



Competencias personales

Adaptado por Jose Antonio Pareja UGR,
de Javier Valle y Jesús Manso. Universidad Autónoma de Madrid

0. CALENTAMIENTO

Previamente se ha tratado el hecho de que la Capacidad Profesional Docente (CPD) debe entenderse como un *conjunto interrelacionado de competencias que afectan a distintos ámbitos, tales como la institucionalidad, la colegialidad, la inclusividad, la gestión del conocimiento*, ADEMÁS de las competencias personales que de manera individual despliega cada docente en su ejercicio como profesional de la docencia.

Por tanto, ahora debemos aterrizar en dichas competencias, individuales, al ser un **componente esencial** de la CPD.

En primer lugar, parece lógico que para enfrentar la labor de definir eficazmente las competencias profesionales docentes antes debemos identificar las funciones de “su carrera profesional y los quehaceres a los que debe responder en su cotidianidad laboral” (aprovechando la ocasión para resaltar el hecho de que no se haya percibido la necesidad de abordar una reflexión profunda sobre las competencias profesionales docentes hasta hace poco menos de una década, en nuestro país).

En efecto, y dadas las circunstancias, primero debe clarificarse nuestro concepto sobre el término competencia para que todos y todas comencemos del mismo “punto de partida” (recordemos que ha sido objeto de numerosas definiciones, algunas de ellas contradictorias, no todas afortunadas, y muchas difíciles de entender).

1. Introducción: concepto de competencia.

El desarrollo que ha propiciado la Unión Europea (UE) sobre las competencias ha tenido lugar con una clara conexión con el Longlife learning (*Aprendizaje Permanente*), de tal modo que aplicando estas orientaciones, las competencias supondrían la **conjunción de conocimientos, destrezas y actitudes, puestas en ejecución en situaciones reales de la vida cotidiana; y que nos permiten resolver los problemas que enfrentamos de forma creativa y eficaz**. Dicho de otro modo, la competencia integra un «saber», un «hacer» y un «querer». *Por ese motivo debe hablarse de “perdurables”*

Son, pues, desempeños -**no solo capacidades**-, y esto es muy importante diferenciarlo dado que permiten *actuar sobre la base de lo que se sabe, de lo que se sabe hacer y de lo que se quiere hacer*.



Las competencias, pues, se caracterizan por:

- Definirse mediante desempeños concretos. No es solo saber algo o tener la capacidad de hacer algo, sino que es hacer ese algo y hacerlo conforme a una resolución eficiente en un contexto real.
- Tener carácter funcional. Sentido en sí mismo como finalidad del aprendizaje. No son un “ente abstracto”.
- Integrar tres dimensiones: cognitiva (relacionada con los saberes), instrumental (requiere de destrezas y habilidades), y actitudinal (apela a los valores, a los afectos, al ámbito de la voluntad del individuo).
- Son de carácter fenomenológico. Claramente observable porque dan lugar a una ejecución (desempeño), que podemos definir con claridad y que, de este modo, es evaluable. Así, también pueden ubicarse dado que es un desempeño definido (la competencia se aplica en un tiempo y en un lugar concretos).
- Incluir una manera personal de resolver un problema. Dada la unicidad de la persona, el desempeño no siempre será idéntico en dos individuos, sino que la competencia se materializa de manera “personal” en un despliegue único.
- Su adquisición es gradual, de manera escalonada; no es puntual, sino que requiere de un proceso que podremos valorar en una determinada escala de logro.

2. ENLACE: LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES

Como acabamos de apuntar, el concepto de competencia que hemos asumido en nuestra definición para quien aprende, es necesariamente aplicable también para el que promueve el aprendizaje, es decir, para el profesorado. Así, aplicando el concepto que acabamos de ofrecer sobre la competencia, entendemos que las competencias docentes son todos los **desempeños** que el profesorado pone en marcha en los distintos **escenarios** donde se concreta su labor (aula, centro, familias, tutorías, reuniones de equipo...) para el correcto desarrollo de su profesión (Valle y Manso, 2017).

Recordemos, que como las competencias incluyen tres dimensiones, las competencias docentes TAMBIÉN las integran; precisan de **conocimientos** (disciplinares y pedagógicos), de **destrezas** (el saber hacer didáctico) y de **actitudes** (vocación, empatía, compromiso...). Por otra parte, cuando en esta definición hacemos referencia a los escenarios nos referimos a lugares físicos, y también, a lugares institucionales, conceptuales, virtuales, etc.

Pensar posibles escenarios facilita ampliamente la definición de competencias ya que, como



indicamos, si la competencia es un desempeño y el desempeño se ejerce en un contexto de realidad, la competencia hay que definirla en lugares de realidad, lo que hemos denominado escenarios.

Esta propuesta de definición de competencias profesionales docentes por escenarios nos parece genuina en tanto en cuanto no se han encontrado referentes externos al respecto, y ayuda a definir qué es lo que hace el docente en función de los espacios en los que ejecuta su profesión.

Presentamos a continuación los escenarios donde se despliegan las competencias del profesorado en el marco de este proyecto y la correspondiente explicación justificativa de cada uno de ellos para que puedan delimitarse con toda claridad:

- **Escenario 1: El conocimiento.** Esto implica, por supuesto, dominar los aspectos curriculares del nivel y área donde ejerce su profesión, sin embargo, no ha de ser entendido como exclusivamente como mera información, sino como la integración de la información en las estructuras cognitivas (personales y únicas) que son propias de cada docente como persona individual.

Incluye un ámbito tanto disciplinar como pedagógico, lo que supone abarcar tanto la formación inicial como la permanente, y la constante actualización de sus saberes para una correcta ejecución de sus funciones docentes.

- **Escenario 2: El espacio virtual y digital.** Hace referencia a un aprovechamiento tecnológico (no solo un uso) que debe ser máximo por parte del docente a la hora de desarrollarse en su ejercicio profesional (no solo para el trabajo de aula). Esto supone la necesidad de incorporar recursos digitales y su actualización con regularidad cuando es preciso (aplicaciones, plataformas, programas informáticos...).

- **Escenario 3: El aula (grupo-clase).** El clásico concepto de aula como espacio de clase presencial deja de ser el único sentido de lo que se entiende hoy por “aula” porque encontramos, ya, espacios “virtuales» como las plataformas de aprendizaje, que conectarían este tercer escenario, de forma íntima, con el que acabamos de describir.

Aún con todo, en su sentido más concreto, el aula es el espacio claramente más “instructivo”, en el que el docente diseña experiencias significativas de aprendizaje, las planifica, las pone en práctica, las evalúa, las califica y ofrece un *feedback* constructivo sobre ellas.

Moverse en este escenario también requiere la gestión de las relaciones con el alumnado, el manejo del “*clima de la clase*” ... y es este, probablemente, el escenario en el que el docente pasa más tiempo y el que mayoritariamente asociamos con su desempeño profesional en el sentido más estricto del término.



Un aspecto de gran relevancia en este escenario es también atender la diversidad intrínseca a todo grupo de estudiantes con una atención lo más personalizada, especialmente ante posibles casos de personas con discapacidad o con déficits sociales o culturales o en riesgo de exclusión.

- **Escenario 4: El centro.** Como escenario de desempeño exige al profesional docente la implicación y colaboración en el proyecto del Centro, del Equipo Directivo y en las instancias de participación establecidas.

Hoy en día no podemos concebir que un desempeño docente no suponga la participación activa en el Claustro de Centro y, en su caso, el Consejo Escolar, el Equipo Técnico de Coordinación pedagógica. Y precisa, además, tomar parte en el desarrollo de tareas de coordinación, en la realización de proyectos conjuntos, en la participación en reuniones que sean preceptivas con el resto de docentes (Ciclos, Departamento, Claustro, sesiones de evaluación).

- **Escenario 5: Las Familias.** Al constituir una pieza fundamental de lo que se denomina la comunidad educativa, la familia es un espacio claro de actuación del profesorado. Ha de tratar con ellas, y hacerlo en muy diversas situaciones. La familia como escenario de competencias implica atenderlas, darles una adecuada “devolución de información” de forma constructiva, realizar las tutorías precisas en casos de problemáticas que deben ser abordadas...

- **Escenario 6: El contexto próximo del centro.** Un espacio que incluye todas las instituciones externas al centro, pero cercanas, con las que el profesorado debe colaborar para que el desarrollo de sus funciones sea lo más integrado posible en la comunidad y para poder incidir más directa y eficazmente en los procesos de enseñanza aprendizaje. Dicho de otro modo, en el barrio en el que se inserta, las instancias sociales que tiene más cerca, etc., ahí debe también actuar el docente (Servicios Sociales, Atención Temprana, Gabinetes privados, Salud, etc. pero también instancias culturales, centros de participación ciudadana, pequeñas empresas locales, asociaciones culturales, etc.)

- **Escenario 7: La administración educativa.** Resulta determinante para su buen desempeño profesional el modo en que un docente gestiona sus relaciones con la administración educativa. Esta gestión tiene que ver por un lado con la parte burocrática de su ejecución docente (documentación requerida en su trabajo, informes, programaciones, evaluaciones, memorias, planes, proyectos, etc.) pero también con el conocimiento comprensivo y exhaustivo de la normativa escolar que le afecta, para poder desarrollar sus funciones conforme, en todo momento, a criterios de derecho.

- **Escenario 8: La sociedad.** Esto implica la necesidad de ser conscientes de la inserción del centro en la realidad de un espacio más amplio y complejo que es la sociedad contemporánea.



Supone acercarse a su trabajo lo que ocurre en la sociedad, conectar con ella a la comunidad educativa e impregnar con la temática de la agenda social cotidiana a toda el aula y a los contenidos que desarrolla en ella.

• **Escenario 9: Realidad personal.** Es importante que el profesorado sea consciente de que su propia realidad personal es otro escenario en el que desarrolla su trabajo. Mejorar como modelo de conocimiento y como ejemplo personal es una necesidad en un trabajo como lo es la enseñanza. Esto conduce a reconocerse como un profesional con identidad propia cuya práctica docente se basa en códigos deontológicos (éticos) que llevan a reflexionar sobre las consecuencias de sus actuaciones en el marco de sus funciones.

3. NUDO: ENMARQUEMOS LA PROPUESTA

Hay bastantes e interesantes –revisando la bibliografía especializada– propuestas a la hora de definir las competencias individuales de la profesión docente. Resulta interesante poder conocer algunas de ellas porque permiten identificar puntos en común a partir de los cuales hemos trabajado la nuestra.

Perrenoud (2004), sigue resultando de gran interés, porque fue una de las primeras propuestas de un autor concreto que tuvo un amplio impacto a nivel internacional; pero además porque, creemos, que sigue manteniendo actualmente una gran vigencia y relevancia. El autor desarrollaba las siguientes competencias:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres y madres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.



¿Pero, y todo esto, para qué? Todos estos esfuerzos por definir un perfil de competencias profesionales docentes responden a una serie de razones. Por un lado, un marco de competencias docentes –que no tiene que entenderse como algo inflexible y cerrado– permite tener una idea clara y compartida de lo que supone el ejercicio profesional. Se convierte así en un instrumento que orienta las decisiones destinadas a la mejora de este ejercicio.

Por otro lado, la convergencia que ha supuesto el Espacio Europeo de Educación Superior – EEES- ha obligado a una nueva definición de la formación de futuros docentes en los distintos niveles del sistema educativo. Eso ha llevado a los países comprometidos en el EEES a definir las competencias de los profesionales docentes y a pensarlas desde una perspectiva algo más armonizada¹. Existe una tendencia creciente por construir marcos compartidos internacionalmente de competencias profesionales docentes que son tenidos en consideración desde los sistemas educativos nacionales (Zgaga, 2013).

Dentro del marco de comunicación estratégica conocido como *Rethinking Educación* (Comisión Europea a finales de 2012) se insta a los Estados Miembros a incluir una revisión y consolidación de los perfiles profesionales de docentes en sus políticas educativas. Las acciones clave están revisando la efectividad y la calidad académica y pedagógica de la Formación inicial de docentes, introduciendo sistemas coherentes y adecuadamente dotados de recursos para la contratación, selección, inducción (periodo de prácticas-trabajo en centro tutorizado) y desarrollo profesional del personal docente sobre la base de competencias claramente definidas necesarias en cada etapa de la carrera docente y aumentar la competencia digital de los docentes (European Commission, 2012).

El resultado al que llega esa investigación es un mapa europeo de competencias:

1. Competencia en la materia
2. Competencias pedagógicas
3. Integración de la teoría y la práctica

¹ En países como Finlandia se lleva trabajando en este enfoque desde los años 70, y los resultados parecen apoyar la bondad de este sistema educativo basado fundamentalmente en la relevancia del docente y la definición de sus competencias como base del Desarrollo Profesional Docente (Melgarejo, 2006). Reino Unido también ofrece un marco claro de competencias que revisa periódicamente en función de las necesidades detectadas por parte de la comunidad educativa, lo que repercute directamente en el dinamismo y en la flexibilidad de su sistema general de formación del profesorado (Eurydice, 2017). Otro país paradigmático, en la definición sistemática de estándares relacionados con las competencias profesionales docentes, es los Países Bajos donde desde 2006 quien vaya a ejercer como docente debe contar con un certificado emitido por una institución de educación superior en el que se refleje el cumplimiento de las competencias establecidas por decreto; además, en los centros educativos también se concreta y adapta dicho marco de competencias y se pueden introducir las herramientas oportunas para asegurar su mantenimiento continuo de acuerdo con los estándares establecidos (Eurydice, 2013).



4. Cooperación y colaboración
5. La garantía de calidad
6. La movilidad
7. El liderazgo
8. El aprendizaje continuo y permanente

4. DESENLACE

Entre algunas consecuencias que pueden derivarse del establecimiento adecuado de estas competencias, encontramos las destinadas a la habilitación de los docentes; una forma muy adecuada para la puesta en marcha de la formación inicial del profesorado es que se orientase hacia la adquisición progresiva de competencias profesionales y permita tener un horizonte hacia el que orientar las políticas relativas al profesorado: los procesos de acceso y selección a los estudios de formación inicial (grados y másteres de educación) y a la profesión docente, los propios planes y programas de formación inicial, el período de inducción y los programas de inserción a la profesión, la formación permanente, el desarrollo profesional, etc.

En efecto, dado que lo que nos preocupa es responder a todas las funciones que debe realizar el docente, y en todos sus escenarios, no solo nos podemos centrar en los conocimientos de las materias en las que va a impartir ni siquiera en los conocimientos didáctico-pedagógicos. De manera mucho más amplia, tenemos que definir de manera exhaustiva todo el abanico de desempeños que los docentes deben realizar en todo su ejercicio profesional y en todos los escenarios posibles.

Además, aunque el contenido aquí se ha centrado en el perfil profesional de los docentes, puede hacerse extensivo a las competencias de profesionales de formación de docentes (docentes universitarios, monitores de prácticas, mentores de fase de inducción, entre otros), generalmente ignorados en las investigaciones nacionales y en las políticas educativas internacionales; pero que, sin embargo, tienen un impacto decisivo en la calidad de la educación. De hecho, la Unión Europea ha comenzado a reconocer su relevancia y en este momento hay trabajos de investigación sobre su labor en los diferentes sistemas educativos europeos y un enfoque sobre qué perfil de competencias podría ser el adecuado a sus roles (European Commission, 2013).

Y, entendamos que, dada la complejidad de las competencias, es poco probable que nadie pueda desarrollarlas en la misma medida. Por tanto, la Comisión Europea sugiere tener en cuenta las competencias dentro de un sistema educativo o equipo docente, enfatizando la importancia de concebir la enseñanza como cooperación entre profesionales. Un o una



docente solo no lo domina bien todo, entre todos y todas lo dominamos bien todo- colegialidad- (European Commission, 2013).

De igual modo, y como consecuencia directa de lo anterior, no puede esperar que se alcancen todas las competencias necesarias durante el período de formación inicial, como lo destaca la política educativa europea (European Council, 2009). Su desarrollo es necesario también durante la etapa de inducción y durante el ejercicio continuo de la profesión, momentos todos ellos en los que resulta determinante un adecuado seguimiento, por ejemplo, mediante procesos de tutoría (OECD, 2005). Queda claro, pues, desde estos planteamientos que la asunción por parte de los docentes de sus competencias profesionales se adquiere a lo largo de la vida. Es la idea que ha sido señalada por Valle y Manso como *Lifelong Teacher Education* (2017).

Sin duda es un esfuerzo ingente el que se requiere para desarrollar esta propuesta, pero por otro lado, este marco permitiría la creación de una estructura de aprendizaje permanente (OECD, 2005)

En otras palabras, el objetivo de este nuevo esquema es convertirse, en primera instancia, en un vehículo para abrir un diálogo entre las diferentes etapas de la carrera docente que va un paso más allá en el camino hacia la calidad y el fortalecimiento de la profesión.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

European Commission (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. Brussels: European Commission.

EURYDICE (2017). *Eurypedia. United Kingdom-England*. Disponible en: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England> [última consulta: 05/05/2017]

Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado. Clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 237-262.

OECD (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.

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

Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón*, 63(1), 63-75.

Valle, J.M. y Manso, J. (2017). *Lifelong Teacher Education. Ser docente a lo largo de la vida*. Madrid: Pigmalión.

Zgaga, P. (2013): *The Future of European Teacher Education in the Heavy Seas of Higher Education. Teacher Development*, 17(3), 347-361.



6. BIBLIOGRAFÍA PARA PROFUNDIZAR.

Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy's-competence. *European Journal of Education*, 49, (3), 311-331.

Comisión Europea (2001). *Informe de la Comisión, de 31 de enero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*. COM (2001) 59 final.

European Commission (2004). *Marco Europeo de Referencia para las competencias clave del Aprendizaje Permanente*. Brussels: European Commission.

European Commission (2012). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Rethinking Education: Investing in skills for better socioeconomic outcomes*. Strasbourg, 20.11.2012 COM(2012) 669 final. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&qid=1548766377509&from=EN> [última consulta: 29/01/2019]

European Council (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020') (2009/C 119/02). *Official Journal of the European Union*, serie C, nº 119, 28/05/2009.

Eurydice (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

Fier (2010). *Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development. Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU. Final Report*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Disponible en: <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuuttelo/julkaisut/2010/ec2> [última consulta: 29/01/2019]

Martínez, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón*, 68 (2), 9-16