

## RECENSIONES



**Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI. Colección IDER (Investigación y desarrollo educativo regional), 328 p. ISBN: 978-9968-818-36-0**

Reseñado por: Antonio **Bolívar Botía**  
*Universidad de Granada*

El libro que reseñamos de Xavier Roegiers<sup>1</sup>, financiada su publicación en español por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) y editado en Costa Rica por la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana para sus países miembros, es la traducción española del original francés (*Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*).

---

<sup>1</sup> Xavier Roegiers es Profesor de Ciencias de la Educación en la Universidad Católica de Lovaina y actual director del BIEF (Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation). Se ha especializado en desarrollo del currículum, evaluación de los aprendizajes, diseñar y evaluar manuales escolares, formación del profesorado y equidad en los sistemas educativos. En conjunción con su equipo del BIEF, habitualmente, proporciona asesoramiento y apoyo a las administraciones educativas de más de treinta países del norte y del sur. Asimismo colabora con organizaciones internacionales como la UNESCO o UNICEF. Ha publicado numerosos artículos, entre sus libros, cabe destacar los siguientes: *Analyser une action d'éducation ou de formation* (Bruxelles: De Boeck, 1997; 3rd. ed., 2007); (con C. Bosman y F.-M. Gerard) *Quel avenir pour les compétences?* (Bruxelles: De Boeck, 2000); *Des situations pour intégrer les acquis*. (Bruxelles, De Boeck, 2003); *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves* (Bruxelles: De Boeck, 2004); (con J.-M. Gérard) *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser* (Bruxelles: De Boeck, 2002). En español, además del libro reseñado, tiene (con J.-M. De Ketele), *Metodología para la recogida de la información* (Madrid: la Muralla, 1995). Se puede ver sobre el tema su trabajo: *¿Se puede aprender a bucear antes de saber nadar? Los desafíos actuales de la reforma curricular* (Ginebra: Unesco, 2006), disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146816s.pdf>

Bruxelles, De Boeck Universit , 2000; 2<sup>a</sup> ed., 2001). Por lo demás, quiere desempeñar un papel orientador para las reformas curriculares en curso, de acuerdo con una orientación particular del enfoque por competencias. Como tal, la edición es el resultado de años anteriores de asesoramiento en los Ministerios de Educación de diversos países centroamericanos por parte de miembros del BIEF (Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation) de la Universidad de Lovaina (Bélgica). Este grupo fue creado en 1989 por Jean-Marie De Ketele, trabajando desde sus inicios Xavier Roegiers, que es el director en la actualidad.

Como muestra el número monográfico de esta revista, las reformas basadas en el enfoque de competencias se han convertido en las agendas de las políticas educativas en una "nueva ortodoxia" del cambio educativo y curricular. No sólo en la orientación europea de "competencias básicas" o de la planificación por competencias en los nuevos planes de estudio universitarios. También numerosos gobiernos iberoamericanos están adoptando reformas educativas basadas en el referido enfoque (México acaba de anunciar una "reforma curricular integral centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias"), apoyadas por la UNESCO u otras organizaciones internacionales. Por eso, tiene interés revisar una de las propuestas y orientaciones que más influencia están teniendo, particularmente en centroamérica.

Formalmente, el libro se divide en dos partes, con sus correspondientes capítulos. La Primera, dedicada al *Marco conceptual para la integración de los conocimientos adquiridos*, consta de cuatro capítulos, referidos a los retos, fundamentos, conceptos y formas para la integración de contenidos. La Segunda Parte (*Poner en práctica la pedagogía de la integración*) con cinco capítulos, como indica su título, se dedica a la implementación de la pedagogía de la integración y al desarrollo de las competencias en los distintos niveles de enseñanza. Resulta extraño que, al final del libro, se han olvidado (en la edición española) las referencias bibliográficas. Es un grave error, que impide consultar las obras que, a lo largo del texto, cita.

Roegiers parte de una perspectiva que denomina "pedagogía de la integración", que pretende integrar los conocimientos escolares entre sí, así como su vinculación con la vida. Es desde aquí donde se inscribe el *enfoque por competencias*, como "movilización conjunta de diferentes conocimientos escolares realizada por el alumno en una situación significativa" (p. 27). La integración se entiende, pues, "no solamente como la articulación de los diferentes saberes entre sí, sino, sobre todo, la articulación de estos saberes en las situaciones en que deben ser movilizados, ya sea en el campo de la concepción de un currículo de enseñanza, en el de las prácticas de clase mismo o también en las modalidades de evaluación". Si bien el enfoque por competencias no es el único para integrar conocimientos (hay otros, como interdisciplinariedad), el enfoque por competencias es más completo, dado que permite integrar varias dimensiones a la vez. Desde esta perspectiva, estrictamente pedagógica o curricular, quiere marcar distancias de cualquier utilitarismo o, por el otro lado, neoliberalismo como traslación de la ideología mercantil o empresarial al mundo de la educación.

Los dos primeros capítulos, contextuales, plantean los retos actuales de integración de los conocimientos en la enseñanza, a los que la pedagogía de la integración quiere hacer frente; así como fundamentos teóricos de dicha integración y las teorías del aprendizaje más congruentes con dicho enfoque. Más interés, en la perspectiva defendida en el libro, propia de todo este grupo de la Universidad de Lovaina, tiene el capítulo tercero (“Los principales conceptos fundadores de la integración de los conocimientos”), que voy a comentar. *Capacidad* es, en principio, la aptitud para hacer algo. Todo un conjunto de verbos en infinitivo expresan capacidades (analizar, comparar, clasificar, etc.), que se manifiestan a través de determinados contenidos (analizar algo, comparar cosas, clasificar objetos, etc.). Por eso son, en gran medida, transversales, susceptibles de ser empleadas con distintos contenidos. Además, tienen la característica de transformarse. Como señala Roegiers.

“al contacto con el entorno, con contenidos, con otras capacidades, con situaciones, las capacidades interactúan, se combinan entre sí, y generan progresivamente nuevas capacidades cada vez más operacionales, como leer, escribir, calcular, distinguir lo esencial de lo accesorio, tomar notas, argumentar, negociar, organizar...” (p. 61).

Una capacidad por un contenido configura un objetivo específico (“redactar una carta”). Dando un paso más, una competencia moviliza diferentes capacidades y diferentes contenidos en una situación. En este sentido, defiende Roegiers (2007), las competencias integran, a la vez, contenidos, capacidades que se deben realizar y situaciones en las que se realizan (resolver un problema que se presenta, responder a la carta de un amigo, actuar para proteger el medio ambiente). Según la fórmula defendida por su grupo: Competencia: {capacidades X contenidos} X familias de situaciones problema. La competencia es, entonces, un conjunto de capacidades, ejercidas sobre determinados contenidos, en una categoría, clase o familia de situaciones para resolver los problemas que se presentan.

La “pedagogía de la integración” que propone Xavier Roegiers emplea el término “competencias básicas” (*compétences de base*, en el original francés), que podría hacerlo confuso con el mismo término que se emplea ahora en España en el currículum oficial como traducción de *key competencies* (competencias clave), siguiendo la propuesta de la Comisión Europea sobre competencias clave en el aprendizaje permanente. En sentido estricto, Roegiers entiende por “competencias básicas” como “una competencia que debe ser necesariamente dominada por un alumno para poder entrar sin problema en nuevos aprendizajes que lo involucren” (p. 83). En este primer sentido, habría competencias básicas y competencias de desarrollo o perfeccionamiento, es decir, no estrictamente indispensables para los futuros aprendizajes. Lo toman, además, como un enfoque, desarrollado en la reforma curricular de los países francófonos, como competencias que el alumno debe dominar al final de cada ciclo o escolaridad, aportando una significatividad al aprendizaje escolar y constituyéndose en criterio de evaluación y éxito escolar. En este segundo sentido, más amplio, se hace similar al de la Comisión Europea.

El enfoque por “competencias de base”, también llamado “pedagogía de la integración”, pretende esencialmente tres objetivos:

1. Poner el acento en las *competencias que el alumno debe dominar* al final de cada año escolar y al final de la escolaridad obligatoria, más que sobre lo que el docente debe enseñar. El papel de este es organizar los aprendizajes de la mejor manera posible para llevar a los alumnos al nivel esperado.
2. *Dar sentido a los aprendizajes*, mostrando al alumno para qué sirve todo lo que se aprende en la escuela. Para esto resulta necesario sobrepasar las listas de contenidos en los programas escolares a retener porque sí, los saberes-hacer vacíos de sentido, que a menudo aburren al alumno y no le motivan para aprender. El enfoque por competencias, contrariamente, le obliga a situar continuamente los aprendizajes en relación con las situaciones que tienen sentido para él, y a utilizar lo aprendido en estas situaciones.
3. *Acreditar las adquisiciones del alumno en términos de resolución de situaciones concretas* y no en términos de una suma de saberes y procedimientos, que el alumno suele olvidar y que no sabe cómo utilizarlos en la vida activa. En esta dimensión quiere ser una respuesta al analfabetismo funcional, es decir, incapacidad para emplear lo aprendido en la escuela en la vida cotidiana.

Sobre las formas de integración del conocimiento, a las que se dedica el último capítulo de esta primera parte, Roegiers estima que ni los saberes disciplinares ni las capacidades proporcionan, por sí solos, una base adecuada para la integración. Son las *tareas o situaciones*, que unida a contenidos y capacidades configuran la competencia, la base en que se ha de buscar la integración. No hay oposición, como algunos han querido ver, entre el desarrollo de contenidos disciplinares y competencias. Al respecto dice nuestro autor:

“el reto principal de nuestros sistemas educativos del mañana es la puesta en tensión entre, por un lado, una enseñanza de tipo generalista, basada esencialmente en el desarrollo de conocimientos y de capacidades, cuya meta es, sobre todo, dotar al alumno de conocimientos, que tal vez sean potentes a largo plazo, pero poco operacionales y, por otro lado, una enseñanza de tipo específico, más funcional, basada más en el desarrollo de competencias que lleven al alumno a reinvertir los conocimientos en situaciones significativas” (p. 109).

El currículum, en la medida que supera la concepción de programa de enseñanza, para abarcar varios niveles de la realidad educativa, puede servir para una integración en sentido amplio. Un currículum integrador va más allá de integración de disciplinas o de interdisciplinariedad y puede desarrollar en el proyecto institucional de un centro escolar, aún cuando el currículum oficial no esté diseñado en términos de integración. Roegiers defiende la necesidad de establecer puentes entre las disciplinas, por las repercusiones que tiene a nivel de los alumnos en términos de integración de los conocimientos. La complejidad de determinadas tareas fuerza, en determinados momentos, a adoptar un

enfoque interdisciplinar. Sobre el modo de integrar las disciplinas presenta tres modos: movilizar conocimientos de varias disciplinas en torno a la resolución de *tareas*, reagrupamiento de disciplinas en torno a *temas integradores*, creación de una nueva disciplina a partir de los *objetivos comunes* de varias disciplinas. En cualquier caso, lo que presenta no es una auténtica alternativa para la integración de contenidos, tal vez porque no existe cuando no se pretende cambiar la organización disciplinar.

La Parte Segunda (*Poner en práctica la pedagogía de la integración*), como señalábamos antes, se componen de cinco capítulos dedicados respectivamente a: definición de una competencia y las situaciones que se le asocian; las implicaciones de la pedagogía de la integración en los currículos; las implicaciones en los aprendizajes; sus implicaciones en la evaluación y, por último, en los manuales escolares.

La competencia es un conjunto de capacidades, ejercidas sobre determinados contenidos, en una categoría, clase o familia de situaciones para resolver los problemas que se presentan. Tiene una doble dimensión: a) posesión de un conjunto de *recursos o capacidades* (cognitivos, de procedimientos y de actitudes), y b) *capacidad para movilizarlos* en una situación de acción. A la hora de especificar cómo formular competencias, en mi opinión, reaparece en exceso la formulación por objetivos. Al igual que éstos se trata de determinar lo que se espera del alumno al final del proceso educativo, con una preocupación por cómo formularla técnicamente y cómo redactarla correctamente. Prueba de ello es que propone la "tabla de especificación", originaria de Bloom, para después querer mostrar sus limitaciones.

La pedagogía por objetivos, por querer focalizarse en comportamientos observables, dio lugar a una fragmentación en la especificación de objetivos o criterios de evaluación; por eso, el grupo de Lovaina (De Ketele, Roegiers, etc.) hablan de "Objetivos terminales de integración", en el sentido de abarcar situaciones complejas, que los objetivos no recogían. Son, pues, dos lógicas diferentes las que gobiernan el currículo por competencias y la planificación por objetivos. Tienen unas filiaciones epistemológicas distintas: la pedagogía por objetivos con el conductismo, el enfoque por competencias se abre a una pluralidad de paradigmas epistemológicos, aunque singularmente encaje con el constructivismo. No obstante, frente al grupo de Lovaina donde las competencias pueden inscribirse en una planificación por objetivos, el grupo de Quebec-Montreal defienden que son dos lógicas distintas. Así, señalan Jonnaert, Barrette *et al.*, "mientras la pedagogía por objetivos promueve el recorte secuencial de los contenidos de aprendizaje escolar en micro-unidades, un enfoque por competencias privilegia el abordaje por situaciones que son, por definición, más globales e interdisciplinarias". Adoptar un enfoque por competencias, dice Jonnaert, es buscar un nuevo enfoque curricular que permita introducir un conjunto de situaciones en las clases para que los alumnos desarrollen competencias que, necesariamente, se construirán en situación. Las situaciones están, pues, en el corazón del debate sobre las competencias, lo que impide una vuelta a la pedagogía por objetivos.

En el libro que reseñamos se proponen dos modelos de integración de los conocimientos a nivel institucional, que articulan los aprendizajes en un ciclo de varios años:

1. La integración de competencias, año por año, en un *objetivo terminal de integración del año*. En este caso, las competencias se reagrupan en un objetivo terminal, que viene a integrar los aprendizajes de un curso o ciclo. Por tanto, la adquisición de competencias se ponen al servicio de dicho objetivo terminal integrador.
2. El desarrollo de competencias en peldaños progresivos de esas *competencias definidas de año en año*. El currículo se estructura en grandes competencias que han de ser dominadas al final del curso o ciclo. El objetivo terminal se sitúa al final del ciclo o etapa

A su vez, independientemente de las lógicas de elaboración del currículo, se pueden situar las diferentes maneras de definir las competencias en una pedagogía de la integración. En un *enfoque ascendente*, se parte de los contenidos para elaborar progresivamente las competencias y confluir en un objetivo terminal de integración. Por el contrario, en un *enfoque descendente*, se parte del objetivo terminal de integración para ir luego a los contenidos, que es por el que se aboga. Cabe, no obstante, un enfoque mixto en que se combinen el enfoque por contenidos y el de competencias de objetivo terminal de integración.

Promover el desarrollo de las competencias requiere no disociar, por un lado, los contenidos que se considera necesario adquirir y, por otro, el tratamiento y tareas en que se van a aplicar. Además de enseñar recursos necesarios (conocimientos, habilidades) para ser competente, la capacidad misma para movilizarlos no es, estrictamente, enseñable; sino objeto de entrenamiento reflexivo al resolver problemas, tomar decisiones o llevar a cabo proyectos. Dependiendo de las competencias y del ámbito disciplinar, se puede enseñar primero los recursos, luego su ejercicio e integración en situaciones complejas, pertenecientes a la misma familia; en otros, a partir de las tareas complejas, inducir los recursos y su propia combinación para resolverlas. Situar al alumno ante tareas y situaciones numerosas y variadas de manera que pueda movilizar y ejercitar su competencia.

En la *evaluación de competencias*, a la que se dedica el penúltimo capítulo, los criterios juegan un papel clave. En efecto, la realización o producción de un alumno tiene que ser leída, vista o interpretada, por el propio alumno o por el docente, a la luz de ciertos puntos de vista, a los que llamamos criterios. Sin criterios de calidad en cada ámbito o tarea, no cabría propiamente evaluación alguna. Dice Roegiers: "los criterios son, entonces, las diferentes cualidades que se esperan de una producción, de una realización" (p. 255).

Se hace en el capítulo un detenido análisis de los criterios, en particular a partir de cuándo ("umbral de dominio") se puede considerar se dominan los criterios fijados. El grupo belga de la Universidad de Lovaina (De Ketele, Roegiers, Gerard) proponen la *regla de 2/3* para evaluar el dominio de una

competencia. Se trata de proporcionar al alumno al menos tres ocasiones independientes una de otra de demostrar una competencia en cada criterio. Se considera que un alumno domina un criterio cuando tiene éxito o domina en 2 de las 3 ocasiones ofertadas. De este modo, se conjuga el derecho al error en una tarea y la necesidad de establecer un criterio de éxito relativamente elevado. Además de los criterios *mínimos* para determinar el dominio de la competencia, se pueden plantear criterios de *perfeccionamiento*, no indispensables, pero que sirven para indicar el nivel de desempeño (por ejemplo, excelente), tales como presentación, originalidad o precisión. Roegiers, siguiendo a De Ketele, propone que dichos criterios de perfeccionamiento no sobrepasen el valor de 1/4.

Roegiers (2007a) apunta a dos etapas principales en la constitución de una prueba de evaluación de una competencia: 1) precisar los criterios mínimos y los criterios de perfeccionamiento; y 2) construir una situación de evaluación que permita aplicar la regla 2/3, al tiempo que hacer operativos los criterios con los correspondientes indicadores. La prueba de evaluación que se construya, a través de situaciones o tareas, debe cumplir una serie de requisitos. En primer lugar, centrarse en la evaluación de la competencia que se quiere evaluar, presentar una situación o tarea de manera adecuada, es decir, "se trata, por lo tanto, de proponerle al alumno un conjunto complejo y articulado de tareas, que están orientadas en la dirección precisa, y no de una serie de pequeñas preguntas sin relación unas con otras" (p. 277). Una situación o tarea que pertenezca a la familia de situaciones que definen la competencia y que sea significativa para el alumno. Al tiempo ha de ofrecer la posibilidad de aplicar la regla 2/3 (criterios mínimos) y, en su caso, 3/4 (criterios de perfeccionamiento).

La acreditación de las competencias básicas debe hacerse, pues, en función de que satisface los criterios mínimos estipulados y no tanto, en un óptica sumativa, porque obtiene una determinada puntuación. En los casos en que, administrativamente, se exija una calificación habrá que cuidar que sean el desempeño de los criterios los que la marquen.

El libro se cierra con un breve capítulo sobre cómo se deben elaborar los manuales escolares para contribuir al desarrollo de las competencias, desde un enfoque integrador. Entre otras, un manual debía promover el desarrollo de las capacidades y de las competencias, así como la integración de conocimientos adquiridos. Propone cinco etapas para convertir un manual adecuado al desarrollo de las competencias: definición de algunas competencias; inserción de actividades de integración en el manual; eliminación de contenidos superfluos; desarrollo de aspectos específicos de las competencias; y reestructuración completa del manual en la perspectiva de un desarrollo de las competencias. Posteriormente Roegiers y J.-M. Gérard han dedicado un libro específicamente al tema (*Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles: De Boeck. 2002).

La procedencia originaria del término "competencia" del mundo empresarial (primero) y profesional (después) lo hace para algunos sospechoso, al vincularlo a políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas

del mercado y a la gestión de los recursos humanos. Siendo el peligro real, también es preciso leer más allá del término para ver qué se pone dentro de él y, sobre todo, para qué se emplea. Contamos en España con coros que viven de advertir problemas, pero escasamente se comprometen con propuestas. Por eso, en lugar de demonizar el término hay que entrar en cuales podrían ser usos que vengan a renovar las prácticas vigentes y, particularmente, incrementar la equidad de la educación. Como ha dicho Perrenoud, uno de los que se ha opuesto a una visión simplista (ángel o demonio), el futuro dirá si el currículum por competencias fue “una profunda regresión en la emancipación de las personas y no un desarrollo democrático de las sociedades o, al contrario, un progreso”.

Al respecto, he defendido en otro lugar (*Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Echen, 2008), cómo las competencias básicas pueden constituirse en el bagaje imprescindible que ha de ser garantizado a toda la población, pues sin tales competencias (de comprensión lectora, matemática, científica o nuevas alfabetizaciones), se corre el riesgo de exclusión, teniendo problemas para participar activamente en la vida social o en su integración en el mundo del trabajo. Desde la *justicia como equidad* de Rawls una adecuada política compensatoria debe dirigirse, entre otras, a asegurar las competencias básicas en los alumnos más desfavorecidos. También, desde el enfoque de capacidades de Amartya Sen, estas capacidades básicas han de ser garantizadas a toda la ciudadanía. Este currículo imprescindible es expresión del principio de equidad que el sistema educativo debe proponerse para todos, independientemente de las inevitables lógicas selectivas, que la sociología de la educación se ha encargado de documentar.



**Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata. 233 p., ISBN: 978-7112-528-6**

Reseñado por: Rocío Lorente García

El discurso de las “competencias” y las propuestas pedagógicas centradas en ellas, ha irrumpido con fuerza en el panorama educativo en los últimos años. Si bien, este concepto inicialmente se tuvo en la formación profesional su campo de desarrollo y aplicación, en la última década ha ido ganando terreno en todas las etapas del sistema educativo, desde la educación obligatoria hasta la educación superior. El libro que reseñamos, supone una aportación crítica en torno al discurso de las competencias. *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* es una compilación del trabajo de cinco investigadores del ámbito universitario español que ponen en tela de juicio este discurso y, sin duda, genera un conjunto amplio de reflexiones sobre el tema. Los capítulos tienen un valor desigual, al ser de diferentes autores; unos con conocimiento mayor del tema, otros, como ahora vamos a mostrar, con aportaciones de menor relevancia.

El capítulo primero, *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación*, escrito por el profesor de la Universidad de Valencia, José Gimeno Sacristán, profesor de la Universidad de Valencia, comienza exponiendo algunos rasgos definitorios de las prácticas y experiencias educativas que utilizan el término de *competencia* como una forma de identificar aprendizajes sustantivos, útiles y eficaces para, en contraposición, desarrollar a lo largo del capítulo, un discurso basado en las competencias, el cual emerge como una respuesta al fracaso escolar existente y a la falta de adecuación del sistema educativo al desarrollo económico. Para ello, como el propio título refleja, el profesor Gimeno, siguiendo una lógica hegeliana, plantea diez tesis en torno a la utilidad de las competencias. Así, el autor, se centra en los supuestos de que “el lenguaje no es inocente”, “todo lo que sabemos tiene un origen”; “de la evaluación de resultados tangibles de un proceso no podemos extraer la guía para su producción en la educación”; “la ruta europea hacia la implantación del lenguaje acerca de las competencias tiene su particular historia”; “la competencia ya no es un concepto preciso, lo cual dificulta la comunicación”; “si no hay acuerdo respecto a qué son las competencias, será imposible que lo haya respecto a cuántas y cuáles son”; “hoy carecemos de la competencia generatriz de las competencias”; “la utilidad de una propuesta no está garantizada por proceder de organismos gubernamentales, intergubernamentales o internacionales”; “a veces, se generan problemas técnicos artificiales que ocultan otros reales”; “las fuentes del buen saber y del buen hacer no se han

secado y no deberíamos hacer apostasía de ellas eligiendo otras verdades en las que creer". Bajo estas formulaciones, Gimeno realiza un análisis reflexivo del actual discurso de las competencias, llegando a conclusiones tales como que el uso del término competencia en el discurso educativo, representa una forma de entender el mundo de la educación y resalta que, en definitiva, es optar por una tradición, aunque se presente como algo novedoso. Así, se plantea que el hecho de formular la educación en torno a competencias clave responde a determinados intereses de determinadas organizaciones (fundaciones prestigiosas, Organismos Internacionales, entre otras) y que afecta tanto al diagnóstico como a la evaluación de los sistemas educativos. Por tanto, unido a la exigencia de nuevos indicadores y basándose en los planteamientos del proyecto DeSeCo<sup>2</sup>, advierte que este nuevo enfoque invierte el planteamiento clásico del *saber hacer*, de forma que lo evaluable y lo evaluado pasa a convertirse en la finalidad a la que habrá que prestar atención para planificar y desarrollar el currículum. Esto implica la necesidad de determinar competencias básicas que serán objeto de evaluación. El autor expone de un modo muy clarificador tanto las competencias que plantea la Unión Europea, como las presentadas por el proyecto internacional DeSeCo, resaltando la dificultad de estructurar el currículum en torno a estas últimas, frente a las primeras, dada su proximidad al contenido del currículum. En esta misma línea, resalta la necesidad de que exista un acuerdo sobre *cuáles deberían ser esas competencias*, pero tras un breve repaso al análisis en torno al propio término, el profesor Gimeno concluye que no se conseguirá este consenso hasta que no se clarifique y se llegue a un acuerdo sobre otro más elemental y fundamental, su propio significado, sobre el *qué son las competencias*. Por último, el autor reflexiona sobre la idea de que por el hecho de que este planteamiento (como cualquier otro) provenga de organismos nacionales o internacionales, gubernamentales o de carácter privado, no está garantizado su éxito y debe ser cuestionado. Cabe destacar que, tras su análisis en torno a las diez tesis planteadas, se cierra el capítulo respondiendo al planteamiento inicial del libro *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Su respuesta es concisa pero muy clara: "solamente un nuevo lenguaje, una jerga" (p.57).

En el segundo capítulo, *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción*, del profesor de la Universidad de Málaga, Ángel Pérez Gómez, plantea la importancia de reinventar

---

<sup>2</sup> El Proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) es elaborado por los países de la OCDE en 1997 con el objetivo de proporcionar un marco conceptual sólido para la identificación de las competencias clave, con el fin de fortalecer las evaluaciones internacionales y contribuir a definir los objetivos generales de los sistemas educativos y de la enseñanza a lo largo de toda la vida. Los informes de este proyecto han sido publicados en español. Uno, RYCHEN, D. y SALGANIK, H. (2001), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica. Y otro, una compilación de las mismas autoras, RYCHEN, D. y SALGANIK, H (2006), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga, Ediciones Aljibe, prologado por los profesores de la Universidad de Granada, Antonio Bolívar y Miguel A. Pereyra.

la escuela para dar respuesta a las nuevas demandas de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, demandas muy distintas a las tradicionales. El autor, a lo largo de capítulo, se adentra en argumentar la importancia de la calidad y de la organización significativa y relevante de la información que el sujeto maneja y que, en definitiva, definirá sus posibilidades productivas, sociales y culturales. Tal y como señala, es en este contexto de exigencias y nuevos retos sociales, económicos y educativos derivados de la necesidad de orientaciones holísticas para el desarrollo de aprendizajes relevantes, donde reaparece el concepto de competencias. Cabe hacer hincapié en la palabra "reaparece", pues el autor al comienzo el capítulo sostiene la idea de que nos encontramos ante un término que no es nuevo, "el término competencias se me aparece como una serpiente sinuosa que ha acompañado mi vida académica desde mis primeros contactos con el territorio de la pedagogía como estudiante" (p. 59). Así, el profesor Pérez Gómez, dedica este capítulo a comprender y profundizar en este vocablo que, según sus planteamientos, se trata del mismo término pero con un significado diferente ("viejo término y nuevo constructo" (p.59). Así, a lo largo del artículo se nos presenta esta evolución del mismo que, si inicialmente, por la fuerte influencia conductista, se asocia a las habilidades, en los documentos más recientes se relaciona con el concepto de conocimiento práctico, con unas características bien distintas (Hipkins, 2006)<sup>3</sup> que exigen reinventar la escuela en su forma de enseñar, aprender y evaluar. Esto, como refleja el artículo, supone introducir cambios sustanciales en el currículum (en su concepción, diseño, concreción y desarrollo), en los ambientes de aprendizaje, en la evaluación y en la función docente con el fin de una educación más holística, formando en competencias con sentido.

*La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos* es el título del tercer capítulo, del profesor de la Universidad de Granada, Juan Bautista Martínez Rodríguez. Inicialmente, y antes de ahondar en la temática central del artículo, la competencia ciudadana, el autor hace un breve repaso histórico de la *Educación Basada en Normas de Competencias* para situar al lector en el contexto actual del sistema educativo español, en el que la Educación para la Ciudadanía se propone por un lado, como una competencia básica y, por otro lado, como una asignatura. Durante esta revisión histórica y conceptual de las competencias, el autor señala que el proyecto DeSeCo es clave en la reformulación del currículum escolar en torno a las competencias, aunque no estará libre de críticas a las que el autor también hará referencia a lo largo del capítulo. Críticas referidas a la dificultad de definir de manera previa el conocimiento necesario para desarrollar una competencia profesional en la sociedad del conocimiento, caracterizada ante todo, por el principio posmoderno de que todo cambia (Barnett, 2001)<sup>4</sup>. Por otro lado, si se considera que las competencias son comportamientos y capacidades definidas por otros para actuar de una manera determinada, se reduce, por tanto, la autenticidad e

---

<sup>3</sup> HIPKINS, R. (2006), *The nature of the key competences. A background paper*, Wellington, New Zeland Council for Educational Research.

<sup>4</sup> BARNETT, R. (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa. (p. 111)

indeterminación de la acción humana y, se piensa en el desarrollo de la mente como un mero resultado, que lleva a una interpretación limitada de la educación. Asimismo, otra de las críticas se refiere a que la definición de competencias aumenta la distancia entre el contexto de elaboración de las competencias y el contexto donde se da lugar el aprendizaje, pese a que la definición de competencias se refiera siempre a respuestas contextualizadas. O, por ejemplo, y siguiendo a Rychen y Salganik (2004), el autor destaca que en el discurso de las competencias a menudo se ha dejado a un lado su dimensión sociológica, dando prioridad a aspectos cognitivos y psicológicos. Otra de las críticas va en la línea de las connotaciones éticas y políticas que conlleva el discurso, así como las referidas al carácter individualista y disciplinar de las competencias, a su perspectiva evaluadora, su normalización y certificación, dificultades para identificar adecuadamente una competencia, la insuficiente atención en el progreso del alumno... Tras este análisis, el autor define la competencia social y ciudadana como aquella “con la que se pretende comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora” (p.120). El concepto ciudadanía, no exento de polémica y estrechamente vinculado al Estado-nación, ha sido cuestionado por distintos motivos, que serán objeto de la reflexión en el desarrollo del capítulo. Así, existen reticencias ante una educación básica y activa para la ciudadanía, reticencias sustentadas en la tradicional e histórica vinculación que se ha mantenido entre religión y moral. El autor pone en tela de juicio ésta y otras convicciones para demandar algunas condiciones necesarias para el desarrollo de la educación para la ciudadanía, como competencia y asignatura.

En el capítulo cuarto, de Jurjo Torres Santomé, de la Universidad de A Coruña, titulado *Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competente sin conocimientos*, el autor parte de la idea de que las reformas educativas son incongruentes, llevadas a cabo sin sentido ni análisis de la realidad social. Así, a lo largo del artículo, el profesor Jurjo Torres señala diversos factores que no se tienen en cuenta en el planteamiento de las políticas educativas y que contribuye, consecuentemente a su ineficacia, entre ellos, la inclusión de múltiples y nuevos conceptos pensando en modificarlos por sí mismos las prácticas docentes al margen de la implicación del profesorado, el diagnóstico insuficiente de las problemáticas educativas o la obsesión por la evaluación y los indicadores de rendimiento. En este sentido, y centrándose en las reformas educativas basadas en el discurso de las competencias, el autor hace una crítica prestando atención a diversos aspectos. Algunos de los más importantes son la diversidad de significados que sobre el término “competencias”, y así se pone de manifiesto incluso en la propia legislación educativa. Este hecho puede resultar peligroso e ineficaz a la hora de una mayor concreción; la tecnocracia del discurso que hace uso de múltiples conceptos aparentemente consensuados, utilizados por Organismos Supranacionales; con las competencias se pretenden cambios metodológicos, pero no se plantea el modelo de sociedad que queremos construir; no se consideran las condiciones en las que el profesorado desempeña su labor; existe un “idealismo en el discurso” que presupone un mundo social abstracto en el que no rigen posiciones de poder ni control de la cultura; se olvida del conocimiento y los

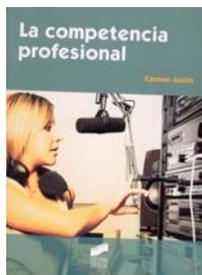
contenidos culturales; desde sus orígenes, se trata de una política educativa claramente orientada hacia los sectores productivos. Tras estas críticas extensamente justificadas, el autor finaliza el capítulo reseñando la importancia de la colaboración y la comunicación de gobernantes, de los académicos y del profesorado de todos los niveles y áreas de conocimiento implicados en las reformas educativas y se apoya en una cita de Fullan (2002) para reforzar su negativa ante las innovaciones impuestas: "el problema principal de la educación pública no es la resistencia al cambio, sino la presencia de demasiadas innovaciones impuestas o adoptadas sin espíritu crítico y superficialmente, sobre una base especialmente fragmentada" (p.174).

Bajo el título *La voluntad de distracción: las competencias en la universidad*, el profesor de la Universidad de Cádiz, J. Félix Angulo Rasco parte de la premisa de que el movimiento de las competencias en educación y, especialmente, en educación superior, ha sido incorporado a nuestro vocabulario y acción sin un cuestionamiento previo. El objetivo del profesor Angulo en el desarrollo del quinto capítulo es relacionar el movimiento de las competencias con los procesos de cambio universitario hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con el fin de comprender su papel dentro del proceso de reestructuración de las enseñanzas universitarias. El autor, en base a la invisibilidad o mínima utilización del término "competencia" en los documentos propositivos del EEES, señala de "poco importante" el discurso de las competencias pese a la fuerte presencia del movimiento. Tras el análisis de varios documentos relacionados con el Espacio Europeo de la Educación Superior, concluye que sólo se hace mención al término para plantear la creación de estructuras que permitan la equiparación de estudios universitarios en Europa. En esta línea, Angulo hace referencia al proyecto Tuning cuyo objetivo es ofrecer un modelo de diseño curricular encaminado a tal fin y, por tanto, que permita comparar titulaciones y establecer criterios de acreditación y evaluación estándares. También, como en el caso de los capítulos anteriores, menciona el proyecto DeSeCo y al uso más sofisticado y denso del concepto de competencia que emplea, haciendo hincapié en el sentido práctico del conocimiento. Todo este análisis lleva al autor a preguntarse por qué utilizar un término con raíces tan polémicas, pudiendo haberse escogido otros más heurísticos. Además de referirse a la definición o, más propiamente dicho, a la indefinición del término competencias ("revoltijo conceptual", p.123) que le hace carecer de rigor, Angulo también se centra en la concepción mercantilista del mismo y en sus implicaciones en el diseño de perfiles profesionales; entre ellas, la concepción mecánica y uniforme del profesional, el bloqueo de las dimensiones sociales, culturales, valorativas y políticas de la formación y de la enseñanza; o en el significado meramente instrumental de la educación. Este carácter mercantilista se justifica en la necesidad de la adaptación de los futuros universitarios al mundo laboral y las demandas del mercado. El autor finaliza poniendo de manifiesto la importancia de ideas de alto poder heurístico que ayuden a conseguir una universidad distinta para una sociedad compleja y evitar que ésta quede bloqueada en una retórica vacía de competencias. Y reforzando la idea de la que partía, resalta también la importancia de que la universidad, sus investigadores y docentes, no pueden aceptar pasivamente estrategias y concepciones sin un cuestionamiento necesario y previo.

Por último, el libro cierra con un capítulo de Juan Manuel Álvarez Méndez de la Universidad Complutense de Madrid, titulado *Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias*. Este capítulo centra su interés en el papel de la evaluación en la reforma educativa actual, reforma que, como ya hemos manifestado, propone estructurar el sistema educativo en torno al concepto de *competencias*. Desde un primer momento, se sostiene que lo deseable sería que la evaluación suponga una transformación y no se quede en un simple instrumento de medición. En el desarrollo del capítulo reflexiona sobre distintos aspectos de este discurso centrado en las competencias y su concreción en la práctica y los riesgos que puede encerrar. Por ejemplo, la idea de competencia conlleva *saber* y *saber hacer* (teoría y práctica) lo que supone un enfoque del conocimiento del *saber qué* al *saber cómo* y, por tanto, en la práctica refuerza la importancia de los métodos obviando cualquier referencia a otros elementos que componen la estructura curricular, incluida la evaluación que puede terminar reducida a la calificación (como recurso de clasificación y selección). Por otro lado, queda por definir lo que se entiende por *conocimiento*, por *saber* en la nueva narrativa curricular y, sin referentes del conocimiento, todo cabe, incluidas las contradicciones, lagunas, falta de claridad, bajo una aparente uniformidad de consenso. Otro aspecto sería la extensión del discurso sin límites geográficos definidos, que lo abarca y condiciona todo y que la comunidad docente deberá adoptar (normas y adaptaciones derivadas de la estandarización). Así, a lo largo del capítulo, Álvarez hace referencia a otros factores que nos hacen reflexionar sobre la viabilidad o no de este enfoque educativo. Concretamente, en relación a la evaluación, el autor sostiene que sorprende que un discurso tan incondicional a favor de las competencias, a la hora de hacer propuestas para evaluarlas, se vuelva ambiguo, difuso, contradictorio. No obstante, el autor va más allá del análisis y la crítica en torno a la evaluación en este nuevo enfoque. Propone y defiende una evaluación formativa al servicio del que aprende, asegurando su progreso en la adquisición y comprensión. Evaluación como un proceso llevado a cabo durante y no sólo al final de las actividades, en el que el alumno sea el centro, en este sentido, la evaluación centrada en el aprendizaje debe ir más allá de las notas o calificaciones. En definitiva, solo cuando se asegure el aprendizaje del alumnos, la evaluación será formativa. La evaluación es aprendizaje.

*Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* supone una aportación al actual debate de las competencias tanto desde su conceptualización como desde su aplicación en determinadas áreas, tales como la educación para la ciudadanía, la evaluación o incluso las consecuencias de este discurso en el ámbito universitario. Si bien este libro es una aportación muy relevante desde la teoría crítica, encontramos algunas limitaciones tanto en la identificación de las competencias, por ejemplo, algunos autores vinculan, de modo confuso, las competencias clave que la Unión Europea estableció en 2005 y las competencias básicas definidas en el proyecto DeSeCo (p. 107-108), cuando ambos proyectos están bien delimitados, son diferentes, incluso promovidos con objetivos diferentes desde diversas instituciones; como en el análisis de la complejidad que entraña el propio discurso de las competencias. En este sentido, debemos

apuntar que compartimos con los autores el análisis en profundidad que realizan sobre los diferentes y actuales proyectos internacionales que han introducido el concepto y el uso de las competencias (Tunning, DeSeCo, Unión Europea), sin embargo, encontramos un análisis un tanto superficial sobre la genealogía teórica del concepto. En este caso, es cierto que el discurso no es novedoso, como afirma el título del libro, sin embargo, no encontramos un análisis de sus raíces teóricas. Por otra, a lo largo del libro, no se diferencia claramente entre el nivel universitario y el de la Educación Básica, aunque en ambos se hable o diseñe por competencias, creemos que los modelos y propósitos son distintos. Aún así, es un libro que en nuestro contexto español, donde se ha dicho mucho pero se ha concretado poco, supondrá un aporte relevante.



**Jaulín Plana, Carmen (2007) *La competencia profesional: perspectiva dialógica sobre el Sistema Nacional de Formación Profesional*. Madrid: Síntesis, 391 p.**

Reseñado por: Magdalena **Jiménez Ramírez**  
*Universidad de Granada*

La obra *La competencia profesional. Perspectiva dialógica sobre el Sistema Nacional de Formación Profesional*, escrita por Carmen Jaulín, presenta un marco teórico bien fundamentado de la significación de la Formación Profesional en la sociedad española actual, aportando tres direcciones desde el conocimiento hacia la praxis en el campo de la Formación Profesional: por un lado, la investigación académica; por otro, el debate pedagógico social y, finalmente, la consideración de la acción política.

La autora comienza su libro describiendo la competencia profesional como un concepto caleidoscópico que precisa de una reflexión sobre el Sistema Nacional de Formación Profesional. Presenta un concepto de competencia profesional ambivalente, es decir, el término representa la perspectiva economicista-gerencial del mercado laboral buscando la eficacia del individuo en el puesto de trabajo; y a la vez, simboliza la efectividad social del sistema educativo, porque simplifica y concreta las habilidades y los conocimientos que debe desarrollar una persona ante una tarea laboral encomendada, delimitando así los derechos y deberes de trabajadores y empresarios. De forma paralela, pretende cuestionar la utilidad y la efectividad social de la competencia profesional sin desestimar las orientaciones que sólo introducen el término en las consecuencias de la mercantilización de la enseñanza.

Asimismo, Jaulín detalla las resistencias encontradas en España para definir con claridad la competencia profesional de un trabajador, la acreditación de su formación permanente y el fomento de la movilidad funcional, geográfica y social, tres ejes considerados fundamentales por la política de Formación Profesional en la Unión Europea. El componente cultural es un factor de resistencia en el Sistema Nacional de Formación Profesional español. La Formación Profesional no tiene el prestigio que debiera si comparamos la cifra de matriculados con la de otros países, como Francia, Alemania o Gran Bretaña, situación que muestra la escasa elección de este itinerario académico, hecho que transcurre paralelo a la falta de perspectiva política para fomentar el debate social.

En este apartado introductorio también se especifican los objetivos a alcanzar durante el desarrollo de los cinco capítulos de los que consta la obra. El primer objetivo es construir un balance con las debilidades y las fortalezas que el término competencia profesional ofrece. Se propone también profundizar en las tensiones históricas que han contribuido a la creación del aprendizaje del oficio con unas determinadas connotaciones de marginación. Como tercer objetivo pretende impulsar una reflexión sobre la trascendencia de las decisiones comunitarias, considerando que la Unión Europea está introduciendo la Formación Profesional como interés estratégico para el desarrollo organizacional. El cuarto objetivo es encontrar las deficiencias estructurales que tiene el Sistema Nacional de Formación Profesional actual, aportando una visión histórica y una perspectiva más actual sobre el desarrollo del sistema de Formación Profesional, considerando los efectos y las problemáticas que necesitan una solución también de forma estructural. Su último objetivo es plantear una alternativa que proyecte la teoría política de la competencia profesional en praxis, es decir, que logre sincronizar la formalidad de la acreditación de competencias en la educación permanente como un derecho social.

El primer capítulo tiene por título *Marco teórico del concepto «competencia profesional»*. Es extenso y está dedicado de manera específica a fundamentar un marco teórico del concepto competencia profesional. Aporta varias razones que justifican esa necesidad de delimitar conceptualmente el término. La primera razón es «porque requiere de un tratamiento analítico y crítico a la vez» (p. 15). Hace referencia a la Escuela de Frankfurt y a la Teoría Crítica de Habermas como escuela filosófica que enmarca el concepto considerándolo como un referente para la reflexión. La autora considera que

«(...) hoy los postulados de la Escuela de Frankfurt siguen estando más vigentes que nunca ante los condicionamientos tecnológicos que definen la sociedad de la información dentro de un marco capitalista globalizado, cuyas consecuencias más inmediatas son las agresiones ambientales y las desigualdades sociales y territoriales» (p. 15).

La segunda razón es «porque su significado precisa de consenso o disenso semántico» (p. 16), siendo imprescindible el diálogo de ideas entre las organizaciones, las personas y el Estado. Alude al profesor Escolano Benito y menciona, a través del análisis histórico, las tres culturas básicas que han condicionado la evolución del sistema educativo: la cultura académica de carácter científico; la cultura práctica, de los profesionales dedicados a su ejercicio; y la cultura política, de estructura organizacional, asociada al control y gestión del poder del Estado y de la Administración. Considerando esta visión de la teoría sobre la cultura educativa especifica que, para dotar al término competencia profesional de la efectividad social necesaria, precisa del consenso de los tres discursos en el sistema de formación profesional; y justifica que en España este consenso no existe, así como tampoco un disenso sino que el aspecto característico es la inercia. Argumenta tres razones: el discurso académico sobre la formación profesional es casi inapreciable puesto que no existe una reflexión social y política y son escasos los libros especializados; el discurso pedagógico está mermado ante las exigencias de la sociedad del conocimiento y la falta de medios; y el hacer político está ahogado en las

dificultades de hacer coexistir los tres subsistemas de formación profesional en el sistema de acreditación de las competencias profesionales.

Finalmente, establece que es necesario «recoger en un texto los esfuerzos de los principales fondos documentales y bibliográficos que han venido estudiando el significado y la evolución del concepto competencia profesional» (p. 17). Aquí menciona varias fuentes de información, concretamente cinco instituciones como las más importantes: Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Centro Europeo para el desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), el Centro Interamericano para el desarrollo y el conocimiento de la Formación Profesional (CINTERFOR), el Gobierno Vasco, y la Universidad Autónoma de Barcelona, en colaboración con el grupo CIFO (Centro de Investigación en Formación Ocupacional). En buena parte del capítulo analiza la semántica del término competencia profesional, según la información de las instituciones citadas, así como de otros estudios, Consejos (National Council for Vocational Qualifications –NCVQ- del Reino Unido) y Comisiones (Secretary’s Comision on Achieving New Skills –SCANS-) que han aplicado el término a diferentes áreas.

La significación del concepto está en continuo movimiento y precisa de una necesaria contextualización para reflexionar sobre su significado y sus consecuencias. Según el CEDEFOP, la contextualización en el análisis de las competencias profesionales se consigue a través del concepto «competencia transversal», perspectiva ésta que está proyectada en los sistemas de formación profesional en los Estados de la Unión Europea. En la actualidad, la evolución del término tiende a un uso genérico que encierra ese doble significado ambivalente que hemos comentado y su importancia es debida a la Declaración de la Sorbona (1998) y de Bolonia (1999) de las que se desprende el informe *Tuning Educational Structures in Europe 2003*.

Se basa en un texto de Rifkin<sup>5</sup> para argumentar que es en estos momentos de cambio de la sociedad occidental, o del ocaso de la sociedad industrial, donde surgen los conceptos de «formación profesional» y de «cualificación de las competencias profesionales», emergiendo un nuevo perfil y un nuevo concepto de cualificación: «en este proceso ya no es suficiente que el trabajador sepa «hacer»; es necesario también que pueda «conocer» y sobre todo desarrolle la capacidad de «saber aprender» (p. 27). Sin embargo, el profesorado que tiene que impartir la enseñanza de un oficio tiene generalmente falta de recursos, sobre todo personales, para desarrollar una pedagogía laboral que responda a las demandas organizacionales, generando una serie de retos importantes, siendo algunos de ellos consecuencia de un funcionalismo metodológico que preside la acción pedagógica de la formación profesional española. El objetivo principal del funcionalismo es calcular lo que el trabajador logra –resultados-, sin detenerse en el esmero que necesita el proceso para obtenerlos. Carmen Jaulín se pregunta: «¿qué es lo que falla en el actual

---

<sup>5</sup> Rifkin, J. (2003): *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*, Barcelona, Paidós Estado y Sociedad.

sistema español de acreditación de las competencias profesionales: la metodología o una administración educativa que no logra imbricar *lo educativo* con *lo productivo?*» (p. 32).

En este capítulo Jaulín también se cuestiona cuáles son los fines que se persiguen, donde el término calidad aparece como un fin a aplicar al sistema educativo. Según Doherty<sup>6</sup>, debemos considerar tres tipos de agentes que evidencian tres formas de acercarse al concepto: el Estado, la comunidad académica y el mercado. Cada uno de estos agentes interpreta el concepto de calidad desde una perspectiva no siempre homogénea, evidenciando una pluralidad de significados, algunas veces contradictorios, ambivalentes y ambiguos en torno al término. Aporta una evolución del interés suscitado por la calidad en educación y cómo el concepto de calidad ha ido evolucionando paulatinamente en los últimos años. Podemos entender la calidad en educación desde una visión economicista o como una filosofía de «gestión de lo público», en la que destaca el papel de las personas «como eje de las organizaciones» (p. 35), siendo el referente para los centros de educación y de formación profesional el modelo European Foundation for Quality Management (EFQM) y el Informe *eEurope benchmarking Report*, fruto de la cumbre de Lisboa aunque, en el caso de España apenas ha tenido relevancia institucional por las resistencias de las organizaciones.

Finalmente, el capítulo primero apuesta por una perspectiva dialógica de las instituciones políticas en la sociedad organizacional, permitiendo vincular la teoría a la praxis educativa, proyectando una reflexión sistemática de los sistemas de Formación Profesional. Centra los antecedentes de la Formación Profesional y presenta los tres modelos que han condicionado la trayectoria del aprendizaje del oficio: el modelo liberal asentado en el desarrollo de la economía de mercado en el caso británico; el modelo estatalista-burocrático, propio del centralismo francés; y el modelo dual-corporativo que caracteriza al sistema educativo alemán. Cada uno de estos diferentes modelos estructura el sistema de acreditación de las competencias profesionales según tres tipos de tendencias: de manera sistémica, orgánica y transversal.

El segundo, *Marco histórico: la sinuosa trayectoria del aprendizaje del oficio*, es un amplio capítulo que nos ofrece un recorrido histórico de la educación profesional, calificándola como «marginal» porque los conceptos de educación y trabajo llevan direcciones divergentes hasta que el Estado, interesadamente, entiende la necesidad de industrializar la economía y de educar en el oficio a una clase media que procurase y canalizase el desarrollo económico. Hace una descripción aproximándose a los diferentes momentos, en los cuales nos presenta las características fundamentales que acontecieron en la construcción del aprendizaje del oficio y del desarrollo de la Formación Profesional. Narra los difíciles tiempos del aprendizaje del oficio en la sociedad griega y romana así como en el Medievo español. Según la autora, «los

---

<sup>6</sup> Doherty, G. D. (1994): «La preocupación por la calidad», en: *Desarrollo de sistemas de calidad en la educación*, Madrid, La Muralla.

comienzos de los oficios hay que vincularlos a una sociedad despótica y en crisis, con fuerte división y marginación social» (p. 96).

El Renacimiento y el Siglo de Oro español estuvieron caracterizados por un humanismo europeo donde lo característico fue la escasa valoración del trabajo manual y el surgimiento de las ideas reformistas. El catolicismo y la fuerte diferenciación social son dos factores esenciales para entender el siglo XV español, caracterizado fundamentalmente por una estructura económica feudal. En los siglos siguientes, la clase trabajadora no vio ningún progreso en sus condiciones laborales, siendo un descrédito la realización de un trabajo manual. En la España del siglo XVIII la relación educación-trabajo estuvo condicionada por cuatro factores que enmarcan el aprendizaje del oficio: las influencias europeas; la escasa industrialización y comercialización; la aparición de un Derecho individual de trabajo que surge para hacer frente a las relaciones feudales de los gremios; y el desarrollo de un pensamiento ilustrado que recoge la tradición del pensamiento intelectual humanista.

A lo largo del siglo XIX, los gremios tendieron a desaparecer, a la vez que quedaba al descubierto el mal estado de la industria manufacturera, como consecuencia de la decadencia económica y política y de las reacciones adversas de la intelectualidad. Esto produjo una reacción reformista donde Campomanes fue el primer precursor de las Escuelas de Oficios a la vez que fomentó las Sociedades Económicas de Amigos del País. Éstas «(...) transformaron la estructura gremial, fomentando la enseñanza de las artes y oficios en las masas populares (...) Se crearon abundantes establecimientos escolares de educación popular, en la misión de preparar la cualificación de la mano de obra que la industria estaba exigiendo para el desarrollo económico al que aspiraba» (p. 109). También promulgó una educación profesional amparada en la necesidad de dignificar el trabajo como obligación religiosa, insistiendo en las posibilidades que los artesanos tenían con el aprendizaje del oficio.

El siglo XIX, continúa describiendo la autora, supuso la introducción de la máquina de «manera salvaje y descontrolada» (p. 110). El maquinismo consigue que la industria se independice de las fuerzas naturales, siendo el artífice de una división del trabajo deshumanizante y sustituyendo al hombre, despojándole de habilidades innatas en él. En pleno auge de la Revolución Industrial, el desarrollo de la Formación Profesional tuvo carácter elitista en Europa, lejos de la formación que requería la clase obrera, desarrollándose las Escuelas Técnicas de Formación Profesional. Además, la autora identifica cuatro causas por las que se produjo el retraso del aprendizaje del oficio en España (p. 113-114), causas que explica justificadamente en el capítulo: el fracaso de la Revolución Industrial en la crisis del Estado liberal; la proliferación de planes de estudio como consecuencia de la búsqueda del consenso político y de una modernidad mal entendida; la imposibilidad de asentar la democracia en una sociedad desestructurada y en un movimiento social escindido; la dificultad para construir el currículum nacional ante extremos irreconciliables –Institución Libre de Enseñanza (ILE), Iglesia católica y Estado-. Concluye la autora que el «aprendizaje del oficio, a lo largo del siglo, no tuvo espacio y derivó en proyectos absolutamente marginales, sin proyección política ninguna y con el

consiguiente desprestigio social» (p. 142), problema que Francisco Giner de los Ríos ya manifestó en una de sus conferencias.

A comienzos del siglo XX, la necesidad de una mano de obra cualificada era una exigencia generalizada en muchos países, aunque el sistema de cualificación dependiera de factores anclados en las estructuras productivas y educativas tradicionales de difícil control y gestión política. Con el avance del siglo, el concepto de Estado de Derecho amparado por las reglas del constitucionalismo fue regulando los derechos sociales y económicos, en los que las reglas del aprendizaje del oficio estaban a caballo entre las normas de educación y de trabajo. La normativa de Formación Profesional era una moneda de doble cara: por un lado, servía para forjar los fundamentos de una profesión a un ciudadano; y por otro ayudaba a cualificar a una mesocracia que sustentara el crecimiento económico empresarial. No obstante, se crearon algunos Institutos; el Plan de Formación Profesional de 1928, que creó las Escuelas de Trabajo y las Escuelas de Orientación Profesional; el Estatuto de Formación Profesional de 1928 –origen legislativo del actual sistema de educación profesional–; y el Patronato de Formación Profesional en 1929. La época franquista no conllevó una consideración especial para la Formación Profesional, enseñanza planificada para «otros sectores sociales». La Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional de 1949 creó un bachillerato laboral, distinto al universitario, caracterizado por un clasismo importante aunque, como aspecto positivo, creó la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral, para perfeccionar al profesor técnica y pedagógicamente.

La década de los cincuenta conllevó la aprobación de la Ley de 1955 de la Formación Profesional Industrial, que intentó superar el Estatuto de 1928. Esta ley inició una andadura independiente del proceso educativo, acercándose a las exigencias de lo que era la industria, e incorporó las escuelas de formación profesional al Ministerio de Educación y las vinculó a la enseñanza universitaria. Creó dos grados de enseñanza: las Escuelas Técnicas de Grado Medio y las Escuelas Técnicas Superiores. Esta ley es testigo de excepción del objetivo ideológico del régimen en materia educativa profesional: preparar con rapidez técnicos especializados con salarios estandarizados para una industria cada día más tecnificada (p.148).

La autora nos describe y sitúa en una época franquista caracterizada por un rápido proceso de industrialización en la década de los sesenta, con cambios importantes en la estructura social y económica; y con contradicciones y discriminaciones en el campo educativo y de la formación profesional. Nos ofrece una descripción crítica de todo el proceso que conllevó la elaboración y aprobación de la Ley General de Educación de 1970, donde « (...) sólo de manera colateral se acopla la Formación Profesional» (p. 151) y donde el prestigio social de la educación « (...) no se hizo extensivo a la formación profesional» (p. 152). Señala como, por primera vez en la historia educativa española, la Formación Profesional parecía integrarse en la enseñanza media, aunque fue más algo teórico que real porque, a pesar de estar estructurada en tres grados, en la práctica el tercer grado nunca se puso en marcha, puesto que «solamente figuró

en la teoría legislativa» y con condiciones académicas de acceso distintas a las de BUP.

La profesora Jaulín también analiza como la formación y readaptación profesional en la Constitución Española de 1978 se incluye en la política laboral, y no educativa, recogiendo la tradición, al no relacionar la formación profesional con la educación pero con proyección de futuro al incluirla en la política social. Finalmente, establece una descripción del sistema educativo durante la transición democrática y en la democracia española, aportando la visión de política educativa tanto del PSOE como el P. Esa visión es más precisa en todo lo relacionado con la Formación Profesional que, a partir del *Libro Blanco de Reforma* (1989) estaría encaminada a preparar a la persona en conceptos, procedimientos y actitudes para desarrollar una profesión con técnicas específicas e incluye una formación de superior cualificación, la formación ocupacional y una formación de nivel elemental. Es un subsistema articulado a través del Programa Nacional de Formación Profesional. Se destaca como el *Libro Blanco* había creado el marco adecuado para una Formación Profesional con capacidad de dar prestigio social al sistema educativo y respuestas laborales a las tensiones del mercado de trabajo. Por ello, la escritora destaca el «papel central» de la Formación Profesional en la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), recogiendo una formación profesional de base y otra específica con dos niveles, de grado medio y de grado superior e introduciendo como novedoso la Formación en el Centro de Trabajo (FCT). Además, se crea un sistema de Formación Profesional que incluye los tres subsistemas de formación existentes: la Formación Profesional Reglada (FPR), la Formación Profesional Ocupacional (FPO) y la Formación Profesional Continua (FPC). Toda esta estructura se afianzó con el Plan Nacional de Inserción y Formación Profesional y con la creación del Consejo General de Formación Profesional.

La política de Formación Profesional del PSOE fue seguida por la del Partido Popular, que aprueba la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (2002), estableciendo un conjunto de disposiciones que no derogan la LOGSE y cuyo elemento vertebrador de la ley es la cualificación, convirtiendo al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales en instrumento de acción y eje institucional del sistema.

*El contexto europeo: de Delors a Barroso* es el título de un tercer capítulo breve que nos presenta las directrices de la Unión Europea en materia de educación. Comienza con Delors, justificando la necesidad dialógica de construir Europa y advierte de que, para ello, es imprescindible que la educación sea motivo de diálogo político y social en los Estados miembros. Sin embargo, señala que en España no hay debate social sobre la incidencia que tiene la política de Formación Profesional en el desarrollo del individuo y en la evolución del mercado, aportando cuatro razones explicativas: porque la vía de aprendizaje de un oficio o profesión sigue siendo minoritaria y no goza del prestigio social necesario; porque en el debate de las empresas y sindicatos como agentes sociales prevalece la tradicional dicotomía salario/costes, en lugar de reivindicar modelos de formación como alternativa a la incertidumbre del mercado laboral; porque el revuelo de las distintas leyes orgánicas de educación

ha generado un debate público superficial y confuso que dice muy poco de la cultura política de los partidos políticos; porque los esfuerzos del debate europeo no llegan aquí.

La autora refleja la importancia del trabajo de Jacques Delors al frente de la Comisión para construir una sólida Unión Europea y donde la educación se consideraba esencial para el desarrollo continuo de las personas y las sociedades, *la educación como un tesoro*. Describe las distintas problemáticas con que se enfrentó la Comisión así como los objetivos, tareas, tendencias y líneas de actuaciones que se propusieron, información que fue presentada en un informe voluminoso. Delors, bajo el epígrafe «La educación o la utopía necesaria» intenta crear un marco de interés apelando a la educación como alternativa al retroceso de la pobreza, la exclusión, la incompetencia o la guerra. También identifica como uno de los puntos clave el «Aplicar con éxito las estrategias de reforma» en el que hace una serie de recomendaciones muy útiles. No obstante, hay que reflejar que el Informe Delors es más conocido por los cuatro pilares educativos que menciona: «aprender a conocer», «aprender a hacer», «aprender a vivir juntos» y «aprender a ser» y por entender un concepto de educación a lo largo de la vida.

Si nos remitimos a la Formación Profesional, para Delors ésta es esencial en la construcción de la Unión Europea, como un medio y como un fin, introduciéndola de manera efectiva con los siguientes objetivos: crear dos documentos de marco teórico para el diálogo social –La Carta Comunitaria de los Derechos Sociales Fundamentales de los Trabajadores (1989) y el Acuerdo de Política Social de 1991- que va a ser la base de la política social que recoge el Tratado de Maastricht (1992) y el de Ámsterdam (1999); respaldar la teoría con una metodología sistemática a través de la relación de libros verdes y blancos, desde 1985, con carácter económico y social; llegar a la praxis con las comunicaciones de la Comisión y las decisiones del Consejo. Aparecen especificados cinco libros europeos importantes a destacar y describe la fundamentación, los objetivos, las acciones y los retos cada uno de ellos. Además, la autora también nos aproxima a un balance de la situación de los diferentes libros presentados por la Comisión.

Para la autora, la Cumbre de Lisboa supone otro hito importante para la construcción social europea, porque vincula con efectividad y habilidad los principios de educación a las necesidades del empleo pero, según la autora, «bajo un objetivo abstracto»: potenciar el «crecimiento de la sociedad del conocimiento». Destaca los objetivos, medidas, prioridades y consecuencias de la Cumbre y también nos presenta distintas Comunicaciones, Resoluciones y Dictámenes propuestos. Finaliza el capítulo aludiendo a un análisis y balance de los indicadores de la Cumbre de Lisboa advirtiendo que éstos no han arrojado el crecimiento económico deseado instando a ofrecer una nueva perspectiva de acción.

El cuarto capítulo de la obra, *Las características del Sistema Nacional de Cualificaciones y de Formación Profesional*, es el más extenso. La autora comienza describiendo las disposiciones legales en España sobre Formación

Profesional: la LOGSE 1/1990; el Acuerdo de Bases sobre Política de Formación Profesional de 1996; el Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional (1998-2002); y la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional 5/2002. A continuación, explica los logros y dificultades de ese marco legal. Describe como la elaboración del Primer Programa Nacional (1993-1996) se encomienda con la premisa de potenciar y reorientar la Formación Profesional. Aquí el principal logro fue implementar todos los principios de la LOGSE así como la creación de un sistema sólido de cualificaciones que estructurase el Sistema Nacional de Cualificación Profesional, aunque no estuvo exento de dos dificultades de carácter estructural: armonizar los intereses de los ministerios de Trabajo y Educación; y la coexistencia o integración de los tres subsistemas de Formación Profesional (reglada, ocupacional y continua).

El Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional (NPNFP) fue fruto del pacto entre el Estado y los agentes sociales, y la clave era consolidar la Formación Profesional como una política pública activa, «para así contribuir al empleo estable, a la promoción profesional y social de los docentes y de los destinatarios de la formación, y al desarrollo de los recursos humanos en las empresas» (NPNFP, p. 15. Cit. p. 199). El problema de este Nuevo Programa es que está asentado en cuatro principios difíciles de consolidar: la consideración de la Formación Profesional como inversión en capital humano; la integración de la Formación Profesional con las políticas activas de empleo en clave comunitaria; la participación de la Administración General del Estado con los agentes sociales y de las Comunidades Autónomas, dentro del Consejo General de la Formación Profesional; y la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones.

La autora nos describe los contenidos del NPNFP e identifica seis objetivos: creación del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales con participación de las Comunidades Autónomas, que permita la formación a lo largo de la vida a través de la integración de los tres subsistemas de Formación Profesional. Este primer objetivo se desarrolla con la puesta en marcha de tres objetivos institucionales: la creación del Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL); el desarrollo de los Observatorios Profesionales; y la regulación del sistema de correspondencia, convalidaciones y equivalencias entre los tres subsistemas incluyendo la experiencia laboral. De cada una de estas instituciones hace también una descripción. Los siguientes objetivos se centran en profesionalizar para la inserción a través de la colaboración empresa-escuela; desarrollar un sistema integrado de información y orientación profesional; garantizar la calidad, evaluación y seguimiento de la Formación Profesional; necesidad de continuar las indicaciones del marco y dimensión europea de la Formación Profesional; y programar la oferta a grupos determinados y con necesidades específicas.

La profesora Jaulín también analiza y describe el actual sistema de Formación Profesional español, regido por la Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Es un intento institucional por fundamentar el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Presenta los cuatro títulos que estructuran la ley y refleja como esos «cuatro bloques enmarcan los

contenidos de la ley de una manera rígida y estanca, sin interdependencias» (p. 205). De esta ley, la autora destaca como el avance más significativo la regulación de los «Centros Integrados de Formación Profesional», inexistentes hasta la ley y son «(...) una respuesta lógica a los objetivos de coexistencia de los tres subsistemas o integración del sistema de Formación Profesional» (p. 206) aunque el funcionamiento de los mismos en la actualidad se caracterizan por la desigualdad regional. La autora echa en falta dos títulos: uno que relacione la Formación Profesional con el derecho a la educación permanente; y otro, que vincule el sistema de cualificaciones, evaluaciones y acreditaciones a la movilidad funcional, geográfica y social. Pero, lo más cuestionable para la autora es que la ley «(...) no habla del papel de los sindicatos» (p. 207).

La importancia radica, sigue describiendo, en «cómo acreditar las competencias profesionales y las prácticas laborales» (p. 208). Según la autora, el sistema español lleva un enorme retraso: la acreditación no es un hecho universalizado en toda la población, porque no hay criterios de cómo tienen que converger los contenidos formativos de los tres subsistemas en el Catálogo de Cualificaciones; y generalizar la acreditación de las competencias profesionales de la práctica laboral, no es un objetivo político a corto plazo.

En este capítulo también se lleva a cabo una descripción de los diferentes tipos de Formación Profesional: Formación Profesional Reglada (FPR) (específica o inicial); la Formación Profesional Ocupacional (FPO); la Formación Profesional Continua (FPC). Así mismo, alude a la oportunidad que ofrecen los Centros Integrados de Formación Profesional si la administración educativa planifica con rigor dos cuestiones de base: la interacción de objetivos del sistema educativo (Ministerio de Educación), con el del sistema productivo (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales); y la acreditación de las competencias profesionales, integrando los tres subsistemas.

Otro apartado del capítulo cuatro nos presenta las dificultades estructurales que ha tenido España para crear un sistema de Formación Profesional que respondiera a las necesidades productivas de las empresas y a la demanda de formación social. Alude a la rigidez del título, hecho que se constata en que únicamente quienes cursan la FPR obtienen título y la FPO y la FPC no dan derecho a título sino a certificados de profesionalidad; al interés corporativista de las profesiones, donde el problema surge al normalizar y homologar la disparidad de profesiones con la expedición de títulos profesionales; a la lógica escolar de la práctica laboral a través del módulo Formación en Centros de Trabajo (FCT); y a un modelo de financiación ajena, fundamentalmente a través del Fondo Social Europeo. También nos ofrece algunos aspectos comparativos con otros países de la Unión Europea, precisamente una visión de los sistemas de financiación.

La autora cree que es importante establecer un currículum de Formación Profesional como «(...) posibilidad de llevar las intenciones políticas a la praxis, convirtiendo la normativa educativa en didáctica de aula» (p. 239). La importancia del «currículum común» viene dada por la relación de los conocimientos básicos y polivalentes, considerados indispensables para entender

la realidad social. Los contenidos se deben configurar como instrumentos de educación permanente para afrontar las situaciones que plantea la vida adulta. Esto exige un balance de deseos y realidades ajustable a tres esferas: la relación de las áreas de conocimiento; la evaluación de procedimientos de aprendizaje de las respectivas materias son los adecuados para evaluar la efectividad social; y la idoneidad de los marcos pedagógicos.

Sin embargo, Jaulín precisa que las reformas educativas acometidas en España reflejan la falta de acuerdo político sobre el contenido del curriculum básico y sobre los principios en los que debe asentarse la educación integral. La consecuencia más inmediata es la superficialidad del debate mediático que llena portadas de periódicos con el sí o no a la religión pero incapaz de profundizar en otras cuestiones como la carencia de los idiomas, el predominio de las nuevas tecnologías, la falta de interés por el aprendizaje de una profesión, la perspectiva económica, la importancia de la orientación profesional e, incluso, la asignación de recursos.

Este capítulo también advierte de la dificultad de encontrar indicadores de calidad en la Formación Profesional en el marco de la educación europea. Ofrece una visión, tanto nacional como internacional, de cómo se han desarrollado distintos indicadores en educación relacionados con la calidad: OCDE, LOGSE, INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación), INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo) y CINTERFOR. En clave de Comunidad Autónoma, nos presenta, describe y analiza como el Gobierno vasco está afrontando la calidad en el ámbito de la Formación Profesional. Finalmente, la autora reflexiona sobre la dificultad de actualizar el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales definido por la Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio. El INCUAL es el responsable de elaborar y actualizar el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales y el Catálogo Modular. Especifica una serie de aspectos que ayudarían a simplificar los niveles de cualificación profesional.

El capítulo quinto y último del libro, *La alternativa: acreditar la educación permanente*, nos ofrece datos y referencias que nos sirven para explicar los esfuerzos de los Estados comunitarios para acreditar el sistema de competencias profesionales y también para observar y reflexionar acerca de lo mucho que hay que aprender del estudio comparado y de las «buenas prácticas» de otros países. Nos describe el sistema de acreditación de las competencias profesionales en Alemania, en el Reino Unido, en Francia, en Noruega, Finlandia, Holanda, Portugal. En el caso de España, esta acreditación de las competencias profesionales es «la asignatura pendiente» (p. 322) según la autora, porque la acreditación se realiza dentro del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, instrumento esencialmente rígido que hay que flexibilizar para recoger la gran variedad de oferta formativa y práctica laboral de los tres subsistemas. Desde la perspectiva de la Unión Europea, existen distintas recomendaciones que apuestan por la movilidad transnacional de las personas. Estamos en una sociedad inmersa en un marco de rápidos y acelerados cambios sociales, económicos y tecnológicos, que obliga a las personas a desarrollar habilidades y capacidades; a actuar en un contexto de relaciones globales

diversas, dinámicas y complejas. Ante estas circunstancias, la autora plantea como reto el desarrollar «la educación permanente como derecho social» (p. 329) y la generalidad y transparencia del sistema de acreditación de las competencias profesionales.

El libro finaliza con un apartado de *conclusiones*. En él se presentan los principales aspectos, consideraciones, interrogantes y propuestas para debate, con la finalidad de inducir a la reflexión sobre la obra. En síntesis, nos resume de forma muy clarificadora las principales ideas que se han ido fundamentando y analizando de manera minuciosa en cada uno de los cinco capítulos.

También consideramos importante que la autora nos presenta en cada uno de los capítulos un número significativo de *notas* que nos ayudan a comprender mejor cada uno de los apartados. Otro valor añadido de la obra es que en su apartado de *bibliografía* las referencias aparecen por temáticas: el concepto en la sociedad del conocimiento: ¿trabajo o competencia profesional?; del marco del derecho a la educación permanente; el curriculum oculto en el sistema de formación profesional; la premisa de la calidad en el sistema de formación profesional; historia general; historia de la educación; normativa y reglamentación europea; legislación nacional sobre Formación Profesional; sistemas de Formación Profesional europeos; sistema de Formación Profesional español; acreditación de las competencias profesionales; y memoria e informes.

Concluyo compartiendo las palabras de la autora: «este trabajo es el resultado paciente de analizar el sistema de Formación Profesional español a través del significado de la competencia profesional en el contexto de la sociedad organizacional europea y de observar la permeabilidad del sistema nacional para introducir un nuevo concepto que está sustituyendo al de trabajo, con una serie de ventajas e inconvenientes que afectan a la estructura de los sistemas de formación y empleo».



**Rico Romero, L. y Lupiáñez Gómez, J.L. (2008). *Competencias matemáticas desde una perspectiva curricular*. Madrid: Alianza Editorial, 368 p. ISBN: 978-84-206-8409-3**

Reseñado por: Antonio **Bolívar Botía**  
*Universidad de Granada*

Dentro de la colección que dirige Alvaro Marchesi sobre “Competencias básicas en educación”, compuesta por once títulos, aparece este dedicado a la competencia matemática realizado por los profesores granadinos Rico y Lupiáñez. Ya de entrada, en el propio título, destaca dos cosas: en lugar de “competencia” señalan competencias, y subrayan desde una perspectiva curricular, que no tienen los restantes. Al tiempo, en contraste también con otros títulos de la colección, sorprende su volumen de cerca de cuatrocientas páginas. Debido a que todos los volúmenes de la colección tienen el mismo precio, el lector sale beneficiado por el número de páginas, pero -sobre todo- como vamos a comentar, por los contenidos abordados.

En general, como “value added”, el marco actual en el que hay que inscribir las competencias matemáticas, adquiriendo de este modo una cierta autonomía, sin depender de otros que informaran de lo que éste ya hace.

Si la reforma de la LOE conlleva un nuevo concepto de currículo al incorporar el concepto de competencia como uno de sus componentes, al tiempo que introducir como metas fundamentales a conseguir las competencias básicas, lógico es este libro incluya las competencias matemáticas en una perspectiva curricular. Por eso, señalan los autores que

“nuestro propósito al participar en este proyecto se ha enfocado a aportar ideas para la comprensión del nuevo currículo basado en competencias, exponer las claves principales del marco en que se sustenta y proporcionar algunos ejemplos que hacen inteligible la aplicación de los principios planteados” (p. 28).

Para esto se dedica el primer capítulo a introducir a la noción de currículo, la educación matemática, fines y objetivos de la educación. Los autores se encuentran bien pertrechados para llevar a cabo la tarea, pues no en vano el profesor Rico lleva años defendiendo la idea de “educación matemática”, así como el currículo en el que se tiene que inscribir dicha formación. Numerosas publicaciones así lo testimonian, en especial: *Bases teóricas del currículo de matemáticas en educación secundaria* (Madrid, Síntesis, 1997). Justamente ahora, “educación matemática” se ve potenciada al haber situado la Unión Europea la “competencia matemática” entre las competencias básicas necesarias para un ejercicio activo de la ciudadanía. Por su parte, el currículo, como plan de

formación en matemáticas en un contexto y para unos ciudadanos determinados, da respuesta concreta a un conjunto de cuestiones referidas a modos de entender el conocimiento, interpretar los aprendizajes, las metodologías didácticas y los modos de evaluación. En una dimensión crítica, “una escuela orientada hacia la consecución de valores democráticos debe enfatizar el conocimiento reflexivo de todo el sistema de las matemáticas, y esta orientación crítica debiera estar presente en las finalidades generales del currículo de las matemáticas escolares” (p. 45). Su carácter altamente formativo, capacidades que desarrolla y la competencia cognitiva que se alcanza, justifica su inclusión entre las competencias básicas.

Interés particular tiene el capítulo segundo (“Expectativas sobre el aprendizaje matemático”) por abordar, entre otros, la *quaestio disputata* de diferenciar entre objetivos y competencias. Entienden que hay dos niveles de expectativas de aprendizaje: los objetivos específicos y las competencias. Los primeros se refieren a “niveles concretos de expectativas de aprendizaje, que se expresan como capacidades y se muestran mediante conductas observables, relativos a una disciplina, una asignatura o un tema concreto y referidos a tareas de una complejidad establecida y vinculadas al currículo” (p. 68). A otro nivel que los llamados objetivos operativos, los objetivos específicos concretan capacidades en relación a unos contenidos y a unas situaciones problemáticas concretas. Para Rico y Lupiáñez, por su parte, las competencias se sitúan en una perspectiva diferente, más amplia y comprensiva, que en matemáticas fundamentalmente se refieren a “procesos cognitivos que el alumno es capaz de llevar a cabo a partir de conocimientos y destrezas” (p. 71). En esa medida describen los procesos cognitivos que orientan la formación a largo plazo. Si bien la distinción es interesante, mantiene su validez cuando se refiere a competencias básicas; porque unas capacidades, que requieren unos conocimientos, y se ponen en prácticas en situaciones concretas, resolviéndolas positivamente, serían competencias también (generales o específicas de una materia), que los autores -en este caso- prefieren llamar “objetivos específicos”.

El capítulo tercero trata, en primer lugar, a describir por qué el discurso de las competencias en las reformas y políticas educativas actuales; en segundo, la variedad de significados y empleos de “competencia”, delimitando sus dimensiones fundamentales. Si bien contamos con diversas propuesta de clasificación de las competencias en distintos tipos, en un marco curricular, además de dar un sentido y funcionalidad a los aprendizajes escolares, es preciso inscribirlas en las distintas dimensiones del currículo. Se trabajan en el aula mediante el diseño de tareas, enseñando a los alumnos a encontrar y movilizar recursos para su resolución, y promoviendo la reflexión metacognitiva para el éxito en la acción. Además, requiere un modo particular de evaluación, que no se limite a constatar la posesión de recursos, sino su puesta en práctica de modo exitoso. Creo, como los autores, que

el reto del marco de competencias en el momento actual radica en la necesidad de llevar a cabo una propuesta de desarrollo curricular, basada en tareas y proyectos, que permita el logro de competencias por parte de los estudiantes. Para ello es necesario caracterizar las competencias clave, las generales y las

específicas, en cada una de las grandes etapas del sistema educativo. Igualmente, establecer la contribución que las diferentes disciplinas pueden y deben hacer al logro de esas competencias (p. 160).

La competencia matemática, a la que se dedica el siguiente capítulo, ocupa un lugar destacado en todos los informes y propuestas educativas (Propuesta de competencias clave, Informe Eurydice, PISA, DeSeCo, etc.). Dentro de los diversos enfoques sobre las matemáticas escolares, si bien el enfoque basado en competencias concuerda con una perspectiva funcional, en cuanto competencia básica, “éste no es más que un primer paso, que no tiene virtualidad por sí mismo de manera aislada. La competencia matemática hay que encuadrarla en el conjunto de un marco curricular, conectarla con el resto de sus componentes y hacerla actuar en el conjunto del sistema” (p. 178). Si bien todas las áreas pueden contribuir al desarrollo de esta competencia, su grado de “disciplinarietà” obviamente es mayor que la “competencia social y ciudadana” y, por tanto, su desarrollo es responsabilidad primera de las materias matemáticas insertas en el currículo. Otro asunto es que las distintas disciplinas “proporcionan contextos donde se aplican y utilizan determinados conceptos y procedimientos matemáticos”. Particularmente mantengo la postura, tras la experiencia acumulada de los temas transversales o los contenidos de actitudes y las distintas materias o áreas, que si una materia curricular contribuye al desarrollo de las distintas competencias, lo será primariamente porque su profesorado lleve a cabo de modo conjunto lo acordado en el proyecto educativo, sólo en segundo lugar lo que desde los contenidos de cada área se pueda aportar. Así se situaría lo que desde las matemáticas se pueda contribuir a competencias como “autonomía e iniciativa personal” o “competencia social y ciudadana”. Señalan los autores que,

“Nos encontramos en un proceso de transición desde un marco curricular cuyas expectativas de aprendizaje se centran en objetivos específicos a otro nuevo, en el cual las expectativas se expresan mediante competencias. No puede interpretarse el paso del enfoque instrumental al funcional como el abandono de los objetivos para centrarse en competencias: a las competencias se llega por medio de objetivos, es decir, por medio de capacidades concretas, que hay que organizar. Es un reto para la renovación del currículo de matemáticas explicar en toda su amplitud los vínculos que sostienen este proceso y proporcionar técnicas para llevarlo a cabo” (p. 215).

Un amplio capítulo (62 páginas) se dedica a los *estudios internacionales sobre la competencia matemática*, asunto que conocen los autores, entre otros, por la participación de Luís Rico en la elaboración de pruebas matemáticas de PISA. En este último, la competencia matemática (*mathematical literacy*, alfabetización matemática) se refiere a “las capacidades de los estudiantes para analizar, razonar y comunicar eficazmente cuando enuncian, formulan y resuelven problemas matemáticos en una variedad de dominios y situaciones”. Como es conocido, la competencia matemática en PISA se ocupa del modo en que los estudiantes de 15 años actúan como ciudadanos informados, reflexivos y consumidores inteligentes en su empleo de las matemáticas. Se explica, por ello, muy detenidamente, los diversos componentes del estudio PISA en lo que a la competencia matemática se refiere. En segundo lugar, los estándares para la

educación matemática determinados en USA por el National Council of Teachers of Mathematics, a cuya difusión ha contribuido su edición por la Sociedad Andaluza de Educación Matemáticas "Thales". Por su parte, el *Curriculum Focal Points*, como propuesta de apoyo a la innovación, proporciona focos curriculares en torno a los que organizar un proyecto curricular, con un diseño y unas secuencias de enseñanza coherentes a lo largo de los niveles educativos.

El último capítulo se dedica a *Objetivos, competencias y tareas*. Las estrategia que adoptan es seleccionar cuatro temas (números naturales, función de segundo grado, teorema de Pitágoras, y probabilidad), pertenecientes a diferentes cursos de la educación obligatoria, que posibiliten ejemplificar la selección de objetivos específicos, su contribución al desarrollo de las competencias y la selección de tareas más adecuadas. En cada caso, creo, se ejemplifican los objetivos correspondientes y su vinculación con las competencias, más particularmente las tareas a realizar en el aula para la consecución de los objetivos y competencias. Coincido con los autores en que el diseño y selección de tareas escolares es la función más relevante del docente, siempre que esté en relación con los objetivos a conseguir.

No obstante, al tratarse de una competencia básica que, como dice el decreto francés, todo alumno tiene que tener garantizada al finalizar la escolaridad obligatoria, resulta muy relevante entrar en determinar y especificar en cada nivel de enseñanza o final de ciclo los correspondientes grados de dominio con sus correspondientes *indicadores de logro* que, como sociedad, nos comprometemos a todo alumno deberá conseguir. Es una tarea compleja que habrá que ir especificando, por ejemplo, con el desarrollo de las "evaluaciones diagnóstico". Así, en el currículum de Québec, uno de los mejores basados en el desarrollo de competencias, para el primer ciclo de Secundaria en Matemáticas determina, en primer lugar, tres competencias a adquirir: Resolver una tarea o situación-problema; Desarrollar un razonamiento matemático; Comunicar con la ayuda del lenguaje matemático. Luego, hay que especificar los indicadores de logro según unos grados de dominio (normalmente una escala de cinco grados). Las competencias básicas no habrán dado todo su fruto si, al final, no se materializan en determinar, de modo bien especificado, aquello que nos comprometemos a que todo alumno y alumna domine al salir de la escolaridad obligatoria.

El libro, que viene precedido de un prólogo del profesor Tomás Recio, acaba con una bibliografía y recursos comentados de cierta utilidad: qué otros libros y recursos electrónicos sobre este campo pueden ser de utilidad para saber más.



**Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y Competencias Básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM. 274 pp. ISBN: 978-84-92411-63-4.**

Reseñado por: José Manuel **Martos Ortega**  
*Euroinnova y Grupo de Investigación FORCE*

En el corazón de una sociedad cambiante, en la que la movilidad y el dinamismo del conocimiento han dejado de ser un aspecto tangencial para convertirse en una característica definitoria del contexto actual, el discurso sobre las competencias básicas constituye un elemento muy presente en el ámbito educativo y de la formación para el trabajo. En efecto, tal y como afirma Tezanos (2002)<sup>7</sup>,

*"el nuevo tipo de sociedad que está surgiendo bajo el impulso de la revolución tecnológica conlleva un haz muy diverso de modificaciones en las formas de trabajar, de estudiar, de enseñar, de comunicarnos, de interactuar con los demás e, incluso de pensar. Es decir están cambiando nuestras formas de estar y actuar en sociedad. Y lo importante es que estas transformaciones se están produciendo de una manera extraordinariamente rápida e intensa, sin que a veces exista una conciencia precisa del alcance y de la aceleración de los cambios"*

El impacto de este proceso tecnológico está provocado cambios en la estructura social a todos los niveles, económico, laboral, empresarial, jurídico y político. Esto se debe a que este avance no se centra únicamente en la captación de la información, sino también en las posibilidades de almacenarla, distribuirla y manipularla, y lo que es más, la posibilidad de generar conocimiento a partir de la misma.

La sociedad del conocimiento exige que los procesos de enseñanza-aprendizaje estén orientados a capacitar a los ciudadanos para desenvolverse en un mundo en el que se requiere capacidad de adaptación, iniciativa, creatividad, tolerancia a la ambigüedad y a la incertidumbre, desarrollando en ellos las competencias necesarias para tal objetivo, evitando así generar en ellos procesos de exclusión debido a la privación o mala gestión de la información y del conocimiento. Este proceso de enseñanza-aprendizaje desborda los límites de la propia escuela para abrirnos a un modelo de enseñanza permanente, vinculado a las distintas situaciones por las que transita una persona a lo largo de su vida: educación obligatoria, superior, y formación en el mundo del trabajo.

---

<sup>7</sup> Tezanos, J.L. (2002). *Desigualdad y exclusión social en las sociedades tecnológicas*. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 35-53. [Disponible en: <http://www.mtas.es/publica/revista/2002.htm>].

En este nuevo escenario que evidencia la insuficiencia y la vulnerabilidad de una enseñanza meramente expositiva, repetitiva, abstracta y descontextualiza, que genera conocimientos de una pobre relevancia actual, y, a su vez, la necesidad de aprendizajes más contextualizados y funcionales, emerge con una actualidad creciente el discurso sobre las competencias, como una forma de responder a las demandas de un contexto cambiante, movilizándolo de forma contextualizada los recursos de una persona.

De aquí la oportunidad de la obra que presentamos, *Ciudadanía y Competencias Básicas*. En él, Antonio Bolívar, catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, ofrece una aportación de sumo interés y profundidad que permite adentrarnos en los fundamentos de la reflexión sobre las competencias básicas en el marco de la educación de las ciudadanas y ciudadanos del siglo XXI.

El libro, elaborado en el marco del Proyecto Atlántida, expone algunas de las ideas fuertes de dicho Proyecto, dentro de la apuesta por tomar las competencias básicas como un modo para rediseñar el currículum escolar en función de una mayor equidad en la educación de la ciudadanía. Por eso, como advierte el autor en el prólogo, el empleo de las competencias en educación no tiene por qué implicar una subordinación de esta al mundo empresarial y al mercado laboral. En lugar de demonizar el término, y tal como muestran algunos de los artículos recogidos en este monográfico, se trata de apostar por un uso "progresista" y renovador de las competencias en la educación obligatoria que asegure su adquisición a *toda* la ciudadanía, sabiendo que cuando –como pasa ahora– a un porcentaje no se le garantiza, se impide el ejercicio activo de la ciudadanía. Si ya no una igualdad, equitativamente, la escolaridad obligatoria, como exigencia democrática, debería –entonces– garantizar el *currículum común, básico o indispensable* para promover la integración activa de los ciudadanos en la vida social. Así frente a posturas que únicamente se lamentan de los riesgos que encierra el discurso sobre las competencias es necesario mostrarlas como una apuesta por las posibilidades que encierra para alcanzar una mayor equidad.

En los diferentes capítulos de esta obra se desarrollan algunas de las dimensiones que contribuyen a situar las competencias básicas en una reformulación actual del currículum de la escolaridad obligatoria: que son las competencias básicas, sus fundamentos para una equidad en educación, relación con la condición y ejercicio ciudadano, los problemas para integrarlas en el currículum, y la evaluación de las competencias. Además, en el Apéndice o Anexo del libro se recogen los tres documentos más relevantes para el tema en cuestión: la Recomendación del Parlamento Europeo sobre competencias clave; las competencias básicas en el currículo español; y la Recomendación del Comité de Ministros de la Unión Europea sobre la educación para una ciudadanía democrática.

El autor apuesta, a luz de las grandes aportaciones que se han hecho al respecto, por una concepción holística e integradora del término competencia no

reducible a las dimensiones meramente cognitivas, y por un enfoque funcional de las mismas, orientadas a la acción, elección y al comportamiento frente a las demandas relativas a su ejercicio profesional, al desempeño de su rol social y a la construcción de su proyecto personal.

Nos encontramos ante una obra clarificadora en su orientación y muy sugerente de cara a la reflexión y al ejercicio de la función docente que aglutina la profundidad de sus contenidos con la claridad expositiva que posibilitará generar buenas prácticas educativas que edifiquen una sociedad democrática y equitativa.



**Menghini, R.A. y Negrín, M (Comps.) (2008),**  
***Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas***  
***¿nuevos enfoques?.*** Bahía Blanca (Argentina):  
**Edi.UNS/REUN, 184 pp.,**  
**ISBN: 978-987-1171-98-9**

Reseñado por: Jesús **Domingo Segovia**  
*Universidad de Granada*

El prácticum es un tema trascendente en la formación superior. Este período formativo de prácticas en la empresa (en la escuela en nuestro caso) tiene una especial incidencia en la formación del estudiante universitario y en el desarrollo de sus primeras competencias profesionales, pero también y fundamentalmente, es un espacio de iniciación y primera socialización profesional y oportunidad privilegiada para motivar y dar excusa para realizar metarreflexiones sobre el sentido de la formación y de los propios aprendizajes a lo largo de la carrera.

Al Prácticum se le exige la misión de integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje situado en campos reales, relacionados con la práctica del rol profesional a desempeñar. Tratando, con ello, de posibilitarle la adquisición de los conocimientos, información, habilidades y competencias necesarias para el ejercicio profesional en un determinado ámbito del mercado laboral. Desde aquí entendemos la importancia del prácticum, no sólo, como complemento del aprendizaje académico y medio por excelencia para acercar tal aprendizaje a la realidad profesional en la que el estudiante se integrará, sino, como motor de cambio y mejora de los planes de estudios, de la propia titulación y de la formación en general. (Molina, 2004, 1)<sup>8</sup>

Es tema recurrente en varios foros profesionales como Poio<sup>9</sup>, embrión del debate en esta temática y ya de largo recorrido e impacto, o ha sido tema monográfico ya abordado con anterioridad en esta revista<sup>10</sup>. En otros países también es un tema candente. Así, en Argentina, se vienen realizando una serie de jornadas regionales y nacionales de práctica y residencia docentes

<sup>8</sup> Molina, E. (2004). El Prácticum en la formación de profesionales universitarios. Editorial. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8, 2, en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev82ed.pdf>

<sup>9</sup> Cfr. Los diferentes libros de actas de los *Symposium Internacionales sobre Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*, bianuales, de Poio (Pontevedra), organizados por las universidades gallegas.

<sup>10</sup> Cfr el monográfico “El Prácticum en la formación de profesionales universitarios” de *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8, 2, en <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev82.html>

organizadas por diferentes universidades y otras entidades estatales. En este sentido, el libro que nos ocupa recoge lo mejor de las intervenciones en conferencias y paneles del foro organizado por la Universidad Nacional del Sur en 2006, y que, dada su vigencia e interés, ahora se publica.

El debate sobre su valor formativo y estratégico, ha venido a situar el tema en un lugar central de la formación superior. Pese a ello, quedan resquicios importantes, se arrastran problemas persistentes (valorativos, estructurales, de coordinación y supervisión, y de contenido) que deben ser identificados y atajados. No en vano subsisten –más o menos visibles- determinadas actitudes, depreciaciones o rutinas que no terminan de superarse. Persiste como denuncian los editores de esta compilación, que vienen a tildar al prácticum (prácticas o residencias, en el contexto iberoamericano) como materias de segundo orden, meramente subsidiarias de las teóricas.

“El prestigio de la teoría frente a la práctica ha sido indiscutible y, en el mejor de los casos, la práctica ha sido entendida como una instancia de aplicación de los saberes generados en el seno de aquella. La práctica aparecía –y, en muchos casos, sigue apareciendo- como una asignatura operativa, donde se aprendía el cómo de la enseñanza, y esto se hacía en el aula. Se trataba del hacer, por lo tanto, de aplicar lo que la teoría había brindado a lo largo de la formación” (p. 5).

Frente a esta realidad, el debate en estos foros –en este argentino en particular- ha levantado voces alternativas que han venido a situar el tema en una perspectiva mucho más acertada. Y, bajo el lema de viejos problemas o nuevos enfoques (del subtítulo de la obra) se produce una primera llamada de atención a lo que nos podemos encontrar: problemas resistentes, prácticas rutinizadas y nuevas alternativas o maneras de abordar esta situación. Desde esta perspectiva, se considera importante cualquier esfuerzo sistemático, organizado y fundamentado que incida de manera efectiva en la ayuda a la detección de necesidades y a la propuesta de alternativas a los problemas identificados para proceder, finalmente, a “rediseñar” el sistema de Prácticas y – en nuestro contexto, ahora que se cuestionan las competencias profesionales que desarrollan los diferentes títulos académicos que habilitan para ser profesores- los propios planes de estudio.

El tema es universal y las aproximaciones particulares y locales, pero desde el conocimiento de la perspectiva y desarrollo en nuestro contexto español y confrontándolo con otros referentes internacionales (como sería este caso), va tomando cuerpo y se nos resalta el valor intrínseco de las prácticas/residencias o prácticum en sí mismo y como elemento básico y troncal del plan de estudios. Basándose en una máxima de Gadotti<sup>11</sup>, que resalta que “*la práctica es el criterio de verdad de la teoría, pues el conocimiento parte de la práctica y a ella vuelve dialécticamente*”, los editores destacan el valor de las prácticas para generar y estimular conocimiento pedagógico útil y competencia profesional. Con ello se le otorga un valor de motor y contrapunto para provocar reflexiones sobre la práctica y sobre la utilidad y aplicabilidad de la teoría en la

---

<sup>11</sup> Cfr. Gadotti, M. (1996). *Pedagogía de la praxis*. Buenos Aires: Miño y Dávila, p.30

práctica, pero también como lugar privilegiado para teorizar y experimentar desde la propia práctica y con los prácticos/docentes y con un tutor versado en teoría. Este es un reto importante que habría que repensar con serenidad y sin ingenuidad.

Entrando ya a las aportaciones de la obra, destacar en ella algunos ejes centrales, más allá de su referente contextual y socializador y con una racionalidad meramente instrumental, para abordarlo desde una racionalidad crítica que complejizan la situación y la retan a autoanálisis para superar una serie de viejos dilemas. Así:

- habla de prácticas docentes, para incidir en otra serie de dimensiones y competencias profesionales más allá de la mera técnica enseñante;
- la ubica es un escenario de práctica y socialización profesional, al tiempo que reflexión sobre ello como contexto particular de formación inicial;
- construye marcos teóricos desde los comprender, explicar y argumentar sus lógicas de acción en función de los contextos, momentos, situaciones, temáticas, etc.;
- lo que lleva también al tercer elemento, como articular un puente bidireccional de encuentro y una línea de interdependencia y continuidad entre teoría y práctica;
- desde un marco hologramático de complejidad y en un marco contextual y comunitario;
- y con un componente ético, político y profesional que conlleva cuestiones deontológicas institucionales y del propio estudiante en prácticas, del docente que lo tutoriza y del supervisor que le lleva a esos procesos metarreflexivos que se apuntaban con anterioridad;

En definitiva, comentan, las prácticas no son abstractas, ni exclusivamente instrumentales/materiales, ni independientes de los sujetos, sino que se concretan y hacen referencia al hacer de los sujetos (humanas, sociales, culturales, políticas y sujetas a interés).

En cuanto a las aportaciones de los diferentes capítulos, tal vez la más retante es la de Susana Barco (capítulo uno). En él, utilizando la alegoría de las matrioshkas rusas, se plantea la complejidad de las prácticas, su permanencia en el tiempo y en las diferentes situaciones institucionales y de clase y la necesidad de andar y desandar el camino para componer una disección e integración de la práctica, la teoría, las interrelaciones y situaciones, la técnica y los elementos que la sobrepasan, etc. capaces de mostrar una comprensión de lo particular en lo general y a la inversa, como "*desencadenante de procesos metacognitivos*". Y lo hace desde una nueva mirada, desde otros nortes, sobre los viejos y nuevos debates sobre residencias en la formación inicial de los docentes.

En el capítulo dos, se concentran tres aportaciones sobre política educativa y la formación en el contexto de la provincia de Buenos Aires, el currículum en la formación de maestros y los espacios y contextos en la formación del maestro. En ellas se denuncian y cuestionan la cerrazón teórica, la

formalización y el seguidismo y poco cuestionamiento de los espacios de formación inicial con respecto a las políticas educativas o los referentes academicistas y técnicos; para lanzar como alternativa unas nuevas prácticas que permitan superar la dicotomía entre formación disciplinar y pedagógica y eleven a los futuros maestros a la condición de profesionales que se atreven a pensar, como prácticos reflexivos y críticos.

En el tercer capítulo aparecen tres aportaciones sobre evaluación de las prácticas docentes. Tanto desde una mirada desde lo posible, como desde dimensiones de análisis y reflexiones de los propios evaluadores. Entre otras sugerencias parece destacar por su originalidad, la idea de la evaluación como oportunidad para devolver significados a los profesionales y a los maestros en formación, y que necesita herramientas técnicas y conceptuales para posibilitar la emergencia del conocimiento desde la práctica y la reintegración del proceso, sin olvidar que están implicados en el mismo. Profundizando en esta idea, Menghini desglosa dimensiones y ejes críticos para intentar posibilitar el acceso a lo oculto y las consecuencias (en todos los aspectos y sobre todos los actores) de los procesos formativos y evaluativos. A la que la siguiente aportación, ofrece unos necesarios vehículos y caminos en torno al discernimiento sobre las problemáticas particulares y más relevantes sobre las que se debe trabajar y actuar.

El cuarto capítulo, compuesto como el resto de tres aportaciones, aborta el tema de las prácticas en los diferentes niveles: inicial, primario y superior. En el primero se utiliza la descripción de competencias profesionales para el ejercicio de la docencia de Perrenoud como analizador del grado de atención y desarrollo de las mismas en el prácticum. El segundo es una metarreflexión a partir de un relato de experiencia como profesora de Práctica Pedagógica, para concluir que, puesto que la práctica profesional tiene una construcción social e histórica y en un momento de especial potencia de articulación teoría-práctica, la profesionalización en el prácticum puede venir por las diferentes oportunidades para discernir, reflexionar y tomar conciencia de ambas realidades. Para concluir con una novedosa temática de prácticas de enseñanza en nivel superior como pasantías.

El tema de las prácticas en didácticas específicas (Biología, Lengua y Literatura y Música) es el que centra el capítulo siguiente. Es un tema interesante por un doble sentido: 1) como contraste a nuestro "inexistente" sistema de formación inicial de profesores de secundaria, presentando reflexiones particulares de prácticas –desde las didácticas específicas– en una realidad integrada de licenciatura en Educación que habilita para docencia en Secundaria; y 2) como reflexión fundamentada de qué ocurre en este período plenamente integrado curricularmente, pese a las carencias y problemáticas que pudiese tener como cualquier otra propuesta de prácticas. En este último sentido, Marta Negrín denuncia la tradición en la formación universitaria de estos docentes, sustentada en el saber teórico sobre el práctico y en el mero trasvase de éste a la práctica o de ciertos conocimientos a su aplicación directa en educación.

El último bloque recoge las principales aportaciones, sugerencias, denuncias y debates generados en torno a estas aportaciones (ponencias) en el seno de las jornadas. Este abanico de aportaciones son estructuradas en torno a tres ejes de debate: 1) la relación teoría-práctica en el prácticum, 2) la compleja articulación entre formación pedagógica y disciplinar; y 3) la reflexión sobre la práctica que se posibilita en este foro/espacio o período. Pero todo ello sin olvidar que pese al condicionamiento que ejercen los planes de estudio en las posibilidades, el desarrollo y el sentido de las residencias, las instituciones, la práctica, la interrelación directa con los docentes y los estudiantes, ejerce un papel fundamental de socialización y de construcción de una incipiente identidad profesional.

Se trata, pues, de un libro que conviene revisar y desde el que visitar otras reflexiones en nuestro contexto. Muestra puntos de inflexión y elementos analizadores interesantes, bien descritos y con suficiente grado de análisis como para no ser uno más en esta temática. En cuanto a los compiladores (Raúl Menghini y Marta Negrín, de la Universidad Nacional de Sur) y a los autores, señalar, que todos ellos son profesores responsables (tanto como diseñadores, tutores, supervisores o directivos de programas) de las residencias de los estudiantes de profesorado que se forman en diferentes universidades y escuelas normales de toda la república Argentina (Buenos Aires, Bahía Blanca, Comahue, Luján o La Pampa). Así como investigadores curriculares y sobre prácticas docentes de relevancia como la profesora Susana Barco. Ello es garantía de seriedad y conocimiento en la mirada, además de ofrecer diferentes perspectivas que pueden mostrar mejor el calidoscopio de las prácticas y residencias en centros docentes y todo el complejo mundo que sobre este se articula para cumplimentar este período formativo en los futuros docentes.