

¿QUÉ DEBO SABER HACER PARA QUE APRENDAN? A PROPÓSITO DE LA COMPETENCIA PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO

Clara Romero Pérez
Universidad de Sevilla

Fechas de recepción y aceptación: 1 de septiembre de 2012, 24 de septiembre de 2012

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar la competencia pedagógica del profesorado en el contexto de la educación actual. Estudios recientes muestran que los profesores expertos han desarrollado un alto nivel de dominio en esta competencia. En primer lugar, señalamos qué acciones pedagógicas inciden positivamente en el aprendizaje de los estudiantes según los resultados de investigación más recientes. En segundo lugar, proponemos una reformulación de la competencia “enseñar” derivada de los modelos pedagógicos constructivistas y socioconstructivistas. En tercer lugar, describimos los elementos de la competencia pedagógica a la que identificamos con ser capaz de conducir y gestionar eficazmente una diversidad de situaciones de enseñanza-aprendizaje creando oportunidades de aprendizaje atendiendo a las características individuales de los estudiantes. Concluimos que, puesto que esta competencia no se logra dominar completamente debido a su carácter evolutivo, debe ser entrenada a lo largo de la vida profesional del docente.

Palabras clave: competencia pedagógica, profesor experto, enfoque basado en competencias.

Abstract: The aim of this paper is to analyze teacher pedagogical competence in the context of modern education. Contemporary researchs show that expert teachers have developed a high level of pedagogical competence. Firstly, we point out which pedagogical tasks are related to learner performance according to recent research results in education. Secondly, we propose a reformulation of teaching competence based on



constructivist and socioconstructivist pedagogical approaches. Thirdly, we describe the pedagogical competence elements that mean to be able to lead and manage effectively a variety of teaching and learning situations as well to make up learning opportunities according to individual students characteristics. We conclude that despite this competence cannot be fully mastered due to its evolutionary character, it must be trained along the professional lives of teachers.

Keywords: pedagogical competence, expert teacher, competencies approach.

1. INTRODUCCIÓN

La cuestión que me he formulado en el título de este artículo nos servirá como hilo conductor de este trabajo. Es una pregunta abierta de carácter *procedimental* o *pragmático* que admite, a su vez, múltiples respuestas. Lejos de responder a ella con una mirada aplicacionista o comportamental –¿cómo hacer?–, adopto una mirada pragmática y profesionalizadora centrada en la *acción* con la intención de focalizar la atención en la competencia pedagógica del profesorado ante las nuevas condiciones de la educación actual.

El concepto de *acción* nos remite a las nociones de intencionalidad, reflexividad y causalidad del agente –en nuestro caso, el docente– que interfiere en el medio para lograr la realización de los objetivos educativos planteados. Esta interpretación del término *acción* nos aproxima, a su vez, al concepto de *competencia* que implica un “saber actuar de modo eficaz en el interior de una familia de situaciones” (Tardif, 2006: 22). En consecuencia, a la pregunta de ¿qué debo *saber hacer* para que aprendan?, sugiero que centremos nuestra atención en los factores y procesos vinculados a la actuación eficaz de los docentes para, a partir de ahí, analizar críticamente la competencia pedagógica del profesorado para los retos de la educación actual.

La formación del profesorado se ha convertido en un asunto político en la primera década de este siglo. Buena prueba de ello son los estudios internacionales que se vienen impulsando desde instancias internacionales sobre la docencia y los entornos de aprendizaje efectivos, y las recomendaciones y prioridades europeas sobre el desarrollo profesional del profesorado para la mejora de la calidad de la educación. Cito como ejemplos el Informe TALIS de la OCDE (2009), estudio comparado internacional sobre las condiciones de la docencia y el aprendizaje; el reciente informe sobre prácticas educativas innovadoras y eficaces (Vieluf *et al.*, 2012), y las conclusiones del Consejo de Europa sobre el desarrollo profesional de los profesores y directores de centros docentes (Consejo de la Unión Europea, 2009).

Junto con estas referencias, cito también el trabajo de investigación de Hattie (2012) sobre la influencia de las prácticas docentes en los resultados de aprendizaje de los es-



tudiantes. En el metaanálisis realizado, el autor sintetiza los resultados de investigación disponibles en los últimos quince años sobre la eficacia docente y su impacto en el aprendizaje escolar.

Las nuevas condiciones en la educación, las cuestiones vinculadas a la calidad de la educación y el rendimiento escolar, junto con los cambios en la función docente, han motivado que los responsables de las políticas educativas intensifiquen sus esfuerzos en mejorar la calidad de la enseñanza impulsando acciones dirigidas al profesorado desde una perspectiva profesionalizadora.

La competencia pedagógica es una de las competencias que conforman la identidad profesional del profesorado desde sus orígenes. Las restantes competencias (didácticas, organizativas, reflexivas, interpersonales, etc.) gravitan alrededor de ella pero no por ello son menos importantes. La competencia pedagógica se refiere a la capacidad del docente para *pilotar* situaciones de enseñanza-aprendizaje diversas, movilizándolo para ello una amplia gama de recursos internos (cognitivos, afectivos y procedimentales) y externos que le permitan activar el aprendizaje de los estudiantes. Es la competencia más directamente vinculada a la función de liderazgo pedagógico aunque, insisto, no es la única.

Es común presentar las propuestas de referenciales de competencias asociadas a las funciones que el profesional ha de desempeñar en su ámbito de actuación. Un ejemplo en materia de competencias del profesorado es el que ofrece Sarramona (2007) para la enseñanza secundaria. En otros casos, las propuestas de referenciales de competencias se apoyan en una revisión exhaustiva de la literatura y un análisis crítico de las actuales condiciones de la educación. Cito como ejemplos la selección sugerida por Perrenaud (2004) o la propuesta que ofrecen Asensio Aguilera, Álvarez Cánovas, Vega Mancera y Rodríguez Neira (2012).

Lejos de formular una nueva propuesta sobre las competencias profesionales del profesorado, mi intención en este artículo es otra: analizar la competencia pedagógica del profesorado tomando como referencia los resultados preliminares del informe TALIS de la OCDE (2009) y el metaanálisis de John Hattie (2012). Mi intención es describir el sentido y los componentes de esta competencia a partir de la evidencia en lugar de hacerlo desde la esfera de lo deseable.

2. “SI... ENTONCES”: ¿QUÉ SABER HACER DEL DOCENTE INCIDE EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES?

La dinámica del aprendizaje académico está expuesta a la influencia de diversos factores. Desde una perspectiva *micro*, podemos señalar los factores individuales, vinculados al estudiante, y los factores pedagógicos, vinculados a las acciones, que llevan a cabo los



profesores en su trabajo de aula. Paralelamente, desde una perspectiva *macro*, podrían señalarse los factores escolares relativos a la influencia de la propia institución escolar; los factores familiares, y, por último, los socioculturales. Todas estas variables inciden en el aprendizaje académico. La mayor parte de ellos escapan al control de los profesores a excepción de uno de ellos: los factores pedagógicos.

Los profesores que demuestran un alto grado de competencia pedagógica –profesores expertos– son capaces de anticipar y afrontar diversas situaciones de la vida de aula, gestionar eficazmente la dinámica del aprendizaje de sus estudiantes –especialmente, interviniendo en la dinámica motivacional– y crear condiciones favorables para el aprendizaje efectivo de sus estudiantes.

Ahora bien, entiendo que la condición de *experto* no la confiere la experiencia per se si esta no va unida a un proceso de regulación y reflexión de su propia práctica. No es la variable *tiempo* en sí misma –esto es, la experiencia– lo que confiere maestría a los profesores *expertos*, sino la disposición intelectual para interrogarse sobre la efectividad de su práctica, aprender de la experiencia y llevar a cabo procesos de investigación para regular el curso de su acción.

El Informe TALIS (2009) revela que el 60% de los docentes, en casi todos los países, tiene dificultades para gestionar adecuadamente su aula debido a los comportamientos disruptivos de sus estudiantes. Este porcentaje alto en todos los países plantea desafíos importantes en la educación y, más concretamente, en la formación y el desarrollo profesional del profesorado. El estudio revela también que los profesores que adoptan un enfoque activo de enseñanza centrado en el aprendizaje de sus estudiantes tienen más probabilidades de abordar con éxito los problemas de disciplina. Otro dato significativo es que este enfoque activo de la enseñanza está más arraigado en el noroeste que en el sur de Europa. Estos últimos países son aquellos donde estas dificultades vinculadas a la disciplina son más elevadas y donde las prácticas de enseñanza transmisiva están más extendidas, como revela la OCDE.

Entiendo que los datos del estudio internacional nos ofrecen valiosas pistas para reflexionar sobre la competencia pedagógica del profesorado en el contexto de la educación actual. El hecho de que los profesores perciban que la mayor fuente de dificultades de su trabajo con los estudiantes sea resolver *problemas de disciplina* está muy relacionado con la competencia pedagógica del profesorado, más que con su competencia didáctica (concebir el plan de acción, planificar, evaluar, etc.).

El metaanálisis realizado por Hattie (2012) nos ofrece también datos interesantes que refrendan los datos del Informe TALIS (2009). El objetivo del estudio llevado a cabo por Hattie era determinar qué factores vinculados a la enseñanza y, en consecuencia, a la competencia *enseñar*, tenían un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. El objeto de estudio del metaanálisis lo constituían el *saber hacer* (estrategias y habilidades



docentes) y el *saber ser* (actitudes y expectativas docentes) del profesorado. Los resultados indican que los profesores que han logrado una alta competencia pedagógica logran en sus estudiantes aprendizajes de mayor calidad (*deep learning*) y más perdurables en el tiempo que los profesores no expertos.

Pero, ¿cómo actúa un profesor experto? ¿Qué le hace ser *eficaz*? Si se les pregunta a los estudiantes, las claves parecen situarse en el enfoque constructivo (activo) de la enseñanza que los profesores adoptan (McIntyre - Pedder - Rudduck, 2005), lo que les conduce a practicar una enseñanza más orientada al aprendizaje que centrada exclusivamente en las disciplinas académicas. A estas preguntas Hattie responde a partir de las conclusiones del metaanálisis que hemos señalado. Los profesores expertos o eficaces, concluye Hattie (2012: 25 y ss.):

- i. Organizan los contenidos de enseñanza de su ámbito de especialidad de forma diversa conciliando las cuestiones relevantes de la disciplina con las situaciones reales del contexto vital de los estudiantes.
- ii. Orientan su actuación hacia el aprendizaje profundo (*deep learning*) de sus estudiantes.
- iii. Ofrecen *feed-backs* formativos centrados en el desempeño de sus estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje.
- iv. Promueven el sentimiento de autoeficacia de sus estudiantes y gestionan la dinámica motivacional del aula creando un clima de aula interactivo o cooperativo.
- v. Exhiben una actitud entusiasta, creativa (abierta al cambio) y reflexiva sobre sus prácticas, y ofrecen evidencias contrastadas del impacto de su actuación en el aprendizaje de sus estudiantes.

Las conclusiones de Hattie se apoyan en una extensiva revisión de la literatura a través de los resultados de 913 metaanálisis, que englobaban 60.167 estudios que ofrecían evidencias sobre la magnitud de los efectos de distintas variables en el aprendizaje de los estudiantes. En total, el estudio metaanalítico englobaba seis variables: estudiante, familia, escuela, profesor, currículo y enseñanza. El tamaño del efecto medio obtenido para el conjunto total de los estudios fue una diferencia media de $d=0,40$. Con un índice d en torno a 0,5 se puede interpretar que la magnitud del efecto es media. Hattie descubrió que la magnitud de los efectos de las variables *profesor* ($d=0,47$) y *enseñanza* ($d=0,43$) era superior a los valores que arrojaban las variables restantes. Los efectos de ambas variables sobre el aprendizaje reflejan una magnitud media. Considero que las conclusiones que arroja Hattie son de enorme interés y relevancia en el ámbito escolar y académico de cara a la formación en competencias en la profesión docente. Como acertadamente señala Hattie (2012: 14), conocer la magnitud de los efectos de cada variable sobre el aprendizaje de los escolares nos permite identificar con mayor precisión y realismo las variables que más inciden en él. De cara a los objetivos de este artículo, el estudio de Hattie me



ha permitido reflexionar sobre las competencias pedagógicas del profesorado desde una postura más realista que especulativa.

3. LA ACCIÓN DE ENSEÑAR REFORMULADA

El hilo conductor de este artículo gira en torno a la competencia pedagógica del profesorado. Los resultados de los dos estudios empíricos en los que se apoya en gran medida este trabajo –el informe TALIS de la OCDE (2009) y el metaanálisis de Hattie (2012)– prueban que los enfoques activos de enseñanza y las variables *profesor* y *enseñanza* poseen una alta incidencia en el aprendizaje de los escolares en comparación con otras variables pedagógicas y extrapedagógicas. Es cierto que son variables clásicas que han sido ampliamente estudiadas en educación, pero los hallazgos obtenidos a través de estos estudios nos permiten extraer algunas conclusiones que afectan directamente, a mi juicio, a la interpretación de la acción de enseñar.

La competencia pedagógica va estrechamente unida a la actuación eficaz del docente en relación con las situaciones de aprendizaje, deliberadamente diseñadas por él, para promover el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes, como señalan Martínez, Jover, Pérez y Villamor (2009: 174), deben saber, entre otros *saberes escolares*: gestionar y modelar el conocimiento, y saber regular situaciones de docencia y aprendizaje y de convivencia en el aula. La competencia pedagógica concierne a la acción eficaz del profesor en materia de pilotaje, gestión y regulación de la dinámica motivacional y de enseñanza-aprendizaje en el aula, y esto nos invita a considerar la acción de enseñar como algo que va mucho más allá del saber *transmitir* al aprendiz lo que educativamente se considera valioso de ser *transmitido*.

Los contextos de enseñanza y aprendizaje de hoy son muy diferentes a los de las últimas décadas. La función principal de la enseñanza permanece estable en el tiempo: generar aprendizajes valiosos para la autonomía o madurez personal del estudiante, así como también para promover su ajuste social. Esta función es inherente a la acción de enseñar. Sin embargo, las finalidades, los destinatarios, los agentes y los contextos en los que se desarrolla esta función se han transformado significativamente incidiendo con ello en la interpretación que hacemos de ella.

Los nuevos enfoques pedagógicos subrayan la importancia de las pedagogías centradas en el aprendizaje. La traducción práctica de estos enfoques admite diversas aproximaciones científicas: constructivistas, desde la teoría de la interdependencia social, experienciales, etc. Básicamente son enfoques que recogen la tradición del pragmatismo de John Dewey, la pedagogía constructivista de Jean Piaget y la pedagogía socioconstructivista de Leontiev Vigotsky y, en general, de las pedagogías activas.



Los precursores del enfoque activo de la enseñanza –pedagogías centradas en el aprendizaje– reformularon en su día el concepto de *enseñar*. Enseñar suponía tener en cuenta la dinámica del aprendizaje y crear las oportunidades facilitadoras de este. Esta reformulación del concepto de *enseñar* va pareja, a su vez, a la del concepto de *aprender*, inherente a la acción de enseñar tal y como hemos afirmado previamente. Aunque no existe una definición de aprendizaje aceptada de forma unánime en el ámbito psicoeducativo, ofrecemos la definición general que propone Schunk (1997), congruente con los enfoques cognoscitivos y con los criterios que investigadores y profesionales consideran fundamentales: “aprender es un cambio perdurable de la conducta o en la capacidad de conducirse como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (Schunk, 1997: 2). Desde el punto de vista educativo, este aprendizaje va dirigido a maximizar todas las posibilidades adaptativas del sujeto a fin de lograr cotas mayores de autonomía personal y adaptación social.

Las sociedades actuales reclaman una educación *para la vida* que prepare a escolares y estudiantes para adaptarse a un medio social extremadamente dinámico y diverso, a la par que permita formarlos para las nuevas exigencias de la ciudadanía democrática. Los modelos constructivistas y pragmáticos (funcionales) de la enseñanza y el aprendizaje subrayan la importancia de acentuar los componentes dinámicos, contextualizados y heurísticos del conocimiento. El acento se pone en la movilización del conocimiento y los recursos personales del estudiante-aprendiz para maximizar su potencial de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Educar para la vida hoy implica, desde esta lectura psicoeducativa, *movilizar competencias clave* que potencien las posibilidades adaptativas del sujeto a un entorno altamente dinámico. El carácter contextual, heurístico, evolutivo e integrador del concepto de competencia (Tardif, 2006) es compatible con la visión constructivista y socioconstructivista del aprendizaje. Enseñar hoy implica, desde la perspectiva del profesor, crear contextos de enseñanza-aprendizaje desde los que movilizar las competencias clave para la vida social y/o profesional de los estudiantes.

4. LA COMPETENCIA PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO

La literatura sobre las competencias profesionales del profesorado es muy amplia y abundante. En ocasiones, incluso, contradictoria, pero no es el objeto de este artículo analizar críticamente este concepto ya que escapa al objetivo que me he planteado. Por el contrario, sí es objeto de este texto precisar el significado de competencia pedagógica pues, como demuestran los estudios sobre los que me he apoyado, el dominio de esta



competencia por parte del profesorado incide positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Pero antes de delimitar el significado de *competencia pedagógica* quisiera hacer una breve precisión del concepto *competencia* del que voy a partir, y el concepto que voy a atribuir al término *pedagógica*. Para el primer concepto, tomaré como referencia la definición de Tardif (2006: 22). Según el autor, una competencia es un saber hacer complejo que se apoya en la movilización y la combinación (integración) eficaz de una variedad de recursos internos y externos en el interior de una familia de situaciones. Para el segundo término –*pedagógica*–, voy a entender toda situación de enseñanza-aprendizaje.

En párrafos precedentes, me había referido a la competencia pedagógica vinculándola con la acción eficaz del profesor en materia de gestión y regulación de la dinámica motivacional y de enseñanza-aprendizaje en el aula. Al hilo de esta argumentación, por *competencia pedagógica* del profesorado voy a entender el saber *pilotar* (conducir) las situaciones de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de crear oportunidades efectivas de aprendizaje, en función de las características singulares de escolares y estudiantes y de los objetivos de aprendizaje esperados. Apoyándome en la analogía de la acción de conducir un automóvil, o de pilotar un avión, y en las conclusiones de los estudios a los que me he referido anteriormente, el hecho de que un profesor sepa *pilotar* eficazmente diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje es una competencia profesional de primer orden.

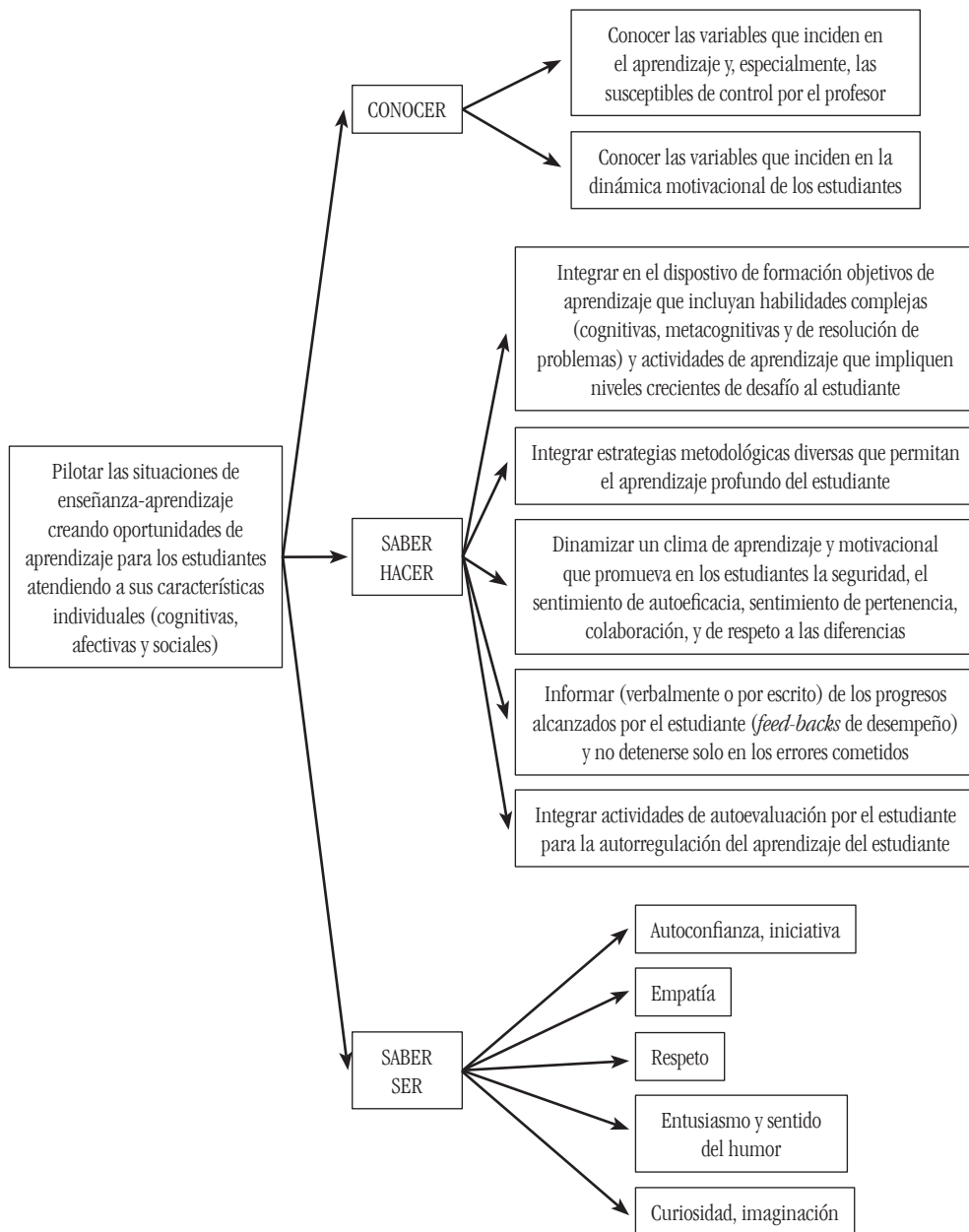
De acuerdo con los planteamientos constructivistas y socioconstructivistas en los que se apoyan los programas escolares, el profesor adopta un rol de mediador o guía en el aprendizaje. Corresponde al profesor motivar a los estudiantes, estimularlos en su proceso de aprendizaje, guiarlos y acompañarlos creando oportunidades educativas para que el aprendizaje pueda lograrse. El término *pilotar* situaciones de enseñanza-aprendizaje significa saber generar y mantener el *rumbo* hacia los objetivos de aprendizaje previstos. Es la competencia más directamente relacionada con el saber hacer del docente. Un saber hacer que, de acuerdo con la perspectiva del enfoque por competencias, va más allá de una lectura aplicacionista y comportamental de ese *saber hacer*, como se deduce de la definición que he formulado.

No olvidemos que las mayores dificultades que experimentan los profesores, según los resultados del Informe Internacional TALIS (2009), implican de lleno a esta competencia. Insisto en que, junto a esta competencia, existen otras igualmente importantes en el ejercicio de la profesión docente. Pero a tenor de los resultados de las investigaciones, entiendo que la *competencia pedagógica* del profesorado ocupa un puesto prioritario para afrontar los desafíos de la educación del siglo XXI.

Retomando la cuestión inicial que da título a este artículo –¿qué debo saber hacer para que aprendan?– y enlazándola con el concepto de competencia pedagógica que he formulado, paso a describir brevemente los elementos de esta competencia (gráfico 1).



GRÁFICO 1



Estos elementos serían los recursos internos y externos que el profesor moviliza y combina en su acción de *pilotaje* o *conducción* de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. El criterio que he empleado para realizar esta selección han sido los resultados de investigación del metaanálisis de Hattie (2012) y de los estudios empíricos más recientes en motivación escolar e inteligencia emocional de los profesores.

Pilotar situaciones de enseñanza-aprendizaje mediante la creación de oportunidades de aprendizaje para los estudiantes atendiendo a las características (cognitivas, afectivas y sociales) de los estudiantes exige:

a) *Conocer* las variables de mayor influencia sobre el aprendizaje y la motivación que son susceptibles de control por el docente. Por ejemplo, en relación con la variable *profesor*, según los resultados de investigación de Hattie (2012), las expectativas que tienen los profesores sobre sus alumnos y las relaciones profesor-estudiante tienen un efecto muy alto ($d=1,44$) y ($d=0,72$)— en la motivación y el aprendizaje de los escolares. En relación con la variable *enseñanza*, integrada por las actividades de enseñanza y las actividades de evaluación que realiza el profesor junto con las actividades de aprendizaje que se proponen a los estudiantes, el estudio de Hattie evidencia que son las actividades de aprendizaje y las de evaluación las que ejercen un mayor impacto en el aprendizaje ($d=0,61-0,90$).

b) *Saber hacer*: los resultados del metaanálisis de Hattie (2012), congruentes con los resultados del Informe TALIS (2009) y, en general, con las investigaciones más recientes sobre enseñanza y aprendizaje, apuntan a varias direcciones: ofertar actividades de aprendizaje que supongan un desafío para el estudiante, el uso de metodologías activas de aprendizaje y un clima de aula en el que el estudiante se sienta seguro, respetado y miembro activo del grupo clase (sentimiento de pertenencia). Otras acciones efectivas de los profesores competentes son el tipo de prácticas evaluativas que introducen en sus clases. Entre ellas, la evaluación formativa y las actividades de autoevaluación son las más efectivas porque brindan al estudiante la oportunidad de autorregular su propio aprendizaje.

Las investigaciones apuntan al uso de metodologías activas orientadas a la creación de una comunidad de aprendizaje entre los estudiantes, así como metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo como actuaciones que favorecen este ambiente de aprendizaje en el aula. Como hemos señalado, las prácticas evaluativas que llevan a cabo los profesores juegan también un importante papel en el aprendizaje de los estudiantes. La evaluación es un factor determinante de la percepción que tienen los estudiantes sobre las competencias que deben alcanzar. De todos los elementos que integran las prácticas evaluativas (objetos, criterios, instrumentos y frecuencia de la evaluación y los *feed-backs*



ofrecidos al estudiante), los resultados de investigación señalan que son estos últimos, los comentarios o *feed-backs* que los profesores proporcionan a los alumnos, los que más relación guardan con los aprendizajes ($d=0,75$). Estos estudios demuestran que los profesores que hacen del error una fuente de aprendizaje informan a los estudiantes no solamente de los objetivos no logrados, sino también de los aprendizajes logrados y aquellos que deben seguir afianzando, que utilizan los portafolios y dosieres de aprendizaje como instrumentos evaluativos que dan cuenta de los progresos a lo largo del proceso y que incorporan la autoevaluación como práctica evaluativa habitual en clase, logran aprendizajes de más calidad que los profesores que actúan según un enfoque evaluativo tradicional.

No podemos olvidar el *saber hacer* eficaz referido a las actividades de aprendizaje que se plantean a los estudiantes. Los resultados de investigación señalan que las actividades de aprendizaje que más influyen en el aprendizaje profundo (*deep learning*) de los estudiantes son aquellas que reúnen tres condiciones (Viau, 2009):

- Significativas, porque de este modo se favorece la percepción que tiene el estudiante del valor de la tarea.
- Desafiantes para el estudiante. Los profesores expertos brindan a los estudiantes actividades de grado de dificultad media y que les supongan un desafío *intelectual*. Se ha constatado que este tipo de actividades favorecen el sentimiento de autoeficacia de los estudiantes y son útiles para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje relacionadas con las habilidades cognitivas complejas (pensamiento crítico y resolución de problemas).
- Comprometan al estudiante. En este sentido, los estudios reflejan que los profesores competentes o expertos plantean actividades de aprendizaje que despiertan en los estudiantes un sentimiento de autonomía y control de la tarea. En la práctica, esto se traduce planteando actividades sobre las que los estudiantes puedan poner en práctica su capacidad de elección sobre algunos aspectos de la actividad (temáticas, material empleado, etc.).

c) *Saber ser*: pilotar con eficacia situaciones de enseñanza-aprendizaje implica también movilizar el *saber ser* del profesor. Los profesores que han desarrollado un alto grado de dominio en esta competencia dan muestras también de inteligencia emocional y creatividad. Los trabajos más recientes sobre inteligencia emocional del docente y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes apoyan esta afirmación (Cougar & West, 2011; Corcoran & Torney, 2012; Walters, 2012). Los profesores expertos dan muestras de entusiasmo y sentido del humor, empatía, creatividad y autodeterminación, y mantienen actitudes respetuosas hacia sus estudiantes. Más allá de rasgos de personalidad, los profesores *emocionalmente inteligentes* han desarrollado altos grados de dominio en com-



petencias emocionales. Generalmente consideradas como competencias transversales, entiendo que las competencias emocionales forman parte de la competencia pedagógica del profesorado.

5. CONCLUSIONES

Como puede apreciarse, conducir con éxito situaciones de enseñanza-aprendizaje implica un *saber actuar* complejo que se moviliza a partir de una variedad y combinación eficaz de recursos por parte del profesor. Nos hemos referido en este trabajo a recursos internos que conforman el *saber*, *saber hacer* y *saber ser* del profesor. Los estudios evidencian que los profesores expertos exhiben un alto grado de dominio en esta competencia pedagógica. Como toda competencia, es susceptible de entrenamiento aunque, debido a su carácter evolutivo, esta competencia, al igual que todo *saber actuar* con eficacia en una familia de situaciones, no se *domina* del todo.

Una perspectiva profesionalizadora de la formación del profesorado habría de tener en cuenta la naturaleza abierta y evolutiva de esta competencia que debe ser, a mi juicio, objeto de atención a lo largo de la vida profesional del docente. Las estrategias formativas para el desarrollo de esta competencia son diversas: desde las estrategias formativas tradicionales en forma de cursos, hasta otras menos convencionales pero muy efectivas como la microenseñanza y el *coaching*. En todo caso, como habíamos señalado al inicio de este artículo, la condición de *experto* en la profesión docente se afianza sobre la base de una actitud reflexiva e investigadora de su práctica. Saber pilotar con éxito una diversidad de situaciones de enseñanza-aprendizaje creando oportunidades de aprendizaje para los estudiantes exige preguntarse y demostrar con datos referidos a su propia actuación, muy especialmente en el caso de los profesores experimentados, qué acciones de las que llevo a cabo habitualmente con mis estudiantes se traducen en un aprendizaje profundo para ellos. En definitiva, ser competente pedagógicamente hablando es adoptar también, a mi juicio, una mentalidad crítica y científica de su propia práctica.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASENSIO AGUILERA, J. M.^a et al. (2012) *Las competencias de los profesionales de la educación hoy. La transformación de la práctica educativa*. Ponencia presentada al XXXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, UNED-Plasencia, 11-14 de noviembre. (Consulta el 12 de agosto del 2012 en <<http://www.uned.es/site2012/Ponencias.html>>).



- CONSEJO DE LA UNION EUROPEA (2009) *Conclusiones del Consejo de Noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de los profesores y directores de centros docentes (2009/C 302/04)*, Diario Oficial de la Unión Europea. (Consulta el 3 de Septiembre del 2012 en <http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher_en.htm>).
- CORCORAN, R. P. - TORNEY, R. (2012) *Developing emotionally competent teachers: Emotional Intelligence and Pre-Service Teacher Education*. Oxfordshire, GB, Peter Lang Ltd.
- COUGAR, H. P. - WEST, J. H. (2011) "Potencial predictors of student teaching performance: considering Emotional Intelligence" en *Issues in Educational Research*, 21 (2): 145-161.
- HATTIE, J. (2012) *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Londres, Routledge.
- MARTINEZ, M. - JOVER, G. - PÉREZ, C. - VILLAMOR, P. (2009) "El saber escolar" en PEÑA CALVO, J. V. - FERNÁNDEZ GARCÍA, C. M^a. *La escuela en crisis*. Barcelona, Octaedro/ Universidad de Oviedo: 151-184.
- MCINTYRE - PEDDER - RUDDUCK (2005) "Pupil voice: comfortable and uncomfortable learnings for teachers" en *Research Papers in Education*, 20 (2): 149-168.
- OCDE (2009) *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS. Summary in Spanish*. OECD Publishing. (Consulta el 17 de septiembre en <<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/8709014e5.pdf>>).
- PERRENOUD, Ph. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
- SARRAMONA, J. (2007) "Las competencias profesionales del profesorado de Secundaria" en *Estudios sobre Educación*, 12: 31-40.
- SCHUNK, D. H. (1997) *Teorías del aprendizaje*. México, Prentice-Hall Hispanoamericana.
- TARDIF, J. (2006) *L'évaluation des Compétences. Documenter le parcours de développement*. Montreal (Québec), Chenelière Éducation.
- VIAU, R. (2009) *La motivation en contexte scolaire*. Bruselas, De Boeck.
- VIELUF, S. et al. (2012) *Teaching practices and pedagogical innovations: evidence from TALIS*. OECD Publishing.
- WALTERS, D. (2012) "One vision, many eyes: reflections on leadership and change" en *International Journal of Leadership Education*, 15 (1): 119-127.



