

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 13, Nº 2 (2009)

ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 08/12/2008

Fecha de aceptación 14/07/2009

COMPETENCIAS DOCENTES

Teachers competencies



José Tejada Fernández
Grupo CIFO. Universidad Autónoma de Barcelona
E-mail: Jose.tejada@uab.es

Resumen:

El presente artículo centra la atención en las competencias docentes. Se parte de la diversidad de contextos y escenarios de actuación que dan pie a otros tantos perfiles profesionales docentes. De ahí la necesidad de concreción de una familia profesional y la caracterización de las competencias profesionales de algunos perfiles profesionales.

También se reflexiona sobre algunas de las implicaciones de este abordaje de competencias sobre la formación de los profesionales de la formación.

Palabras clave: competencias docentes, familia profesional, perfil profesional, formación.

Abstract:

The present article focuses on the teachers competencies. We take into account the diversity contexts and scenes of performance that give rise to many professional teacher profiles. In this sense, realise a professional family concretion and the characterization of the professional competences of some professional profiles is needed.

It also reflects some implication of this approach about the training for professionals training.

Key words: teacher competencies, professional family, professional profile, training.

1. Introducción

No es fácil abordar el tema de las competencias docentes dado el variopinto y vasto paisaje de equivocidad en el que se ubican estos vocablos como acontece con otros tantos términos educativos. De una parte, pues, necesitamos ubicarnos en el amplio campo conceptual de las competencias, que en la última década ha gozado de una gran efervescencia y que necesita de posicionamientos teóricos y prácticos concretos. De otra parte, el término docente en este título incrementa la complejidad al tema, por cuanto el mismo, a su vez, “*per se*” incorpora confusiónismo. Con independencia ahora si nos referimos a una función, lo que si es cierto que tras dicho término se refugian todo un conjunto de actores en los que es necesario reparar, dado que los mismos no participan de las mismas competencias.

El problema se acrecienta cuando tenemos que operar en diferentes contextos, niveles de funcionamiento o escenarios de actuación profesional. Es en este ámbito donde encontramos verdadera dificultad operativa. Aunque no es este el momento ni el espacio para plantearse viejos y nuevos problemas conceptuales en torno a lo *formal, no formal e informal*, cabe, por imperativo personal, realizar un esfuerzo de ubicación sobre este particular, sin el cual no podremos avanzar, evitando caer en el simplismo de la antonomasia de los contextos no formales respecto de los formales.

Partimos, en primer lugar, de la no asunción de las lindes tan marcadas entre los diferentes sistemas, por cuanto hoy día la permeabilidad-flexibilidad intersistemas es su característica más evidente. Queremos decir que de alguna forma en el contexto global de la educación, con la toma de conciencia de la sociedad del conocimiento, de la revolución tecnológica, y de los propios límites de los sistemas educativos formales y su propia insuficiencia para responder a los nuevos retos, hay que ubicarse en un planteamiento más global, integrador de los diferentes procesos formativos. En ellos encontramos todo un conjunto de profesionales con perfiles específicos que ejercen la función docente

2. Competencias docentes

Como ya hemos apuntado en la introducción, partimos de un término -docente- que por extensión se refiere a toda persona que de alguna forma o manera tiene relación con la formación desde la óptica de la responsabilidad-gestión, de la concepción o de la realización de la misma. En este sentido, son ilustrativas y siguen siendo actuales las palabras de Jiménez¹ cuando nos destaca que “*comprende un grupo heterogéneo de personas, con profesiones muy distintas, difícil de discernir, de conceptualizar, de establecer responsabilidades y de asignación de funciones. La distinta procedencia, su formación inicial, su concepción teórica y práctica de la vida y del trabajo, la diversidad de situaciones en las que tienen que operar, los niveles y modalidades de formación, las especialidades, los materiales que deben emplear o diseñar, la diversidad de los grupos destinatarios, no hacen sino añadir complejidad a una ‘profesión’ nueva y no perfilada en la mayor parte de sus competencias*” (1996:14-15)

¹ Aunque el autor originariamente se refiere a formador, como punto de arranque creemos extensibles sus palabras al término docente.

Este apunte nos obliga a tener presente en nuestro discurso a una pluralidad de profesionales que intervienen en distintos contextos, con diferentes referentes profesionales y personales, igualmente con desiguales recorridos formativos, que es necesario clarificar de alguna manera, para poder reflexionar sobre su formación con criterio. Por todo ello nos sentimos obligados a ubicarnos previamente en torno a los referentes generales sobre los profesionales de la docencia en el momento y contexto de la formación actual y sus exigencias-condicionantes.

En este sentido queremos centrar la atención en:

- la necesidad de concreción de una familia profesional,
- las competencias docentes constitutivas del perfil profesional.

2.1. Necesidad de concreción de una familia profesional

Suele ser muy habitual pensar en el docente desde la óptica del propio sistema educativo pensando con ello en un profesional que desarrolla su actividad en los distintos niveles y que cuenta con una formación normalmente ligada a la Facultad de Ciencias de la Educación, cuando en realidad son múltiples las situaciones y escenarios de actuación profesional tanto dentro como fuera del sistema y a la vez múltiples los perfiles que podemos encontrar dentro de lo que podemos considerar la familia profesional de la educación, así como la formación y profesionalización de los mismos.

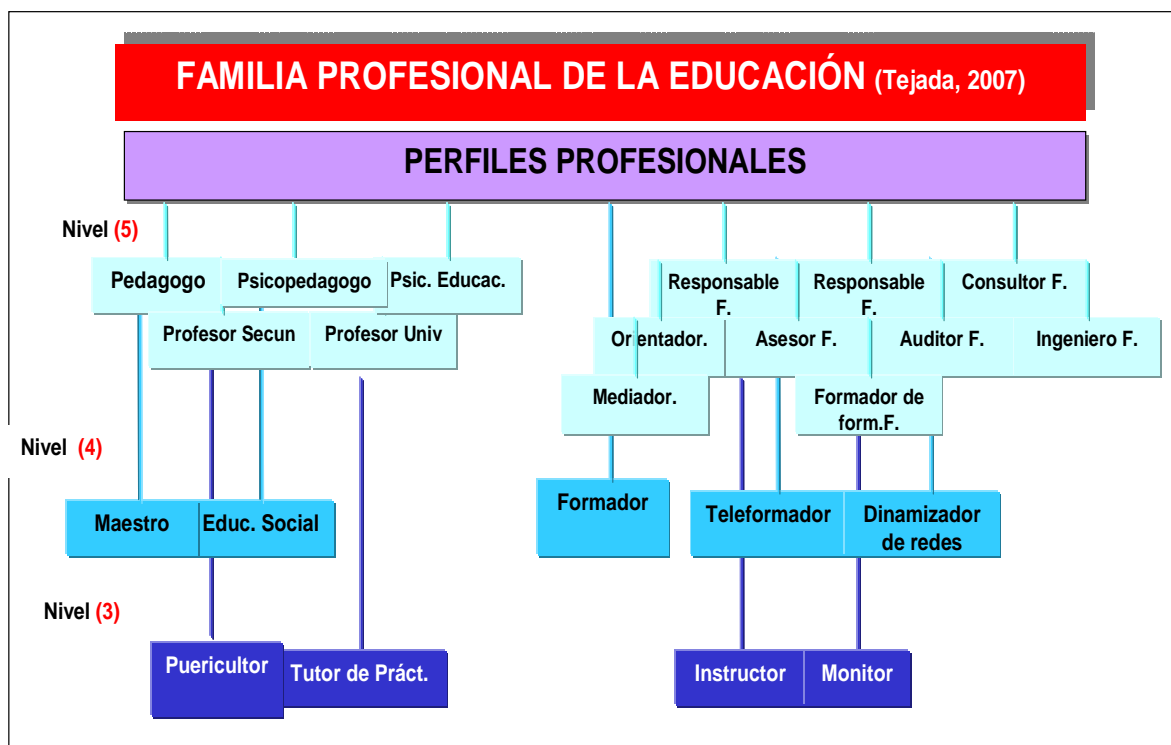
Queremos dejar claro que existe una gran heterogeneidad en torno a los profesionales que operan en el amplio campo de la formación a lo largo de la vida. Asumimos, a modo de precaución, la división del trabajo en el seno de la función del formador-profesor que implica la emergencia de verdaderos profesionales, por un lado, hasta la presencia cada vez más numerosa de formadores ocasionales, por otro (Ferrández, Tejada, et. Alt. -Cifo-, 2000:125).

Una primera ojeada podría realizarse directamente en la familia profesional de la educación, como primer referente clasificatorio en nuestro propio contexto. En ella podemos verificar hoy día toda una serie de actores que participan en la formación, aunque no siempre de manera prioritaria ni exclusiva, sino que también asumen otras funciones en su actuación profesional.

Un primer comentario surge de la consideración de los diferentes niveles en función del nivel de formación inicial necesaria. De ahí que se pueden clasificar los diferentes perfiles de acuerdo a la formación grado medio (*nivel 3*: Tutor de prácticas en empresa o centros de formación, puericultor) y a la formación de grado superior, dividida en dos (*nivel 4*: Formador, Maestro, Educador social y *nivel 5*: pedagogo, Psicopedagogo, Psicólogo Educación, Profesor de Secundaria, Profesor Universitario) según sea diplomaturas o asociadas y licenciaturas o asociadas.

Queremos hacer notar que en esta clasificación se articula desde la formación inicial, de ahí que la nomenclatura utilizada esté estrechamente conectada con la denominación de estudios que se realizan en el ámbito del Sistema Educativo, aunque bien sabemos que las salidas profesionales de dichos estudios dan pie a la justificación de otros tantos perfiles profesionales (orientador, gestor institucional, evaluador...).

Figura 1. Perfiles profesionales de la familia profesional de la educación (Tejada, 2007)



En la actualidad estamos ante dos procesos de estructuración tanto de perfiles como de formación asociada a los mismos. De una parte, como consecuencia del propio proceso de convergencia y estructuración del EEES está en estudio (falta estructurar los correspondientes planes) los grados de Magisterio (Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria) y de Pedagogía y Educación Social, habiéndose iniciado algunos estudios de Postgrado-Master (Psicopedagogo, Profesor de Educación Secundaria,...).

Por otra parte, a partir de la regulación del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (2003) se está igualmente estructurando la familia profesional de Docencia e Investigación que desaparece del Catálogo. El INCUAL², de manera provisional, organiza la familia en siete áreas profesionales: Servicios de atención personal, Desarrollo comunitario, Ocio y tiempo libre, Integración Ocupacional, Educación Infantil, Formación vial, Otros servicios a la comunidad. La desaparición de la Docencia y la Investigación hace que dentro de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, se cree una nueva área de *Formación, Asesoramiento y Apoyo para el Empleo*.

En esta última área profesional se apunta hacia ocupaciones como: Especialista en diseño y elaboración de medios didácticos, Formador de formadores, Técnico y/o coordinador de formación, Tutor de Formación abierta y a distancia, Formador-tutor de empresa, Formador de formación no reglada, Formador de formación profesional para el empleo, Consultor de formación, Agente de desarrollo, Agente de igualdad de oportunidades, Promotor para la igualdad de oportunidades, Orientador laboral para la inserción. Todos ellos tendrían un nivel de cualificación 3, con la excepción del promotor de igualdad de oportunidades que está considerado de nivel 2.

También podríamos considerar otros tantos perfiles de nivel 4 y 5 según la formación recibida y el diploma/título otorgado (Postgrado-Master) como acontece en nuestro país y que es una práctica también en otros países. Nos estamos refiriendo a Formador de Formadores,

² Instituto Nacional de las Cualificaciones

al Consultor de Formación, al Asesor de Formación, al Responsable/Coordinador de Formación. A todo ello le añadimos igualmente los nuevos roles profesionales emergentes por la incorporación de las TIC, podríamos hablar del tutor presencial, tutor a distancia, dinamizador de redes, teleformador, tutor de contenido, tutor metodológico,

Estas notas referentes a las clasificaciones vienen a responder a la necesidad de estructurar una familia profesional con referencia europea. Si somos consecuentes con el programa "*Educación y Formación 2010*" en lo relativo a la mejora de la formación de los profesores y formadores, y asumimos igualmente la lógica de las competencias dentro del Marco Europeo de las Cualificaciones (EQF), no tenemos más remedio que concretar la familia profesional de referencia con los correspondientes perfiles profesionales.

La familia profesional vendría a responder al reto de qué cualificaciones y competencias deben poseer los profesores y formadores en este nuevo escenario profesional, a la vez que igualmente será referente tanto para la formación inicial y continua de nuestros profesionales, que le permitirá no sólo la conformación de la cualificación profesional sino también el propio desarrollo profesional dentro de una perspectiva de aprendizaje permanente.

2.2. Las competencias profesionales del perfil docente

En este apartado, como ya habíamos apuntado, queremos centrar-concretar las competencias docentes. No son pocos ya los listados de competencias que podemos encontrar en relación con el docente. Nosotros vamos a utilizar algunos de ellos con intencionalidad más ilustrativa que descriptiva de las competencias docentes, por cuanto la variedad también se justifica por el contexto específico y el tipo de profesional al que se atiende. Con ello queremos dar a entender que, aunque todas son competencias docentes, no necesariamente se ha de coincidir, porque la diferencia se justificaría el tipo de profesional concreto que cada autor tiene como referencia y el nivel del sistema educativo o contexto general o particular donde actúa. Pero todo, eso sí, responde a la misma familia profesional: la educación.

Perrenoud (2004:15-16), suele ser muy referenciado con su decálogo de competencias de los docentes de *primaria*, cuyo origen hay que ubicarlo en los cursos de formación continua de dichos profesionales. A continuación presentamos las competencias de referencia:

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

También podemos tomar como ejemplo el Perfil del Docente de Educación *Media Superior* que se está trabajando en el seno de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (2008) que se conforma a partir de ocho competencias profesionales:

Competencias docentes

- Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
- Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
- Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
- Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Zabalza (2003), afronta el perfil del *docente universitario* y desde una óptica funcional, alude a 10 competencias docentes:

- Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje,
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares,
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas,
- Manejo de las nuevas tecnologías,
- Diseñar metodología y organizar actividades,
- Comunicarse-relacionarse con los alumnos,
- Tutorizar,
- Evaluar,
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza,
- Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Valcárcel (2005), realiza una investigación sobre el *docente universitario* en el contexto del EEES y apunta al perfil del nuevo profesor en las siguientes competencias:

- Competencias cognitivas propias de la función de profesor de una determinada disciplina, lo que conlleva una formación adecuada, esto es, un conocimiento amplio en los ámbitos disciplinar específico y pedagógico, que le permita desarrollar las acciones formativas pertinentes en apoyo del aprendizaje de los estudiantes
- Competencias meta-cognitivas que le conviertan en un profesional reflexivo y autocrítico con su enseñanza, con el objetivo de revisarla y mejorarla de forma sistemática.
- Competencias comunicativas, estrechamente vinculadas al uso adecuado de los lenguajes científicos (numéricos, alfabéticos, gráficos, etc.) y de sus diferentes registros (artículos, informes, ensayos conferencias, lecciones, etc.).
- Competencias gerenciales, vinculadas a la gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje.
- Competencias sociales que le permitan acciones de liderazgo, de cooperación, de persuasión, de trabajo en equipo, etc., favoreciendo así la formación y disposición de sus estudiantes en este ámbito, así como su propio desarrollo profesional, prioritariamente dentro del espacio europeo de educación superior.
- Competencias afectivas que aseguren unas actitudes, unas motivaciones y unas conductas favorecedoras de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos deseables.

Si nos centramos ahora en la formación de competencias en el ámbito más estrictamente didáctico, el profesional de la docencia universitaria, además de *ser un experto en la disciplina académica correspondiente*, deberá tener una amplia gama de *competencias profesionales básicas*,

Una síntesis de competencias necesarias para este nuevo profesor sería la siguiente:

Competencias docentes

1. Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales
2. Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica
3. Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes
4. Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos
5. Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje.
6. Conocimiento de normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesor y del estudiante.
7. Gestión de su propio desarrollo profesional como docente
8. Diagnóstico e identificación de necesidades y objetivos de innovación y mejora de su docencia y de su formación

Concretamente, como podemos observar en la tabla siguiente, Pérez, 2005 establece y diferencia competencias generales y específicas, asumiendo que todas ellas son las competencias mínimas exigida para un ejercicio profesional docente de calidad. Entendemos en este caso, que el autor se centra más en el ámbito del ejercicio profesional y este perfilamiento tiene interés particular desde la formación continua de dichos profesionales.

<p>Competencias Comunicacionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejora en los procesos de comunicación • Fomento de actividades de dinamización la formación del profesorado a nivel europeo • Sensibilización del profesorado en el análisis, revisión y mejora de su propia formación • Establecimiento de foros de reflexión sobre acciones formativas abiertos a la participación de compañeros europeos <p>Competencias Organizativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transferencia de aprendizajes en la formación permanente y aplicación de recursos innovadores • Interpretación de la realidad docente y establecimiento de los oportunos procesos de mejora • Mejora de la convivencia universitaria e institucional <p>Competencias de Liderazgo Pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relación con el profesorado de ámbitos cercanos y ampliación de horizontes en las relaciones internacionales • Trabajo en equipo y superación de fronteras geográficas • Impulso de la dimensión europea y apoyo de los procesos de comunicación con otras lenguas <p>Competencias científicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación en contenidos científicos, didácticos y metodológicos • Realización de proyectos innovadores propios de la universidad • Desarrollo del pensamiento empírico ante las nuevas realidades • Impulso de la innovación y en la investigación científica <p>Competencias de Evaluación y Control</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación permanente de los procesos de formación del profesorado • Establecimiento y diseño de formaciones específicas con el fin de superar los puntos débiles y potenciar los fuertes

Ayala (2008) en su Modelo de competencias docentes alude a 5 competencias en consonancia con las funciones docentes, como se ilustra a continuación:

<p>Diseñador de escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseña de manera organizada el proceso de aprendizaje de sus alumnos. • Diseña procesos y experiencias de aprendizaje en contextos reales. • Utiliza técnicas didácticas adecuadas al nivel de sus alumnos y a las características de la disciplina académica. • Se asegura de que los escenarios incluyan actividades que promuevan el desarrollo de habilidades, actitudes y valores. • Utiliza la tecnología en el diseño de actividades para promover la comunicación y el aprendizaje. <p>Experto en su disciplina académica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domina ampliamente la disciplina académica. • Participa en procesos de actualización constante en su disciplina. • Actualiza su curso en función de los avances de su disciplina y de acuerdo al nivel de sus

<p>alumnos.</p> <p>Facilitador y guía de un proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ofrece pautas y guías para llevar a cabo las actividades. • Sugiere, orienta y cuestiona a los alumnos orientando el proceso de aprendizaje. • Facilita los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades. • Verifica el desarrollo de habilidades, actitudes y valores a través de las actividades. <p>Evaluador del proceso de aprendizaje del alumno y responsable de la mejora continua de su curso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evalúa y retroalimenta el proceso de desarrollo de los alumnos. • Diseña rúbricas para evaluar el desarrollo de habilidades actitudes y valores. • Evalúa, documenta y mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje en el curso. <p>Un docente consciente y activo en el constante proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en procesos de investigación e innovación educativa. • Se actualiza constantemente y se preocupa por su mejora continua como docente. • Promueve intercambios académicos con alumnos y profesores de otras universidades. • Contextualiza su curso en ámbitos reales e interculturales

Los listados anteriores, sin pretender ser concluyentes; recogen, sin duda, las preocupaciones actuales de una aproximación al docente estrechamente vinculada con la competencia profesional. Con todo hay que achacarles-exigirles aún mayor especificación sobre dos características básicas:

- La consideración de la profesionalidad del formador desde el punto de vista de la profesionalización. La profesionalización, por el hecho de ser una profesión que evoluciona de manera constante.
- La clarificación de las funciones, roles y competencias desde la perspectiva evolutiva pero con un referente paradigmático y modélico que le de sentido.

Una apuesta clara por una formación de calidad que, bajo planteamientos contextuales y reflexivos, atienda a los desafíos que la profesión y el entorno plantean a los docentes.

3. Nuestra propuesta de competencias constitutivas del perfil profesional

En la búsqueda de luz sobre el perfil del docente, nos ubicamos en el escenario de actuación profesional. En el mismo consideramos relevante verificar las funciones que los docentes acometen en su actuación profesional, para posteriormente levantar acta de las competencias que allá se activan.

Este posicionamiento deviene de nuestra propia concepción de competencia en su doble dimensión: social y personal. En el primer caso, la dimensión social, dentro de los escenarios profesionales, aludimos a las “incumbencias” en clave de funciones que se desarrollan y le son propias a un profesional específico; en el segundo caso, la dimensión personal de la competencia, nos remite al conjunto de saberes (recursos personales) para actuar competentemente.

Queremos significar en este momento la importancia del escenario, por cuanto el mismo queda además condicionado por una tecnología, una organización y una normativa, que va a circunscribir de manera significativa las funciones a acometer y los recursos a activar. Nadie discute hoy día la relevancia de estos tres constituyentes escénicos y la necesidad de su consideración a la hora de articular no sólo cualquier perfil (educación infantil, docencia universitaria, enseñanza técnico profesional, ...), sino lo más genuino para las propios propósitos de la formación de los profesionales de referencia cual es la fuente de selección de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales). No hay que olvidar

tampoco que dichos constituyentes estés sujetos a cambio y en continua evolución, con lo cual tienen una fuerte presencialidad en todo lo relativo a la formación continua de los profesionales, puesto que ellos al fin y a la postre son los máximos proveedores de las necesidades de actualización de la cualificación profesional.

Figura 2. Elementos configuradores de un perfil profesional



No vamos a entrar en el detalle de la articulación del perfil docente, sus procedimientos y el papel de los actores sociales en su acotamiento, como ya hemos insinuado. Tampoco queremos referirnos a un perfil específico en concreto, sino sencillamente dar algunas claves para futuras conformaciones de perfiles profesionales de acuerdo a esta doble lógica que posibilita el escenario sociolaboral: las funciones y las competencias.

En otro trabajo ya hacíamos alusión a las mismas al ubicar distintos actores de la formación y sus funciones en los diferentes contextos de actuación de la formación para el trabajo (Cifo, 2000). Partíamos, como se ilustra en el ideograma siguiente, de tres *ámbitos de actuación profesional* diferenciales, pero íntimamente interconectados en formación, obviando en este momento su caracterización y las implicaciones de su interconexión. Nos estamos refiriendo: a) al contexto general (entorno sociolaboral), b) al contexto institucional (centro de formación-centro de trabajo), y c) al contexto aula-taller.

De otra parte, podrían articularse las diferentes *funciones de actuación profesional* en formación en torno a dos ejes, siendo el punto de conexión o encuentro el propio desarrollo de la formación. Nos referimos concretamente: a) a la planificación, b) al desarrollo, c) a la evaluación, d) a la gestión-coordinación, y e) a la investigación-innovación.

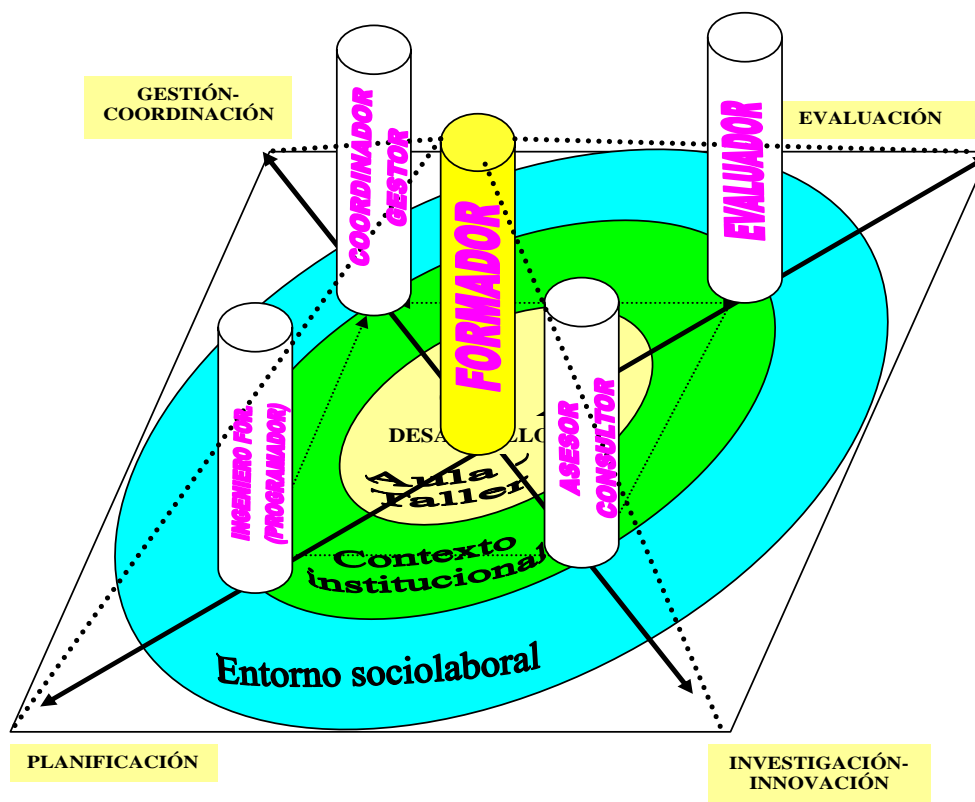
Del cruce de contextos de actuación y funciones a desempeñar, tal como se ilustra en el gráfico, emergen diferentes perfiles profesionales en torno al predominio de una de las funciones en un contexto específico, sin que por ello no queden afectados por el resto, como comentaremos.

Como ya hemos indicado, en esta clasificación existe una gran diferencia entre el profesional que opera en el aula-taller (el formador³ propiamente dicho) como contexto de actuación y el resto de profesionales -técnicos de formación- cuyo contexto de actuación se

³ Mantenemos la denominación *formador* del original, aunque podría extrapolarse a más de un contexto o nivel educativo con otras denominaciones (profesor...).

circunscribe a la institución conectada con el entorno sociolaboral, sin tener relación directa y continuada con los grupos de aprendizaje.

Figura 3. Los actores de la formación en los diferentes contextos y funciones (CIFO, 2000:127)



En todo caso, baste de momento la advertencia de que aunque el formador pueda circunscribirse al aula-taller, y por tanto a la función de desarrollo de la formación (docencia: impartir cursos de formación), su competencia profesional no queda circunscrita como tal a dicho contexto, por cuanto para que la función de desarrollo (función docente) sea efectiva necesita de aditamentos competenciales del resto de las funciones y relaciones con el resto de los contextos en los que queda inscrita el aula-taller. De tal forma, que el formador es también un profesional que integra el resto de las funciones. De manera que podemos verificar que el formador queda afectado por la función de planificación, en la medida en que ha de diseñar y ajustar cursos de formación de acuerdo a grupos de aprendizaje; por la función de evaluación, en cuanto debe evaluar la formación impartida y verificar consecuentemente los aprendizajes (logros) adquiridos por el grupo de aprendizaje; por la función de gestión-coordinación en cuanto ha de participar en la dinámica-política organizativa en pro del desarrollo organizacional y la mejora de la formación, además de crear y mantener relaciones con el entorno profesional; y por último, por la función investigación-innovación, ya que ha de analizar el propio desempeño y los programas desarrollados, incorporando los cambios en los procesos de formación según las exigencias del entorno, contribuyendo con ello a la mejora de la calidad de la formación.

Si esto es así, manteniéndonos en la primera lógica, la de la competencia como incumbencia, podemos establecer una competencia general y otras tantas unidades de competencia en consonancia con el conjunto de funciones que le son propias, como venimos sosteniendo.

Con carácter general podemos decir que el docente ha de planificar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas, elaborando y utilizando medios y recursos didácticos, promoviendo la calidad de la formación y la actualización didáctica.

De esta competencia general podemos establecer de acuerdo a las funciones establecidas las siguientes unidades de competencia⁴, con sus correspondientes realizaciones profesionales:

Unidades de competencia	Realizaciones profesionales
<p>Programar acciones formativas vinculándolas al resto de las acciones de formación de la organización, de acuerdo con las demandas del entorno y el perfil de los destinatarios.</p>	<p>Elaborar programaciones didácticas que reflejen sus elementos (resultados de aprendizaje, capacidades, criterios de evaluación, contenidos, actividades de aprendizaje, metodología recursos, temporalización) para desarrollar la acción formativa</p> <p>Elaborar planificaciones temporalizadas de sesiones formativas, secuenciando los contenidos y actividades, especificando los recursos y técnicas a utilizar para programar acciones formativas concretas.</p> <p>Coordinar la acción formativa programada, vinculándola al resto de las actividades de formación llevadas a cabo por la organización, coordinándose con el resto de profesionales para garantizar la consonancia y coherencia del programa de formación diseñado.</p>
<p>Proporcionar oportunidades de aprendizaje adaptadas a las características de los individuos o grupos y a sus necesidades de cualificación, así como acompañar y orientar, de manera contextualizada, el proceso de aprendizaje y la cualificación de los mismos.</p>	<p>Crear las óptimas condiciones de aprendizaje, enfatizando los aspectos más importantes a desarrollar, mostrándose negociador en los aspectos del programa que lo permitan para facilitar el inicio, desarrollo e implicación en el proceso formativo.</p> <p>Impartir los contenidos formativos del programa utilizando y alternando técnicas, estrategias y recursos y materiales didácticos y evaluando formativamente para facilitar la adquisición de las competencias profesionales.</p> <p>Proponer, dinamizar y supervisar actividades de aprendizaje en grupo utilizando metodologías activas para fomentar el desarrollo de las competencias metodológicas, sociales y participativas.</p> <p>Asesorar a los participantes a través de actividades de orientación profesional, integradas en el proceso formativo, que contribuyan al mejor desempeño profesional, para facilitar el desarrollo de todas las actitudes y competencias profesionales necesarias para la búsqueda, mantenimiento y/o promoción en el puesto de trabajo.</p> <p>Tutorizar, supervisar y acompañar de forma individualizada, el proceso de aprendizaje de los participantes, de acuerdo con la modalidad formativa presencial, abierta o a distancia, de que se trate proporcionando estrategias, pautas y fuentes de información para desarrollar y potenciar las capacidades de autoaprendizaje y óptimo desarrollo del participante.</p>
<p>Verificar el nivel de adquisición de las competencias profesionales, los programas y las acciones de modo que permita la toma de decisiones para la mejora de la formación.</p>	<p>Verificar objetivamente el nivel alcanzado por los participantes, aplicando pruebas de evaluación oportunas, para certificar el nivel de capacitación o cualificación logrado.</p> <p>Evaluar los componentes del proceso formativo, según la modalidad formativa que se trate, revisando crítica y constructivamente los resultados obtenidos, la información de los participantes y otros profesionales para tomar decisiones e introducir mejoras y variaciones que los adecuen más a las demandas que se pretenden cubrir.</p>
<p>Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la formación.</p>	<p>Participar en la dinámica organizativa de la institución, trabajando en equipo con los demás profesionales de la formación, incorporando y haciendo propuestas que contribuyan al desarrollo y buen funcionamiento</p>

⁴ Para la concreción de las unidades de competencia, hemos tomado como referencia el perfil profesional del formador ocupacional (RD. 1646/1997 Certificado de Profesionalidad).

	<p>de la misma.</p> <p>Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar sus competencias técnico-metodológicas.</p> <p>Crear y mantener relaciones con el entorno profesional y productivo de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.</p> <p>Realizar un seguimiento formativo, de manera planificada, para ayudar a la transferencia y mantenimiento de las profesiones adquiridas por los participantes en acciones formativas.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ni que decir tiene que estas competencias profesionales entrañarán toda una red de saberes (capacidades, actitudes, conocimientos, etc.). Algo parecido acontece con el resto de roles (perfiles) profesionales, de ahí que ahora nos detengamos, con mayor exclusividad en el profesor-formador propiamente dicho.

Como ya hemos indicado, ha de moverse en el ámbito de la planificación, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje desde una óptica microdidáctica. En este sentido, no existirían diferencias entre los distintos profesionales dentro y fuera del sistema educativo (formal y no formal, formación reglada y no reglada).

En este caso, existe mayor heterogeneidad entre los profesionales que desarrollan su actividad, por cuanto también es más diferencial su marco de acción, sobre todo en formación continua. Proliferan diferentes instituciones que se ocupan de la formación, tanto públicas como privadas, centros de formación y centros de trabajo (formación en la empresa), etc. no existiendo un marco normativo uniformador de competencias y funciones, de acceso, de condiciones sociolaborales, de cualificación, etc.

Estamos pues en la segunda dimensión, la personal, y esta lógica hace referencia a las distintas categorías de competencias en diferentes dominios, en la línea de múltiples autores y que nosotros aglutinamos en torno a tres tipos (Tejada, 2002, 2005; etc.). Esta clasificación es de gran utilidad en el diseño de la formación de formadores, fundamentalmente para la selección y secuenciación de contenidos de la misma, así como para la orquestación de las estrategias en su desarrollo⁵.

Competencias teóricas o conceptuales (analizar, comprender, interpretar) integrando el saber (conocimientos) relativos a la profesión (conocimientos del contexto general, institucional, aula-taller; conocimientos sobre bases psicopedagógicas de la formación, teorías del aprendizaje, conocimiento de los destinatarios, macrodidáctica, microdidáctica, psicopedagogía, orientación, etc) y el saber hacer cognitivos (implicando el tratamiento de la información, estrategias cognitivas, etc.).

Competencias psicopedagógicas y metodológicas (saber aplicar el conocimiento y procedimiento adecuado a la situación concreta) integrando el saber y el saber hacer (procedimientos, destrezas, habilidades). Desde la planificación de la formación hasta la verificación de los aprendizajes, pasando por las estrategias de enseñanza y aprendizaje, implicando en ello diferentes medios y recursos didácticos, incluyendo las TIC, métodos de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizadas, métodos de tutoría y monitorización en situación de autoformación,

⁵ Un ejemplo es este planteamiento es el que realizamos en nuestro Master de Formación de Formadores (Grupo CIFO).

orientación profesional, técnicas de desarrollo profesional, métodos de individualización del aprendizaje, etc.

Competencias sociales (saber relacionarse y colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva) integrando el saber ser y saber estar (actitudes, valores y normas). Incluye competencias de organización, administración, gestión, comunicación y animación en la formación (feed-back, procesos de grupo, trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, liderazgo, análisis estratégico interno y externo, marketing formativo, etc.).

Si consideramos las TIC, no cabe duda que el papel docente queda trastocado, por no decir radicalmente transformado⁶. Obviamente, no puede afirmarse que el mismo desaparezca como “medio pedagógico”, aunque algunos posmodernos lo hayan querido profetizar. Optamos por el reconocimiento de una nueva posición de “maestro de obra de la dinámica del aprendizaje” (Arnoud, 1996:12). Las posibilidades formativas de las TIC permiten liberar al docente de las tareas repetitivas, estrictamente informacionales, reconvirtiéndoles -que no disminuyéndoles- dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. La tutorización, la orientación, la motivación, la programación, la evaluación cobran nuevo protagonismo. La dinámica relacional se proyecta en esta dirección y no tanto en la transmisión. El papel en la estrategia se modifica, no desaparece; consecuentemente nuevos roles emergen: instructor, tutor, ingeniero pedagógico, experto tecnológico, administrador, documentalista, evaluador, grafista, editor de documentos.

El cualquier caso, el docente sigue siendo un elemento clave en la mediación, pero considerado en un contexto concreto de exigencia de nuevas modalidades organizativas, posibilitadas e integradas por los medios en interacción con los participantes como protagonistas y mediadores de su propio aprendizaje. Más aún, el docente desde esta perspectiva, será un profesional que ha firmado un compromiso ineludible con el cambio; es decir, es un actor en el escenario de las innovaciones. Siendo este el compromiso, la sociedad tiene que disponer de “actores” reflexivos en la escenificación del papel que como docentes le corresponde. Sólo desde aquí, desde la deliberación, la reflexión y la investigación, las acciones formativas dispondrán de profesionales capaces de impulsar sin tregua la innovación.

En esta situación se tendrá que abogar por el dominio de nuevas competencias profesionales que garanticen tanto el saber, como el saber hacer, el saber estar y el hacer saber en y con TIC. (Tejada, 1999, 2002).

De lo que no cabe duda es que hoy día es inconcebible el docente como mero ejecutor de programas de formación. Actualmente se cree en un profesor transformador de diseños según su propia situación, su contexto de funcionamiento, con lo cual nos estaríamos posicionándonos en torno al profesor como implementador y agente curricular. Aún más, el docente es un profesional que forma a personas cuyos perfiles cambian por el mero hecho del cambio social. Lo apuntado en relación con las nuevas tecnologías sería un fiel exponente de ello. “Esto obliga a estar en una constante situación de cambio, lo que servía ayer no es válido para hoy porque la tecnología, por ejemplo, encontró una nueva manera de hacer, mediante artilugios más adecuados. El formador tiene que conocer inmediatamente el artilugio, sus aplicaciones y el esquema competencial necesario para que entre en el esquema de aprendizaje para el trabajo. El formador no se entiende hoy fuera de una realidad contingente” (Ferrández, Tejada et al., 2000:27).

⁶ En otro trabajo incidimos en los nuevos roles y competencias profesionales del formador (Tejada, 1999, 2002).

4. Consideraciones finales a modo de implicaciones para la formación docente

Realizada esta aproximación abierta a las competencias docentes, se torna necesario realizar algunas consideraciones finales sobre las implicaciones de tal asunción sobre la formación de dichos profesionales, cuya características básicas podrían ser:

1. Consideración de los distintos niveles de cualificación: Aunque no existe en la literatura una única concepción de perfil profesional, y no es nuestra pretensión asumir un único perfil, hay que considerar la necesidad de distintos niveles de cualificación en consonancia con los diferentes escenarios de actuación profesional y las exigencias de los mismos. Esto daría pie a diferentes categorías profesionales con sentido de acuerdo a las competencias profesionales afectadas e incluso a toda una carrera profesional, considerando el propio desarrollo profesional desde planteamientos tales como profesor novel, senior y experto, coordinador de formación, responsable... En pocas palabras, habrá que retomar la familia profesional y los diferentes perfiles como referentes clave a la hora de orquestar un plan de formación de formadores.
2. Consideración de los escenarios de actuación profesional: La acción y práctica profesional como referente y recursos formativos: Creemos importante también apuntar en torno a una formación como clave de la profesionalización muy en conexión con la práctica, centrada en la práctica. Esta aproximación tiene consecuencias tanto en la formación inicial como en la continua y es una consecuencia directa del propio planteamiento de la formación basada en competencias. Ello comportaría, por lo que se refiere a la formación inicial, apoyar planteamientos de modalidad dual como es la formación en alternancia, con una coherente integración entre formación y trabajo, sobre todo en los últimos periodos de formación inicial. No debemos olvidar que estos periodos de prácticas de inicio profesional tiene un valor de socialización e inserción profesional nada despreciables. Por lo que se refiere a la formación continua nadie discute igualmente su orientación práctica con estrecha vinculación a las necesidades reales de formación del propio escenario de ejercicio profesional. Estamos aludiendo a programas de formación a medida, en servicio, con estrategias de tipo mentoring, coaching, etc. por su incidencia en el propio desarrollo profesional. Esta debe tener una gran flexibilidad tanto en su articulación como en los propios itinerarios que pueden seguir los formadores. El papel de las TIC en este ámbito va a ser relevante por las propias posibilidades de articulación y vehiculación de dicha formación
3. El momento y contenido de la formación: el papel de la formación inicial y continua. Diferentes autores destacan en sus aportaciones la poca coherencia que existe entre formación inicial y continua de los profesionales de la docencia. Y no sólo eso, también se llega a cuestionar el papel que las acciones formativas tienen en la conformación de la competencia profesional.

Sin lugar a dudas, las competencias anteriormente planteadas serían las rectoras del currículum a articular. Los módulos de contenido deben de estar en estrecha correspondencia con las unidades de competencia. En este punto hay que tener presente que la lógica del perfil profesional da a las competencias de manera explícita un derecho a la gestión del currículo. Este derecho permitiría solicitar las disciplinas como proveedoras de recursos.

Si reparamos específicamente en el contenido y consideramos el momento, para Donders (1999), la formación inicial del docente debe centrarse en los siguientes aspectos de acuerdo a las diferentes funciones a asumir:

- Familiarización con cursos y programas.
- Posibilidad de poder observar cómo enseñar.
- La posibilidad de poder intervenir como docentes mediante la asistencia de expertos.
- La capacidad de poder reflexionar sobre sus propios resultados.
- Disponer de una sólida formación didáctica de base.

Por otra parte, formación continua del docente debe garantizar:

- El conocimiento de la evolución tecnológica del sector productivo.
- Los cambios que se producen en la sociedad y en la evolución de las empresas.
- La profesionalización del formador

Evitar el desgaste profesional de los formadores.

5. Creación de redes de formadores: No cabe duda que en este escenario europeo cobran y aún cobrarán más protagonismo la creación de redes de formadores. En estos momentos ya estamos verificando la importancia de algunas de ellas tanto en el seno de las propias organizaciones o instituciones de formación (intranets de docentes) como externas a las mismas (extranets). Un exponente de ello puede ser las propias Ttnets nacionales como la europea a la que se tiende. También estamos abocados al apoyo e inclusión de otros profesionales en la propia red como sería el caso de tutores, formadores y asesores. Con ello conseguimos además transformar la red de formación en red de asesoramiento y apoyo.
6. Reconocimiento, acreditación y certificación de las competencias: Hay que dar oportunidad para actualizar las competencias de los profesionales de los formadores. Esto conlleva de una parte la necesidad de clarificación de las cualificaciones como hemos apuntado en el apartado anterior y su correspondencia dentro del EQF, a la vez que contar con dispositivos válidos y transparentes para la evaluación, reconocimiento y acreditación de los aprendizajes formales e informales de los formadores.
7. Por último, también habría que asumir la internacionalización de la formación de formadores, tanto inicial como continua, ampliando los escenarios sociogeográficos de dicha formación. La misma a su vez entroncaría con uno de los principios de Europa 2010, cuál es la movilidad. Sobre este particular existen ya ejemplos de programas de formación (inicial y continua) de formadores interuniversitarios e internacionales⁷.

⁷ El propio Programa de Aprendizaje Permanente (2007-2013) en el conjunto de sus acciones contempla esta consideración cuando destaca la movilidad y los intercambios en la formación de los profesionales de la Formación (Erasmus, Leonardo, etc.).

Referencias bibliográficas

- Arnoud, G. (1996) El formateur face au multimedia: entre complexité et perplexité, *Education Permanente*, 127, 7-18.
- Ayala, F. (2008) *El modelo de formación por competencias*, <http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt> Consulta: 16/06/2008
- Comisión Europea (2001) Comunicación *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*, Bruselas, COM(2001)678 final
- Donders, E. (1999): Formez le formateur. *Actualité de la Formation Permanente*. 160, 50-54.
- Ferrández, A. y Tejada, J. (1998) Análisis del modelo contextual crítico de formación de formadores: nuevas consideraciones en FERNÁNDEZ CRUZ, M. y MORAL, D. (Eds.). *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*, Granada: FORCE-Universidad de Granada, 567-581.
- Ferrández, A.; Tejada, J.; Jurado, P.; Navío, A. y Ruiz, C. -CIFO- (2000): *El formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- Jiménez Jiménez, B. (1996): Los formadores, *Revista Educar*, 20, 13-27.
- Pérez, J.M. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *XI Congreso de Formación del profesorado*, Segovia 17-19 de febrero
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona: Graó
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2008) *Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior* Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, Ciudad de México en www.sems.sep.gob.mx. (Consulta: 16/06/2008)
- Tejada, J. (1999) Acerca de las competencias profesionales I, *Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (1999) Acerca de las competencias profesionales II, *Herramientas*, 57, 8-14.
- Tejada, J. (1999) El formador ante la Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: nuevos roles y nuevas competencias profesionales, *Comunicación y Pedagogía*, 158, 17-26.
- Tejada, J. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educar*, 30, 91-118.
- Tejada, J. (2005) "El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo." *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7 (2) <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>. (Consulta: 15/01/2006)
- Tejada, J. (2007) Profesionalización docente en el escenario de la Europa 2010, *III Congreso de Formación del Profesorado: Innovación, Formación y Profesionalización en Europa*, Granada, 9-12 mayo
- Valcarcel, M. (2005) (Coord.) *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*, Informe Investigación, Proyecto EA2003-0040,
- Zabalza, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.