalimentación continua a los estudiantes para la mejora del aprendizaje a partir de los resultados de la evaluación

CD 4. Desarrolla acciones de tutoría dirigidas a potenciar el aprendizaje autónomo y la formación integral del estudiante.

Unidades de competencia

4.1 Identifica las necesidades formativas y de aprendizaje de los estudiantes

4.2 Elabora planes de acción tutorial individuales y grupales a partir de necesidades identificadas

4.3 Acompaña y orienta al estudiante en la construcción autónoma de actitudes, conocimientos y habilidades para un desempeño profesional competente y de compromiso social

4.4 Evalúa el impacto de la acción tutorial en la calidad del aprendizaje y la formación integral del estudiante

CD 5. Compromiso con la mejora continua de la calidad de la docencia universitaria.

Unidades de competencia

5.1 Autoevalúa la calidad de su desempeño docente

5.2 Participa sistemáticamente en actividades de actualización de actualización profesional y perfeccionamiento docente

5.3 Elabora materiales docentes, recursos didácticos, orientados a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje

5.4 Aplica estrategias metodológicas de innovación curricular para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje

5.5 Trabaja en colaboración con otros docentes en el diseño y evaluación de estrategias metodológicas de innovación curricular

5.6 Participa en grupos de trabajo, comisiones (de Carrera, Facultad o Universidad) dirigidos al perfeccionamiento del diseño y desarrollo curricular

5.7 Presenta aportaciones en actividades (jornadas académicas, debates) para el intercambio de experiencias docentes

CD 6. Demuestra actualización y profundización en la superación profesional en contenidos de su área específica de conocimiento y en docencia universitaria.

Unidades de competencia

6.1 Demuestra dominio y actualización de los contenidos de su especialidad a partir de evidencias de participación en diferentes modalidades de superación profesional en su área de conocimiento: cursos, talleres, diplomados, especialización

6.2 Demuestra dominio y actualización en docencia universitaria a partir de evidencias de participación en diferentes modalidades de superación profesional en docencia universitaria: cursos, talleres, diplomados, especialización

Competencias asociadas a la función investigativa (CI)

CI 1. Diseña, ejecuta y evalúa proyectos de investigación relevantes para la educación universitaria y/o para su área específica de conocimiento.

Unidades de competencia

1.1 Elabora y/o participa en proyectos de investigación asociados a líneas de investigación priorizadas por la universidad

1.2 Elabora y/o participa en proyectos de investigación competitivos, financiados por instituciones nacionales o internacionales.

1.3 Asesora tesis, trabajos de grado

1.4 Participa como miembro en tribunales de defensa de tesis, trabajo de grado.

CI 2. Gestiona y/o participa en grupos de trabajo científico nacionales o internacionales.

Unidades de competencia.

2.1 Participa activamente en asociaciones científicas nacionales e internacionales.

2.2 Organiza y/o participa en seminarios, foros científicos, grupos de reflexión sobre temas de investigación.

2.3 Realiza pasantías, estancias de investigación en otras universidades, nacionales o extranjeras relacionadas con los temas objeto de investigación

CI 3. Elabora documentos científicos de interés para la docencia y la educación universitaria.

Unidades de competencia

3.1 Dirige y/o participa en la elaboración de informes, monografías u otros productos de la investigación científica aplicables a la actualización de los contenidos de las asignaturas, la mejora de la calidad de los procesos universitarios

CI 4. Comunica y difunde los avances y resultados de la investigación científica a nivel nacional e internacional.

Unidades de competencia

4.1 Publica artículos sobre los temas que investiga en revistas científicas indexadas

4.2 Publica libros o capítulos de libros sobre los temas que investiga en editoriales de reconocido prestigio

4.3 Presenta ponencias, comunicaciones, poster, sobre los temas que investiga en Congresos nacionales o internacionales

CI 5. Introduce resultados de la investigación científica realizada en el contexto universitario y en la práctica profesional a nivel regional, nacional y/o internacional.

Unidades de competencia

5.1 Aplica resultados de la investigación científica realizada en el contexto universitario para la mejora de la calidad de la docencia de pre y postgrado, la gestión universitaria, la vinculación con el medio

5.2 Aplica resultados de la investigación científica realizada para la mejora de la calidad de la actividad profesional a nivel regional, nacional o internacional

5.3 Logra patentes, premios, distinciones u otros reconocimientos por la calidad de los resultados de las investigaciones realizadas y su introducción a la práctica profesional

CI 6. Demuestra actualización y profundización en formación científica en su área específica de conocimiento y en docencia universitaria.

Unidades de competencia

6.1 Demuestra formación científica en su área específica de conocimiento a través de evidencias de participación en estudios de Maestría y/o Doctorado

6.2 Demuestra formación científica en docencia universitaria a partir de evidencias de participación en Maestría y/o Doctorado

Competencias asociadas a la vinculación con el medio y la extensión universitaria (CV)

CV 1. Desarrolla actividades de asesoría, servicios, cursos de capacitación, u otras actividades científicas y profesionales dirigidas al fortalecimiento de las relaciones internas y de coordinación entre las unidades de la universidad, la formación integral del estudiante, así como a la vinculación de la universidad con el contexto regional, nacional e internacional.

Unidades de competencia

- 1.1 Desarrollar acciones dirigidas a la preparación de los estudiantes de la UDA para su inserción en el mercado laboral local y nacional
- 1.2 Desarrollar acciones de orientación vocacional y preparación para el ingreso a las carreras de la UDA con la participación de estudiantes y profesores de colegios y liceos de la región
- 1.3 Participar en actividades culturales, deportivas, recreativas y de salud orientadas a la formación integral de estudiantes de la UDA
- 1.4 Desarrollar acciones dirigidas al seguimiento y fortalecimiento de la participación e implicación de los egresados de la UDA en la mejora de la calidad de la formación universitaria
- 1.5 Participar en proyectos científicos, técnicos, profesionales, de asesoría, servicios, capacitación en convenio con el sector público y privado de la región
- 1.6 Participar en proyectos científicos, docentes, de intercambio académico universitario de alcance nacional y/o internacional
- 1.7 Participar en actividades conjuntas entre las unidades de la UDA orientadas a la mejora de la calidad de la formación universitaria

Competencias Personales (CP)

CP. Integra en su actuación motivaciones, actitudes, habilidades y valores que movilizan y orientan las competencias docentes, investigativas y extensionistas hacia la calidad del desempeño profesional docente.

Unidades de competencia

- 1.1 Manifiesta interés profesional hacia la docencia universitaria
- 1.2 Manifiesta compromiso con la calidad del desempeño profesional docente
- 1.3 Muestra reflexión crítica en la evaluación de la calidad de su desempeño
- 1.4 Muestra flexibilidad en la actuación académica
- 1.5 Manifiesta perseverancia en el proceso de mejora de la calidad del desempeño profesional docente
- 1.6 Manifiesta una actuación profesional ética
- 1.7 Demuestra competencia dialógica
- 1.8 Manifiesta una actitud favorable hacia la mejora continua de la calidad del desempeño profesional docente

Con el objetivo de conocer la autopercepción de los docentes de la UDA respecto al desarrollo de sus competencias para la docencia universitaria, se diseñó, a partir del perfil elaborado, el “Cuestionario de evaluación de competencias del docente universitario” CECDU, el cual se sometió a análisis cuantitativo, obteniéndose un Alpha de Cronbach de 0,91 para el conjunto de las competencias.

El CECDU utiliza una escala Likert de 7 puntos para evaluar los niveles de logro, según la percepción de los docentes, donde 1 representa: No lograda y 7: Muy lograda.

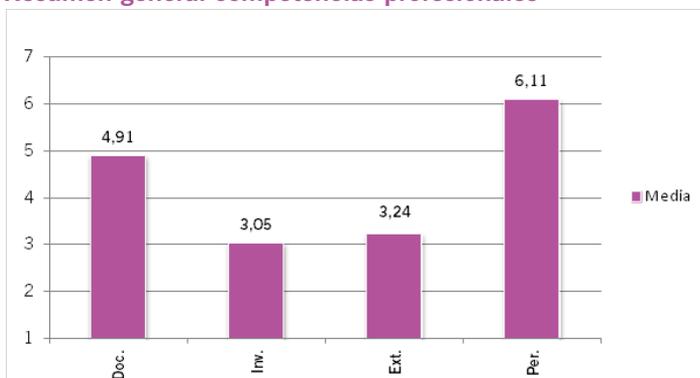
El cuestionario se aplicó, de forma anónima, a 50 docentes mediante un muestreo aleatorio por conglomerados, que representan el 25% de la población. La composición de la muestra, en relación con la Categoría académica y/o científica, fue la siguiente: 28, el 56%, con Título profesional; 16, el 32%, con Magister; y 6, el 12%, con Doctorado. En cuanto a la Jerarquía Académica: 39, el 78% con categoría de Instructor; 6, el 12%, son Asistentes; 3, el 6%, Asociados; y 2, el 4%, Titulares.

El procesamiento de los datos resultantes del cuestionario aplicado se realizó con el SPSS 19 en base a medidas de tendencia central: Media, Desviación Típica y Varianza. Se establecieron 3 niveles de análisis:

- *Nivel Alto* de logro: medias (X) entre 5,1 y 7
- *Nivel Medio* de logro: medias (X) entre 3,1 y 5
- *Nivel Bajo* de logro: medias (X) entre 3 y 1.

Un análisis detallado del estudio diagnóstico realizado se presenta en otro artículo, en proceso de publicación.

GRÁFICO 1
Resumen general competencias profesionales



A los efectos del presente artículo baste decir que se constata, en general, una tendencia a la manifestación de las competencias docentes en un nivel medio de logro. Estos resultados coinciden con los obtenidos por otros autores en estudios similares. Más y Olmos (2016). Solo las competencias personales alcanzan un nivel alto de logro (6,11) lo que constituye la principal fortaleza para el desarrollo profesional docente en la UDA, mientras que las competencias investigativas obtienen el valor más bajo dentro de un nivel medio de logro (3,05) tal y como se aprecia en el gráfico 1.

Los resultados del estudio diagnóstico realizado constituyeron un punto de partida necesario para el diseño del Diplomado en Docencia e Investigación Universitaria como modalidad formativa orientada a potenciar el desarrollo de las competencias profesionales del docente universitario en la UDA.

3. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE DIPLOMADO EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

130

En este epígrafe se argumentan los principios en que se sustenta el diseño del programa, los objetivos que se plantea, los contenidos que aborda, las competencias a las que tributa, así como la metodología y evaluación utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1 Principios en que se sustenta el programa

Son 5 los principios en que se sustenta el diseño e implementación del Diplomado en Docencia e Investigación universitaria.

3.1.1 El diagnóstico de las necesidades formativas de los profesores en función de las exigencias actuales de la profesión docente y del contexto de desempeño

Los resultados de la autoevaluación de los docentes acerca de los niveles de logro alcanzados en las competencias declaradas en el perfil competencial y la información obtenida en los talleres y foros debate realizados sobre el tema, constituyeron las fuentes principales para el diagnóstico de las necesidades formativas de los profesores en el ejercicio de la docencia. En los foros y talleres se observa como regularidad, las referencias al insufi-

ciente conocimiento de los docentes acerca del constructivismo social y el enfoque por competencias como sustentos pedagógicos del modelo educativo que asume la UDA.

El diagnóstico realizado permitió identificar las principales fortalezas y debilidades de los docentes de la UDA para un desempeño competente de la docencia universitaria.

3.1.2 La unidad entre teoría y práctica profesional

La unidad entre la teoría y la práctica profesional es un principio rector en el diseño y desarrollo de un programa de formación orientado al desarrollo de competencias profesionales.

El enfoque profesional del programa elaborado se observa en:

- La formulación de los objetivos de los temas y actividades de aprendizaje del programa en correspondencia con las competencias docentes que se pretende potenciar.
- La necesaria selección y articulación de los diferentes temas y contenidos del programa en función de las competencias a desarrollar.
- La concepción de una metodología de enseñanza que propicie una participación activa y comprometida de los participantes en la búsqueda de soluciones a los problemas de la práctica profesional a través del aprendizaje autónomo y cooperativo.
- La concepción de una evaluación formativa sustentada en la necesaria unidad entre autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en un proceso de retroalimentación permanente que estimule la autorregulación del aprendizaje y la integración progresiva de los contenidos que se abordan en su aplicación a la práctica profesional.

3.1.3 La tutoría académica y el trabajo colaborativo de los profesores que imparten los diferentes módulos del programa

La tutoría académica, individual y grupal, es imprescindible para el cumplimiento de la función orientadora de los profesores que imparten el diplomado, de esta manera se logra el acompañamiento permanente de los participantes, presencial y a distancia.

El trabajo en equipo de los profesores del diplomado constituye una necesidad si tenemos en cuenta que una formación universitaria basada en competencias exige interdisciplinariedad en el diseño y desarrollo curricular toda vez que, por su naturaleza compleja, al desarrollo de una competencia tributan diferentes módulos y contenidos del programa.

3.1.4 La investigación como herramienta científica para la mejora de la calidad de la docencia y la innovación educativa

Un objetivo esencial del programa es su contribución al desarrollo de competencias para la utilización de la investigación en docencia universitaria como herramienta para la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en particular, de la investigación-acción para la innovación educativa, en tanto potencia el trabajo en equipo en la búsqueda de soluciones científicas a los problemas de la docencia.

3.1.5 La evaluación del programa en su contribución al desarrollo de competencias docentes

132

Si bien el diagnóstico de las necesidades formativas de los docentes constituyó un punto de partida necesario para el diseño del programa, la evaluación continua durante su implementación y el impacto logrado en el desarrollo de las competencias docentes en su culminación, constituye una exigencia para su perfeccionamiento.

3.2 Objetivos, competencias y contenidos

3.2.1 Objetivos generales del programa

Contribuir al desarrollo de las competencias necesarias para un desempeño profesional docente de calidad en la UDA.

Aplicar los fundamentos teóricos y metodológicos del Modelo Educativo UDA en la docencia e investigación a través de la utilización de novedosas herramientas didácticas y tecnológicas, dirigidas a la mejora continua de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estimular la reflexión crítica y autocrítica de los docentes acerca de su desempeño a través del trabajo en equipo y la investigación científica.

3.2.2 Competencias profesionales docentes

El diplomado tributa preferentemente al desarrollo de competencias docentes, investigativas y personales del docente universitario. En las competencias investigativas, se centra la atención en la investigación para la mejora de la calidad de la docencia universitaria.

Las competencias personales se conciben como eje transversal del perfil competencial en tanto se asocian a la capacidad del docente como sujeto, de movilizar e integrar sus recursos cognitivos y motivacionales en la regulación de la calidad de su desempeño profesional, en el ejercicio de la docencia, la investigación y la extensión (González-Maura, 2002; Perrenoud, 2004; Bolívar, 2008).

Competencias docentes

- Planifica y desarrolla el proceso de enseñanza en la asignatura que imparte como un proyecto formativo flexible y contextualizado a partir de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y teniendo en cuenta las exigencias que demanda el perfil de egreso de la carrera sustentado en un enfoque de competencias desde una perspectiva constructivista social de la formación del profesional.
- Desarrolla acciones de tutoría académica desde la asignatura que imparte dirigidas a potenciar el aprendizaje autónomo y la formación integral del estudiante en condiciones de interacción social, utilizando el diálogo como herramienta educativa.
- Aplica metodologías de enseñanza centradas en el aprendizaje autónomo y cooperativo de los estudiantes teniendo en cuenta el necesario vínculo entre la teoría y la práctica profesional.
- Evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una concepción formativa que integre la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.
- Aplica estrategias curriculares y extracurriculares para el desarrollo de la motivación profesional y la educación en valores en el contexto universitario.

Competencias investigativas

- Diseña, ejecuta y evalúa proyectos de investigación e innovación docente relevantes para la docencia universitaria desde diferentes paradigmas y enfoques de la investigación educativa.

- Elabora documentos científicos de interés para la docencia universitaria.
- Comunica e introduce en la práctica docente resultados de la investigación científica realizada en docencia universitaria.

Competencias personales

- Manifiesta interés y compromiso con la mejora continua de la calidad de la docencia y la investigación universitaria.
- Muestra reflexión crítica y autocrítica en la evaluación de la calidad del desempeño profesional docente en ambientes de colaboración en el ámbito universitario.
- Manifiesta perseverancia en el proceso de mejora de la calidad del desempeño profesional docente.
- Manifiesta una actuación profesional ética en el desempeño profesional docente.

3.2.3 Estructuración de los contenidos y organización docente

134

Teniendo en cuenta que el programa tributa al desarrollo de competencias profesionales para la docencia universitaria en la UDA, se estructura en módulos cuyos contenidos y extensión responden a las necesidades formativas de los docentes, identificadas en el diagnóstico realizado, y a la lógica de formación e integración de las competencias profesionales docentes.

El diplomado se ofrece en modalidad semipresencial con un total de 146 horas (5 créditos), distribuidas de la siguiente forma: 36 horas presenciales y 110 no presenciales.

Los contenidos del programa se estructuran y organizan en 5 módulos y 10 talleres.

Los *módulos* comprenden los contenidos esenciales del programa y se desarrollan a través de actividades presenciales de aprendizaje (talleres) y no presenciales (estudio independiente, tareas individuales y grupales, foros de dudas, foros de debate, chat, que se realizan a través de una plataforma Moodle).

Los *talleres* son sesiones de trabajo presencial de carácter teórico-práctico con una duración de 3 horas y una frecuencia semanal.

Se realizan 10 talleres. Los talleres 1 al 9 se corresponden con contenidos abordados en los diferentes módulos. El taller 10 permite mostrar la integración y aplicación de los contenidos abordados, a lo largo del diplomado, en los avances del diseño de un proyecto de investigación elaborado por equipos de docentes participantes, como trabajo final del diplomado, orientado a la mejora de la calidad de la formación universitaria.

En la figura 2 se muestran los módulos del diplomado y la distribución de horas presenciales y trabajo autónomo de los participantes y en la figura 3 se muestran los talleres.

FIGURA 2
Módulos y distribución de horas del Diplomado en Docencia e Investigación Universitaria UDA

Módulos	Horas		Total
	presenciales	autónomas	
Introducción al Diplomado.	3		3
Fundamentos psicopedagógicos del Modelo Educativo UDA	3	10	13
Diseño y desarrollo curricular con enfoque por competencias	6	20	26
Metodologías centradas en el aprendizaje del estudiante	6	20	26
Investigación e innovación educativa	6	20	26
Orientación profesional y educación en valores en la universidad	3	10	13
Taller de elaboración del trabajo final.	3		3
Elaboración y Pre-defensa del trabajo final		30	30
Defensa del trabajo final.	6		6
Total	36	110	146
Cantidad SCT (27 horas pedagógicas igual 1 SCT UDA)	5		

Es necesario aclarar que independientemente de que los módulos se conciben en función de las competencias y unidades de competencias a las que tributan, como es el caso del Módulo 2 que tributa en particular a la competencia *Planifica el proceso de enseñanza en la asignatura que imparte como un proyecto formativo teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, el contexto y el perfil profesional*, no siempre es posible limitar la contribución de un módulo a una competencia o una unidad de competencia específica, ni una competencia específica se potencia solo desde un módulo en particular, ya que el carácter complejo de la competencia exige integración curricular. Por ejemplo, a la competencia: *“Aplica estrategias metodológicas de innovación curricular para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje”* tributan los módulos 3, 4 y 5, aunque preferentemente tribute el módulo 4.

FIGURA 3
Relación de talleres del Diplomado

Taller 1.	Introducción al Diplomado.
Taller 2.	El constructivismo social como sustento teórico-metodológico del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Taller 3.	Diseño curricular con enfoque por competencias.
Taller 4.	Desarrollo del currículo con enfoque por competencias
Taller 5.	El proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva constructivista social.
Taller 6.	La evaluación formativa del aprendizaje.
Taller 7.	Paradigmas y enfoques en la investigación educativa. El proyecto de investigación.
Taller 8.	Investigación-acción e innovación educativa.
Taller 9.	Estrategias curriculares y extracurriculares para el desarrollo de la motivación profesional y la educación en valores en el estudiante universitario.
Taller 10.	Pre-defensa de los proyectos de investigación de cada equipo e intercambio entre los estudiantes sobre los avances en la elaboración del trabajo final del Diplomado.

3.3 Metodología

El programa se desarrolla a través de una metodología participativa que permite la reflexión individual y grupal de los participantes sobre su práctica educativa, así como, la aplicación de los contenidos que se abordan a partir de actividades de aprendizaje que se concretan en tareas orientadas a la mejora continua de la calidad de la docencia universitaria.

136

En el diseño, ejecución y control de las tareas de aprendizaje se tienen en cuenta los principios que orientan el diplomado; así como, la necesaria relación entre los objetivos, contenidos, métodos y evaluación del aprendizaje y su contribución al desarrollo de las competencias del docente universitario.

3.3.1 Actividades y tareas de aprendizaje

Las actividades y tareas de aprendizaje se dividen en 2 grupos:

- Actividades de aprendizaje realizadas a través de la plataforma Moodle: foro debate, foro de dudas, chat, cuestionarios de autoevaluación, tareas individuales y grupales.
- Actividades de aprendizaje presenciales: talleres, consultas individuales y grupales.

Las actividades de aprendizaje en su diseño responden a la lógica de presentación y progresiva integración de los contenidos de los diferentes módulos por lo que existe un hilo conductor entre las tareas presenciales y

no presenciales en el desarrollo del programa. Las actividades de aprendizaje contemplan el intercambio permanente entre los profesores del diplomado y los participantes en su orientación, ejecución y control.

En el diseño de las actividades de aprendizaje se tienen en cuenta las siguientes exigencias:

- La aplicación de los contenidos a la práctica profesional.
- El carácter problémico de las tareas que estimulen la búsqueda de alternativas de solución a través de la reflexión crítica y la investigación.
- La intención formativa de las tareas.
- La necesaria unidad entre aprendizaje autónomo y cooperativo.

3.4 Evaluación

Cada tema se evalúa a través de tareas individuales y grupales, de corte eminentemente práctico, que demuestran la reflexión y aplicación creativa y contextualizada de los contenidos que se abordan, al área específica del desempeño docente e investigativo de los participantes.

En la evaluación de las tareas de aprendizaje se tiene en cuenta la necesaria integración entre la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación de la calidad de los resultados a partir de criterios de evaluación previamente conocidos por los participantes y elaborados teniendo en cuenta las competencias y unidades de competencia a las que tributa la tarea.

La evaluación final del diplomado integra los resultados de las evaluaciones obtenidas en las actividades y tareas de aprendizaje realizadas en los diferentes módulos y la presentación y defensa de un “proyecto de investigación orientado a la mejora de la calidad de la docencia universitaria” al que corresponde un 30% de la evaluación final.

Para la elaboración del proyecto de investigación los docentes se agrupan en equipos (entre 3 y 5 participantes) de una misma disciplina, carrera o facultad, interesados en la búsqueda de soluciones científicas a problemas que afectan la calidad de su docencia.

Desde el inicio del diplomado se conforman los equipos cuya primera tarea consiste en identificar situaciones problémicas que afectan la calidad de la docencia en sus respectivas disciplinas, carreras o facultades.

A la identificación de situaciones problemáticas tributan los contenidos que se abordan en los 3 primeros módulos del programa, lo que permite a los equipos definir el tema de investigación e iniciar la búsqueda bibliográfica pertinente de manera que, al llegar al tema 4 “Investigación e Innovación educativa”, los equipos están en condiciones de precisar el problema de investigación que abordarán y comenzar a trabajar en el proyecto que defenderán al finalizar el Diplomado.

4. IMPACTO DEL DIPLOMADO EN LA AUTOPERCEPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES

Para la evaluación del impacto del Diplomado en el desarrollo de las competencias profesionales docentes desde la percepción de los participantes, se siguió una metodología mixta, cuantitativa-cualitativa, que utilizó como instrumentos: un Cuestionario de autoevaluación y una Composición.

El *Cuestionario* abarcó las competencias definidas en el perfil competencial elaborado para los docentes de la UDA ajustado a aquellas competencias que eran más sensibles de ser impactadas como resultado del Diplomado: las competencias docentes, investigativa y personales.

138

Para evaluar los niveles de logro de las competencias profesionales docentes autopercebidos por los participantes, antes y después de cursar el Diplomado, se utilizó una escala Likert de 5 puntos, donde 1=Nada logrado (NL); 2= Poco logrado (PL); 3= En parte logrado (EPL); 4= Bastante logrado (BL) y 5 = Muy logrado (ML).

Dados los porcentajes de selección de cada categoría se aplicó la ecuación que aparece a continuación, para obtener el índice porcentual de cada competencia (IPC) que integra en un solo valor los resultados obtenidos.

$$IPC = \frac{\%N(1) + \%P(2) + \%EP(3) + \%B(4) + 5M(5)}{5}$$

A su vez, se creó una escala cualitativa para evaluar los resultados cuantitativos del IPC. Dicha escala, como se aprecia en la figura 4.

La *Composición*, por ser una técnica cualitativa, resulta valiosa en tanto permite la libre expresión de los sujetos acerca del tema que aborda. En este caso, el título de la composición que se aplicó al culminar el Diplomado fue: *¿Qué ha significado para mí el Diplomado en docencia e investigación universitaria?*

FIGURA 4

Escala cualitativa del IPC

Rangos de IPC	Niveles de logro
Menos de 51	Deficiente
Entre 51 y 60	Insuficiente
Entre 61 y 70	Regular
Entre 71 y 80	Bien
Entre 81 y 90	Muy bien
Entre 91 y 100	Excelente

A través de las reflexiones, valoraciones y vivencias de los participantes fue posible explorar la significación personal que para ellos tuvo la participación en el Diplomado. El análisis de contenido se realizó a partir de las categorías emergentes del discurso que permitieron evaluar el impacto del Diplomado en los participantes.

Tanto el cuestionario como la composición se aplicaron de forma anónima.

Población y Muestra

El diplomado ha tenido 2 ediciones, 2015 y 2016. La matrícula de cada edición se estableció en 45 docentes, por lo que la población total asciende a 90 docentes. La muestra utilizada fue de 85, teniendo en cuenta que algunos casos, por motivos diversos, no culminaron el diplomado lo que representa el 94,4% de la población.

139

4.1 Análisis de los resultados del cuestionario

Los resultados de la autoevaluación del desarrollo de las competencias profesionales docentes, realizada por los participantes, antes y después de cursar el diplomado, se presentan a continuación: (ver Tabla 1).

Como puede apreciarse en la tabla 1, las competencias que alcanzan un mayor nivel de desarrollo, desde la autopercepción de los docentes, al inicio del Diplomado, son las competencias personales con un rango de IPC entre 70,1-92 (Regular-Excelente), seguidas de las competencias docentes en un rango de IPC entre 54,1-66,7 (Insuficiente-Regular), mientras que las competencias investigativas se ubican en un rango de IPC entre 25,5-42,8 (Deficiente).

TABLA 1
Competencias docentes, investigativas y personales

Competencias docentes	IPC		
	Inicio	Final	Dif.
Planifica, desarrolla y evalúa el proceso de enseñanza en la asignatura que imparte como un proyecto formativo flexible y contextualizado a partir de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y teniendo en cuenta las exigencias que demanda el perfil de egreso de la carrera sustentado en un enfoque de competencias desde una perspectiva constructivista social de la formación del profesional.	65,6	89,5	+23,9
Desarrolla acciones de tutoría académica desde la asignatura que imparte dirigidas a potenciar el aprendizaje autónomo y la formación integral del estudiante en condiciones de interacción social, utilizando el diálogo como herramienta educativa.	60,3	86,5	+26,2
Aplica metodologías de enseñanza centradas en el aprendizaje autónomo y cooperativo de los estudiantes teniendo en cuenta el necesario vínculo entre la teoría y la práctica profesional.	66,7	93,7	+27
Evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una concepción formativa que integre la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.	54,1	85,5	+31,4
Aplica estrategias curriculares y extracurriculares para el desarrollo de la motivación profesional y la educación en valores en el contexto universitario.	61	89,6	+28,6
Competencias Investigativas	Índice porcentual		
	Inicio	Final	Dif.
Diseña, ejecuta y evalúa proyectos de investigación e innovación docente relevantes para la educación universitaria desde diferentes paradigmas y enfoques de la investigación educativa.	42,8	85,1	+42,3
Elabora documentos científicos de interés para la docencia y la educación universitaria.	25,5	71,4	+45,9
Comunica e introduce en la práctica docente resultados de la investigación científica realizada en educación universitaria.	41,5	86,1	+44,6
Competencias Personales	Índice porcentual		
	Inicio	Final	Dif.
Manifiesta interés y compromiso con la mejora continua de la calidad de la docencia y la investigación universitaria.	86	95,3	+9,3
Muestra reflexión crítica y autocrítica en la evaluación de la calidad del desempeño profesional docente en ambientes de colaboración en el ámbito universitario.	70,1	97,4	+27,3
Manifiesta perseverancia en el proceso de mejora de la calidad del desempeño profesional docente.	78,7	96,9	+18,2
Manifiesta una actuación profesional ética en el desempeño profesional docente.	92	97,9	+5,9

Al final del diplomado, como se muestra en la tabla 1, todas las competencias obtienen rangos de IPC favorables. Las competencias investigativas alcanzan un rango de IPC entre 71,4-86,1 (Bien-Muy bien), las

competencias docentes obtienen un rango mayor de IPC entre 85,5-93,7, (Muy Bien-Excelente), mientras que las competencias personales mejoran hacia un rango de IPC entre 95,3-97,9 (Excelente).

Dentro de las competencias docentes resulta interesante destacar aquellas que logran variaciones más favorables del IPC: *la evaluación del aprendizaje desde una concepción formativa* (+31,4), *la aplicación de estrategias curriculares y extracurriculares de orientación profesional y educación en valores en el contexto universitario* (+28,6) y *la aplicación de metodologías de enseñanza centradas en el aprendizaje autónomo y cooperativo de los estudiantes con un enfoque profesional* (+27).

Si bien las competencias personales obtenían un IPC alto desde el inicio del diplomado, es importante destacar la variación favorable al culminar el diplomado en la competencia *reflexión crítica y autocrítica en la evaluación de la calidad del desempeño profesional docente en ambientes de colaboración en el ámbito universitario* que alcanza una diferencia de +27,3.

4.2 Análisis de los resultados de la composición

A continuación se presenta una muestra de testimonios expresados en las composiciones. Se agrupan en sub-epígrafes temáticos que permiten visualizar aquellos aspectos del diplomado que, desde la perspectiva de los participantes, han logrado un mayor impacto en el desarrollo de sus competencias profesionales docentes.

141

Aporta metodologías y herramientas de enseñanza-aprendizaje

“Para mí, el diplomado ha sido un gran aporte tanto para conocer metodologías y técnicas que he podido llevar a la práctica docente de los cursos que imparto, cuestión que ha significado un aporte no solo para mí sino también para mis alumnos”.

“Ha significado un crecimiento intelectual en el ámbito pedagógico, aprender técnicas de enseñanza, ejercitar en la aplicación de estas en las tareas. Además he podido dar nombre y contextualizar muchas de las actividades académicas de aula que realizaba y que realizo actualmente”.

“Es difícil plasmar en palabras lo que realmente ha significado el diplomado para el objetivo o meta difícil que tengo para mi futuro profesional. En el tiempo de este he podido concebir un nuevo concepto de docencia a la cual quiero hoy llegar, dar nuevas herramientas que han sido entregadas y aprendidas significan de gran ayuda para mi propósito final que es ofrecer una buena enseñanza”.

“Ha sido una oportunidad para poder aprender... adentrarme en ese mundo que no conocía de manera más profunda. He logrado poder abrir mi mente y conocer las formas, características, metodologías etc. de cómo hacer la docencia y la investigación que en mi mundo no estaban implícitas por el hecho de ser experto en otras materias”.

“En lo profesional, un crecimiento como docente pero creo que lo más significativo es que siento que lo que intuía que debía hacer para lograr los aprendizajes de mis estudiantes en clases estaba bien o iba por buen camino y lo he validado, claro que con todo lo aprendido podré cubrir todo, lo que me falta, los vacíos técnicos...”.

Motivación para investigar en docencia universitaria

“... me ha motivado en cuanto a poder realizar investigación específicamente en la docencia universitaria. Muchas veces nos vemos “excusada” nuestra participación y aporte en actividades de investigación por la falta de recursos y preparación. No obstante, este diplomado nos ha entregado herramientas para ello, en una línea en donde “con poco” se puede “hacer mucho”.

“... para finalizar manifiesto mi inquietud de que realmente este diplomado sea un trampolín para realizar investigación en docencia y si así es: Enhorabuena!!”.

“Pero principalmente me ha permitido organizar y comprender de manera contextualizada cómo realizar investigación que permita dar acción y vida a las metodologías innovadoras para que los estudiantes aprendan”.

“Para mí ha sido muy beneficioso el diplomado en mi práctica diaria de enseñanza-aprendizaje y me ha motivado a mirar desde otra perspectiva la investigación”.

142

Espacio de desarrollo personal, profesional y reflexión crítica sobre la práctica docente

“Es un crecimiento por cuanto cada experiencia de aprendizaje en la que participo ya sea en grupo o individualmente, da cuenta de una evolución, de un crecimiento tanto en el lenguaje como en la visión crítica que se ha instaurado o desarrollado en mí respecto a lo que considero un buen trabajo”.

“Ha significado reforzar contenidos ya conocidos y aprehender otros nuevos. Me ha permitido reflexionar acerca de mi práctica docente e imaginar diversas instancias de mejora que espero llevar a cabo en el corto plazo”.

“El diplomado es una oportunidad de reflexión al interior de la academia”.

Comprensión y aplicación en la práctica docente del Modelo Educativo UDA

“... debo señalar que un aspecto importante de este diplomado ha sido llevar a la práctica, a lo concreto, nuestros instrumentos rectores en cuanto a la realización de docencia, por ej. El Modelo Educativo. Me ha permitido mirarlo de cerca y constatar que es algo perfectamente realizable y no una utopía como parecía hasta hace poco”.

“Me ha permitido profundizar en temáticas relacionadas con las teorías de aprendizaje, conocer nuevas metodologías de aprendizaje y corroborar la importancia de ponerlas en práctica para operacionalizar el Modelo Educativo UDA”.

“Sumergirse en temas profundos como la interpretación del significado del ‘Constructivismo Social’ y el alcance de él en el Modelo Educativo UDA”.

“Oportunidad de instrumentalizar el Modelo Educativo UDA con herramientas teórico-prácticas en investigación”

Espacio de encuentro y trabajo colaborativo con académicos de otras áreas

“Un momento de intercambio de experiencias docentes que me ha permitido reconducir la práctica educativa”.

“Ha permitido fomentar ambientes de participación constructiva entre los académicos de distintas facultades y unidades”.

“Me ha permitido conocer a otros docentes de disciplinas diferentes y desde sus ópticas comprender sus miradas”.

“Ha sido una experiencia muy enriquecedora. Me ha permitido compartir, socializar mis dificultades como docente y aprender de las experiencias de otros colegas”.

“Creo que ejercicios como los que hemos desarrollado para elaborar cada una de las tareas de los Módulos no solo aportan al mejoramiento de nuestras prácticas docentes sino que contribuyen a renovar y reencontrarnos con nuestra tarea como docentes”.

5. CONSIDERACIONES FINALES

El Diplomado en Docencia e Investigación Universitaria ha demostrado ser una alternativa necesaria y viable para potenciar, desde la formación permanente, el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para el ejercicio de la docencia.

Un referente esencial para el diseño del programa ha sido el perfil profesional del docente de la UDA en tanto constituye una herramienta metodológica tanto para el diagnóstico y evaluación de las competencias profesionales de los docentes participantes como para el diseño de las situaciones de aprendizaje potenciadoras de su desarrollo.

El diagnóstico de las necesidades formativas para un desempeño competente de la profesión docente, el vínculo de la teoría y la práctica profesional y la concepción de la investigación como herramienta científica para la mejora de la calidad de la docencia constituyeron principios esenciales en el diseño e implementación del diplomado.

La elaboración y puesta en práctica de 21 proyectos de investigación e innovación para la mejora de la calidad de la docencia en la UDA y el desarrollo de las competencias profesionales docentes evaluado a partir de la autopercepción de los egresados, destacan entre los principales resultados del Diplomado en Docencia e Investigación universitaria, al mismo tiempo que constituyen punto de partida para su continuo perfeccionamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Rojo, V. et al. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *RELIEVE*, 17 (1). Recuperado el 12-6-16 de: http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm
- Blas-Aritio, F. (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior, *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), Recuperado el 23-2-2016 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2749781.pdf>
- Cano, M. E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Colección desarrollo profesional del profesorado. Barcelona: Grao
- Gairin-Sallan, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108. Recuperado el 25-10-15 de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/viewFile/28907/15412>
- Gargallo, B.; Garfella, P.; Sahuquillo, P.; Verde, I. y Jiménez, M. (2015). Métodos centrados en el aprendizaje, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, (370), 229-241. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-370-304.
- González, I. y López, A. B. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 403-423. Recuperado el 15-3-16 de: <http://revistas.um.es/rie/article/download/109431/121661>
- González-Maura, V. L.; González-Tirado, R. M.; y López-Rodríguez, A. (2011). Diseño de situaciones de aprendizaje que potencien competencias profesionales en la enseñanza, *Magíster. Revista de formación del profesorado e investigación educativa universitaria*, Universidad de Oviedo, (24), 121-134. Recuperado el 13-2-2016 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3844478.pdf>
- González-Maura, V. L. y González-Tirado, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria, *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, Madrid, (47), 185-209. Recuperado el 22-2-2016 de: <http://www.rieoei.org/rie47a09.pdf>

- González-Maura, V. L. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica, *Revista Cubana de Educación Superior*, 21(1), 45-53. <http://rieoei.org/deloslectores/Maura.PDF>
- Hernández-Pina, F.; Arán, A. y Salmerón, H. (2012). Enfoques de aprendizaje y metodologías de enseñanza en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(3), 1-12, Recuperado el 12-6-2016 de: <http://rieoei.org/deloslectores/4878Hdez.pdf>
- Imberón, F. (2001). La profesión docente antes los desafíos del presente y del futuro. En: Marcelo, Carlos (Ed.), *La Función Docente* (pp. 27-45). España, Madrid: Síntesis.
- Jato-Seijas, E.; Cajide-Val, J.; Muñoz-Cadavid, M. A.; y García Antelo, B. (2016). La formación del profesorado universitario en competencias lifelong learning a partir de las demandas de empleadores y egresados. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 69-85. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.215341>
- López-Rodríguez, A. González-Maura, V. y Valdivia, J. (2016), Evaluación interna de la calidad en la Universidad de Atacama. Hacia un modelo permanente y participativo para la mejora continua *Revista Calidad en la Educación Superior*, 7(2), 180-202. Recuperado el 25-12-2016 de: <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/1606/1776>
- Marcelo, C. (2001). La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. En: Marcelo, Carlos (Ed.), *La Función Docente* (pp. 9-26). España, Madrid: Síntesis.
- Más, O. y Olmos, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470. Recuperado el 25-2-2016 de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14045395005.pdf>
- Más, O. y Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*, Madrid: Síntesis.
- Más, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 1-17. Recuperado el 12-2-2016 de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf>
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Ruiz, C.; Más, O.; Tejada, J. y Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias, *Revista de la Educación Superior*, 2 (146), 115-132. Recuperado el 25-2-2016 de: <http://www.redalyc.org/pdf/604/60418898007.pdf>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-15. Recuperado el 23-3-2016 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>
- Torra, I., De Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X., Pagés, T., Valderrama, E. Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. Recuperado el 15-12-2016 de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42631/1/618203.pdf>

UDA (2010). *Modelo Educativo*, Iquique: Sociedad de Servicios Gráficos y Publicitarios. KUNTURY Ltda.

Vázquez, J. A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 13-26. Recuperado el 15-8-16 de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/211501/172421>

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea.

Zabalza, M. A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, (20), 1-32. Recuperado el 23-6-2016 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4105027.pdf>

Desarrollo de competencias socio-profesionales en contextos vulnerables

El caso de Peñasal Kooperatiba

Lourdes Villardón-Gallego*, Lara Yáñez-Marquina*, Lirio Flores-Moncada*
y Roberto García-Montero**

Resumen. Las competencias socio-profesionales están muy valoradas en el mundo del empleo, por tanto, su desarrollo es fundamental en todas las personas y especialmente en aquellas en riesgo de exclusión, ya que actúan como factor de inclusión a través de la entrada al mundo laboral. A pesar de su importancia, no siempre se trabajan y evalúan de forma sistemática en los centros de formación. En este artículo se presenta una propuesta formativa de competencias socio-profesionales a través del diseño, validación y aplicación de un programa específico que puede ser adaptado a diferentes contextos. La evaluación del programa a través de los aprendizajes de los estudiantes y de sus valoraciones tiene implicaciones para la mejora de la formación de estas competencias, tales como la importancia de la sensibilización previa, la necesidad de flexibilidad para adaptarse al nivel de desarrollo de los estudiantes, y la importancia de su participación en el proceso a través, por ejemplo, de la autoevaluación.

Palabras clave: competencias socio-profesionales; evaluación de competencias; evaluación de programas; riesgo de exclusión; formación para el empleo.

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SÓCIO-PROFISSIONAIS EM CONTEXTOS VULNERÁVEIS. O CASO DE PEÑASCAL KOOPERATIBA

Resumo. As competências sócio-profissionais estão altamente valorizadas no mercado de trabalho, portanto, o seu desenvolvimento é fundamental em todas as pessoas e especialmente naquelas com risco de exclusão, uma vez que essas competências são um fator de inclusão por meio da inserção profissional. Apesar de sua importância, as competências sócio-profissionais nem sempre são desenvolvidas e avaliadas sistematicamente nos centros de formação. Este artigo descreve uma proposta de formação de competências sócio-profissionais mediante a elaboração, validação e implementação de um programa específico que pode ser adaptado a diferentes contextos. A avaliação do programa por meio da aprendizagem dos alunos e de suas visões tem implicações para a melhoria da formação destas competências, tais como a importância da sensibilização prévia, a necessidade de flexibilidade para se adaptar ao nível de desenvolvimento

*Universidad de Deusto, España.

** Peñasal Kooperatiba, España.

dos alunos e a importância da sua participação no processo por meio de, por exemplo, sua auto-avaliação.

Palavras-chave: competências sócio-profissionais; avaliação de competências; avaliação de programas; risco de exclusão; formação profissional.

DEVELOPMENT OF SKILLS FOR JOB IN VULNERABLE CONTEXTS. THE CASE OF PEÑASCAL KOOPERATIBA

Abstract. The skills for job are highly valued in the labor market; therefore, their development is fundamental in all people and especially in those at risk of exclusion, as they act as a factor of inclusion through entry into the labor world. In spite of their importance, there are not always worked and systematically evaluated in training institutions. This article shows a formative proposal of skills for job through the design, validation and application of a specific program that can be adapted to different contexts. The evaluation of the program through the student learning and their own assessment has implications for improving competences such as the importance of the initial awareness, the flexibility to adapt to the level of the students development and the significance of their participation in the process through, as an example, self-evaluation.

Keywords: skills for job; skills assessment; program evaluation; risk of exclusion, vocational training.

1. INTRODUCCIÓN

Las competencias profesionales en la sociedad global actual suponen un elemento clave en la socialización de los individuos que viven en ella. La relación existente entre el mundo profesional y el funcionamiento de la sociedad convierte prácticamente en imprescindible que los miembros de la sociedad, o cuando menos un número suficiente de ellos en un mismo núcleo familiar, posea estabilidad laboral, al menos a lo largo de lo que constituye su vida laboral activa (García-Montero, 2016). Hoy en día se antoja muy complicado alcanzar esa situación si no se cuenta con una mínima cualificación. Prueba de ello es que en la Unión Europea los empleos sin cualificación o de bajo nivel se han reducido a la mitad en los últimos veinte años, previendo que supondrán únicamente el 16% del total para el año 2020 en el territorio de la UE-28 (Viceconsejería de Formación Profesional, 2015).

En las últimas décadas se ha producido una tendencia a estructurar la formación, sobre todo la profesional, en base a competencias. Además, se han ido desarrollando una serie de estándares a nivel estatal para recoger las competencias profesionales presentes y necesarias en el mundo productivo. En la Unión Europea se han promovido y dictado una serie de orientaciones para facilitar el trasvase y adecuación de los sistemas utilizados entre cada uno de los estados miembros. En España esta realidad se concreta en el Sistema

Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017). La finalidad del SNCFP es “[...] promover y desarrollar la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017, párr. 1).

Este Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales es el referente principal de la formación profesional en España, tanto en el sistema educativo como en el sistema de empleo y supone la base principal para el reconocimiento y la acreditación de las competencias. El Catálogo está organizado en familias profesionales, cualificaciones y unidades de competencia, además de en niveles de cualificación, y recoge las competencias técnico-profesionales, es decir, aquellas habilidades con un componente tecnológico, reflejo de la ciencia aplicada a un contexto profesional.

Sin embargo, un funcionamiento adecuado en el contexto del empleo comporta no solo el desarrollo de competencias técnico-profesionales, sino también de otras competencias que no tienen un componente tecnológico. Se trata de competencias genéricas y universales comúnmente reconocidas como competencias socio-profesionales, por encontrarse relacionadas con la esfera personal y social del mundo del empleo. En este sentido, el planteamiento de McClellan (1973, 1976, 1994, 1998), iniciado en la década de los 70 del siglo pasado y los trabajos que sirvieron para desarrollar la metodología Hay Group, Towers Perrin, y Hewitt Associates Llc. (1996) de selección y evaluación por competencias, aún siguen vigentes como referentes en las investigaciones y en los modelos teóricos actuales sobre competencias.

Estas competencias socio-profesionales se sitúan en el nivel más alto de prioridad para los empleadores. Así, el 78,3% de los encuestados en un estudio realizado en empresas del País Vasco sitúa como máxima prioridad al contratar personal la actitud, la disposición y el interés, situando este criterio por encima de cuestiones como titulación, experiencia, idiomas u otras. Además, al ser preguntados por las habilidades, valores y actitudes más valorados, los empleadores participantes responden mayoritariamente aspectos relativos al ámbito de las competencias socio-profesionales (CON-FEBASK, 2015).

Se constata, por tanto, la paradoja de disponer de un Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales en el que no aparecen representadas las socio-profesionales, a pesar de la relevancia que estas tienen en el mundo del empleo. Se encuentra alguna mención a este tipo de competencias en el documento sobre las Competencias Claves para el Aprendizaje permanente de la Unión Europea (Dirección General de Educación y Cultura, 2007) y

en el de las Competencias Clave definidas por el Servicio Público de Empleo Estatal (2017), aunque en ambos documentos las competencias reflejadas son mayoritariamente instrumentales, referidas a conocimientos de índole formativo básico (lectura, redacción, aritmética, matemática, comunicación oral, entre otros).

Dada la relevancia que este tipo de competencias adquieren en el mundo del empleo, es imprescindible que los agentes dedicados a la formación profesional, desarrollen una propuesta formativa sistematizada y comprobadamente eficaz relacionada con estas competencias.

En coherencia con lo anterior, los objetivos de esta investigación son los siguientes:

1. Diseñar y aplicar un programa formativo para el desarrollo de competencias socio-profesionales en un contexto de vulnerabilidad social.
2. Evaluar el programa a partir de la valoración de los estudiantes y de los aprendizajes realizados.
3. En base de los resultados de la investigación evaluativa, reflexionar sobre las implicaciones del estudio para la mejora de la formación profesional.

150

2. PROGRAMA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIO-PROFESIONALES

En la presentación del programa se incluye el contexto de actuación, los fundamentos teóricos en los que se basa, el proceso de diseño y la descripción del mismo.

2.1 Contexto

Peñasal Kooperatiba acumula 30 años de experiencia en la formación profesional con jóvenes que finalizaron su etapa de escolarización obligatoria sin alcanzar el éxito académico en dicho nivel. Durante este tiempo ha desarrollado multitud de programas formativos para tratar de cualificar del mejor modo posible a este colectivo y mejorar su nivel de empleabilidad como medio para luchar contra la exclusión social. Hoy en día desarrollan esta tarea a través de titulaciones de Formación Profesional Básica, Ciclos Formativos de Grado Medio, Educación Para Adultos, programas de tratamiento a la di-

versidad en la enseñanza obligatoria y acciones de Formación y Orientación para el empleo. Esta entidad cuenta con varios centros en el País Vasco y Navarra, desde los que se atiende anualmente a unas 3.000 personas.

Además de su labor formativa esta entidad socioeducativa ha promovido y promueve la creación de empresas, potenciando proyectos de autoempleo para fomentar la inserción de las personas con las que trabaja.

Los principios y prácticas de la institución formativa evolucionan hasta que en el año 2011 comenzó a implantar de modo progresivo el plan *Peñasca Socio-profesional*, como una propuesta sistemática de desarrollar competencias socio-profesionales en su alumnado.

2.2 Fundamentos teóricos

El plan *Peñasca Socio-profesional* parte del concepto de valores recogido por Elexpuru y Medrano (2002) basado en el modelo Hall-Tonna (Hall, 2003):

[...] Ideales que dan sentido a nuestras vidas, expresados a través de las prioridades que elegimos, que se reflejan en la conducta humana y que constituyen la esencia de lo que da significado a la persona, que nos mueven y nos motivan [...], citado en Elexpuru y Medrano (2002, pp. 11-12).

Desde esta perspectiva, los valores son una parte fundamental de las actitudes y conductas de una persona y, por tanto, son claves para el desarrollo de competencias socio-profesionales en el ámbito del empleo. El modelo Hall-Tonna (Hall, 1986, 1995, 2001) plantea una perspectiva de desarrollo en fases y distingue dos tipos de valores: metas y medios. Las metas representan la visión, lo que se espera lograr en el futuro. Los valores medio muestran el camino para alcanzar las metas (Elexpuru, Villardón, y Yániz, 2013) y, por tanto, están vinculados a destrezas y habilidades. Los valores medio tienen mayores posibilidades de desarrollo en un contexto de enseñanza-aprendizaje, por lo que son la base principal del programa.

El programa ha tomado como referencia la estructura de competencias planteada por Spencer y Spencer (1993) para desarrollar un alto rendimiento en el trabajo. No obstante, se ha realizado un ajuste y adaptación de la propuesta de estos autores al contexto de actuación de Peñasca Cooperativa, referido a niveles profesionales de baja responsabilidad y autonomía.

2.3 Diseño

Para el diseño del programa *Peñascal Socio-profesional*, un grupo de trabajo conformado por expertos y docentes de la entidad realizó, en primer lugar, un análisis de los referentes teóricos, normativos y de investigación más importantes, con el fin de seleccionar las competencias socio-profesionales relevantes para ser trabajadas con el alumnado.

La propuesta de competencias, así como el desglose en indicadores, se realizó por consenso, previa discusión en el grupo experto de trabajo. Posteriormente, este grupo experto de trabajo elaboró los materiales de trabajo y de evaluación de dichas competencias.

La primera versión del programa fue aplicada para su validación en un proyecto piloto que incluía a cinco grupos de alumnado de diferentes niveles formativos y de distintas familias profesionales. Los resultados y conclusiones de este estudio piloto se tuvieron en cuenta para diseñar la propuesta final del programa.

Una vez configurado el programa definitivo, se implantó de modo progresivo en las distintas titulaciones hasta su generalización. Para su aplicación, se impartió previamente formación a los docentes implicados. Durante la ejecución, el grupo experto de la entidad, realizaba seguimiento y apoyo al profesorado.

152

2.4 Descripción

Este apartado incluye los principios del programa, la estructura en cuanto a *clusters* y competencias, materiales y puesta en práctica.

Principios del programa

El programa está construido tratando de cumplir los siguientes principios:

1. Debe servir para reflexionar sobre los valores (reales) presentes en el centro educativo.
2. Debe sistematizar el trabajo docente en estas competencias (programación, intervención educativa y evaluación).
3. Ha de integrarse en la dinámica formativa habitual, creando relaciones sólidas y coherentes con el resto de dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. La evaluación debe ser válida y fiable, servir como toma de conciencia para el alumnado y como elemento de desarrollo personal.
5. En la evaluación deben participar todos los agentes implicados.
6. Debe contemplar que las competencias socio-profesionales son dinámicas y pueden variar a lo largo de la vida, en función de las prioridades y jerarquías personales.
7. Debe asegurar un equilibrio entre una mirada focalizada en un indicador y una mirada más amplia que abarca más competencias del plan.
8. Debe combinar acciones específicas destinadas al desarrollo de estas competencias, y acciones de refuerzo de estas competencias mientras se trabajan otros aprendizajes.

Estructura de competencias del plan

El programa *Peñasca Socio-profesional* incluye un listado de 23 competencias, agrupadas en siete grupos o *clusters*, los cuales están ordenados desde una perspectiva del desarrollo, desde un nivel bajo de madurez y autonomía hasta un nivel más alto de desarrollo.

1. *Acción y obtención de resultados*. Incluye competencias para la realización eficiente de tareas.
2. *Responsabilidad*. Incluye competencias relacionadas con la responsabilidad sobre la tarea o las normas.
3. *Análisis y planificación* de tareas.
4. *Efectividad personal*. Incluye competencias como el autocontrol o la autoconfianza.
5. *Ayuda y servicio*. Incluye competencias como la comprensión interpersonal o la orientación al cliente.
6. *Auto-situación y cooperación*. Incluye competencias tales como el trabajo en equipo o el liderazgo.
7. *Comunicación y relación interpersonal*. Incluye competencias comunicativas de relevancia en relaciones interpersonales.

Para cada competencia se han definido una serie de indicadores que sirven para operativizar el trabajo formativo y de evaluación del programa. El número total de indicadores es 63 (Ver Tablas 1-6).

Materiales de apoyo

El programa cuenta con una serie de instrumentos y herramientas que sirven para su puesta en práctica: documentación de referencia sobre el plan, donde se explican las finalidades y las características del mismo, las competencias incluidas, guías para el profesorado y materiales didácticos para trabajar cada indicador, así como herramientas informatizadas de evaluación y calificación.

Puesta en práctica

A continuación, se describen las fases de la puesta en práctica del plan tomando como referente las acciones desarrolladas en un grupo de alumnos/as:

Fase 1. Definición del itinerario

El equipo docente responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo elige una serie de indicadores del listado total para trabajar con los estudiantes y los secuencia atendiendo a los siguientes criterios: características de la titulación, características del alumnado y resultados de aprendizaje esperados.

154

En el transcurso de la formación, el itinerario de indicadores definido para el grupo puede variar si el equipo docente lo considera en función de necesidades detectadas.

Fase 2. Desarrollo de los indicadores

Una vez definido el itinerario, se trabaja quincenalmente cada indicador, según el siguiente proceso.

El equipo docente se reúne para analizar la guía docente y proponer acciones para desarrollar el indicador.

Posteriormente, se desarrolla el denominado “lanzamiento” del indicador. El tutor del grupo plantea a los estudiantes el indicador a trabajar esa quincena señalando: a) la relevancia que tiene en el contexto formativo y en el mundo del empleo, b) los ítems de evaluación que se van a utilizar para su control, c) sugerencias para un buen desarrollo de la competencia y d) las medidas a tomar ante comportamientos inadecuados relacionados con dicho indicador. A continuación se realiza una actividad específica para la presentación y sensibilización del indicador, siguiendo las propuestas de los materiales elaborados en el programa.

Después del lanzamiento, el equipo docente presta especial atención al desarrollo y concreción del indicador en el conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje, reforzando o corrigiendo sus comportamientos en relación a este.

Fase 3. Evaluación de los indicadores

Finalizada la quincena, se lleva a cabo una tutoría específica donde cada estudiante realiza una autoevaluación con respecto al indicador, a la vez que es evaluado por el equipo docente y contrastado por sus compañeros/as. Además de esta evaluación detallada sobre el indicador quincenal, el profesorado evalúa para cada alumno/a el resto de indicadores trabajados previamente en el itinerario.

Los indicadores de las competencias socio-profesionales se tienen en cuenta en la evaluación formal del alumnado y tienen un peso ponderado en las calificaciones académicas del estudiante.

3. METODOLOGÍA

3.1 Participantes

En el curso académico 2015/2016 había un total de 666 estudiantes matriculados en los cinco centros de Peñasal Kooperatiba en los que se ha realizado la investigación, de acuerdo a la siguiente distribución: 94 estudiantes en el centro 1 (C1), 380 estudiantes en el centro 2 (C2), 47 estudiantes en el centro 3 (C3), 87 estudiantes en el centro 4 (C4) y 58 estudiantes en el centro 5 (C5). La información sobre el rendimiento académico de los estudiantes estuvo disponible en datos de archivo.

Además, con objeto de completar la información derivada del análisis de los datos de archivo, se realizaron entrevistas grupales semiestructuradas, a través de las que se recogió las opiniones de un total de 24 estudiantes. La composición de la muestra por centros fue la siguiente: 3 estudiantes de C1, 12 estudiantes de C2, 3 estudiantes de C3, 3 estudiantes de C4 y 3 estudiantes de C5.

3.2 Instrumentos

Por una parte, se dispone del archivo de datos del curso 2015/16, en el que se recoge el rendimiento para cada indicador trabajado por los estudiantes de Peñasal Kooperatiba. Dicho rendimiento se traduce en una variable dicotómica (Apto o No Apto), tanto en una primera evaluación (Acta 1) como en una segunda (Acta 2).

Por otra parte, se realizaron 8 entrevistas grupales semiestructuradas, con 3 estudiantes por entrevista. De acuerdo a los objetivos de la investigación, las preguntas de la entrevista se organizaron en torno a los siguientes ejes temáticos: (1) presentación personal y antecedentes, (2) importancia concedida a las competencias socio-profesionales para la vida y el empleo (3) puesta en marcha del programa, (4) valoración del sistema de evaluación, (5) satisfacción general con el programa.

3.3 Procedimiento

La dirección del centro proporcionó la base con los datos de rendimiento de los estudiantes eliminando los datos de identificación.

156

Para la realización de las entrevistas se seleccionó a los estudiantes asegurando que tuvieran asistencia suficiente para conocer el Programa. Todos ellos fueron informados de la investigación y aceptaron voluntariamente participar, así como ser grabados en audio. La duración de las entrevistas fue aproximadamente de 60 minutos. Las entrevistas fueron posteriormente transcritas para proceder a su análisis.

3.4 Análisis

Por un lado, se realizó un estudio descriptivo de los datos de archivo. En concreto, se calcularon los porcentajes de éxito tanto en Acta 1 como en Acta 2 para cada uno de los indicadores de las competencias socio-profesionales trabajadas en los itinerarios de Peñasal Kooperatiba durante el curso 2015/16. Esto es, porcentaje de alumnado con respecto al total que trabaja cada indicador que cumple satisfactoriamente su consecución en cada uno de los dos momentos de medición.

Finalmente, para complementar los resultados derivados del estudio descriptivo, se realizó un análisis del discurso de las entrevistas grupales de los estudiantes.

4. RESULTADOS

En primer lugar, se presentan los resultados del análisis de los datos de archivo y, posteriormente, se completa dicha información con las opiniones recogidas en las entrevistas grupales.

4.1 Datos de archivo

A continuación, se presenta el porcentaje de éxito de cada uno de los indicadores de las competencias profesionales incluidas en los diferentes clusters, tanto en Acta 1 como en Acta 2.

Con respecto al Cluster *Acción y obtención de resultados* (Tabla 1), al finalizar el curso (Acta 2), la mayoría de los indicadores habían sido conseguidos por la mitad o más de los estudiantes. En este sentido, la Producción en Cantidad Adecuada (69,8%), Iniciativa Básica (65,5%) y Preocupación por el modo de Realización de la Tarea (62,2%) son los indicadores más logrados. La Concentración sobre la Tarea (49,5%) y la Preocupación por el Orden (49,9%) son los menos conseguidos. Es reseñable que este último indicador evoluciona negativamente de Acta 1 a Acta 2, seguramente porque se trabaja explícitamente al inicio y después, al trabajar otros, los estudiantes no le prestan tanta atención.

Los indicadores del Cluster *Responsabilidad* son logrados por más de la mitad de los estudiantes (Tabla 2). El mayor porcentaje de logro corresponde al indicador Implicación en la Ejecución de la Tarea (67,5%), seguido por Asunción de Responsabilidad Particular en la Tarea (63,8%), ambos pertenecientes a la Competencia Responsabilidad sobre la Tarea, y los indicadores Higiene e Imagen Personal Adecuada (63,2%) y Uso adecuado de EPIs (62,7%), pertenecientes a la Competencia Responsabilidad sobre las normas. El indicador Asistencia y Puntualidad es el menos conseguido por los estudiantes, con un 51% de logro.

Con respecto al Cluster *Análisis y Planificación*, solo se han incluido en algunos itinerarios formativos indicadores de la Competencia Análisis de la Tarea. El indicador conseguido por un mayor número de estudiantes es la Identificación Anticipada de Dificultades sobre la Tarea (62,8%), que es a la vez el trabajado por más estudiantes (n=86). El resto de indicadores de la Competencia son alcanzados por más de la mitad del escaso alumnado que lo ha trabajado (tabla 3).

TABLA 1
Porcentaje de éxito de los indicadores del Cluster Acción y obtención de resultados

Competencia	Indicador	n	Acta 1	Acta 2
1. Interés por los resultados	Preocupación por el modo de realización de la tarea	524	57,82	62,21
	Preocupación por mejorar y aprender	493	57,20	57,40
	Optimizar los materiales en uso	406	57,14	57,39
	Preocupación por el resultado de la tarea	511	55,38	55,97
2. Preocupación por el orden, la calidad y la precisión	Preocupación por la calidad y la precisión	458	57,86	60,04
	Preocupación por el orden (herramienta, materiales y lugar de trabajo)	487	50,72	49,90
3. Control sobre el resultado	Control de la calidad en la tarea	462	49,35	50,00
	Control de la tolerancia	na	na	na
4. Concentración sobre la tarea	Producción en cantidad adecuada	86	68,60	69,77
	Concentración sobre la tarea	420	48,57	49,52
5. Iniciativa	Iniciativa básica	171	61,40	65,50
	Iniciativa intermedia	15	40,00	46,67
6. Búsqueda de información	Búsqueda de información autónoma	109	45,87	57,80

n= Número de estudiantes que han cursado el indicador; na= No aplica

TABLA 2
Porcentaje de éxito de los indicadores del Cluster Responsabilidad

Competencia	Indicador	n	Acta 1	Acta 2
7. Responsabilidad sobre la tarea	Implicación en la ejecución de la tarea	120	63,33	67,50
	Asunción de responsabilidad particular en la tarea	138	62,32	63,77
8. Responsabilidad sobre las normas	Higiene e imagen personal adecuada	372	62,10	63,17
	Uso adecuado de Equipos de Protección Individual (EPIs)	201	62,69	62,69
	Uso adecuado de la ropa	155	62,58	60,65
	Respeto por normas de seguridad	298	59,06	58,39
	Respeto por las normas de convivencia	403	51,61	53,35
	Asistencia y puntualidad	666	49,10	50,90
9. Compromiso con la organización	Compromiso con el propio rol dentro de la organización	na	na	na

n= Número de estudiantes que han cursado el indicador; na= No aplica

TABLA 3
Porcentaje de éxito de los indicadores del Cluster Análisis y planificación

Competencia	Indicador	n	Acta 1	Acta 2
10. Análisis de la tarea	Identificación anticipada de dificultades de la tarea	86	65,12	62,79
	Identificación de medios a utilizar	15	53,33	60,00
	Identificación de operaciones a realizar	15	46,67	53,33
	Identificación de autonomía personal en función de operaciones a realizar	15	46,67	53,33
	Identificación de tolerancias	na	na	na
11. Planificación	Jerarquización de operaciones a realizar	na	na	na
	Secuencias de operaciones a realizar	na	na	na
	Elaboración de plan de acciones	na	na	na

n= Número de estudiantes que han cursado el indicador; na= No aplica

En lo que se refiere al Cluster Efectividad Personal (Tabla 4), dos tercios de los estudiantes logran el indicador Autonomía Personal (74,2%). Asimismo, el indicador Confianza en Sí Mismo (66,2%) tiene un alto porcentaje de logro. Hay dos indicadores que no han llegado al 50% de éxito. Estos son Afán por Asumir Responsabilidades y Flexibilidad en las condiciones habituales, ambos con un 46,7% de logro.

TABLA 4
Porcentaje de éxito de los indicadores del Cluster Efectividad personal

Competencia	Indicador	n	Acta 1	Acta 2
12. Autocontrol	Uso del autocontrol	385	50,39	50,65
13. Confianza en sí mismo	Confianza en sí mismo	154	65,58	66,23
	Independencia a la presión de grupo	33	54,55	63,64
	Autoconcepto ajustado a la realidad	207	53,62	58,45
	Afán por asumir responsabilidades	15	33,33	46,67
14. Gestión de la crítica	Asimilación constructiva de la crítica	462	52,16	52,81
15. Resiliencia	Reacción positiva ante el fracaso	na	na	na
16. Flexibilidad	Adaptación al cambio	15	26,67	53,33
	Flexibilidad en las condiciones habituales	15	40,00	46,67
17. Autonomía	Autonomía básica	89	74,16	74,16
	Autonomía intermedia	15	46,67	60,00
	Autonomía alta	na	na	na

n= Número de estudiantes que han cursado el indicador; na= No aplica

En el Cluster Ayuda y Servicio a las Personas, el indicador Empatía con la Autoridad es logrado por cerca del 60% de los estudiantes que lo han trabajado (Tabla 5). El resto de los indicadores no han llegado a ser logrados por la mitad de los estudiantes; estos son, Orientación a la Utilidad de lo Realizado (42,9%) y Empatía con Compañeros (43,6%).

TABLA 5
Porcentaje de éxito de los indicadores del Cluster Ayuda y servicio a las personas

Competencia	Indicador	n	Acta 1	Acta 2
18. Comprensión interpersonal	Empatía con autoridad	362	58,84	59,94
	Empatía con compañeros	117	43,59	43,59
19. Orientación al cliente / Interés por la utilidad	Orientación a la utilidad de lo realizado	49	28,57	42,86
	Atención a la satisfacción del cliente	na	na	na

n= Número de estudiantes que han cursado el indicador; na= No aplica

Los indicadores de la Competencia Trabajo en Equipo y Cooperación, dentro del Cluster Autosituación y Cooperación (Tabla 6) han sido trabajados y logrados por un alto número de estudiantes. Es el caso del indicador Cooperación Esporádica (70,9%), Trabajo en Grupo (69,5%), Ayuda a Otros por Iniciativa (63,8%). Asimismo, más de la mitad (53,3%) de los 15 estudiantes que han trabajado el indicador Conciencia de su Rol en la Organización lo han desarrollado adecuadamente.

160

TABLA 6
Porcentaje de éxito de los indicadores del Cluster Autosituación y cooperación

Competencia	Indicador	n	Acta 1	Acta 2
20. Autosituación e influencia	Conciencia sobre su rol en la organización	15	46,67	53,33
21. Conciencia de organización	Compromiso con el cometido personal en la organización	na	na	na
	Atención a la satisfacción del cliente	na	na	na
22. Trabajo en equipo y cooperación	Cooperación esporádica con tareas puntuales	251	70,12	70,92
	Trabajo en grupo adecuadamente	200	64,50	69,50
	Ayuda a otros por iniciativa básica	105	57,14	63,81

n= Número de estudiantes que han cursado el indicador; na= No aplica

Finalmente, los indicadores del Cluster Comunicación y Relación Interpersonal, que corresponden a la Competencia Interés por los Resultados, no han sido incluidos en ningún itinerario formativo.

En resumen, el porcentaje promedio de éxito en los indicadores trabajados se sitúa en torno al 50%, superando el porcentaje en aquellos más básicos y trabajados por un número mayor de estudiantes. Se puede concluir, por tanto, la eficacia del programa para el desarrollo de competencias socio-profesionales.

4.2 Entrevistas grupales

El análisis del discurso de los estudiantes se estructura en función de las áreas temáticas del guion de la entrevista grupal.

Antecedentes

Los estudiantes participantes, antes de formarse en centros de Peñasal Kooperatiba cursaron la enseñanza obligatoria en otros centros. No son conscientes de haber trabajado valores en su vida académica previa, por tanto, señalan haber notado esa diferencia con la formación actual:

“Allí ni la puntualidad, si llegabas bien, y si no llegabas, pues te ponían una parte y listo” (C4fgE1).

“[...] aquí están encima de nosotros. En otros sitios pasan más de nosotros” (C1FgE3).

Importancia de las competencias socio-profesionales

La mayoría del alumnado vincula la importancia de la formación en competencias socio-profesionales al ámbito laboral, siendo menos conscientes de su importancia para la vida en general:

“[...]en la puntualidad, antes dormía hasta la hora que me daba la gana ahora no puedo porque tengo que llegar sí o sí.”(C2Fg2E2).

Consideran que la educación en Peñasal Kooperatiba les ha ayudado a estar más motivados por el aprendizaje, a ser más responsables y a valorar más la formación:

“Antes iba a clase por obligación, ahora vengo porque me gusta “(C4fgE1).

“[...] ahora sí que vengo a clase, cuando iba al instituto no iba tanto. ... Ahora me dicen para quedar un lunes a las 10 y les digo que no puedo, que estoy en clase” (C4fgE3).

“Hace unos años no valoraba y hoy en día sí valoro, no le daba importancia a la satisfacción de hacer las cosas bien y ahora sí, nos han enseñado a mirar un poco más lejos y a no perder las ganas nunca.”(C2Fg2E3).

El alumnado afirma que el respeto hacia los demás y a las normas de convivencia son aspectos que se valoran a la hora de conseguir y mantener un trabajo:

“[...] si eres respetuoso con tus compañeros y con tus jefes pues te van tratar bien en los trabajos. Si no, no, entonces todo esto es importante para nosotros mismos y nos esforzamos por ello.” (C1FgE3).

Puesta en marcha

A lo largo de las entrevistas grupales se constata que los estudiantes entienden, en general, la sistemática del programa Peñascal Socio-profesional, esto es, comprenden el significado del indicador que están trabajando la periodicidad, el sistema de evaluación, y las tutorías:

“[...] sí, sí, entendemos perfectamente lo que significa cada indicador.” (C1FgE2).

En cuanto a los distintos aspectos del proceso de implantación del Programa *Peñascal Socio-profesional* expresan diferentes valoraciones.

Consideran que las actividades de *lanzamiento* del indicador les sirven para sensibilizarse hacia él e intentar mejorar. Son conscientes de las estrategias que utiliza el profesorado para presentar el indicador:

“También lo explica en grupo y después lo explica en individual [...]” (C1FgE2). La mayoría de los estudiantes opinan que la duración está ajustada y es apropiada.

Sin embargo, algún estudiante considera que se dedica demasiado tiempo a estas actividades:

“... Pues en vez de coger una hora entera pues mejor coger 20 minutos o que nos lo den en otra clase” (C4FgE3).

También valoran positivamente las *tutorías*, tanto las individuales, en las que tratan el desarrollo de los valores de forma personalizada, comentan su significado, les dan pautas para la vida, y, en especial, para el ámbito laboral, comentan los avances individuales y sobre todo les ayudan a reflexionar:

“A veces nos llaman de uno en uno para hablar sobre el tema para hablar sobre los valores.”(C1FgE2).

Por otro lado, en las tutorías grupales, comentan los valores y el nivel de ejecución conjunto, lo que a la vez contribuye a mejorar el clima en el grupo:

“Es muy importante el compañerismo porque al final estamos mucha gente en el mismo taller y aprendemos a llevarnos todos [...]” (C3Fg3E1).

Los estudiantes sugieren que las actividades se vinculen a la formación técnica profesional:

“[...] es mejor que, por ejemplo, lo hagamos todo en la cocina ya que así aprenderemos todo a la vez porque al final los valores, como el respeto están en cada momento en cada actividad que tenemos que hacer” (C4FgE3).

Evaluación

Afirman que la *autoevaluación* les ayuda a reflexionar sobre su comportamiento con respecto al indicador. Además, les sirve para sensibilizarse hacia la honestidad:

“Mientras relleno la hoja me ayuda a pensar si lo he hecho o no [...]” (C4FgE1).

“[...]si tú has sido sincero pues realmente no va haber mucha diferencia entre lo que tú dices y lo que el profesor dice.”(C4FgE2).

En general valoran positivamente la evaluación grupal con los *compañeros*. Sin embargo, no todos los grupos la hacen explícitamente o los estudiantes no se dan cuenta de que la están haciendo. A esto hay que añadir que algún estudiante no quiere hacer una valoración negativa de los demás, porque no quieren “criticar”:

“[...] pero al final estás criticando.” (C4FgE2).

Por otro lado, hay diversidad de opiniones con respecto a la *evaluación* que hacen los profesores del logro de los indicadores. Algún estudiante considera que son justos:

“[...] yo creo que evalúan de una manera justa lo que pasa es que siempre hay el típico que nunca está de acuerdo con las notas que le ponen” (C1FgE2).

Otros estudiantes se quejan de que los profesores no tienen suficientes evidencias para hacer la valoración: “*Yo muchas veces no estoy de acuerdo con el profesor, no por lo que pone, sino porque cuando estamos en el matadero él no está siempre, entonces ¿cómo valora algo que no ve?*”. (C4FgE3).

Finalmente hay estudiantes que no dan importancia a este tipo de aprendizajes porque no son conscientes de cómo afecta a las notas finales: “*Es que yo realmente solo me fijo en las notas finales, no me fijo tanto en los valores.*” (C4FgE1).

Aprendizajes percibidos

El alumnado es consciente de que, además de aprender un oficio, se han desarrollado como personas; por ejemplo, afirman que la formación que reciben a través del programa les ha ayudado a tener más confianza en sí mismo, a controlarse mejor y manejar mejor el estrés:

“[...] ahora hay que tener confianza y pensar que hay que intentar mejorar... buscar un buen trabajo y seguir adelante.”(C2FgE3).

“... a saber comportarnos en clase porque a veces estamos muy hiperactivos y no sabemos controlarnos y desde que estamos aquí hemos aprendido a estar más tranquilos y a respetarnos también.”(C1FgE2).

“... a mí me gusta trabajar, pero me costaba mucho estar quieto en clase y aquí he aprendido a saber esperar, a estar más tranquilo.”(C1FgE1).

“tener control, autocontrol ese tipo de cosas está muy bien porque si no claro el primer trabajo que vas, [...] le hablas mal, vamos, a tu jefe... pues te van a echar.”(C1FgE3).

Por otra parte, se han percatado de que han aprendido a trabajar en equipo y a estar dispuestos a ayudar a otros, lo cual es clave para la vida laboral:

“[...] al final nos ayudamos y logramos acabar el trabajo entre todos.”(C1FgE3).

“llevarme mejor, hacer trabajos entre nosotros, convivir juntos...”(C2Fg2E1).

Algún participante comenta la utilidad de lo aprendido y su transferencia a la vida diaria:

“[...] todo lo que aprendas aquí lo llevas a cabo en la vida real”. (C2Fg2E3).

“Yo mismo he madurado en la vida, en la casa y en la calle, he sentado la cabeza”. (C1FgE2).

“[...] ahora hasta en mi casa cuando cojo un vaso y veo que algo está fuera de su sitio me da pena dejarlo mal puesto e intento hacerlo todo bien.”(C2Fg2E2).

164

Satisfacción general

Los estudiantes entrevistados están satisfechos con la formación que reciben en Peñascal Kooperatiba, tanto a nivel general como específicamente en competencias socio-profesionales, ya que consideran que les prepara para un futuro mejor:

“[...] yo tengo una situación muy mala en casa y al venir aquí me han hecho ver que yo tenía que sacarme las castañas del fuego, que soy yo el que tiene que sacar mis cosas.”(C2Fg2E3).

Además, les gusta el tipo de formación y, por tanto, están motivados para aprender:

“A mí si no me gusta no madrugo” (C4FgE1).

“... es esa variedad lo que te ayuda a seguir y a querer estar, no te aburres, el hecho de hacer taller, de hacer clases, todo ese tema pues te anima a querer seguir”. (C4FgE3).

Sin embargo, son conscientes de que hay compañeros/as que abandonan el programa porque simplemente no quieren seguir una rutina o unas normas:

“[...] hubo uno que se fue porque no quiere cumplir horarios y no quiere que le llamen la atención por nada.”(C1FgE1).

“... les *da mucha pereza, en mi clase ya han dejado tres a cuatro porque les da pereza venir, levantarse pronto, por ejemplo.*”(C1FgE2).

Por otro lado, los estudiantes destacan que se fomenta la utilidad de lo aprendido y les prepara para un futuro laboral:

“[...] para nosotros y para lo que queremos hacer en nuestra vida esto es suficiente.”(C1FgE3).

“Porque esto nos va a servir para nuestro futuro porque tenemos que aprender a *trabajar.*” (C1FgE1).

En resumen, los estudiantes son conscientes de la importancia de las competencias socio-profesionales para su futuro laboral y para la vida. Están satisfechos con la formación que reciben, por ser variada y práctica y se declaran motivados por aprender. En lo que se refiere a la puesta en marcha del programa, las actividades realizadas les ayudan a ser conscientes de los objetivos a trabajar, las tutorías ayudan a su desarrollo, al tiempo que la autoevaluación favorece la reflexión. Respecto a los aprendizajes percibidos destacan la responsabilidad, la confianza en sí mismos y el trabajo en grupo, los cuales son transferidos a otros aspectos de la vida, más allá del ámbito laboral.

En definitiva, tanto el análisis de rendimiento como la percepción de los estudiantes ofrecen evidencia de que el programa está obteniendo resultados positivos en un colectivo de personas vulnerables, en riesgo de exclusión social.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El desarrollo de competencias socio-profesionales, las cuales marcan el cómo en el desempeño profesional y personal (Villardón-Gallego, 2016) es un reto formativo ineludible, más aún en contextos de vulnerabilidad, ya que el empleo es un factor fundamental que favorece la inclusión social (Buendía, 2010).

Es frecuente que este tipo de competencias queden en las instituciones educativas y en los programas formativos como ideales educativos abstractos que no se concretan en acciones, o que lo hagan en actividades esporádicas no sistemáticas. Cuando se diseñan y aplican programas, pocas veces se evalúan ni los aprendizajes ni el propio programa.

En este artículo se presenta la planificación y la evaluación del Programa *Peñascal Socio-profesional*, destinado a estudiantes en riesgo de exclusión. Las competencias socio-profesionales incluidas en la propuesta se organizan en clusters y se desglosan en indicadores. Para cada grupo de estudiantes, se diseña un itinerario *ad hoc* que incluye un trabajo secuenciado de unos indicadores específicos del elenco de indicadores del Programa. Esto explica que el número de estudiantes que ha trabajado cada indicador varíe. Haciendo un análisis detallado de estos datos, se detecta que los indicadores trabajados por un mayor número de estudiantes, corresponden a los niveles más básicos de este tipo de competencias, tales como Asistencia y Puntualidad o Preocupación por el Resultado.

A medida que el alumnado va acumulando tiempo en el centro, los indicadores trabajados crecen en cantidad, ya que se trabaja de forma específica uno por quincena.

166

Se ha evaluado el Programa en dos aspectos: a) aprendizajes y logros y b) satisfacción de los estudiantes con el programa. Con respecto al rendimiento, el análisis de los datos de archivo indica que el porcentaje de logro de cada indicador al terminar el curso se sitúa en torno al 50%. Superan este porcentaje indicadores frecuentemente poco desarrollados en este colectivo y muy importantes para la vida y el empleo, como son la Autonomía Básica, la Confianza en sí mismo, la Independencia a la presión del Grupo, el Auto concepto ajustado a la realidad, la Cooperación y el Trabajo en Grupo.

Sin embargo, hay indicadores que no logran ser asimilados por la mitad del alumnado. Estos son, por ejemplo, la Empatía con los compañeros, la Flexibilidad, la Iniciativa Intermedia, o el Afán por asumir responsabilidades. Todos ellos son, igualmente, importantes para la vida y el empleo, pero requieren un nivel de desarrollo mayor que los anteriores. Es posible que el menor porcentaje de logro en estos indicadores se pueda explicar, además de por el nivel de desarrollo de los estudiantes, por el carácter acumulativo y progresivo del programa, que conlleva que los indicadores de nivel más alto se trabajen cuando el alumno lleva más tiempo en el centro y el curso está más avanzado, en tanto que los indicadores de nivel más bajo se trabajan desde el principio de curso y, por tanto, durante más tiempo.

Con respecto a la satisfacción de los estudiantes, las entrevistas grupales indican que las alumnas y alumnos son conscientes de la importancia de las competencias socio-profesionales, sobre todo vinculándolas al ámbito laboral, a la vez que no son conscientes de haberlas trabajado en su formación anterior. Así, señalan la importancia de la responsabilidad, reflejada, por ejemplo, en la puntualidad y asistencia, el uso y cuidado de los Equipos de Protección Individual (EPI) y la higiene.

Consideran que el programa ha favorecido su desarrollo personal, ya que les ha ayudado a aumentar la confianza en sí mismos. En su relación con los demás, reconocen haber mejorado en el respeto a los demás y a las normas de convivencia, así como en su capacidad para trabajar en equipo.

Por otra parte, los estudiantes se declaran motivados por aprender, lo que se concreta en la asistencia al centro más por interés que por obligación, dando prioridad a la formación frente a otras actividades, como quedar con amigos.

Los distintos centros y titulaciones de Peñasal Kooperatiba aplican el programa de forma diferente, no solo en cuanto a la configuración del itinerario sino en cuanto a los protocolos de actuación. En este sentido, las actividades de sensibilización hacia cada indicador son distintas, así como las tutorías para su desarrollo y evaluación, o su reconocimiento. Algunos estudiantes sugieren que el trabajo de cada indicador se contextualice desde el inicio en la formación laboral, ya que prefieren no realizar sesiones específicas. La mayoría, sin embargo, valoran estas actividades iniciales porque les sirven para conocer el concepto y entender cómo se refleja en la conducta.

En lo que se refiere al procedimiento de evaluación, los estudiantes consideran positivo poder autoevaluarse en los indicadores trabajados. Sin embargo, no se sienten tan seguros al hacer una valoración explícita del rendimiento de los compañeros y compañeras. En este sentido, sería conveniente trabajar con los estudiantes una cultura evaluativa basada en criterios en forma de crítica constructiva que ayude al desarrollo de las personas.

En definitiva, la evaluación de este Programa se ha centrado en el rendimiento y valoración de sus principales protagonistas, los estudiantes. Para tener una visión más completa, habría sido conveniente recoger información del profesorado que lo imparte. Aun así, de este estudio se pueden extraer una serie de implicaciones aplicables a la formación de competencias socio-profesionales en contextos de vulnerabilidad.

En primer lugar, para el desarrollo de estas competencias es necesario llevar a cabo una *propuesta formativa sistemática* que se concrete en acciones para evitar que se conviertan en una mera declaración de intenciones.

Esta propuesta formativa debe ser *flexible*, de forma que se pueda adaptar a las características del alumnado a la que se dirige. Así, el programa presentado en este estudio, permite realizar un itinerario ad hoc para cada grupo, a la vez que propone diferentes tipos de actividades para ser seleccionadas y adaptadas por el profesorado.

La formación de estas competencias socio-profesionales debe estar *integrada* en el desarrollo personal y social de los individuos, y, por tanto, estar vinculada a otros aprendizajes de carácter técnico en lugar de plantearse como una formación paralela.

Además, es necesario, *evaluar* la efectividad de dicha formación. Hay evidencia científica para afirmar que la evaluación está en la base de la mejora continua de la calidad educativa y marca los objetivos de aprendizaje de los estudiantes (Murphy, 2006). Por ello, es fundamental, evaluar periódicamente el programa para detectar puntos fuertes y áreas de mejora que se concreten en propuestas de cambio.

168

Por otra parte, es necesario reflexionar sobre el sistema de evaluación de las competencias socio-profesionales en cuanto a técnicas, agentes, criterios y consideración en la calificación final.

Tal y como se realiza en el programa evaluado, se recomienda que la evaluación sea continua y acumulativa, es decir, que se refiera a todo el itinerario realizado y no solo al indicador trabajado cada quincena, ya que ayuda a que los estudiantes se hagan conscientes de la progresión del programa, al tener que seguir cumpliendo con los indicadores trabajados previamente.

En este sentido, se recomienda que los estudiantes participen no solo como agentes activos en su propia evaluación y la de sus compañeros, sino en el establecimiento de criterios de logro. De esta forma, se favorece que el alumnado se convierta en protagonista de su aprendizaje, a la vez que se potencia la autonomía y la regulación del aprendizaje, las cuales, a su vez, facilitan el aprendizaje a lo largo de la vida (Panadero, Alonso-Tapia y Huertas, 2012). Además, la consideración en la calificación final del rendimiento en estos indicadores, aumentaría la importancia concedida y el esfuerzo dedicado por los estudiantes a su aprendizaje.

El estudio presentado ofrece evidencia científica de la utilidad que la formación específica en competencias socio-profesionales tiene para la inclusión social de los colectivos vulnerables. Así, el diseño, aplicación y evaluación del Programa *Peñasca Socio-profesional* permite comprender la importancia del desarrollo de este tipo de competencias para el empleo y la vida en todas las personas pero especialmente en las personas vulnerables, las cuales tienen carencias notables en estos aspectos, tal y como se pudo constatar en un estudio previo realizado en este colectivo (Villardón-Gallego, Elexpuru y García-Montero, 2016). Además, se plantea un desarrollo concreto y validado de competencias socio-profesionales e indicadores que puede servir de base para el diseño de otros programas. Por último, presenta un procedimiento de diseño, aplicación y evaluación de una propuesta formativa que puede ser aplicada y adaptada en diferentes contextos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buendía, J. (2010). *El impacto psicológico del desempleo*. Murcia: Editum.
- CONFEBASK (2015). *Necesidades de Empleo y Cualificaciones de la Empresa Vasca para 2016*. País Vasco: CONFEBASK y sus Organizaciones.
- Dirección General de Educación y Cultura (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Elexpuru, I., Villardón, L., y Yáñez, C. (2013). Identificación y Desarrollo de Valores en Estudiantes Universitarios. *Revista de Educación* (362), 186-216.
- Elexpuru, I. y Medrano, C. (2002). *Desarrollo de los Valores en las Instituciones Educativas*. Bilbao, España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, ICE de la Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero S.A.U.
- Fundación Peñasca (1999). *Misión y estilo de nuestra organización*. Bilbao-Tolosa: Fundación Peñasca.
- Fundación Peñasca (1992). *Formación de jóvenes en talleres ocupacionales. La experiencia de Peñasca*. Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao.
- Fundación Peñasca (2000). *Instrumentos para la individualización en el ámbito no técnico de la Formación Profesional Inicial no reglada*. Bilbao: Fundación Peñasca.
- Fundación Peñasca (2010). *Proyecto Curricular de Centro*. Bilbao: Fundación Peñasca.
- García-Montero, R. (2016). Inserción sociolaboral en tiempos de crisis. *RES, Revista de Educación Social* (23), 28-38.
- Hall, B. P. (1986). *The Genesis Effect: Personal and Organizational Transformations*. Nueva York: Paulist Press.

- Hall, B. P. (1995). *Values Shift: Personal and Organizational Development*. Nueva York: Twin Lights Publishing.
- Hall, B. P. (2001). Values development and learning organizations. *Journal of Knowledge Management*, 5(1), 19-32.
- Hall, B. P. (2003). *Preventing Corporate Dis-integrity: How Values Can Dramatically Improve Company Performance*. Recuperado de <http://www.valuestech.com/gui/Dis-Integrity.pdf>.
- Hay Group, Towers Perrin, & Hewitt Associates Llc., M. (1996). *Raising the Bar. Using Competencies to Enhance Employee Performance*. Scottsdale: AZ, American Compensation Association.
- McClelland, D. (1976). *A Guide to Job Competency Assessment*. Boston: MA. McBer.
- McClelland, D. (1994). The knowledge-testing educational complex strikes back. *American Psychologist*, (49), 66-69.
- McClelland, D. (1998). Identifying competencies with behavioural event interviews. *Psychological Science*, 9(5), 331-339.
- McClelland, D., y Harvard University (1973). Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". *American Psychologist*, 1-14.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Recuperado de: https://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_ncfp.html#QE
- Murphy, R. (2006). Evaluating new priorities for assessment in higher education. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 37-47). Nueva York: Routledge.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. y Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806-813.
- Servicio Público de Empleo Estatal. (2017). *Servicio Público de Empleo Estatal*. Recuperado de <https://sede.sepe.gob.es/especialidadesformativas/RXBuscadorEFRED/ListarEspecialidades.do>.
- Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. Nueva York: Wiley & Sons.
- Viceconsejería de Formación Profesional. (2015). *IV Plan Vasco de Formación Profesional*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Villardón-Gallego, L. (2016). El porqué y el cómo de las competencias genéricas. En C. Díaz Villavicencio (ed.), *Las competencias Genéricas en la Educación Superior*. Lima: PUPC.
- Villardón-Gallego, L., Elexpuru, I. y García-Montero (2016). *Investigación y Desarrollo de competencias y valores. Ponencia presentada en las IV Jornadas sociopedagógicas Peñasca*. Bilbao, 28 Octubre.

Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria

Miryam Martínez-Izaguirre, Concepción Yániz Álvarez de Eulate y Lourdes Villardón-Gallego*

Resumen. La asunción de un modelo educativo que orienta al alumnado al desarrollo de competencias para la vida, conlleva un cambio de rumbo en los planteamientos y acciones a desarrollar en los centros escolares, y la transformación de las funciones a desempeñar por el profesorado. La revisión y análisis previos sobre las tareas que la normativa y la investigación educativa consideran ha de realizar el profesorado de educación obligatoria, han posibilitado en este estudio definir y validar a través del juicio de expertos, las competencias docentes ajustadas al contexto educativo actual.

A partir de los resultados obtenidos se proponen nueve competencias docentes clasificadas en dos tipologías. Por un lado, unas competencias clave asociadas a las funciones que promueven el aprendizaje y el desarrollo de competencias para la vida en el alumnado. Y por otro, unas competencias genérico-transversales, que, sin estar directamente relacionadas con los procesos de aprendizaje, contribuyen a su mejora. El juicio de expertos constata la relevancia de las competencias propuestas, la precisión de sus definiciones y la adecuación de sus dimensiones.

El trabajo realizado tiene importantes implicaciones para la formación y práctica docente, dado que permite establecer unas metas educativas ajustadas a las demandas que la sociedad actual hace a la educación obligatoria.

Palabras clave: competencias docentes; perfil profesional; educación básica; formación profesorado.

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES DO ENSINO OBRIGATÓRIO

Resumo. A adoção de um modelo educacional que orienta os alunos a desenvolver competências para a vida envolve uma mudança no rumo das abordagens e ações a serem realizadas nas escolas, além da transformação das funções a serem desempenhadas pelos professores.

As revisões e análises existentes sobre as tarefas que a legislação e a pesquisa educacional consideram que devem ser realizadas pelos professores do ensino obrigatório permitiram definir e validar neste estudo, por meio de pareceres de especialistas, as competências docentes adequadas ao contexto educacional atual.

A partir dos resultados obtidos, são propostas nove competências docentes, classificadas em duas categorias. Por um lado, algumas competências chave

*Departamento de Didáctica y Desarrollo Curricular. Facultad de Psicología y Educación, Universidad de Deusto, España.

associadas às funções que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento de competências para a vida estudantil. E, por outro, algumas competências genérico-transversais que, sem estar diretamente relacionadas aos processos de aprendizagem, contribuem para a sua melhoria. O parecer de especialistas confirma a relevância das competências propostas, a precisão de suas definições e a adequação das suas dimensões.

O trabalho realizado tem implicações importantes para a formação e a prática do ensino, uma vez que permite estabelecer algumas metas educacionais adequadas às exigências da sociedade atual ao ensino obrigatório.

Palavras-chave: competências docentes; perfil profissional; ensino fundamental; formação de professores.

TEACHERS' SKILLS IN COMPULSORY EDUCATION

Abstract. The adoption of an educational model that is geared towards equipping students with key life skills involves a shift in approaches and actions to be undertaken in schools and the transformation of the roles to be performed by teachers.

Previous review and analysis of the tasks that should be performed by compulsory education teachers, as established by educational regulations and research, have made it possible for experts to define and validate teaching competences in this study, and adapt them to the current educational context.

The research findings allow us to propose nine teaching competences that can be classified into two types. On the one hand, a number of key competences related to tasks that promote learning and the development of key life skills in students. And, on the other, a set of generic and transversal competences which, despite not being directly related to learning processes, contribute to improving them. Experts confirm the relevance of the proposed competences, the accuracy of their definitions and the adequacy of their scope.

This research has significant implications both for teaching training and practice, as it allows to set educational goals tailored to fit what today's society demands from compulsory education.

Keywords: teaching profession; professional profile; basic education; teacher training.

172

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo afronta en los últimos años importantes cambios en la manera de concebir la educación y en las finalidades que debe perseguir. Así, desde la implantación de la Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación (LOE), se promueve el desarrollo de competencias básicas dentro de una formación integral que permita al alumnado al finalizar la etapa escolar ejercer una ciudadanía activa, integrarse en la sociedad y contribuir a su mejora. Este hecho deriva en cambios sustanciales en la enseñanza que suponen una oportunidad para la mejora educativa.

En este proceso de mejora y de orientación a la calidad de la educación, es esencial la figura del docente (Darling-Hammond, 2008; Fullan, 2002; Gather, 2004; Poncet y González Fernández, 2010) para la implementación del enfoque educativo basado en competencias (Bolívar, 2008; Coll, 2007; Garagorri, 2007; Marcelo y Vaillant, 2011). Marzano, Frotier y Livingston (2011) afirman que la mejora de los aprendizajes del alumnado, y del servicio educativo de los centros escolares, exige la existencia de docentes competentes.

En este marco, tiene interés reconocer el perfil docente y las competencias profesionales pertinentes para abordar la realidad escolar y responder con eficacia a los problemas educativos emergentes (Imbernón, 2006). Dicho perfil puede facilitar los procesos de evaluación orientados hacia la excelencia en el ejercicio profesional (Pavié, 2012; Perrenoud, 2004; Pesquero, y otros, 2008). Para su diseño es preciso aclarar las funciones del docente en la escuela de hoy. Este es, por tanto, el objetivo fundamental de este trabajo.

2. COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA

La definición del perfil del docente ha sido objetivo de la investigación educativa durante años con abordajes diversos. Algunas propuestas se han basado en rasgos o factores que le caracterizan, otras en las habilidades que se necesitan, en las actuaciones que se manifiestan en el aula, en el desarrollo de tareas, en resultados esperados o en criterios de profesionalidad (Rodríguez Espinar, 2003).

Desde hace décadas existe un amplio consenso en definir los perfiles en base a las competencias profesionales, pues son estas las que generan un mayor rendimiento en el trabajo (McClelland, 1973), al ser las que posibilitan el uso de los recursos que uno dispone y ayudan a mejorar el funcionamiento en él (Boyatzis, 1982).

Por ello, en el presente estudio se ha adoptado el análisis del perfil docente desde el punto de vista de las competencias que lo definen. Las competencias se consideran una declaración de principios que deben guiar las acciones del profesorado y un horizonte hacia el que este, desde su formación inicial, práctica y permanente ha de orientarse (Marchesi, 2007; Perrenoud, 2004; Pesquero et al., 2008). Por lo tanto, las competencias docentes son desarrollables y mejorables a lo largo de toda la carrera profesional y toman sentido en la práctica al ponerse en relación con los procesos

de innovación, permitiendo al profesorado crear y avanzar en su visión de la educación, en su manera de entender la enseñanza y el aprendizaje y en su manera de hacer (Pavié, 2012).

Se consideran competencias docentes “aquel grupo de conocimientos, estrategias, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su planificación, aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos en un ámbito específico del saber” (Pavié, 2012, p. 255); entendiendo que la competencia no es tanto una característica del trabajo sino de quienes lo ejecutan adecuadamente. Al desarrollarse a lo largo de la práctica docente, exigen al profesorado “estar abierto y disponible para realizar, de forma continua, nuevos aprendizajes, para ajustar el propio conocimiento a las nuevas demandas profesionales y contribuir a la emergencia de patrones de aprendizaje organizacional” (Kämäräinen y Streumer, 1998; citados por Álvarez y Romero, 2007, pp. 17-18).

Las competencias profesionales del profesorado suponen un elemento indisociable del triángulo formado por los proyectos, las acciones y las competencias (Charlier, 2005). Los proyectos se refieren a los objetivos que el docente se fija sobre la acción en el seno de una organización; las acciones son las conductas llevadas a cabo por el profesor, como ayudar al alumnado o trabajar en equipo con otros docentes; mientras que las competencias son los saberes, representaciones, teorías personales y esquemas de acción movilizados para resolver problemas surgidos en situaciones del ejercicio docente. Es decir, las competencias no tienen sentido si no se traducen en acciones concretas atendiendo a los proyectos que el profesorado debe afrontar.

174

En este estudio se han analizado las tareas y funciones que debe desempeñar el profesorado, junto con el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para este desempeño, entendiendo que el contexto de actuación del docente no se circunscribe únicamente al aula, ni a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que debe considerar el conjunto de interacciones y actividades que lleva a cabo como miembro de una institución escolar.

3. CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ATRIBUIDAS AL PERFIL DOCENTE

En el esfuerzo por definir el perfil del docente y sus competencias profesionales, las valoraciones y opiniones subjetivas se imponen con frecuencia, dificultando el avance educativo. Debido a ello, se aboga por una definición basada en datos fiables, que ayuden a optimizar los procesos educativos y

sus resultados (Marchesi, 2003; Sánchez Hidalgo et al., 2006). También se precisa el análisis tanto de las exigencias normativas referidas a la formación de los docentes, como de los estudios realizados al respecto. Su revisión muestra la existencia de numerosas propuestas (Valdemoros San Emeterio y Lucas Molina, 2014), en algunos casos, con notables diferencias entre ellas.

Desde el plano normativo se distinguen, por un lado, propuestas que definen las competencias del profesorado en base a una selección de competencias genéricas que pueden resultar convenientes para la ejecución de las tareas y funciones docentes. Es el caso de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2004), que resaltó algunas competencias genéricas fruto de la recopilación de propuestas elaboradas por diferentes universidades; y del proyecto Tuning en 2008, que avanzó en la elaboración de perfiles profesionales a desarrollar en la Educación Superior, aportando una visión europea del perfil profesional del docente. Por otro lado, son reseñables las competencias profesionales, recogidas en la ORDEN ECI/3857/2007 y la ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, que regulan la formación inicial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. En ellas se presentan competencias específicas que atienden a las funciones centrales del docente, pero se echa en falta una mayor concreción de acciones que las reflejen en la práctica educativa.

También son destacables las contribuciones sobre las funciones y tareas del docente realizadas desde el campo de la investigación educativa. Dentro de estas, algunas de las propuestas analizadas parten de un plano competencial general del que se extraen aquellas que resultan convenientes para la ejecución de las tareas y funciones docentes, como en los trabajos planteados por De la Torre (2000), Ortega Navas (2010), Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez Ruiz (2011) y Zahonero y Martín Bris (2012).

Otras aportaciones se centran en la tarea profesional del profesor y tratan de determinar las competencias necesarias para desarrollar los procesos de enseñanza- aprendizaje producidos en el aula, como los planteados por Arteaga y García García (2008), Beca (2004), Camacho y Mendías (2005), Larrosa (2010), Menchén (2009), Rodríguez Espinar (2003), Romero (2009), Sánchez Asín y Boix (2008) o Tribó (2008), entre otros.

Sin embargo, la constatación de que la labor educativa del profesorado sobrepasa los límites del aula y exige al docente actuar con distintos agentes en el seno de una institución educativa, ha favorecido el desarrollo de perfiles docentes que contemplen estos entornos laborales y las competencias necesarias para abordarlos, como es el caso de trabajos realizados por Bernal y Teixidó (2012), Cano (2007), Díaz Alcáraz (2007), Fernández (2005), Galvis (2007), Nieto (2016), Perrenoud (2004) y Zabalza (2012).

Partiendo de este enfoque y observando la necesidad de una mayor concreción en las acciones que el docente debe de llevar a cabo para desempeñar con éxito sus funciones, se ha planteado la siguiente propuesta de competencias profesionales del profesorado.

4. PROPUESTA DE COMPETENCIAS

La revisión de la literatura ha permitido constatar cómo entienden los expertos las funciones, tareas y competencias docentes y las necesidades del sistema educativo al que se enfrentan. A partir de esta revisión se ha definido un perfil docente.

La selección y definición de competencias docentes resultó un proceso complejo consistente en: recopilar competencias propuestas desde la investigación, contrastar perfiles y categorías, agrupar las competencias similares planteadas por autores diferentes; y analizar su pertinencia en el perfil teniendo presentes las funciones y actuaciones requeridas desde la legislación vigente para cumplir con los fines de la educación obligatoria. De este proceso se obtuvo una primera selección de las competencias prioritarias, su definición, y la descripción de las dimensiones de cada una. En este perfil, se observan dos tipos de competencias:

176

- *Competencias clave asociadas a las funciones y tareas del profesorado en la Educación Básica:*
 - Competencia para la planificación y gestión educativa
 - Competencia para la gestión e implementación del currículum
 - Competencia para la evaluación educativa
 - Competencia en orientación y tutoría
- *Competencias genérico-transversales*, que contribuyen al logro de las finalidades educativas:
 - Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación
 - Competencia ética y compromiso profesional
 - Competencia para la coordinación docente y el trabajo en equipo con la comunidad educativa
 - Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza
 - Competencia para la comunicación con la comunidad educativa.

5. MÉTODO

5.1 *Objetivos*

El presente estudio tuvo por objetivo validar las competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria.

5.2 *Participantes*

Para ello, tomaron parte un total de 10 expertos, de los cuales, ocho estaban vinculados a la investigación, la innovación educativa, y la formación inicial y permanente del profesorado; y dos de ellos, disponían de una amplia experiencia docente y en dirección de centros de educación obligatoria.

5.3 *Procedimiento*

Tras el diseño preliminar del perfil y para garantizar la validez del contenido, se procedió a su contraste a través del juicio de expertos, considerado uno de los modos más eficaces para la validación de contenido (Escobar y Cuervo, 2008) cuando no se dispone de datos empíricos (Ding y Hershberger, 2002).

Con el fin de garantizar la validez de los resultados, se prestó especial atención a respetar el anonimato y la confidencialidad de las aportaciones realizadas por cada uno de los jueces. Además, la consulta individualizada y el uso de instrumentos cerrados, impidió lo que Ruiz Olabuénaga (1989) define como “ruido semántico”, es decir, la desviación de los análisis e ideas hacia temas personales de los jueces o cuestiones irrelevantes para el estudio.

5.4 *Instrumento*

Para recoger la opinión de los expertos, se diseñó una plantilla en la que se recogían las competencias asociadas al perfil, sus definiciones y las dimensiones asociadas a cada competencia. Seguidamente, se preguntó sobre la pertinencia de cada competencia, la precisión de su definición, y la adecuación de sus dimensiones. Cada uno de los criterios se debía puntuar en una escala de 1 a 4. Además, se ofrecía la posibilidad de aportar observaciones y propuestas de mejora. A continuación, en la Figura 1, se presenta a modo de ejemplo un extracto de la plantilla:

FIGURA 1
Extracto de la plantilla aportada a los jueces

Competencia en Orientación y Tutoría				
Definición:				
Orientar al alumnado a nivel personal y académico en colaboración con docentes y familias, fomentar la inclusión escolar de todo el alumnado superando las barreras de la discapacidad y de las diferencias sociales y culturales, y afrontar conflictos e injusticias desde actitudes prosociales y respetuosas con los Derechos Humanos, para fomentar su pleno desarrollo personal, académico y profesional, así como promover la justicia social, la ciudadanía activa y el respeto a las diferencias sociales y culturales.				
Dimensiones:				
<ul style="list-style-type: none"> • Atención y orientación individual y grupal a las necesidades del alumnado. • ... 				
		Sugerencias / Observaciones /Propuestas		
Pertinencia en el perfil	1	2	3	4
Precisión de la definición	1	2	3	4
Adecuación de las dimensiones	1	2	3	4

5.5 Análisis de datos

Una vez recopiladas las respuestas de los expertos, se analizaron sus aportaciones. Los análisis descriptivos de las respuestas permitieron determinar la idoneidad de la permanencia de las competencias planteadas en el perfil. Previamente, se determinaron que los criterios para el mantenimiento de las competencias, definiciones y dimensiones: la obtención de un valor medio de 3 o más en las puntuaciones otorgadas por los expertos, y una desviación típica menor o igual a 1; para garantizar nivel suficiente de acuerdo entre expertos.

Además, las sugerencias y observaciones aportadas por los jueces permitieron precisar mejor las definiciones y las dimensiones planteadas para cada una de las competencias.

En definitiva, en esta fase se ajustó el perfil docente, y se determinó la validez y pertinencia de la propuesta realizada.

6. RESULTADOS

6.1 Opinión de los expertos

A continuación, se detalla el promedio de la puntuación emitida por los expertos en relación con la pertinencia de las competencias propuestas, la precisión de sus definiciones y la adecuación de las dimensiones contempladas en cada una de ellas.

TABLA 1

Opinión de los expertos en relación con las competencias propuestas en el perfil

Competencias docentes	Pertinencia		Precisión de la definición		Adecuación de las dimensiones	
	M	DT	M	DT	M	DT
C. para la planificación y gestión educativa	3,90	0,32	3,60	0,52	3,70	0,48
C. para la gestión e implementación del currículum	3,80	0,63	3,60	0,52	3,40	0,52
C. para la evaluación educativa	3,60	0,00	3,60	0,00	3,50	0,33
C. en orientación y tutoría	3,90	0,32	3,40	0,44	3,80	0,42
C. para el aprendizaje, la investigación y la innovación	3,70	0,67	3,50	0,71	3,50	0,71
C. ética y compromiso profesional	4,00	0,00	3,80	0,42	3,70	0,48
C. para la coordinación y el trabajo en equipo	3,50	0,33	3,50	0,33	3,70	0,48
C. para gestión emocional	3,80	0,63	3,90	0,32	3,70	0,48
C. para la comunicación con la comunidad educativa	3,70	0,48	3,90	0,32	3,90	0,32
TOTAL	3,77	0,38	3,64	0,40	3,66	0,47

El análisis de los datos (Tabla 1) muestra un nivel de acuerdo elevado en torno a la pertinencia de las competencias propuestas ($M=3,77$; $DT=0,38$). Además, todas ellas obtuvieron una puntuación alta en pertinencia, siendo la Competencia ética y compromiso profesional la que obtuvo mayor valoración ($M=4$; $DT=0$) y la Competencia para la coordinación y el trabajo en equipo la menos valorada ($M=3,5$; $DT=0,33$).

Las discrepancias más destacables en relación con la pertinencia de las competencias versaron en torno a dos cuestiones. Por un lado, en las observaciones un juez estimó que no era conveniente plantear la Competencia para la coordinación y el trabajo en equipo como competencia con entidad propia sino como una dimensión de la Competencia para la gestión e implementación del currículum. Esta apreciación reforzó el planteamiento de la propuesta, que recoge la existencia de competencias de carácter transversal que requieren ser aplicadas tanto en los procesos de implementación del currículum, tal y como estimaba el juez, como en otros contextos educativos, como la planificación o la acción tutorial, entre otros. Por otro lado, al valorar la pertinencia de la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la

innovación, 8 de los 10 jueces le otorgaron la máxima puntuación. Sin embargo, uno de los jueces consideró que los docentes deben asumir una carga excesiva de tareas, y entendió la investigación y la innovación como “una utopía o algo prácticamente imposible de llevar a cabo” por el profesorado.

En relación con la definición de las competencias, los expertos valoraron positivamente su nivel de precisión ($M= 3,64$; $DT=0,40$). Según estos las más precisas fueron las relativas a la Competencia para gestión emocional ($M= 3,9$; $DT= 0,32$) y la Competencia para la comunicación con la comunidad educativa ($M= 3,9$; $DT= 0,32$). Por el contrario, la competencia con menor puntuación en precisión fue la Competencia en orientación y tutoría ($M= 3,4$; $DT= 0,44$), para la que se recomendó su simplificación.

Por otro lado, los expertos valoraron positivamente la adecuación de las dimensiones ($M=3,66$; $DT= 0,47$). Se observan niveles de acuerdo muy elevados con la propuesta realizada, destacando la alta puntuación obtenida por la Competencia para la comunicación con la comunidad educativa ($M=3,9$; $DT= 0,32$), seguida de la Competencia en orientación y tutoría ($M= 3,8$; $DT= 0,42$). Se observó menor nivel de acuerdo con las dimensiones relativas a la gestión e implementación del currículum, aunque dentro de una buena valoración ($M=3,4$; $DT=0,52$). Entre las observaciones, se hizo referencia a su interrelación con otras competencias del perfil, aspecto que, refuerza la transversalidad de las competencias, planteada inicialmente en la propuesta.

6.2 El perfil docente resultante

FIGURA 2

Definición y dimensiones de la Competencia para la planificación y gestión educativa

Competencia para la planificación y gestión educativa

Definición

Planificar en coordinación con otros docentes y basándose en el currículo prescriptivo así como en las características del alumnado, los aprendizajes a realizar por estos así como la metodología de aprendizaje y evaluación para adaptar las actuaciones educativas a cada nivel y a las necesidades del alumnado, y para garantizar la coherencia educativa entre todo el equipo docente.

Dimensiones

- Participación activa en la planificación de los proyectos de centro
- Planificación del trabajo de aula:
 - Programación anual las competencias básicas y de su evaluación.
 - Elaboración creativa de Unidades Didácticas y Proyectos interdisciplinares que promuevan el desarrollo de competencias básicas.
 - Selección y elaboración propia de materiales didácticos que apoyen el aprendizaje.
- Organización y gestión administrativa de las propias tareas y obligaciones docentes a nivel de aula e institucional.

FIGURA 3

Definición y dimensiones de la Competencia para la gestión e implementación del currículum

Competencia para la gestión e implementación del currículum

Definición

Implementar colaborativamente con otros docentes así como con flexibilidad los proyectos y programaciones educativas de centro y de aula para promover aprendizajes globalizados, activos y significativos para el alumnado que favorezcan el desarrollo de competencias, así como su aplicación y transferencia a situaciones de la vida cotidiana.

Dimensiones

- Implementación flexible de la planificación y en colaboración con otros docentes.
- Uso de metodologías que promuevan la actividad y el protagonismo del alumnado en su aprendizaje, la cooperación, la atención a la diversidad, el uso estratégico de las TIC así como el uso integrado de las lenguas.
- Promoción de clima de aula que favorezca la seguridad y la motivación por el aprendizaje.
- Liderazgo en el aula para encaminar al alumnado al aprendizaje y el desarrollo de competencias.
- Guía y apoyo en el aprendizaje.
- Empleo de recursos y espacios diversos.
- Integración de las familias y otros agentes de la comunidad educativa en situaciones de aprendizaje.
- Creatividad y pensamiento divergente para responder a situaciones novedosas.

FIGURA 4

Definición y dimensiones de la Competencia para la evaluación educativa

Competencia para la evaluación educativa

Definición

Evaluar de manera continua el grado de desarrollo de las competencias básicas por parte del alumnado, así como las programaciones educativas y la propia actuación docente con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje.

Dimensiones

- Evaluación del alumnado para favorecer el desarrollo de competencias
- Uso de técnicas e instrumentos que orienten al alumnado a la mejora.
- Diseño de un sistema de evaluación que permita contrastar el nivel competencial alcanzado por el alumnado.
- Uso de técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con las metodologías de aprendizaje empleadas.
- Comunicación de observaciones para la mejora continua.
- Uso adecuado y respetuoso de la información obtenida.
- Comunicación adecuada a los interesados (alumnado, familia, centro educativo, administración).
- Fomento de la autoevaluación y la coevaluación.
- Evaluación de la docencia
- Evaluación de la propia actuación docente (planificación, enseñanza, tutoría y orientación, actualización e investigación, así como de la evaluación del alumnado llevada a cabo).
- Evaluación de la propia participación en tareas compartidas de centro.

FIGURA 5

Definición y dimensiones de la Competencia en orientación y tutoría

Competencia en orientación y tutoría

Definición

Orientar al alumnado a nivel personal y académico en colaboración con docentes y familias, fomentar la inclusión escolar de todo el alumnado superando las barreras de la discapacidad y de las diferencias sociales y culturales, y afrontar conflictos e injusticias desde actitudes prosociales y respetuosas con los Derechos Humanos, para fomentar su pleno desarrollo personal, académico y profesional, así como promover la justicia social, la ciudadanía activa y el respeto a las diferencias sociales y culturales.

Dimensiones

- Atención y orientación individual y grupal a las necesidades del alumnado.
- Coordinación entre el profesorado en las actuaciones para la atención a las necesidades educativas ordinarias y especiales del alumnado.
- Información y coordinación con las familias en acciones para el fomento de la mejora personal del alumnado y de sus aprendizajes.
- Inclusión social del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Fomento de la interculturalidad.
- Desarrollo de actitudes y valores prosociales.
- Tratamiento del conflicto y situaciones de injusticia social.
- Promoción y desarrollo de valores para una ciudadanía activa y respetuosa.
- Fomento de la autonomía en el aprendizaje, autoconocimiento y desarrollo social.

182

FIGURA 6

Definición y dimensiones de la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación

Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación

Definición

Actualizarse disciplinar y pedagógicamente a lo largo de la vida, a través de la búsqueda, el análisis y la aplicación de innovaciones contrastadas científicamente, por medio de la propia investigación-acción así como mediante el intercambio de experiencias con otros docentes o centros educativos, para adaptarse y dar respuesta a las necesidades y exigencias educativas cambiantes.

Dimensiones

- Reflexión sobre la propia actuación y búsqueda de la calidad humana y docente
- Identificación de fortalezas y debilidades en las propias tareas docentes.
- Iniciativa para la participación en procesos de mejora y gestión autónoma de la propia formación.
- Desarrollo y empleo de estrategias de aprendizaje, búsqueda y tratamiento de la información para la actualización científica y pedagógica.
- Búsqueda y comprensión de nuevos recursos y estrategias educativas propuestos desde la investigación educativa, plataformas, recursos web... y aplicación de los mismos.
- Creatividad para la innovación metodológica en educación y la elaboración de recursos educativos.
- Difusión de buenas prácticas y de resultados de investigaciones propias en entornos profesionales.
- Inconformismo y cuestionamiento constante.
- Adaptación a los cambios normativos.
- Predisposición a la incorporación de innovaciones en la tarea docente.

FIGURA 7

Definición y dimensiones de la Competencia ética y compromiso profesional

Competencia ética y compromiso profesional

Definición

Actuar con responsabilidad, ética y profesionalidad tanto en las tareas gestoras como educativas, respetando la normativa vigente y basándose en un sistema de valores como la democracia, la equidad, el respeto a los derechos humanos y a las diferencias.

Dimensiones

- Desempeño responsable de la profesión e identificación de las consecuencias de las propias acciones en el devenir del alumnado y su desarrollo integral.
- Implementación del currículum oficial
- Fomento del desarrollo integral del alumnado.
- Actuación modélica frente al alumnado y determinación para actuar ante desigualdades y discriminaciones.
- Compromiso con la profesión y motivación por la tarea docente.
- Desarrollo de creencias y valores compatibles con el pensamiento democrático, la justicia, la equidad y el respeto a los derechos humanos.
- Compromiso social.
- Corresponsabilidad y trabajo colaborativo en la tarea educativa con las familias y la sociedad.
- Adaptación a los cambios e iniciativa para afrontarlos.

FIGURA 8

Definición y dimensiones de la Competencia para la coordinación y el trabajo en equipo con la comunidad educativa

Competencia para la coordinación y el trabajo en equipo con la comunidad educativa

Definición

Compartir con los diferentes agentes de la comunidad educativa las finalidades del centro, y ejercer con responsabilidad, de forma coordinada y colaborativa las tareas de gestión y docencia asumidas en los equipos de trabajo, para lograr la cohesión educativa en favor del éxito escolar del alumnado.

Dimensiones

- En función de las tareas a desempeñar:
 - Planificación y distribución coordinada de objetivos y competencias básicas.
 - Coordinación en la metodología de trabajo con compañeros del mismo nivel/ área/materia y desarrollo de proyectos interdisciplinares.
 - Coherencia entre profesorado en las actuaciones educativas.
- En función de los agentes:
 - Coordinación entre diferentes profesionales que participan en la educación del alumnado (tutores, profesorado específico, profesorado de educación especial, orientadores, berritzegunes...).
 - Coordinación con el alumnado
 - Coordinación con las familias y el entorno educativo.
 - Coordinación inter-centros

FIGURA 9

Definición y dimensiones de la Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza

Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza

Definición

Aplicar habilidades intrapersonales e interpersonales para manejar las propias emociones, facilitar las relaciones con el alumnado y su bienestar personal, desarrollar relaciones sanas y fructíferas con compañeros de trabajo y familias y solventar conflictos o frustraciones sentidas en el ejercicio docente, o generadas en la relación con los diferentes agentes de la comunidad educativa.

Dimensiones

- Uso de las habilidades intrapersonales (autoconocimiento, autorregulación, autoestima) e interpersonales (empatía, habilidades sociales) para mejorar las relaciones con el alumnado.
 - Promoción de la afectividad y desarrollo emocional del alumnado en cualquier situación o espacio educativo.
 - Uso de habilidades sociales y empatía en:
 - el desarrollo de relaciones de cooperación familia-escuela.
 - la comunicación de información relativa al desarrollo del alumnado.
 - las relaciones profesionales con colegas y demás profesionales de la educación.
 - Habilidades para mantener el propio bienestar personal y profesional.
-

184

FIGURA 10

Definición y dimensiones de la Competencia para la comunicación con la comunidad educativa

Competencia para la comunicación con la comunidad educativa

Definición

Comunicarse correctamente de manera oral y escrita en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma, así como en una lengua extranjera para expresarse con rigor en contextos educativos, favorecer una relación fluida entre los diferentes agentes de la comunidad educativa y promover la comprensión y el aprendizaje del alumnado.

Dimensiones

- Comprensión y expresión eficaces en las lenguas oficiales (C1) así como al menos en una extranjera (B2).
 - Comunicación efectiva y fluida con familias, alumnado, profesorado, personal administrativo... a través de la adaptación del discurso a sus necesidades y características.
 - Buena expresión oral para el desarrollo de una docencia eficaz.
 - Promoción de una comunicación fluida profesorado-alumnado.
 - Promoción de la socialización y la convivencia, a través del diálogo y la comunicación.
 - Promoción de la competencia lingüística entre el alumnado.
 - Internacionalización y comunicación con entornos sociales que favorezcan el enriquecimiento de los procesos educativos.
 - Comprensión y elaboración de material y documentos específicos del ámbito educativo y expresión escrita y oral en contextos educativos empleando el lenguaje específico del ámbito educativo.
-

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de las funciones requeridas muestra la importancia de contar con docentes que dispongan de las competencias profesionales necesarias para responder eficazmente a las demandas del contexto educativo actual (Nieto, 2016). Se hace preciso contar con profesorado capaz de acompañar y guiar al alumnado en su aprendizaje, integrando procesos eficaces de orientación y tutoría (Martín García y Puig Rovira, 2007; Torrego, Gómez Puig, Martínez Virseda, Negro, 2014) y evaluación, empleando contextos flexibles y que potencien la transferencia de los aprendizajes (Fernández, 2005), desde la ética y el compromiso profesional (Ibáñez-Martín, 2017; Jordán, 2015; Sanz y Hirsch, 2016). Todo ello requiere que el profesorado aprenda a lo largo de la vida, se maneje en la sociedad del conocimiento, genere nuevas preguntas para seguir avanzando en educación (Martínez Navarro, 2010), que investigue, innove y aplique estrategias y recursos cuya validez esté demostrada (Marchesi y Martín, 2014). También será preciso el trabajo en equipo con otros docentes (Bonals, 2013) y de forma interdisciplinar para garantizar la coherencia educativa y el diálogo y la colaboración con el resto de los componentes de la comunidad educativa (familias, vecinos...). Tareas para las que se precisa una gestión eficaz de las emociones (Escolar, De la Torre, Huelmo y Palmero, 2017) y la promoción de entornos y situaciones que fomenten la interacción positiva y el bienestar (Peñalva, López-Goñi y Barrientos, 2017). Por otra parte, la ampliación de los espacios de actuación y colaboración, genera contextos educativos compartidos incluso con otros países, fuente de enriquecimiento para el alumnado (Ojeda, 2008).

Afrontar esta realidad hace preciso tener presentes las variables que condicionan o favorecen actuaciones docentes eficaces, así como facilitar oportunidades para su crecimiento profesional (Altet, 2005; Eirín et al., 2009; Hargreaves y Fullan, 2000). Los docentes se muestran interesados en mejorar sus prácticas y conocimientos, sin embargo, para ello necesitan información y conocer hacia dónde deben encaminar sus esfuerzos. En este sentido, la definición del perfil, la selección y descripción de sus competencias, ofrece al profesorado pautas para orientar su mejora profesional dando a conocer los principios que deben guiar sus acciones y enmarcando las líneas a tener en cuenta para mejorar su praxis (Marchesi, 2007; Perrenoud, 2004; Pesquero et al., 2008). Además, posibilita la reorientación de la formación inicial y permanente del profesorado hacia las necesidades educativas actuales, y permite contrastar si el profesorado en ejercicio tiene la cualificación necesaria para las tareas y funciones que requiere el puesto que ocupa.

Por otro lado, conocer las competencias profesionales necesarias permite avanzar al profesorado en su visión de la educación y en su manera de hacer (Pavié, 2012), le exhorta a estar abierto a nuevos aprendizajes y a

ajustarse a las demandas profesionales (Álvarez y Romero, 2007). También contribuye a la reflexión sobre el nivel en el que asume la importancia de las competencias consideradas esenciales en su profesión, así como sobre el nivel en que las movilizan en la práctica educativa.

El perfil resultante, contrastado con la opinión de expertos, no se presenta como algo rígido o permanente, pues “la profesión no existe como un ente estático, sino que se crea y se regenera en diferentes direcciones” (Álvarez y Romero, 2007, p. 17). La implicación y la participación docente son importantes, así como su constante adecuación a las nuevas direcciones que adquiera la educación y el contexto social en el que se integra.

Aunque la clarificación, selección y definición de las competencias profesionales de los docentes supone un paso importante hacia la mejora de la calidad de la docencia, se precisa continuar hacia el planteamiento de procesos que promuevan su desarrollo, mejora e implementación en la práctica. Y aunque desde hace años, tal y como recoge Cano (2005), se disponen de experiencias orientadas a ello como el *Competence Based Teacher Education (CBTE)*, derivado de las tradicionales experiencias de microenseñanza (Tuxworth, 1989), que permiten definir y poner en marcha las acciones docentes acorde a las funciones que se le exigen (Burke, 1989), es preciso avanzar hacia enfoques más amplios que lleven al profesorado hacia el análisis y la reflexión sobre su práctica (Schon, 1983), pues estas favorecen el aprendizaje y el desarrollo de sus competencias (Posada, 2004; Rodríguez, y Rodríguez-Illera, 2014). Dentro de este enfoque se enmarcan propuestas de interés como:

186

- *Professional Development Pathways* (Lieberman y Wilkins, 2006), que parte de la idea de que todo proceso de desarrollo profesional debe enmarcarse en el seno de los procesos y planes orientados a la mejora de los centros escolares y la educación que estos ofrecen.
- *Análisis de las prácticas y en la reflexión* (Altet, 2005), propuesta que considera que para el desarrollo profesional del profesorado es preciso tanto la racionalización de los conocimientos puestos en práctica como unas prácticas eficaces en acción.
- *Desarrollo de profesionales docentes a través de un modelo de formación continua centrado en la práctica* (Charlier, 2005). Esta propuesta asume que el profesorado cuenta con unos esquemas o patrones de actuación de partida. La formación y el desarrollo de competencias docentes, deberán ofrecerle la posibilidad de manifestar sus formas de actuación, aplicarlas y analizar su validez.

En definitiva, se ha de velar por el desarrollo de las competencias profesionales en la formación inicial de docentes, y por su continuación a lo largo de la práctica profesional, vinculado a la evaluación de las propias acciones, a la reflexión sobre ellas en la práctica, para tomar decisiones de mejora. Aunque para lograrlo el recorrido sea difícil, conviene seguir y avanzar en las fases descritas por Zabalza (2012). Primeramente, desarrollando un discurso conceptual que permita legitimar la propuesta de competencias. Seguidamente, recogiendo un discurso técnico, orientado al planteamiento del modo de organizarlas, de implementarlas y de evaluarlas. Y finalmente, favoreciendo el discurso cultural, que supone el verdadero “cambio y la formación orientada a hacer de las competencias, algo real situado en la acción.

Este trabajo, por tanto, ofrece una propuesta para adaptar la formación inicial del profesorado a las necesidades reales de la profesión así como para orientar la formación permanente del profesorado. También contribuye al establecimiento de criterios e indicadores que posibiliten una selección más eficaz del profesorado.

De este modo, la definición de las competencias docentes supone un paso importante hacia la mejora de la calidad de la educación obligatoria, permite sensibilizar al profesorado sobre los retos de la práctica docente en la escuela de hoy día clarificando las competencias que deben desarrollar orientándole hacia su mejora continua, hacia una adaptación constante al contexto educativo y al aprendizaje a lo largo de la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-48). México: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez, V. y Romero, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XXI* (10), 15-37.
- ANECA. *Borrador del Informe Final del Proyecto de “Adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior, 2004*. Recuperado de: http://www.sindicato-star.es/files/sectores/08_bis_informe_final.pdf.
- Arteaga, B. y García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 253-274.
- Beca, C. E. (2004). Propuestas a partir de experiencias desarrolladas en Chile. En I. Flores (Ed.), *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* (pp. 179-188). Lima: PROEDUCA-GTZ.

- Bernal, J. L. y Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2008). Avances en la gestión e innovación de los centros. En A. Villa (Coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 291-317). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Bonals, J. (2013). *La práctica del trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager. A model for effective performance*. Nueva York: John Willey & Sons.
- Burke, J. W. (1989). *Competency based education and training*. Londres: The Falmer Press.
- Camacho, H. y Mendías, A. M. (2005). Aportación a la mejora de la calidad en la formación de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(6), 2-18. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/900Camacho.PDF>
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En A. López Hernández (Coord.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33-60). Secretaría General Técnica.
- Charlier, E. (2005). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, y F. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 97-117). Namur- Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix.
- 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.
- Darling-Hammond, L. (2008). A future worthy of teaching for America. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 730-733.
- De la Torre, S. (2000). El profesorado que queremos. En S. De la Torre y O. Barrios (Coords.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio* (pp. 95-107). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Díaz Alcázar, F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Las Rozas: Walters Kluwer.
- Ding, C. S. y Hershberger, S. L. (2002). Assessing Content Validity and Content Equivalence Using Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9 (2), 283-297.
- Eirín, R., García, H. M. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(2), 1-14.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición* (6), 27-36.
- Escolar, M.C., De la Torre, T., Huelmo, J. y Palmero, C. (2017). Educación emocional en los profesores de infantil: aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos Educativos*, (20), 113-125. DOI: <http://doi.org/10.18172/con.2994>

- Fernández, J.M. (2005). Matriz de competencias del docente de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2), 1-15. Recuperado de <http://rieoei.org/investigacion/939Fernandez.PDF>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica* (16), 48-57.
- Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa* (161), 47-55.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millenium. *Theory into practice*, 39(1), 50-56.
- Ibáñez-Martín, J.A. (2017). *Horizontes para los educadores: las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional, ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación* (340), 41-50.
- Jordán, J.A. (2015). La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores. Una mirada nueva desde Max Van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, 73(261), 381-396.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Lieberman, M. y Wilkins, E. A. (2006). The professional development pathways model: from policy to practice. *Kappa Delta Pi Record*, Spring, 124-128.
- Marcelo, M. y Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marchesi, A. (2003). Indicadores de la educación en España y cambio educativo. *Revista de Educación* (330), 13-14.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín García, X. y Puig Rovira, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Martínez Navarro, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Marzano, R. J., Frotier, T. y Livingston, D. (2011). *Effective supervision. Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competencies rather than intelligence. *American Psychologist*, (28), 1-14.

- Menchén, F. (2009). El maestro creativo: nuevas competencias. *Tendencias pedagógicas* (14), 279-289.
- Nieto, S. (Ed.) (2016). *Competencias del profesional docente*. Madrid: Dykinson.
- Ojeda, D. (2008). Integración de lengua y contenidos en el marco de la enseñanza reglada. En I. Ballano (Coord.), *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante* (pp. 71-82). Bilbao: Universidad de Deusto.
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 312, de 29 de diciembre de 2007.
- ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Boletín Oficial del Estado, 312, de 29 de diciembre de 2007.
- Ortega Navas, M. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada* (16), 305-327.
- Pavié, A. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial*. (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Peñalva, A., López-Goñi, J.J. y Barrientos, J. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos Educativos* (20), 201-215. DOI: <http://doi.org/10.18172/con.3011>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L. y Martínez Ruiz, M. A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260.
- Pesquero, E., Sánchez Martín, M. E., González Ballesteros, M., Martín del Pozo, R., Guardia, S., Cervelló, J., Fernández Lozano, P., Martínez Aznar, M. y Varela, P. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, (241), 447-466.
- Poncet, M. y González Fernández, R. (2010). Innovar no admite el imperativo. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 14(1), 237-250.
- Posada Álvarez, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: https://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%205/competencias_univ.pdf
- Rodríguez, R. y Rodríguez-Illera, J.R. (2014). El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 65, 53-74. Recuperado de <http://rieoei.org/rie65a03.pdf>
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, (331), 67-99.

- Romero, E. (2009). Competencias docentes para la Educación Secundaria Obligatoria en el siglo XXI. Propuesta de definición y evaluación. *V Congreso de Formación para el Trabajo*, 24-27 de junio, (pp. 1-9). Granada.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. y Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez Asín, A. y Boix, J. L. (2008). La construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 1-23.
- Sánchez Hidalgo, J., Hidalgo García, V. y López Verdugo, I. (2006). Las necesidades de los docentes andaluces de Educación Secundaria Obligatoria: un instrumento de evaluación. *Revista de Educación*, (340), 923-942.
- Sanz, R. y Hirsch, A. (2016). Ética profesional en el profesorado de educación secundaria de la Comunidad Valenciana. *Perfiles educativos*, 38(151), 139-156.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- Torrego, J. C., Gómez Puig, M. J., Martínez Virseda, C. y Negro, A. (2014). *La tutoría en los centros educativos: 8 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, (11), 183-209.
- Tuxworth, E. (1989). Competence based education and training: background and origins. En J. W. Burke (Ed.), *Competency based education and training* (pp. 10-26). Londres: The Falmer Press.
- Valdemoros, M. A. y Lucas, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta*, (42), 53-60.
- Zabalza, M. A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, (20), 5-32.
- Zahonero, A. y Martín Bris, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas*, (20), 51-70.

As competências para o século XXI na perspetiva dos professores Um estudo na região centro-oeste de Portugal

Isilda Pereira e Silva*, José Manuel Pereira da Silva**, Gabriel Grabowski***, Amílcar Coelho**** e Dinorá Tereza Zucchetti****

Resumo. Os desafios que se colocam à sociedade contemporânea em termos de gestão da informação e empregabilidade, num contexto de crescente incerteza face ao futuro, têm conduzido a um aumento de estudos internacionais acerca da necessidade de adequação dos sistemas de ensino a esta nova realidade.

Algumas das interrogações que têm atravessado estes estudos prendem-se com a ligação entre a globalização e a tecnologia: numa sociedade cada vez mais em rede, deve a escola continuar a manter um modelo pedagógico e didático baseado na transmissão de saberes? Perante as novas formas de economia emergentes e o perfil requerido para os indivíduos que a devem servir, a escola é pressionada para uma mudança de paradigma teórico da sua ação e a uma revisão profunda da sua *praxis* coletiva. Qual é a perceção dos docentes portugueses face a este novo desígnio social? Quais as competências que sentem que devem desenvolver para que possam ser agentes de mudança com os seus alunos?

Neste estudo, que foi realizado por uma equipa de investigadores portugueses e brasileiros em parceria com dois centros de formação da região centro-oeste de Portugal, procurámos compreender a importância atribuída por uma amostra de professores (N=472): 1) a um conjunto de 13 competências a desenvolver nos alunos e 2) a um conjunto de 13 competências a integrar no seu perfil profissional e que são, em ambos os casos, consideradas relevantes nos estudos internacionais, em especial os promovidos pela OCDE (2009; 2014), UNESCO (2015) e UE (2010; 2014).

Palavras-chave: competências para o século XXI; desenvolvimento profissional docente; sociedade de informação.

LAS COMPETENCIAS PARA EL SIGLO XXI EN LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES. UN ESTUDIO EN LA REGIÓN CENTRO OESTE DE PORTUGAL

Resumen. Los desafíos a los que se enfrenta la sociedad contemporánea en el ámbito de la gestión de la información y la empleabilidad, en medio de una creciente incertidumbre con respecto al futuro, han llevado a un aumento de estudios internacionales sobre la necesidad de adecuar los sistemas educativos a esta nueva realidad.

*Escola Secundária Eng^o Acácio Calazans Duarte (ESEACD), Portugal.

**Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro (ESRBP), Portugal.

***Universidade Feevale, Brasil.

****Agrupamento de Escolas de Cister, Portugal.

Algunas de las preguntas que se han utilizado en estos estudios se refieren a la relación entre la globalización y la tecnología: en una sociedad cada vez más interconectada, ¿debe la escuela seguir manteniendo un modelo pedagógico y didáctico fundamentado sobre las bases de la transmisión del conocimiento? Ante las nuevas formas de economías emergentes y el perfil requerido para los individuos que la deben servir, la escuela está bajo presión para un cambio de paradigma teórico de su acción y una revisión profunda de su praxis colectiva. ¿Cuál es la percepción de los docentes portugueses frente a este nuevo plan social? ¿Cuáles son las competencias que sienten que deben desarrollar para que puedan ser agentes de cambio con sus alumnos?

Este estudio, que fue llevado a cabo por un equipo de investigadores portugueses y brasileños en colaboración con dos centros de formación de la región centro oeste de Portugal, tiene por objeto comprender la importancia atribuida a través de una muestra de docentes (N = 472): 1) a un conjunto de 13 competencias a desarrollar en los alumnos y 2) un conjunto de 13 competencias que deben integrarse en su perfil profesional y que, en ambos casos, se consideran relevantes en los estudios internacionales, en particular los promovidos por la OCDE (2009; 2014), UNESCO (2015) y la UE (2010; 2014).

Palabras clave: competencias para el siglo XXI; desarrollo profesional docente; sociedad de la información.

TEACHERS' PERSPECTIVE ON THE 21ST CENTURY COMPETENCIES. A STUDY IN THE WEST-CENTRAL REGION OF PORTUGAL.

Abstract. The challenges that contemporary society faces in terms of information management and employability in a context of growing uncertainty about the future have led to an increase in international studies about the need to adapt education systems to this new reality.

Some of the questions that have arisen in these studies are related to the connection between globalization and technology: in an increasingly networked society, should school stick to an educational and didactic model based on knowledge transfer? While facing new emerging forms of economy and the required profile for individuals who should serve it, school is forced to shift the theoretical paradigm of its action and review its collective praxis. What is the perception of Portuguese teachers concerning this new social task? What are the skills they should develop in order to be change agents of their students?

In this study, which was carried out by a team of Portuguese and Brazilian researchers in partnership with two training centers in the west-central region of Portugal, we sought to understand the importance attributed by a sample group of teachers (N = 472): first, to a set of 13 skills students should develop and, second, to a set of 13 skills to be integrated in their professional profile and which are considered relevant in international studies, in both cases, especially those promoted by the OECD (2009, 2015), UNESCO (2015) and UE (2010; 2014).

Keywords: 21st century competencies; professional development of teachers; information society.

1. INTRODUÇÃO

1.1 O problema

A necessidade de realinhamento das finalidades da educação com a sociedade de informação, as (novas) modalidades de emprego e as crescentes exigências de uma cidadania mais participativa e crítica, tem implicado uma reflexão profunda acerca dos atuais sistemas de ensino, um pouco por todo o mundo (Pourtois & Desmet, 1999) (Popper, 1999) (Bolívar, 2003) (UNESCO, 2006) (Morin, 2015). Os países de língua oficial portuguesa não constituem exceção. Portugal e o Brasil têm em curso desde há alguns anos reformas de ensino que passam pela revisão curricular e oferta formativa, em particular no setor do ensino profissional. No entanto, o paradigma de formação de docentes tem estado, até há poucos anos atrás, alheada deste processo, pese embora o volume de investigações realizadas nos domínios das *Thinking Skills and Creativity* e das *Information and Communication Technology* (ICT) (Davies et al., 2013); (Conway, Murphy, Rath, & Hall, 2009); (Deakin Crick, 2008) (Darling-Hammond, 2006) (Twinning, Raffaghelli & Albion, 2013) (OCDE, 2010).

Algumas das interrogações que têm atravessado estes estudos prendem-se com a ligação entre a globalização e a tecnologia: numa sociedade cada vez mais em rede, deve a escola continuar a manter um modelo pedagógico e didático baseado na transmissão de saberes? Perante as novas formas de economia emergentes e o perfil dos novos alunos designados como ‘nativos digitais’, deve ou não a escola proceder a uma mudança de paradigma teórico da sua ação e a uma revisão profunda da sua praxis coletiva? Qual é a perceção dos docentes portugueses face a este novo desígnio social? Quais as competências que sentem que devem desenvolver para que possam ser agentes de mudança com os seus alunos?

1.2 Novas competências para um novo mundo ou um novo mundo de competências?

de acordo com alguns especialistas, para os jovens da geração digital o mundo é percecionado como um hiperespaço com possibilidades quase ilimitadas de hiperconectividade (Carmelo, 2003) (Innerarity, 2006) (Pereira, 1998) (Hannon, 2009) de velocidade em *espiral hiperbólica* (Lipovetsky & Charles, 2013). Persiste, no entanto, no mundo da escola, alguma rigidez e formalismo próprios sobretudo do ato de ensinar e de uma *praxis* autocentrada no professor, em vez do exercício de aprender (Jesus, 1998) (Magalhães, 1998) ou mesmo a existência de dois grandes setores de docentes, os docentes básicos e os docentes especializados que na maioria dos casos não se encontram devidamente articulados entre si (Tedesco, 2000)

Na verdade, esta nova geração de alunos, também designados por geração *html*, relaciona-se, aprende e comunica com os outros de um modo totalmente diverso das gerações anteriores. Para eles, a principal fonte de informação já não é o professor, mas a nova ágora, a rede, sustentada por novas e poderosas modalidades de colaboração e mobilização de pessoas através das redes sociais. Cada vez mais os alunos estão sensibilizados para a necessidade de contribuir para o bem-estar coletivo através da participação em campanhas solidárias, campanhas de diagnóstico precoce relacionadas com a saúde e com o equilíbrio existencial. Este novo *Homo Ludicus* é, pois, uma reinvenção do *Homo Faber* (Ferry, 2003) e de toda uma cultura *maker*, baseada agora na ideia de *Tech-Craft-Lifelong Learning*, ou seja, de aprender-a-fazer-ao-longo-da-vida-com-base-na-tecnologia.

Naturalmente que estas mudanças na sociedade de informação e na globalização económica estão a ter implicações na forma de estar no mundo que por sua vez têm impactos nas formas de trabalho escolar. E se é verdade que nenhuma mudança se faz sem os professores, também não é menos verdade que a escola se encontra hoje numa encruzilhada de sentidos que importa clarificar, sob pena de esta nova visão de escola não ser devidamente apropriada e, conseqüentemente, não produzir as mudanças esperadas (Bolívar, 2003) (Lindblad, Johannesson & Simola, 2002).

196

Importa, pois, considerar que o conceito de competência, dado o seu carácter polissémico, tem tido múltiplas interpretações e vários significados, e nem sempre com a necessária clareza epistemológica e pedagógica, o que por si só demanda cuidados na sua utilização no campo educacional.

Vários são os autores que destacam a sua associação ao setor económico e profissional, nomeadamente ao conceito de 'qualificação profissional' no contexto de uma era pós-industrial e pós-moderna e, portanto, a mudanças na economia que se globalizou e na reestruturação produtiva que demanda um trabalhador flexível e responsável pela sua condição de força de trabalho qualificada e com capacidade de constante adaptação e mudanças. (Kuenser, 2002) (Ramos, 2001). Outros sublinham a sua associação à capacidade para resolver problemas e, portanto, à possibilidade de mensuração de resultados no contexto de um (novo) modelo pedagógico sustentado na conciliação entre a racionalidade pedagógica e a racionalidade económica (Ropé & Tanguí, 1997). Por sua vez, a (COM-Cedefop, 2008) define competência como,

(...) Capacidade de mobilizar os resultados da aprendizagem de forma apropriada num contexto definido (educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional). A competência não se limita a elementos cognitivos (utilização de uma teoria, de conceitos ou saberes tácitos;) eng-

loba igualmente aspetos funcionais (nomeadamente aptidões técnicas), interpessoais (por exemplo aptidões sociais ou organizacionais) e éticos (valores). Id; ibid, p. 49.

No domínio do desenvolvimento profissional docente, vários foram os investigadores que elencaram um conjunto de competências para o exercício da profissão, organizadas nos seguintes domínios: 1. Administração escolar e liderança; 2. Organização, planificação de situações de aprendizagem e da gestão curricular; 3. Diferenciação pedagógica e envolvimento dos estudantes e dos pais no processo de ensino-aprendizagem; 4. Conhecimento das novas tecnologias; 5. Deontologia e desenvolvimento profissional (Perrenoud, 2002). A estes, outros investigadores foram acrescentando novos domínios, sobretudo na área da pedagogia e da didática: 6. Gestão do trabalho e das tarefas de aprendizagem; 7. Avaliação das aprendizagens; 8. Reflexão e investigação sobre o ensino e a aprendizagem (Zabalza, 1997) (Zabalza, 2012).

É, pois, com base neste quadro de necessidade de mudança de paradigma pedagógico-didático para fazer face a alunos nativos digitais, a uma sociedade do conhecimento e a uma cultura de aprendizagem permanente, que é atualmente equacionada a capacitação para o exercício da profissão docente, envolvendo, não apenas conhecimentos, mas sobretudo o desenvolvimento de destrezas e atitudes geradoras de ambientes de aprendizagem capazes de dar resposta adequada ao novo perfil de alunos. Por outro lado, a capacitação docente está atualmente vinculada à melhoria dos resultados escolares dos alunos, ou seja, às aprendizagens que cada aluno deve conseguir alcançar para obter sucesso educativo e considerando ainda as suas especificidades. Estes três pressupostos: a) capacitação para o exercício dos diferentes domínios da profissão; b) orientação para o saber-fazer; c) orientação para a melhoria dos resultados escolares e o combate ao abandono escolar precoce, têm ainda implícita uma mudança nos papéis do aluno e do professor e a necessidade de criação de situações de aprendizagem que induzam os alunos à solução de problemas situados o mais possível na proximidade de casos reais e à sua transferibilidade para a vida quotidiana e a um maior envolvimento dos alunos e as famílias no estabelecimento de compromissos com a sua própria aprendizagem e (auto) avaliação (OCDE, 2008) (OCDE, 2014) (UNESCO, 2015).

2. METODOLOGIA

Com esta investigação pretendíamos compreender como valoram os professores, pela importância que lhes atribuem, um conjunto de competências elencadas a partir da literatura e que são internacionalmente

reconhecidas como relevantes do ponto de vista educativo quer na formação dos alunos, enquanto competências para a vida, quer na dos professores, enquanto competências profissionais. Como se tratava de estudo exploratório, foi decidido o desenho de um questionário aplicável ao conjunto dos cerca de 5000 professores inscritos em dois centros de formação de professores portugueses: o CFAE-Oeste, da região oeste-norte e o CFAE Leirimar, da região centro-sul. Trata-se, assim, duma amostra de conveniência, constituída pelos respondentes ao questionário, criado na plataforma Google-form e distribuído *on-line* por correio eletrónico, tendo estado disponível para resposta de 10 de fevereiro a 9 de março de 2017 para os cerca de 3000 professores inscritos nos dois centros.

O questionário integrava duas partes de respostas obrigatórias:

- Na primeira parte, pretendia-se a recolha dos dados pessoais e profissionais que permitissem, face a variáveis consideradas mais importantes, uma caracterização sociodemográfica dos respondentes: 1) Agrupamento de escolas/Escola não agrupada de pertença; 2) Género; 3) Tempo de serviço; 4) Situação Profissional; 5) Habilitação académica; 6) Ciclo de ensino que leciona e 7) Grupo Disciplinar;
- Na segunda, era pedida a avaliação da importância atribuída – através duma escala de 4 pontos: 1-Nada importante; 2-Moderadamente importante; 3. Importante; 4. Muito importante – às duas escalas de competências indicadas para os alunos e para os professores e que se apresentam no Quadro 1.;
- Em ambas as escalas de dava a oportunidade, aos respondentes, de indicarem outras competências que considerassem muito importantes.

O questionário incluía, ainda, uma terceira parte com questões relativas às preferências dos professores relativamente às diferentes tipologias das ações de formação, cujo tratamento não constitui objeto deste artigo por constituírem apenas informação relevante para os centros de formação que colaboraram no estudo.

Para o tratamento dos dados estabelecemos como critérios de análise:

- Seguindo as orientações mais conservadoras para a apresentação de resultados da análise com variáveis ordinais (Pestana & Gageiro, 2008), (Maroco & Bispo, 2005), (Maroco, 2010)) foram aplicadas técnicas não paramétricas e utilizadas a mediana como

medida de tendência central embora se indique, igualmente, a média por entendermos que esta medida, apesar de tudo, fornece uma indicação mais sensível face às classificações de importância feitas pelos respondentes.

- Para testar se a forma como os itens foram valorizados pelos respondentes correspondem a valores referidos a uma característica da população ou se dentro desta população e em função da nossa amostra se encontram diferentes formas de avaliar os mesmos itens, considerámos os diferentes grupos homogêneos de acordo com as variáveis: Género; Tempo de serviço; Ciclo de ensino que leciona e Grupo Disciplinar.
- Realizámos 4 testes com recurso ao teste da análise de variância por ordens de Kruskal-Wallis ($k \geq 2$) e à ANOVA one-way, para análises post-hoc com transformação das variáveis, de acordo com o método prescrito por Maroco (2010), e Pestana & Gageiro (2008), sempre que o teste indicasse a existência de diferenças significativas ($p > 0,05$).

QUADRO 1

Alunos	Professores
1. Comunicação (argumentação, assertividade, etc)	1. Conhecimentos curriculares e didáticas específicas
2. Aprendizagem colaborativa	2. Utilização de tecnologia em sala de aula
3. Pensamento crítico	3. Gestão motivacional
4. Persistência	4. Psicologia do desenvolvimento
5. Conteúdos curriculares	5. Criação de projetos interdisciplinares
6. Adaptabilidade a novos contextos	6. Aprendizagem baseada em desafios (project based learning)
7. Criatividade (resolução de problemas)	7. Procedimentos de avaliação para as aprendizagens
8. Liderança	8. Aprendizagem colaborativa
9. Autodirecionamento (capacidade de planeamento do trabalho, de autoavaliação e de revisão das aprendizagens com base no feedback dos professores)	9. Empreendedorismo
10. Consciência e responsabilidade social	10. Comunicação com a comunidade educativa e parceiros
11. Literacia tecnológica	11. Técnicas de desenvolvimento do pensamento crítico
12. Literacia económica	12. Técnicas de planeamento, monitorização e avaliação de atividades
13. Literacia para a gestão da informação e os média	13. Utilização de recursos inovadores
Outra que considere muito importante	Outra

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Caracterização da amostra

Dos cerca de 3000 questionários que foram enviados receberam-se 472 respostas que, atendendo às variáveis de estudo que queremos considerar: 1) género; 2) ciclo de ensino lecionado; 3) tempo de serviço e 4) departamento curricular de pertença, a amostra apresenta a distribuição indicada no Quadro 2.

Querendo aquilatar da representatividade da amostra obtida, face à população dos professores portugueses, procedemos à sua comparação com os dados disponíveis nas estatísticas oficiais (DGEEC) ainda que para tal tivéssemos que proceder a duas agregações de resultados, uma vez que as variáveis diferiam em alguns casos; assim, agregámos as variáveis: 1) tempo de serviço, considerando que o início da carreira se faz por volta dos 25 anos de idade, o que nos permite comparar duas faixas etárias, no estudo e na população, uma correspondendo aos indivíduos com idade <40 anos e, outra, com idade > 40 anos; 2) departamento curricular de pertença, com a agregação dos números das estatísticas oficiais que considera os grupos de recrutamento de acordo com o critério que é comum à generalidade dos agrupamentos e escolas.

200

A amostra que, lembramos, foi obtida por amostragem de conveniência, revela uma distribuição da população, relativamente às variáveis independentes que queremos considerar no estudo, que se aproxima, em qualidade, duma amostragem aleatória estratificada, como podemos constatar no Quadro 3 em que comparamos os valores dessa distribuição para a população dos professores portugueses, nas estatísticas oficiais (DGEEC), com os valores obtidos na nossa amostra. A constatação desta proximidade de distribuições é relevante, na medida em que pode conferir aos resultados obtidos uma robustez e credibilidade reforçadas.

QUADRO 2

Caracterização da amostra

1 - Género					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	382	80,9	80,9	80,9
	1	90	19,1	19,1	100,0
	Total	472	100,0	100,0	
2 - Tempo de serviço					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	mais de 30 anos	131	27,8	27,8	27,8
	entre 20 e 25 anos	121	25,6	25,6	53,4
	entre 25 e 30 anos	117	24,8	24,8	78,2
	entre 15 e 20 anos	67	14,2	14,2	92,4
	entre 10 e 15 anos	19	4,0	4,0	96,4
	menos de 10 anos	17	3,6	3,6	100,0
	Total	472	100,0	100,0	
3 - Ciclo de ensino que leciona					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Secundário	138	29,2	29,2	29,2
	3º Ciclo	109	23,1	23,1	52,3
	1º Ciclo	102	21,6	21,6	73,9
	2º Ciclo	74	15,7	15,7	89,6
	Pré-Escolar	49	10,4	10,4	100,0
	Total	472	100,0	100,0	
4 - Departamento					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Matemática e Ciências Experimentais	97	20,6	20,6	20,6
	1º Ciclo	91	19,3	19,4	40,0
	Línguas	84	17,8	17,9	57,9
	Expressões	73	15,5	15,5	73,4
	Ciências Sociais e Humanas	50	10,6	10,6	84,0
	Pré-Escolar	48	10,2	10,2	94,3
	Educação Especial	27	5,7	5,7	100,0
	Total	470	99,6	100,0	
Missing	System	2	,4		
Total		472	100,0		

QUADRO 3

Comparação, para as variáveis do estudo, entre a população dos professores e a amostra

Pessoal docente por sexo e nível de educação e ensino (2014/15)					Amostra				
Total	M	%	H	%	Total	M	%	H	%
141274	109633	77,6	31641	22,4	472	382	80,9	90	19,1

Fonte: DGEEC (<http://w3.dgeec.mec.pt/dse/eef/2015/inicio.asp>)

Pessoal docente em exercício - 2014/15 - por nível de ensino	Amostra			
	N	%	N	%
Educação pré-escolar	16079	11,4	49	10,4
Ensino básico - 1.º ciclo	28095	19,9	102	21,6
Ensino básico - 2.º ciclo	23747	16,8	74	15,7
Ensinos básico (3.º ciclo) e secundário	73353	51,9	247	52,3
Total	141274	100,0	472	100,0

Fonte: DGEEC (<http://w3.dgeec.mec.pt/dse/eef/2015/inicio.asp>)

202

Pessoal Docente - por idade				
	<40		>40	
	N	%	N	%
Continente	19428	17,5	91382	82,5
Amostra	86	18,2	386	81,8

Fonte: DGEEC-Perfil do Docente 2014/2015 (<http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/>)

Distribuição dos professores por departamentos disciplinares				
	Continente (2014/15)		Amostra (a)	
	N	%	N	%
Pré-Escolar	8987	7,7	48	10,8
1º Ciclo	25084	21,4	91	20,5
Matemática e Ciências Experimentais	29444	25,1	97	21,9
Línguas	24189	20,7	84	19,0
Expressões	16165	13,8	73	16,5
Ciências Sociais e Humanas	13216	11,3	50	11,3
TT	117085	100,0	443	100,0

(a) não incluído o Ensino Especial

Fonte: DGEEC (<http://w3.dgeec.mec.pt/dse/eef/2015/inicio.asp>)

3.2 Fiabilidade do questionário

Medidas pelo Alfa de Cronbach a fiabilidade das subescalas e da escala geral, apresentaram os seguintes resultados; 1) subescala competências dos alunos, 13 itens e $\alpha=0,901$, considerando-se o resultado como excelente; 2) subescala competências dos professores, 13 itens e $\alpha=0,889$, considerando-se o resultado como bom e 3) escala geral, com 26 itens e $\alpha=0,928$, considerando-se o resultado como excelente.

3.3 Avaliação da importância das competências consideradas para os alunos

Neste subcapítulo apresentamos os resultados das avaliações dos itens correspondentes às competências consideradas para os alunos, bem como os testes estatísticos referentes às diferenças, se verificadas, para cada uma das variáveis independentes consideradas.

De acordo com os resultados do Quadro 4, as avaliações registadas são globalmente elevadas, com 8 itens a apresentarem as medianas e as modas no valor máximo da escala ($Me=4,0$, $Mo=4$).

QUADRO 4

Resultados globais da avaliação dos itens da subescala “competências dos alunos”

		1.1	2.1	3.1	4.1	5.1	6.1	7.1	8.1	9.1	10.1	11.1	12.1	13.1
N	Valid	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		3,56	3,50	3,64	3,59	3,26	3,55	3,68	3,12	3,44	3,60	3,28	2,97	3,19
Median		4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00
Mode		4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	3	3
Std. Deviation		,690	,671	,640	,696	,637	,606	,578	,687	,665	,658	,668	,693	,719

3.3.1 Avaliação de acordo com o género (1- homens; 2- mulheres)

Os resultados, por género, são consideravelmente elevados para todas as competências, com as medianas em 4 e 3, de acordo com o Quadro 4: assim, verificamos que a competência 12.1 (literacia tecnológica) é a que obtém a classificação mais baixa ($M=2,97$; $Me=3$), sendo a competência 7.1 (Criatividade/resolução de problemas) a que obtém a classificação mais elevada ($M=3,68$; $Me=4$).

QUADRO 5

Avaliação das competências para os alunos de acordo com a variável Género

1 - Género		1.1	2.1	3.1	4.1	5.1	6.1	7.1	8.1	9.1	10.1	11.1	12.1	13.1
1	Mean	3,44	3,32	3,52	3,47	3,13	3,48	3,62	3,13	3,40	3,43	3,29	2,83	3,13
	Median	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,50	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00
2	Mean	3,58	3,54	3,67	3,62	3,29	3,57	3,69	3,12	3,45	3,63	3,28	3,00	3,21
	Median	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00
Total	Mean	3,56	3,50	3,64	3,59	3,26	3,55	3,68	3,12	3,44	3,60	3,28	2,97	3,19
	Median	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00

O teste de Kruskal-Wallis revela que as diferenças de avaliação são estatisticamente significativas, nas seguintes competências: 1.1- Comunicação, (H(1)= 5,549, p=0,018); 2.1- aprendizagem colaborativa, (H(1)= 11,211, p=0,001); 3.1- pensamento crítico, (H(1)= 6,494, p=0,011); 4.1- persistência, (H(1)= 5,952, p=0,015); 5.1- conteúdos curriculares, (H(1)= 5,190, p=0,023); 10.1- consciência e responsabilidade social, (H(1)= 12,207, p=0,000); 12.1- literacia económica, (H(1)= 5,214, p=0,022).

Saliente-se que:

- Apenas no caso das competências “8.1- liderança” e “11.1- literacia tecnológica”, a avaliação dos homens é ligeiramente superior à das mulheres sem que, todavia, essa diferença seja estatisticamente significativa;
- Em nenhum caso se registou um valor da mediana inferior a 3.

3.4 Avaliação de acordo com o ciclo de ensino lecionado

Também para esta variável independente se registam, no Quadro 5, valores elevados na classificação da importância das competências. Com mediana de 3,0 apenas se apresentam os itens: 5.1- conteúdos curriculares; 8.1- liderança; 11.1- literacia tecnológica; 12.1- literacia económica e 13.1- literacia para a gestão da informação e dos *media*. A competência mais valorizada foi 7.1- criatividade / resolução de problemas (M=3,68; Me=4) e a que registou o menor valor foi 12.1- literacia económica (M=2,97; Me=3).

QUADRO 6

Avaliação das competências para os alunos de acordo com a variável “ciclo de ensino que leciona”

3 - Ciclo de ensino que leciona		1.1	2.1	3.1	4.1	5.1	6.1	7.1	8.1	9.1	10.1	11.1	12.1	13.1
Pré-Escolar	Mean	3,62	3,55	3,65	3,70	3,30	3,52	3,72	3,05	3,38	3,68	3,27	2,90	3,13
	Median	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00
1º Ciclo	Mean	3,59	3,59	3,72	3,64	3,30	3,58	3,64	3,27	3,54	3,62	3,38	3,04	3,28
	Median	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00
2º Ciclo	Mean	3,52	3,40	3,62	3,57	3,32	3,57	3,67	3,13	3,46	3,60	3,30	3,00	3,22
	Median	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00
3º Ciclo	Mean	3,65	3,71	3,76	3,69	3,27	3,67	3,82	3,18	3,43	3,65	3,31	2,98	3,04
	Median	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00
Secundário	Mean	3,48	3,40	3,57	3,46	3,16	3,50	3,62	3,07	3,41	3,50	3,22	2,95	3,22
	Median	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00
Total	Mean	3,56	3,50	3,64	3,59	3,26	3,55	3,68	3,12	3,44	3,60	3,28	2,97	3,19
	Median	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00

O teste de Kruskal-Wallis revela que as diferenças de avaliação são estatisticamente significativas apenas para o caso da competência “2.1- aprendizagem colaborativa” ($H(4)=14,014$, $p=0,007$). O teste LSD, *post hoc*, revela que essa diferença se verifica: 1) entre o pré-escolar e o 3º ciclo; 2) entre o 1º e o 2º ciclo; 3) entre o 2º ciclo e os 1º e 3º; 4) entre o 3º ciclo e o pré-escolar, 2º ciclo e secundário. No entanto, como podemos constatar pela consulta dos resultados, a maior diferença regista-se entre o 2º ciclo ($M=3,40$; $Me=3$) e o 3º ciclo ($M=3,71$; $Me=4$).

Saliente-se que:

- O maior valor da avaliação foi registado, para os professores do 3º ciclo, na competência “7.1- criatividade/ resolução de problemas” ($M=3,82$; $Me=4$); já o menor valor, compreensivelmente, foi registado na avaliação dos professores do pré-escolar para a competência “12.1- literacia económica” ($M=2,90$; $Me=3$). Aliás, para o conjunto dos itens este foi o menos valorizado ($M=2,97$; $Me=3$)
- Em nenhum caso se registou um valor da mediana inferior a 3.

3.4.1 Avaliação de acordo com o tempo de serviço dos respondentes

Com esta variável, “tempo de serviço”, queríamos testar as eventuais diferenças dependentes da experiência profissional dos professores. Os valores da avaliação, Quadro 6, mostram-nos que esta variável não influencia essa classificação, sendo as avaliações mais elevadas e as menos elevadas, para cada competência, muito próximas para cada intervalo da variável.

QUADRO 7

Avaliação das competências para os alunos de acordo com a variável “tempo de serviço”

2 -Tempo de serviço		1.1	2.1	3.1	4.1	5.1	6.1	7.1	8.1	9.1	10.1	11.1	12.1	13.1
entre 10 e 15 anos	Mean	3,53	3,47	3,68	3,53	3,26	3,32	3,53	2,95	3,37	3,68	3,16	3,00	3,32
	Median	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00
entre 15 e 20 anos	Mean	3,64	3,45	3,66	3,63	3,24	3,55	3,69	3,22	3,48	3,55	3,30	3,09	3,13
	Median	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00
entre 20 e 25 anos	Mean	3,53	3,43	3,59	3,56	3,21	3,52	3,67	3,11	3,40	3,55	3,30	2,88	3,17
	Median	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00
entre 25 e 30 anos	Mean	3,56	3,53	3,64	3,60	3,32	3,58	3,63	3,10	3,46	3,63	3,33	2,98	3,30
	Median	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00
mais de 30 anos	Mean	3,55	3,56	3,68	3,63	3,27	3,61	3,73	3,11	3,45	3,63	3,26	2,98	3,21
	Median	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00
menos de 10 anos	Mean	3,47	3,41	3,59	3,35	3,24	3,35	3,71	3,18	3,35	3,53	3,12	2,88	2,59
	Median	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00
Total	Mean	3,56	3,50	3,64	3,59	3,26	3,55	3,68	3,12	3,44	3,60	3,28	2,97	3,19
	Median	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00

O teste de Kruskal-Wallis revela apenas uma diferença de avaliação, estatisticamente significativa, para o caso da competência “13.1- literacia para a gestão da informação e dos *media*” ($H(5)=11,477$, $p=0,043$). O teste LSD, *post hoc*, revela que essa diferença se verifica apenas entre os professores com mais de 30 anos de experiência profissional e todos os outros. No entanto, se atendermos aos valores das avaliações temos que concordar que a diferença entre o valor para este grupo ($M=3,21$, $Me=3$) e todos os outros não tem grande significado prático.

Saliente-se que:

- O maior valor da avaliação foi registado, para os professores com mais de 30 anos de serviço, na competência “7.1- criatividade/resolução de problemas” ($M=3,73$; $Me=4$); já o menor valor foi registado na avaliação dos professores mais novos, com menos de 10 anos de serviço, para a competência “12.1- literacia económica” ($M=2,88$; $Me=3$).
- Em nenhum caso se registou um valor da mediana inferior a 3.

3.4.2 Avaliação de acordo com o departamento curricular de pertença

Também para esta variável independente se registam, em geral e de acordo com o Quadro 7, avaliações elevadas para as competências havendo uma relativa concordância para as que são consideradas mais ou menos importantes.

QUADRO 8

Avaliação das competências para os alunos de acordo com a variável “departamento curricular”

4 - Departamento		1.1	2.1	3.1	4.1	5.1	6.1	7.1	8.1	9.1	10.1	11.1	12.1	13.1
Pré-Escolar	Mean	3,67	3,71	3,77	3,71	3,27	3,69	3,81	3,19	3,44	3,67	3,29	3,00	3,06
	Median	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00
1º Ciclo	Mean	3,65	3,56	3,66	3,70	3,30	3,55	3,71	3,03	3,38	3,67	3,29	2,95	3,15
	Median	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00
Mat e Cs. Experimentais	Mean	3,44	3,39	3,58	3,45	3,35	3,54	3,65	3,07	3,45	3,47	3,32	2,96	3,15
	Median	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00
Cs. Sociais e Humanas	Mean	3,58	3,44	3,64	3,64	3,30	3,60	3,64	3,26	3,52	3,58	3,40	3,16	3,40
	Median	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,50	3,00	4,00
Expressões	Mean	3,33	3,29	3,49	3,42	3,12	3,42	3,58	3,14	3,34	3,42	3,04	2,77	3,01
	Median	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00
Línguas	Mean	3,65	3,57	3,74	3,62	3,24	3,54	3,65	3,12	3,55	3,68	3,33	3,01	3,42
	Median	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00
Educação Especial	Mean	3,70	3,70	3,63	3,70	3,19	3,63	3,78	3,15	3,37	3,85	3,44	3,04	3,19
	Median	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00
Total	Mean	3,56	3,50	3,64	3,59	3,26	3,55	3,67	3,12	3,44	3,59	3,29	2,97	3,20
	Median	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00

O teste de Kruskal-Wallis revela que existem diferenças de avaliação, estatisticamente significativas, para cinco competências: 1) “1.1- comunicação” ($H(6)=15,408$, $p=0,017$); 2) “2.1- aprendizagem colaborativa” ($H(6)=20,208$, $p=0,003$); 3) “10.1- consciência e responsabilidade social” ($H(6)=17,845$, $p=0,007$); 4) “11.1 literacia tecnológica” ($H(6)=12,844$, $p=0,046$) e 4) “13.1- literacia para a gestão da informação e dos *media*” ($H(6)=19,870$, $p=0,003$). Os testes LSD, *post hoc*, revela que essas diferenças significativas se verificam: 1) para o item 1.1 entre o grupo dos professores das “expressões”, onde se regista a avaliação mais baixa ($M=3,33$, $Me=4$) e todos os outros com exceção do grupo das “ciências sociais e humanas”; 2) para o item 2.1, entre o grupo das “expressões” e todos os outros com exceção dos grupos da “matemática e ciências experimentais” e das “ciências sociais e humanas”; 3) para o item 10.1, entre o grupo da “matemática e ciências

experimentais” e os grupos “pré-escolar”, “línguas” e “educação especial”; 4) para o item 11.1, entre o grupo da “expressões” e todos os outros e 5) para o item 13.1, entre as “línguas” e todos os outros com exceção das “ciências sociais e humanas” e “educação especial”.

Saliente-se que:

- O maior valor da avaliação foi registado, para os professores do departamento de “educação especial”, na competência “10.1- consciência e responsabilidade social” (M=3,85; Me=4); já o menor valor foi registado na avaliação dos professores das “expressões”, para a competência “12.1- literacia económica” (M=2,77; Me=3).
- Em nenhum caso se registou um valor da mediana inferior a 3.

3.5 Avaliação da importância das competências consideradas para os professores

Neste subcapítulo apresentamos os resultados das avaliações dos itens correspondentes às competências consideradas para os alunos, bem como os testes estatísticos referentes às diferenças, se verificadas, para cada uma das variáveis independentes consideradas. De acordo com os dados, Quadro 9, considerada a população da amostra em geral, nesta subescala verificam-se valores menores de avaliação quando comparados com os da subescala das competências para os alunos. Neste caso, apenas o item “13.2- Utilização de recursos inovadores”, apresentando a média mais elevada (M=3,48), é o único em que se verificam valores da mediana e da moda nos valores máximos da subescala (Me=4,0, Mo=4), tendo todos os outros a mediana com o valor 3,0.

208

QUADRO 9

Resultados globais da avaliação dos itens da subescala “competências dos professores”

		1.2	2.2	3.2	4.2	5.2	6.2	7.2	8.2	9.2	10.2	11.2	12.2	13.2
N	Valid	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		3,16	3,12	3,30	3,02	3,10	3,25	3,09	3,26	2,90	3,00	3,33	3,13	3,48
Median		3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00
Mode		4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4
Std. Deviation		,822	,786	,734	,795	,781	,732	,760	,734	,773	,737	,719	,747	,632

3.5.1 Avaliação de acordo com o gênero (1- homens; 2- mulheres)

De acordo com os resultados, Quadro 10, os valores revelam um certo equilíbrio na forma como homens e mulheres atribuem importância às competências que devem incluir na sua prática profissional.

QUADRO 10

Avaliação das competências para os professores de acordo com a variável “gênero”

1 - Gênero		1.2	2.2	3.2	4.2	5.2	6.2	7.2	8.2	9.2	10.2	11.2	12.2	13.2
1	Mean	3,19	3,02	3,22	2,87	2,87	3,00	2,93	3,03	2,77	2,87	3,17	3,01	3,32
	Median	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
2	Mean	3,15	3,15	3,32	3,06	3,16	3,31	3,13	3,32	2,93	3,03	3,36	3,16	3,52
	Median	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00
Total	Mean	3,16	3,12	3,30	3,02	3,10	3,25	3,09	3,26	2,90	3,00	3,33	3,13	3,48
	Median	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00

Embora esse equilíbrio possa ser reconhecido pela proximidade das pontuações, o teste de Kruskal-Wallis revela existirem diferenças, estatisticamente significativas, na forma como as mulheres atribuem maior classificação na avaliação das competências traduzidas pelos itens: “4.2- psicologia do desenvolvimento” ($H(1)=9,630$, $p=0,031$); “5.2- Criação de projetos interdisciplinares” ($H(1)=9,819$, $p=0,002$); “6.2- Aprendizagem baseada em desafios” ($H(1)=13,134$, $p=0,000$); “7.2- Procedimentos de avaliação para as aprendizagens” ($H(1)=5,988$, $p=0,014$); “8.2- aprendizagem colaborativa” ($H(1)=14,080$, $p=0,000$); “9.2- empreendedorismo” ($H(1)=4,001$, $p=0,045$); “11.2- técnicas de desenvolvimento do pensamento crítico” ($H(1)=7,662$, $p=0,006$); “12.2- técnicas de planejamento, monitorização e avaliação de atividades” ($H(1)=3,906$, $p=0,046$) e “13.2- utilização de recursos inovadores” ($H(1)=8,069$, $p=0,005$).

Saliente-se que:

- O maior valor da avaliação foi registado, para as mulheres, na competência “13.2- utilização de recursos inovadores” ($M=3,52$; $Me=4,0$); já o menor valor foi registado na avaliação dos homens para a competência “9.2- empreendedorismo” ($M=2,77$; $Me=3,0$).
- Em nenhum caso se registou um valor da mediana inferior a 3.

3.5.2 Avaliação de acordo com o ciclo de ensino

Os resultados para esta variável de análise, Quadro 11, continuam a mostrar uma certa proximidade avaliativa, embora com algumas singularidades que destacaremos, para a generalidade dos itens

QUADRO 11

Avaliação das competências para os professores de acordo com a variável “ciclo de ensino lecionado”

3 - Ciclo de ensino que leciona		1.2	2.2	3.2	4.2	5.2	6.2	7.2	8.2	9.2	10.2	11.2	12.2	13.2
Pré-Escolar	Mean	3,22	3,20	3,35	3,12	3,09	3,18	3,20	3,30	2,88	2,99	3,33	3,17	3,44
	Median	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
1º Ciclo	Mean	3,16	3,16	3,42	3,12	3,19	3,34	3,14	3,31	3,04	3,05	3,41	3,19	3,59
	Median	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,50	3,00	4,00
2º Ciclo	Mean	3,05	3,12	3,34	3,01	3,06	3,21	3,06	3,24	2,93	3,05	3,36	3,08	3,43
	Median	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
3º Ciclo	Mean	3,33	3,00	3,24	3,37	3,35	3,33	3,29	3,41	2,90	3,10	3,35	3,18	3,49
	Median	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00
Secundário	Mean	3,14	3,09	3,20	2,78	3,01	3,26	2,96	3,17	2,83	2,91	3,25	3,09	3,49
	Median	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00
Total	Mean	3,16	3,12	3,30	3,02	3,10	3,25	3,09	3,26	2,90	3,00	3,33	3,13	3,48
	Median	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00

No entanto, o teste de Kruskal-Wallis revela uma diferença, estatisticamente significativa, nas avaliações do item “4.2- psicologia do desenvolvimento” ($H(4)=22,983$, $p=0,000$). Os testes LSD, *post hoc*, revela que essas diferenças significativas se verificam para o grupo de professores do secundário, cuja avaliação do item é a mais baixa ($M=2,78$, $Me=3,0$), que se diferenciam de todos os outros.

Saliente-se que:

- O maior valor da avaliação foi registado para o 1º ciclo, na competência “13.2- utilização de recursos inovadores” ($M=3,59$; $Me=4,0$); já o menor valor foi registado na avaliação professores do secundário para a competência “4.2” como referimos.
- Em nenhum caso se registou um valor da mediana inferior a 3.

3.5.3 Avaliação de acordo com o tempo de serviço

Os resultados, Quadro 12, revelam que também nesta variável de análise existe um certo equilíbrio nas avaliações dos professores o que é relevado pelo facto de o teste de Kruskal-Wallis não ter assinalado qualquer diferença, estatisticamente significativa, entre os grupos.

QUADRO 12

Avaliação das competências para os professores de acordo com a variável “tempo de serviço”

Tempo de serviço		1.2	2.2	3.2	4.2	5.2	6.2	7.2	8.2	9.2	10.2	11.2	12.2	13.2
menos de 10 anos	Mean	3,00	3,00	3,05	3,00	3,05	3,26	2,79	3,11	2,89	2,89	3,11	2,95	3,32
	Median	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
entre 10 e 15 anos	Mean	3,15	3,16	3,36	3,03	2,94	3,22	3,00	3,19	2,91	2,88	3,34	3,06	3,45
	Median	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00
entre 15 e 20 anos	Mean	3,12	3,12	3,26	2,95	3,15	3,31	3,00	3,28	2,94	3,00	3,32	3,07	3,46
	Median	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00
entre 20 e 25 anos	Mean	3,21	3,17	3,40	3,04	3,05	3,20	3,21	3,26	2,93	3,07	3,38	3,16	3,56
	Median	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00
entre 25 e 30 anos	Mean	3,15	3,11	3,27	3,06	3,20	3,29	3,18	3,34	2,85	3,04	3,31	3,23	3,48
	Median	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00
mais de 30 anos	Mean	3,29	2,88	3,18	3,06	3,06	3,00	3,00	3,00	2,76	2,82	3,29	3,06	3,47
	Median	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00
Total	Mean	3,16	3,12	3,30	3,02	3,10	3,25	3,09	3,26	2,90	3,00	3,33	3,13	3,48
	Median	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00

Saliente-se que:

- O maior valor da avaliação foi registado para o grupo dos professores “entre 20 e 25 anos” de tempo de serviço, na competência “13.2- utilização de recursos inovadores” (M=3,56; Me=4,0); já o menor valor foi registado na avaliação professores com “mais de 30 anos” de tempo de serviço para a competência “9.2- empreendedorismo” (M=2,76, Me=3,0)
- Em nenhum caso se registou um valor da mediana inferior a 3.

3.5.4 Avaliação de acordo com o departamento de pertença

Também podemos considerar, de certa forma, equilibradas as avaliações dos itens segundo esta variável da análise e de acordo com os resultados do Quadro 13.

QUADRO 13

Avaliação das competências para os professores de acordo com a variável “departamento de pertença”

4 - Departamento		1.2	2.2	3.2	4.2	5.2	6.2	7.2	8.2	9.2	10.2	11.2	12.2	13.2
Pré-Escolar	Mean	3,35	3,02	3,25	3,38	3,35	3,33	3,29	3,42	2,88	3,10	3,35	3,19	3,50
	Median	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,50	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00
1º Ciclo	Mean	3,24	3,21	3,38	3,16	3,10	3,22	3,21	3,32	2,92	3,00	3,35	3,16	3,45
	Median	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Mat e Cs. Ex- perimentais	Mean	3,18	3,10	3,23	2,85	2,96	3,24	3,04	3,12	2,81	2,95	3,16	3,12	3,48
	Median	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00
Ciências Soc e Humanas	Mean	3,02	3,24	3,38	2,88	3,22	3,20	3,14	3,26	2,86	2,90	3,34	3,28	3,48
	Median	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,50	3,00	4,00
Expressões	Mean	3,25	2,86	3,29	2,93	2,97	3,14	2,95	3,11	2,93	2,93	3,32	2,97	3,40
	Median	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Línguas	Mean	2,99	3,23	3,30	2,95	3,17	3,40	3,06	3,38	2,96	3,13	3,50	3,11	3,58
	Median	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,50	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00
Educação Es- pecial	Mean	2,96	3,22	3,30	3,19	3,07	3,11	2,93	3,33	2,96	3,00	3,19	3,07	3,44
	Median	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Total	Mean	3,16	3,12	3,30	3,02	3,10	3,25	3,09	3,26	2,90	3,00	3,32	3,13	3,48
	Median	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00

212

O teste de Kruskal-Wallis revela-nos, no entanto a existência de diferenças, estatisticamente significativas, na avaliação de 4 itens: 1) em “4.2- psicologia do desenvolvimento”, ($H(6)=22,420$, $p=0,01$) mostrando o teste LSD, *post hoc*, que essas diferenças existem entre o “pré-escolar” e: a “matemática e ciências experimentais”, “ciências sociais e humanas”, as “expressões” e as “línguas”; bem como entre o 1º ciclo e: a “matemática e ciências experimentais”, “ciências sociais e humanas” e as “expressões”; 2) no item “8.2- aprendizagem colaborativa” ($H(6)=13,286$, $p=0,039$), tendo a análise *post hoc*, LSD, mostrado que essa diferença se refere à existente entre o “pré-escolar” a “matemática e as “expressões”; 3) para o item “11.2- técnicas de desenvolvimento do pensamento crítico” com a análise LSD a mostrar que a diferença se verifica entre as “línguas” e a “matemática e ciências experimentais” e a “educação especial”.

Saliente-se que:

- O maior valor da avaliação foi registado para o departamento da “línguas” na competência “13.2- utilização de recursos inovadores” ($M=3,58$; $Me=4,0$); já o menor valor foi registado na avaliação professores do departamento de “matemática e ciências experimentais” para a competência “9.2- empreendedorismo” ($M=2,81$, $Me=3,0$)
- Em nenhum caso se registou um valor da mediana inferior a 3.

4. CONCLUSÕES

A complexidade do conceito de competência, que envolve mais do que conhecimentos e habilidades, tornou-se central como objetivo educativo na formação dos indivíduos para agirem em contextos de vida e trabalho crescentemente mais globais, complexos e exigentes da prestação de cada um.

Mas a prossecução dum tal objetivo implica uma mudança de paradigma nos sistemas de ensino e formação, deslocando o foco do ensino no professor, e no conhecimento transmissível, para o aluno e para a aprendizagem não só dos conhecimentos, mas, também, das habilidades e das atitudes, isto é, das competências, que se vão inventariando como necessárias às sociedades contemporâneas para o seu desenvolvimento sustentável e para a coesão social.

Mas esta mudança só poderá realizar-se, independentemente da proclamação política, pela ação direta dos agentes educativos que sustentam o processo de ensino-aprendizagem: os professores. E nisto se implica uma dupla articulação da questão das competências quando falamos de ensino e que podemos resumir numa questão simples: que competências devem ter os professores para favorecerem a aquisição de competências dos seus alunos?

Outra questão que deve colocar-se é a de se estarão os professores abertos ou disponíveis para esta mudança de paradigma. Podemos assumir que essa disponibilidade dependerá da importância que os próprios possam atribuir quer às competências consideradas para os alunos, quer para si próprios como profissionais.

Esta última questão está na génese e constituiu o fio condutor desta investigação com que pretendemos compreender como valoram os professores, pela importância que lhes atribuem, um conjunto de competências elencadas a partir da literatura e que são internacionalmente reconhecidas como relevantes do ponto de vista educativo quer na formação dos alunos, enquanto competências para a vida, quer na dos professores, enquanto competências profissionais.

Os resultados obtidos na nossa amostra, cuja qualidade de representação dos docentes portugueses discutimos acima, são concludentes desse ponto de vista, já que quer relativamente às competências elencadas para os alunos, quer às elencadas para os professores, os respondentes atribuem uma elevada importância. De facto, em nenhum dos 26 itens se verificou uma classificação inferior a “importante”.

Assumindo que estes resultados podem indiciar a disponibilidade dos professores para responderem ao desafio que lhes é proposto, o nosso estudo quer concluir-se com duas questões que nos parecem determinantes: 1) como traduzir os *curricula* pensados numa matriz de transmissão de conhecimentos em competências de aprendizagem e, 2) como devem as competências profissionais dos professores ser adquiridas quer na formação inicial, quer na formação contínua e ao longo da vida, em particular no domínio da pedagogia e da didática.

REFERÊNCIAS

- Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA ed.
- Carmelo, L. (2003). *Órbitas da Modernidade. Da era do sujeito à consciência global*. Lisboa: Mareantes ed.
- COM. (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching. Final Report on the study on creativity and innovation in Education in the EU Member States*. EN: IPTS. UE.
- COM. (2014). *Supporting Teacher Competence Development, for better learning outcomes*. Draft work on http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster_en.html, pesquisado em 20.02.2017.
- COM-Cedefop. (2008). *Terminology of European Education and Training Policy*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Conway, P., Murphy, R., Rath, A., & Hall, K. (2009). *Learning to Teach and its Implications for the continuum of teacher education: a nine-country cross-national study*. Ireland: Teaching Council.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21 st-Century Teacher Education. *Journal of Teaching Education*, 57(3), 300-314.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative Learning Environments in education- A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, (8), 80-91.
- Deakin Crick, R. (2008). Pedagogy for Citizenship. Em F. O. (eds.), *Getting Involved: global citizenship development and sources of moral values*. (pp. 31-55). Rotterdam: Sense Pub.
- DGEEC. (s.d.). *Estatísticas da Educação 2014/2015*. Obtido em fevereiro de 2017, de <http://w3.dgeec.mec.pt/dse/eef/2015/inicio.asp>
- Ferry, L. (2003). *Homo Aestheticus*. Coimbra: Almedina.
- Hannon, V. (2009). *Only Connect!: A new paradigm for learning innovation in the 21 st century*. Vancouver: Centre of Strategic Education.
- Innerarity, D. (2006). *O novo Espaço Público*. Lisboa: Teorema.

- Jesus, S. (1998). *Bem-Estar dos Professores. Estratégias para a realização e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto ed.
- Kuenser, A. (2002). *Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores*. S. Paulo: xx.
- Lindblad, S., Johannesson, I., & Simola, H. (2002). Education Governance in Transition: an introduction. *Scandinavian Journal of Education Research*, 46(3), 237-245.
- Lipovetsky, G., & Charles, S. (2013). *Os Tempos Hipermodernos*. Ed. 70: Lisboa.
- Magalhães, A. (1998). *A Escola na transição pós-moderna*. Lisboa: IIE.
- Maroco, J. (2010). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Maroco, J., & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas (2ª ed.)*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Presença ed.
- Morin, E. (2015). *O Espírito do Tempo*. Lisboa: Ed. Piaget.
- OCDE. (2008). *Innovation to Learn, Learning to Innovation*. Centre for Educational Research and Innovation.
- OCDE. (2009). *Teacher Evaluation. A conceptual framework and examples of country practices*. OECD Publ.
- OCDE. (2010). *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique*. OCDE Publ.
- OCDE. (2014). *21 Sst Skills and Competences for new millenium learners in OECD countries*. OECD Publ.: Education worker pappers, n.º 41, consultado em <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154> em 12.01.2017.
- Pereira, P. (1998). *O Espaço e o Tempo. Intraligações*. Lisboa: Fim de Século ed.
- Perrenoud, P. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Armed.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de Dados Para Ciências Sociais - A Complementaridade do SPSS (5ª ed.)*. Lisboa: Sílabo.
- Popper, K. (1999). *A Vida é Aprendizagem*. Lisboa: Ed. 70.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1999). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ramos, M. (2001). *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*S. Paulo: Cortez ed.
- Ropé, F., & Tanguí, L. (1997). *Saberes e Competências. O uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus.
- Tedesco, J. (2000). *O Novo Pacto Educativo. Educação, Competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Gaia: FML.
- Twinning, P., Raffaghelli, J., & Albion, P. (2013). Moving Education into the digital age: the contribution of teachers' professional development. *Journal of Computer Assisted Learning*, 426-437.

- UE (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching. Final Report on the study on creativity and innovation in Education in the EU Member States*. EN: IPTS. UE.
- UE (2014). *Horizon Report: 2014 Schools Edition*. Luxembourg: Office of the European Union.
- UNESCO (2006). *Educação, um tesouro a descobrir*. S. Paulo: Cortez ed.
- UNESCO (2015). *Education 2030. Incheon declaration and Framework for action. Towards Inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. ED.
- Zabalza, M. (1997). *Diseño y Desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2007). *La Enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2012). La universidad de las Competencias. Editorial. *Revista de Docencia Universitária* 10(2), 12-14.