

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN COMPETENCIAS

M^a Carmen Bellver Moreno

Universitat de València

Resumen. Los planes de estudio de formación de maestros y maestras y profesorado de secundaria requieren una revisión e incluir nuevas iniciativas que puedan mejorar la calidad de formación del profesorado, en concreto, es necesario incluir en éstos elementos de formación sobre competencias de tal modo que el profesorado, además de ser especialista en su ámbito, se adueñe de su propia práctica educativa y tome decisiones responsables, autónomas y profesionales acerca de su acción docente.

Palabras clave: formación del profesorado, competencias, currículum, práctica educativa

1. Introducción

La preocupación académica y política por la formación del profesorado se ha venido formulando a lo largo de la historia incidiendo en la necesidad de establecer los perfiles profesionales de los futuros docentes que a pesar de los cambios sociales y culturales y su consiguiente traducción legislativa, permanecen con pocas alteraciones los estándares con los que se define la búsqueda de ese profesor ideal y los objetivos de formación que lo concretan. Este profesor ideal, y así lo vemos en cualquier manual académico, debe conocer bien el contenido de la materia o disciplina que pretende enseñar, debe poseer una buena fundamentación pedagógica de su saber profesional (contenidos a enseñar, diseñar tareas y organización del aula y evaluación curricular), conocimiento del alumnado y debe conocer estrategias de trabajo con familias.

Esta necesidad de la formación específica docente es unánime entre los especialistas. Las razones, entre otras, que están en la base de esta necesidad imperiosa (Santos, 2010) encontramos: los incesantes y acelerados cambios que se producen en la sociedad, que algunos autores lo califican como “aceleración histórica”, las nuevas dimensiones del desarrollo humano, el avance científico inconmensurable, las demandas éticas y políticas acerca de la profesionalización docente, las nuevas tecnologías, la presencia masiva de inmigrantes en nuestras aulas, la diversificación y profundización del saber pedagógico, los cambios en el mundo laboral....

Por tanto el problema de la formación reside no tanto en el convencimiento sobre su necesidad, cuanto en determinar en qué cuestiones es necesario formar a nuestro profesorado, así como en la forma de adquirir esa formación.

2. Planteamiento para el debate

En relación a los temas de educación y por tanto también de formación del profesorado es necesario abrir las perspectivas de análisis (Santos, 2010):

1. El currículum y su desarrollo debe ser abordado y transformado desde vectores educativos, sociales, políticos de tal modo que dé respuesta a las demandas de nuestra sociedad.
2. Debemos partir del hecho que la realidad educativa no es unívoca ni simplificada, sino que los problemas de la práctica educativa son muy complejos. En ella existen componentes psicológicos, didácticos, emocionales, éticos, sociales... ¿Cómo podemos pensar utilizar explicaciones sencillas para explicar realidades complejas, únicas e irrepetibles?
3. La práctica educativa y el desarrollo del currículum está afectada de un profundo individualismo que empobrece el aprendizaje y dificulta la consecución de las pretensiones educativas. La concreción curricular que exige el currículum prescriptivo que tiene como finalidad contextualizar los distintos elementos del currículum a la realidad socioeconómica del centro y del alumnado y ha de ser una apuesta colegiada del claustro, fomentando la apertura de la escuela a la sociedad.
4. Las organizaciones escolares han centrado sus pretensiones en un proyecto tendente a la uniformidad. La realidad es bien distinta: cada grupo es único, irrepetible, dinámico, con un nivel de desarrollo concreto...y cada alumno y alumna presenta distintas capacidades, motivaciones, valores y conocimientos previos diferentes. Se ha entendido la diferencia como una desventaja y no como un valor, como pobreza y no como riqueza, como obstáculo y no como estímulo.

2.1. La formación inicial en competencias

A pesar de que las competencias es un concepto complejo hay aspectos en los que coinciden diferentes autores (Tejada, 2005; Cano, 2007; Pavié, 2011): a) las competencias no son conocimientos, habilidades o actitudes sino que los integran y armonizan; b) las competencias tienen la capacidad de ser transferibles a otros contextos distintos a los que se adquirieron; c) el desarrollo de competencias implica el desarrollo de operaciones mentales complejas de pensamiento.

La legislación educativa (Ministerio de Educación, 2006; LOMCE, 2013) apuesta por la integración curricular como modelo de desarrollo de las competencias básicas. Estas competencias básicas a enseñar a nuestros alumnos integran los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias como los informales y no formales y además orientan a la enseñanza al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación e inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la LOMCE (2013) el desarrollo de las competencias clave se vuelve obligatorio tanto para la Enseñanza básica como para la etapa de Bachillerato y para la Educación Profesional Básica. Esta nueva propuesta es coherente con los objetivos del Plan

Estratégico para la Formación y el Empleo del espacio europeo (ET2020), pero es además un elemento clave para la lucha contra el fracaso escolar y para fomentar la empleabilidad. Estas competencias clave definidas por la Unión Europea (2007, 2009) son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Se identifican siete competencias clave esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación, y se describen los conocimientos, las capacidades y las actitudes esenciales vinculadas a cada una de ellas.

Competencias como la social y cívica se vincula directamente a cuestiones tan de calado educativo como la calidad, equidad e inclusión educativa de las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades y la no discriminación por razón de género y la prevención y resolución pacífica de conflictos en la vida personal, familiar y social; la competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor se relaciona con el fomento de la creatividad, la proactividad y el sentido crítico en la planificación de proyectos tanto individuales como en equipos cooperativos; la de aprender a aprender, comunicación lingüística y competencia digital que se desarrollan de forma transversal para el desarrollo de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para un adecuado tratamiento de la información, la creación de contenidos con herramientas TIC, actividades colaborativas en entornos virtuales y actitudes y comportamientos que fomenten la responsabilidad.

En consonancia con los autores de la ponencia, hemos de apostar por modelos que defienden un rol de docente comprometido con su entorno y capaz de tomar decisiones de manera autónoma frente a modelos que propugnan profesores como técnicos especialistas que aplican de forma automática instrucciones venidas de fuera de la escuela (Prats, 2016). Un análisis de los planes de estudio de formación de maestros y maestras y profesorado de secundaria nos conduce a concluir que se han quedado rígidos y encasillados perdiendo permeabilidad a nuevas iniciativas que puedan mejorar la calidad de nuestro profesorado.

Para ello, es necesario incluir en la formación inicial de maestros y maestras y profesores de secundaria, elementos de formación sobre competencias de tal modo que el profesorado, además de ser especialista en su ámbito, se adueñe de su propia práctica educativa y tome decisiones responsables, autónomas y profesionales acerca de su acción docente. Así en el ámbito didáctico-curricular los futuros profesores deben “impregnarse” del modelo integrado de competencias básicas. Por tanto, los formadores de maestros deberían dar un sentido más profesionalizador y menos academicista a los contenidos de las asignaturas del currículo de formación inicial (Martín del Pozo y De Juanas, 2009). Esto es especialmente necesario si atendemos al estudio realizado por (De Juanas, Ezquerro, Martín y Pesquero, 2012) en el que la valoración de los maestros sobre las competencias docentes necesarias para desarrollar las competencias básicas no se corresponde con la integración curricular como modelo de desarrollo de las competencias básicas que subyace en el currículo de Educación Primaria.

En la Comunidad Valenciana, a partir del Decreto 111/2007 del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, se ha elaborado un “documento puente” de análisis del mismo en base a competencias básicas según lo explicitado en la Orden ECD/65/2015. Este denominado “document pont”

parte de un análisis del currículum establecido para cada comunidad autónoma (objetivo, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas) y a partir del cual cada centro puede, de acuerdo con su autonomía, contextualizar su propias decisiones curriculares. Es necesario que para ello el profesorado trabaje de forma colegiada, tome decisiones contextualizadas de su realidad educativa (alumnado, contexto sociocultural), para asentar las bases de las relaciones curriculares y organización después de las programaciones y unidades didácticas, además de favorecer la inclusión educativa.

Esta línea propuesta de trabajo en competencias favorece la relación entre teoría y práctica, al involucrar al profesorado en las decisiones de carácter pedagógico, que de forma autónoma y colegiada más tarde guiarán su práctica educativa. Estas decisiones abarcarían los distintos elementos del currículum: contenidos, metodología, evaluación y recursos. El cómo articulamos la teoría y la práctica en la formación del profesorado es un tema recurrente a lo largo de toda la ponencia y una preocupación constante en el ámbito de la pedagogía.

2.2. La formación del profesorado de secundaria en competencias: Master de Formación de Profesorado en Educación Secundaria

El Master de Formación del Profesorado propone un escenario que debe considerarse como una oportunidad histórica (Manso y Martín, 2014) puesto que venía a solventar todas las deficiencias que se le achacaban al Curso de Aptitud Pedagógica (CAP).

El estudio realizada por Manso y Martín (2014) en la que se pregunta a los estudiantes de master de secundaria, valoran más positivamente el Practicum (que consideran que debería durar más) y en menor medida el TFM en el que reconocen que es escasa la aportación de éste a su formación y la falta de claridad sobre el sentido y finalidad de este trabajo. En cuanto a las materias puntúan más alto las teóricas que las específicas. Es de destacar que los alumnos coinciden en indicar el alto grado de acuerdo de aumento de su identidad profesional (aumenta su interés por llegar a ser profesores) y aumento también del grado de competencias docentes adquiridas, a pesar que muestran un bajo grado de acuerdo con la afirmación “ser profesor es más que saber de mi disciplina” lo que nos confirma la necesidad de seguir trabajando en superar la percepción que se sigue teniendo del docente de Educación Secundaria como experto en la didáctica específica para formar a profesores que diseñen su propia práctica educativa mediante el trabajo en competencias.

Referencias

- CANO, E. (2007). Las competencias de los docentes. En LÓPEZ, A. (coord.). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid, Ministerio de Educación, 33-60.
- DECRETO 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.

- DE JUANAS, A.; EZQUERRA, A.; MARTÍN, R. y PESQUERO, E. (2012). Competencias docentes para el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos. *Investigación en la escuela*, 78, 43-54.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- MANSO, J. Y MARTÍN, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos de dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145-169.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006). *Real decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* (BOE 12/8/2006).
- MARTÍN DEL POZO, R. y DE JUANAS, A. (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), 59-69.
- OCDE (2007). *Definition and Selection os Competencies (DeSeCo)*. <https://www.oecd.org>
- OCDE (2009). *Teaching and Learning International Survey* (Informe español). Madrid, Ministerio de Educación.
- PRATS, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68 (2), 19-33.
- PAVIÉ, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 67-80.
- SANTOS, M.A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 175-200.
- TEJADA, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 7 (2), 67-80.