

Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente

Alex PAVIÉ

Alex Pavié

Universidad de los Lagos.
Chile

:

Recibido: 17/01/2011
Aceptado: 02/03/2011

RESUMEN

Este artículo presenta algunos antecedentes que buscan continuar la reflexión hacia una nueva visión sobre el proceso formativo tomando en cuenta la descripción de los enfoques por competencia en vigencia y las principales definiciones del término aplicadas a la formación docente; otro propósito de este texto es poder delinear un marco de referencia y así identificar qué competencias se necesitan para tal proceso. También se ejemplifica esta situación considerando algunas experiencias internacionales relativas a las repercusiones que tiene el mencionado enfoque en la formación inicial y en el currículo universitario. La tercera parte de este documento se centra en caracterizar y ejemplificar distintos referentes de competencias que suelen considerarse 'docentes'.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial docente, enfoque por competencias, transferencia, competencias docentes, profesional competente.

Multi competence and professional teaching

ABSTRACT

This article shows a brief theoretical description of current competency-based approaches and some definitions of the concept *competency* as it has been used in initial teacher training processes, and another aims at providing new highlights and a thorough reflection on this perspective, which will help to determine what *teaching competencies* should be identified by those who favour a competency based approach in initial teacher training programmes. Secondly, some illustrative international experiences based on a competency-based approach and the impact these experiences have had on initial training processes and curriculum designs in higher education will be discussed. The third part of this article will provide different examples of what have been considered *teaching competencies* in the educational arena.

KEY WORDS: Initial teaching training, competency-based approach, transference, teaching competencies, competent professional.

Parece de poco sentido común querer iniciar un proceso de reflexión acerca de la transformación de los planes de formación del profesorado sin hacerse algunas preguntas que sirvan de base a las decisiones que se tomarán en un futuro cercano. Así, preguntas como: ¿Qué competencias se pretenden desarrollar, según los textos legales y los currículos oficiales?, ¿qué perfil y exigencias se plantean para el profesional de la educación? o ¿qué define al profesor como un profesional competente?

Es indudable que no es una tarea fácil dar una respuesta tan inmediata a estas cuestiones pero, al menos, intentaremos considerar algunos antecedentes que a nuestro juicio son importantes para comenzar este proceso de reflexión.

1. El profesor como profesional.

La creciente importancia dada al enfoque de competencias en la formación del profesorado se deriva de la mayor consideración de su trabajo como una profesión que posee un perfil profesional específico y distinto al de otros profesionales. Una aportación importante para conceptualizar lo que significa entender la práctica de la enseñanza como una profesión, y derivar de ahí las implicaciones para la formación, procede de los estudios hechos a partir del trabajo de Schön (1992) sobre el profesional reflexivo.

¿Qué hace que una determinada práctica laboral (en este caso, la docencia) pueda tener el calificativo de profesional? Un profesional es alguien que aísla un problema, lo plantea, concibe y elabora una solución y se asegura su aplicación. Además de lo anterior, no tiene un conocimiento previo sobre la solución a los problemas que eventualmente de su práctica habitual y cada vez que aparece uno debe elaborar una solución sobre la marcha. Los profesionales o el ser profesional, incluye la construcción de repertorios de ejemplos, imágenes, conocimientos y acciones (Schön, 1992). El profesional se ve obligado a “centrar el problema”, a tratar de descubrir aquello que resulta inadecuado en la situación y cómo actuar a continuación (Liston y Zeichner, 1993).

Siguiendo esta línea, no necesariamente en el oficio docente se realiza una acción pensada para afrontar las situaciones que se presentan. La resolución efectiva de problemas emergentes no surgirá a partir de la búsqueda de soluciones en una base o repertorio de conocimientos (teóricos y/o prácticos adquiridos) acerca de la disciplina, sino que surgirá, más bien, como un acto reflejo carente de todo proceso de reflexión sobre su misma práctica. Así lo plantea también Montero al decir que:

“... la profesión de la enseñanza no tiene un cuerpo codificado de conocimientos y habilidades compartidos, una cultura compartida. La ausencia de este cuerpo de conocimientos compartidos -una de las marcas de las profesiones- cuestiona la pertinencia de utilizar el término profesión para la enseñanza. La consideración de la experiencia práctica como la fuente más importante de adquisición de conocimientos y habilidades -situación que configura un saber vulgar técnico, o artesanal pero nunca un saber científico, base del saber profesional- ha conducido durante mucho tiempo a la irreverencia de la formación para la comunidad académica y los propios profesores” (Montero, 2001: 87).

Por lo anterior, se puede pensar entonces, que el sistema “funciona” con este perfil de profesor que no reflexiona sobre sus prácticas y que, más bien, es una “máquina repetidora” que de todas maneras proporciona respuestas a los requerimientos de los alumnos en situaciones de enseñanza y aprendizaje contextualizadas. En consecuencia, el ejercicio de la docencia bajo estos parámetros suscita la necesidad de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Implica, además, el buen conocimiento de los contenidos a enseñar y de su didáctica, pero también conocimiento de la profesión y de sí mismo.

2. El rol del profesor en función de la formación por competencias

No es nada nuevo decir que el rol del profesional de la educación está cambiando, ya que permanentemente estamos escuchando acerca de las nuevas demandas al perfil profesional del docente. Demandas que se ven influenciadas por un contexto marcado por lo intercultural, el aumento de la heterogeneidad del alumnado, una creciente importancia hacia el dominio de varios idiomas, el progresivo aumento de las dificultades de aprendizaje de las materias científicas o la inclusión de las nuevas tecnologías de la información, por nombrar sólo algunos elementos. De lo anterior se desprende, por ejemplo, que los docentes deberían ejercer un compromiso social abierto con los más necesitados. En definitiva, las visiones de la escuela y de su papel social en cada momento histórico y en cada país van variando y eso obliga a reorientar, también, la idea de docente que sirva de base a la formación.

Otro factor que se puede considerar como un buen ejemplo de lo que afirmamos es lo que sucede en Europa ahora desde el punto de vista burocrático, ya que en la actualidad se está diseñando un nuevo modelo de formación inicial para el profesorado, de acuerdo con el complicado proceso de adaptación de los títulos al llamado Espacio Europeo de Educación Superior, y atendiendo al peso creciente que tienen las decisiones tomadas en el seno de la Unión Europea.

El segundo tema, que se cruza con el anterior, es la formación basada en competencias. Es reciente, en el medio educativo, la introducción y el uso del término 'competencia' en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen dentro de los diversos niveles del sistema educativo. En el ámbito universitario, se comenzó a utilizar este término desde que se inició el proceso de convergencia promovido por las correspondientes instancias políticas de la Unión Europea.

Así, decimos que todo proceso formativo destinado a la formación de profesionales bajo el enfoque por competencias está explícitamente presente la idea del *lifelong learning*, esto es, la imperativa necesidad de actualizarse permanentemente para estar en condiciones de dar una respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional. Esta misma situación se da, por cierto, en el caso de los docentes.

Nos encontramos, pues, con una novedad conceptual y terminológica que afecta a los currículos oficiales y que afecta también a la formación del profesorado. Como ha sucedido tantas veces en la historia de la educación, periódicamente se producen movimientos que acusan, dentro del terreno educativo, los avances o novedades que se han producido o están produciéndose en otros ámbitos, como puede ser el terreno político, psicológico, etc. Así sucedió con los 'objetivos', con la 'programación', con los contenidos 'procedimentales', o con los 'temas transversales', por aludir sólo a algunas modas terminológicas de aparición no muy lejana a nuestro contexto. Tales novedades no suelen ser gratuitas, sino que obedecen a razones que es importante conocer para comprender tanto su sentido como las implicaciones que se derivan de su uso. Es este el caso de las 'competencias'. Un término que está de moda en todos los niveles educativos, y cuya implantación tiene razones que lo justifican e implicaciones importantes.

3. El concepto de competencia

El término de competencia ha tenido variadas interpretaciones y aplicaciones prácticas en el mundo productivo de diferentes países y se ha utilizado indistintamente para referirse a autoridad, competición, incumbencia, cualificación, etc. Mertens (1996) indica que bajo el paraguas de competencia, hay una gran divergencia de aproximaciones, definiciones y aplicaciones.

La apreciación anterior sugiere que hay una diversidad de interpretaciones conceptuales o académicas, que a veces ha provocado un debate alejado de las propuestas de modelos prácticos para instalar sistemas de competencia laboral en la empresa. Un ejemplo de la diversidad de interpretaciones (Mertens, 1996), es que hay quienes postulan que el lenguaje del marco de interpretación es fundamental, otros autores dicen que no lo es y lo que importa es la clasificación, porque esto facilita un sistema práctico y balanceado. Autores como Gonzci y Athanasou (1996) argumentan que el enfoque de la educación y la capacitación basada en competencias constituyen en potencia un marco coherente para el aprendizaje y desarrollo de una habilidad. No obstante, hay diferentes maneras de conceptualizar la naturaleza de las competencias. Si no se adopta la apropiada o si las formas desarrolladas no son las adecuadas, entonces no sólo no se desarrollará dicho potencial, sino que, a mediano plazo, se perjudicará la estructura de desarrollo de habilidades.

Agregamos a lo expuesto anteriormente que la categoría de competencia incluye la idea de individualización que promueve la nueva política de gestión de los Recursos Humanos. En este ámbito se habla de ‘capital humano’, que combina una cualificación profesional con la capacidad de ser innovador, creativo, adaptarse al cambio, sentido de pertenencia a un grupo, etc. Este término fue esbozado a mediados del siglo pasado a partir del estudio sociológico realizado por Gary Becker (1983) – quién acuñó el concepto en el año 1964 en una monografía titulada *Human Capital* - y Theodore Schultz (1992). De acuerdo con el trabajo de estos autores y otros estudios posteriores, gran parte del crecimiento económico de las sociedades occidentales podía explicarse si se introducía una variable llamada capital humano, correlacionada con el nivel de formación especializada que tenían los agentes económicos o individuos de una sociedad.

Antes de continuar hay que dejar en claro que aunque resulte sorprendente no existe un modelo unificado que trate el desarrollo de competencias sino que, y dependiendo del enfoque (Conductista, Funcionalista o Constructivista), se enfatiza en el proceso de formación un componente más que los otros dos restantes. El resto de los modelos de competencias son sólo variaciones o adaptaciones de estos tres enfoques, aunque tengan nombres de consultoras, empresas o lleven nombres de prestigiosas universidades.

Leonard Mertens (1996) clasifica en **cuatro enfoques**, o “niveles de aplicación” esta diversidad de interpretaciones, en las que unos postulan que el lenguaje del marco de interpretación es lo fundamental, mientras otros dicen que no lo es y lo que importa es la clasificación, porque esto facilita un “sistema práctico”. De esta manera podemos indicar, y a modo de marco de referencia inicial, que estos enfoques consideran los siguientes aspectos en relación a las competencias: **i)** en el enfoque **conductista**, las competencias son atributos (ejecución satisfactoria) que un empresario de alto rendimiento de hoy busca en sus futuros empleados, es decir, la competencia como conductas asociadas a tareas concretas, se basa en el proceso del *cómo* se hace y se ha desarrollado en Estados Unidos; **ii)** en el **funcionalista** -la versión inglesa- competencia es el conjunto de habilidades y conocimientos que se aplican en el desempeño de una función ocupacional a partir de los requerimientos impuestos por el empleo y se basa en el *resultado* del trabajo; **iii)** en el **constructivista**, la competencia consistirá a partir de la construcción propia del individuo, a través de un conjunto de acciones de carácter educativo que le permitan apropiarse progresivamente de estructuras de conocimiento. Aquí se concede importancia al *contexto* donde se ejecutan y a las personas, a sus objetivos y a sus posibilidades y **iv)** en el enfoque **holístico o integrado**, competente es la persona que posee los atributos necesarios (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), para el desempeño del trabajo de acuerdo con la norma apropiada. Basada en una visión que trata de integrar lo mejor de los procesos anteriores. Conecta el enfoque de los atributos generales con el contexto en el que éstos se ponen en juego. Su principal representante es Australia.

En el ámbito de la formación universitaria, la idea de competencia posee un carácter integrador. Su definición surge de las características de un determinado perfil profesional, del análisis pormenorizado de una actividad o puesto de trabajo, de las demandas específicas que se hacen a los proveedores de formación (las nuevas funciones que se pretenden cubrir con esa titulación) y, finalmente, de los propósitos formativos que se pretenda dar al a una titulación o plan curricular.

Pero, ¿cómo se define el término ‘competencia’? El propósito de esto es reconocer en forma las definiciones que muestra la literatura de formación en relación con este concepto. Claro está también que aquí prescindimos de los diversos enfoques que estas definiciones puedan contener, ya que la idea es que sirva como ejemplo de los diferentes aspectos que este término conlleva.

- i) “Por cualificación se entiende el conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y formación, la competencia se refiere únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo en un contexto dado”. (Mertens, 1996:60).
- ii) “Competencia es la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones.” (Le Boterf, 2000:87).
- iii) “Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o tarea (...) Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz “ (Proyecto DeSeCo, de la OCDE, 2002: 8).
- iv) “Competencia es la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente aun tipo de situaciones.” (Perrenoud, 2004:11).
- v) “Competencia es la puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos que la persona moviliza en un contexto determinado. Esta puesta en marcha se apoya en la elección, la movilización y organización de recursos y sobre las acciones pertinentes que permiten un tratamiento exitoso de esta situación... la competencia no puede definirse sin incluir la experiencia y la actividad de la persona.” (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2008: 15).

Huelga decir también que en el sector de la formación de profesores existe una tendencia ‘natural’ a subdividir las competencias en tipos; **genéricas**, que son la descripción del rol o roles esenciales identificados en la figura profesional en forma de objetivos de producción o de formación y **específicas**, que son aquellas competencias que se derivan de las exigencias de un contexto o trabajo concreto. Son competencias propias o vinculadas a una titulación y que proporcionan identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo. Así, y a modo de ejemplo de lo expresado, presentamos en el cuadro siguiente una forma de agrupar las competencias genéricas:

Cuadro 1: Competencias genéricas

ÁREA DE COMPETENCIA	CONTENIDOS
Cognitiva	Lenguaje, comunicación, pensamiento lógico matemático
Resolución de problemas	Observación, análisis, identificación de componentes del problema, planteamiento de soluciones creativas, pensamiento crítico, planificación y gestión de proyectos, adaptación al contexto
Autoaprendizaje y autoconocimiento	Informarse, motivación hacia el aprendizaje, aprender a aprender, preocuparse por el propio desarrollo, conocimiento de las propias capacidades, transferir conocimientos de un contexto a otro
Social	Trabajo en equipo, capacidad de negociación, argumentación, interacción. Hacer entender a otro los propios puntos de vista. Autoconfianza, buscar y sostener redes de contacto social.
Motivación hacia el trabajo	Iniciativa, responsabilidad en las tareas, compromiso e interés en las tareas.

A propósito de esta clasificación, González (2004) advierte que cuando se habla de competencias transversales (por ejemplo, el trabajo en equipo) o específicas (por ejemplo, las relacionadas con los procesos de laboratorio para los químicos), se pervierte el término 'competencia'. Coloquialmente se pueden llamar así, pero en sentido estricto no son tales. Lo que se denomina competencias son más bien habilidades, capacidades, mientras que la competencia sólo se revela si se posee cuando, en la práctica, se movilizan diferentes recursos y conocimientos y se hace frente a una situación problemática en un contexto particular.

Hay que tener en cuenta esta advertencia, porque las competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio y comprenden las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, suelen asociarse con las competencias universitarias de egreso. Además, adquirir el estándar de desempeño adecuado en todas las competencias que requiere un profesional de cualificación óptima es muy difícil. De ahí que al término de su carrera no se puede pretender que el estudiante cuente con competencias laborales propiamente dichas. Cabe decir, entonces, que como docente no se puede saber a ciencia cierta si un alumno posee o no una competencia al final de su formación inicial. Tan sólo se puede tener las competencias como referentes últimos a los que apuntar.

Teniendo a la vista tales sugerencias y lo que Tejada y Navío (2005) indican sobre la movilización de un determinado tipo de competencias según el contexto particular en que se desarrollan, se justifica nuestra decisión acerca del estudio de competencias genéricas y específicas, siendo las primeras transversales y susceptibles de aplicarse en situaciones variadas, permitiendo pasar de un contexto a otro, en tanto que las específicas serían de utilidad más restringida.

4. Repercusiones para la formación

Luego de intentar reconocer un concepto del término competencia proveniente de distintos ámbitos en donde es o ha sido aplicado, resulta inevitable señalar que este término se define tanto por el contexto profesional donde se desarrolla, como en relación con otros contextos que también lo desarrollan o, al menos, lo complementan. En este sentido, como vimos en el apartado anterior, un contexto de interés es el de la formación. La utilización del concepto de competencia no es exclusiva de la gestión de los Recursos Humanos, sino que ya es un concepto tan amplio que tiene muchas incidencias en la planificación educativa y en la organización del trabajo. Esto es debido también a que la lógica de la competencia justifica el desplazamiento o división del trabajo entre el sistema educativo y el sistema sociolaboral. Sin embargo, no descarta ninguno de los subsistemas de formación profesional, sencillamente los reubica e incluso los integra.

Históricamente, la relación entre el estudio de las competencias con el ámbito de la formación emergió, en la relación educación-empleo, a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta (Gillet, 1998). Este fenómeno coincide con un cambio en la visión del trabajo. En este mismo sentido, según Navío (2005) la citada emergencia supone el desplazamiento a un segundo plano del concepto que incluye a este la acepción de 'cualificación'.

Más tarde, Claude Lévy-Leboyer (2003) establece diferencias entre formación y desarrollo, y nos indica que el desarrollo de competencias es una evolución lógica de la formación por la naturaleza de las evoluciones en el contexto de trabajo. Continuando con esta idea, las relaciones que se establecen entre actividad de trabajo y desarrollo son diferentes de las que se establecen entre actividad de trabajo y formación.

Bien es cierto que, analizando las etapas de desarrollo de la formación, podemos vincular ambos términos. En una etapa inicial el papel de la formación era precedente; es decir, la formación era un requisito para el trabajo y siempre se daba antes de la actividad. En una segunda etapa, la formación ya no sólo sirve para integrar a las personas a una empresa o a una organización, sino que está también dirigida para aquellos que están ocupando un puesto. En este caso, la formación acompaña al trabajo. En una tercera etapa, las empresas u organizaciones no sólo se preocupan por formar, sino también por crear condiciones favorables para adquirir competencias. Es en este momento cuando aparece el sentido genuino de las competencias. De este modo, la adquisición de las competencias no precede al trabajo sino que, además de realizarse en el transcurso del mismo, es mediante éste (sus actividades) como se desarrollan. Aquí es cuando el concepto de competencia toma su actual sentido: no sólo se desarrolla por la experiencia sino que, además, son fruto de la experiencia puesta en juego con el fin de construir competencias inéditas.

Como punto de convergencia de lo que hemos presentado hasta ahora con respecto a la formación (y su relación con el desarrollo de competencias) destaca la **acción**, puesto que es en este hecho en que se diferencian las organizaciones dinámicas del resto. Además añadir que al proceso de formación se agregan también elementos experienciales y contextuales. Como complemento de lo anterior, está también las aportaciones de Bunk (1994) al indicar que la transmisión de competencias (a través de programas de formación) se basa en la acción. El desarrollo de la competencia integrada (competencias dinámicas) requiere de una formación dirigida a la acción; es decir, puede y debe relacionarse con las situaciones de trabajo con el fin de que la competencia cobre su sentido genuino y sea validada. Así, en los procesos de formación basados en competencias, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la acción participativa del discente tomando como referente el marco organizativo en que la situación de trabajo es situación de aprendizaje.

Tenemos entonces que la influencia del concepto de competencia en la formación no consiste sólo en conceptualizar cómo se pueden adquirir y desarrollar las competencias deseables para el ejercicio de una profesión, sino que va más allá hasta relacionarse con las propuestas concretas de formación, es decir, con los currículos formativos que se imparten en las instituciones educativas. Ahora veremos algunos ejemplos destacables de esta influencia en los currículos, bien sea en forma de propuestas, de informes, o de tendencias.

Una repercusión inmediata en la formación que merece ser destacada, la encontramos en los Estados Unidos. La preocupación por los retos que plantean a la formación las nuevas demandas que el mercado laboral hace sobre las personas, derivó en el informe SCANS (Informe Scans, 1992). Este informe fue elaborado por la Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS), que es una asociación entre el Departamento de Educación, el de Trabajo y la Oficina de Gestión de Personal. Se basó en entrevistas y discusiones con un amplio grupo de informantes clave en el mundo empresarial, sindical, de la educación, de la academia y con recursos de especialistas en la temática. Se les pidió que identificaran las principales áreas de habilidades necesarias para obtener un empleo. Definieron así cinco competencias presentes en los trabajadores eficaces, y un fundamento (*foundation*) que consta de tres componentes formados por habilidades y cualidades personales que se necesitan para ser un buen trabajador. Las primeras (competencias) pueden ser utilizadas productivamente por los trabajadores eficaces; el segundo especifica lo que serían requisitos –fundamentos– para las competencias.

Otro ejemplo de lo mencionado es el Programa PISA (Programme for International Student Assessment) que fue fundado en 1997 por los países miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) con el objetivo de monitorear el alcance que consiguen los estudiantes, al terminar su enseñanza obligatoria, en lo referente al conocimiento y habilidades esenciales que adquieren en este periodo de tiempo y que les proporcionaría las herramientas

necesarias para insertarse y participar de forma integrada y efectiva en la sociedad dentro de un marco internacional común.

En una línea afin, un importante papel en la formación general tiene el **Proyecto Tuning o el Proyecto Tuning para Latinoamérica**, que recogemos debido a la incidencia que está teniendo en la formulación de los currículos de los estudios universitarios en Europa. Aquí, las competencias representan una combinación dinámica de atributos – con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades – que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. En particular, el Proyecto se centra en las competencias específicas de las áreas (específicas de cada campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso). De este modo, para las instituciones de educación superior significa la sintonización en términos de estructuras y programas para la enseñanza propiamente dichas (González, Wagenaar, 2003).

5. ¿Competencias docentes?

Aunque ya hemos señalado que la diferencia establecida entre competencias genéricas y específicas parecía la más adecuada en relación con la profesión docente, es conveniente revisar algunas propuestas concretas que se han hecho con la intención de detectar si existen competencias exclusivamente docentes o no.

Una de las propuestas más citadas es la de Phillipe Perrenoud (2004) quien identifica a las competencias como la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones, de este texto. Este autor ha descrito y pormenorizado diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado. La idea parece ser la misma, es decir, responder a qué tipo de profesor necesitamos en función de concepciones competencias y formación docente determinadas por la variabilidad de los contextos. Así, identifica dentro de estos dominios, por ejemplo: organizar y animar situaciones de aprendizaje; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; trabajar en equipo y afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.

Perrenoud plantea como una condición relevante que *“es importante analizar con más detalle el funcionamiento de las competencias definidas, sobre todo para hacer el inventario de los conocimientos teóricos y metodológicos que movilizan...”* (2004:11). De esto desprende que un trabajo profundo de las competencias consiste en relacionar cada una con un grupo delimitado de problemas y de tareas y clasificar los recursos cognitivos (conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes, competencias más específicas) movilizados por la competencia considerada.

Perrenoud, por tanto, entrega una óptica de competencia que traspasa el sentido de habilidad como acción concreta y pone énfasis en el sentido práctico o aplicativo contextualizado de todo el conjunto de habilidades y conocimientos que se posean. Además esta clasificación entrega una guía que permite conocer cuáles son las demandas que se establecen en un centro educativo en torno a las competencias, como también nos proporciona una buena herramienta pedagógica para analizar el trabajo del docente en dichos centros. La propuesta de este autor se puede considerar también para tenerla presente en la formación inicial del docente y no sólo en la formación continua del profesorado.

Con estas consideraciones, es importante tener en cuenta que las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan dichos recursos. Además esta movilización sólo resulta pertinente en situación –dice Perrenoud- y cada situación es única, aunque se las pueda tratar por analogía con otras ya conocidas. En este mismo sentido, el ejercicio de la competencia pasa por

operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento (Altet, 1994, en Perrenoud, 2004b), los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la realidad. Así, las competencias se crean en la formación, y gracias a la aplicación y experiencia cotidiana del ejecutante, de una situación de trabajo a otra.

Otro ejemplo de competencias docentes proviene del mundo anglosajón, sobre todo de los Estados Unidos, donde la terminología más recurrente es la de **estándares profesionales**. Escudero (2006:33-40) ha realizado una interesante agrupación de estas competencias y estándares en tres grandes núcleos:

- *Conocimiento de base* sobre el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y su diversidad personal, cultural y social, así como el dominio de los contenidos específicos de las materias y áreas, incluidas sus relaciones transversales y el conocimiento y dominio de diferentes metodologías y estrategias para hacer más viable el aprendizaje.

- *Capacidades de aplicación del conocimiento a:*
 - i) la planificación de la enseñanza, tomando decisiones fundadas sobre las relaciones y adecuaciones necesarias entre contenidos, estudiantes, currículum y comunidad;
 - ii) la selección y creación de tareas significativas para los estudiantes;
 - iii) establecer, negociar y mantener un clima de convivencia en el aula que facilite la implicación y el éxito escolar;
 - iv) la creación de oportunidades instructivas que faciliten el crecimiento académico, social y personal;
 - v) el uso efectivo de estrategias de comunicación verbal y no verbal que estimulen la indagación personal y en grupo;
 - vi) el uso de una variedad de estrategias instructivas que ayuden a los estudiantes a pensar críticamente, resolver problemas y demostrar habilidades prácticas, desarrollar su creatividad,
 - vii) la evaluación y su integración en la enseñanza-aprendizaje, modificando las actuaciones que sean apropiadas al seguir y conocer el progreso o las dificultades de cada alumno.

- *Responsabilidad profesional a través de:*
 - i) una práctica profesional y ética de acuerdo con criterios deontológicos y compartiendo responsabilidades con los demás docente;
 - ii) reflexión y aprendizaje continuo (implicándose en evaluaciones de los efectos de sus decisiones sobre los estudiantes y la comunidad, asumiendo como norma su propio desarrollo profesional);
 - iii) liderazgo y colaboración, tomando iniciativas y comprometiéndose con el aprendizaje de todos los alumnos y la mejora progresiva de la enseñanza.

El autor citado señala que los estándares descritos en las competencias mencionadas no tienen mucho que ver con el enfoque de racionalidad técnica que promueve la investigación sobre la eficacia docente. Escudero pone énfasis en rescatar aquí el sentido del término 'competencia docente' equivalente a un grupo de valores, creencias y compromisos, sin dejar de lado – por cierto- los conocimientos técnicos, capacidades y actitudes de los docentes, tanto en el plano colectivo (considerando que forman parte de grupos de trabajo e instituciones educativas) como a nivel de esfuerzo personal.

La gestión y monitoreo de los distintos tipos de competencias “docentes” se estructuran, finalmente, por medio de un perfil profesional, el que puede traducirse en términos de competencias de diverso tipo organizadas en dominios de ejercicio profesional y de formación. Estos aspectos son normalmente traducidos en términos de capacidades, tareas y funciones que emplean y desarrollan en el ejercicio de su respectiva profesión. Definido así, el perfil constituye la descripción del conjunto de los atributos de un rol o función profesional en virtud de competencias asociadas a las prácticas de la profesión. Los dominios o áreas de competencia representan grandes conjuntos de competencias agrupadas en función de grandes áreas sectoriales en que ejercen las profesiones. Así las diversas competencias son entendidas como la descripción de aquello que el discente transferirá y activará en el contexto de su desempeño profesional y que sintetiza los conocimientos, capacidades, habilidades, procedimientos necesarios para actuar eficazmente (Mertens, 1996; Le Boterf, 2000, Perrenoud, 2004; De Miguel, 2006; Pavié, 2007).

Especificamos además que a través de estos perfiles se busca optimizar la gestión administrativa cuando se realizan procesos de selección de personal docente para un centro educativo. El perfil permite identificar cada competencia que ha sido asignada a un cargo específico, como también las competencias que permitirán evaluar en el futuro el desempeño esperado para tal cargo.

En general, se concibe el perfil profesional del egresado como el conjunto de competencias, rasgos y capacidades que, certificadas apropiadamente (esto dependerá de las políticas educativas de cada país), permiten que alguien sea reconocido por la sociedad como profesional, y que tiene además la posibilidad que se le puede encomendar tareas para las que se supone capacitado y, sobre todo, competente. En el mismo sentido, un perfil de competencias puede constituir la unidad de gestión de los diversos procesos “internos” como el de selección, evaluación y desarrollo de la carrera profesional docente.

De acuerdo a lo expresado anteriormente, disponer de una descripción del perfil profesional tiene **relevancia** en cuanto a la promoción y reclutamiento de estudiantes, al diseño y evaluación curriculares y en término de respuesta a necesidades del mercado del trabajo. La lectura del perfil profesional de una carrera en particular debería dar una imagen lo más cercana posible a las acciones que realiza un egresado de la carrera de su ámbito profesional de desempeño, esto según las ideas expresadas por Corvalán y Hawes (2005). Así también, permitir orientar el proceso de formación, proporcionando las claves para la selección de tópicos que den consistencia y validez al currículo. Finalmente, se concibe al perfil profesional del egresado como la declaración institucional acerca de los rasgos que determinarán al egresado, expresados en términos de competencias en diferentes dominios de la acción profesional. En palabras de Elena Barba y otros autores, la construcción de un perfil profesional del egresado significa:

“... algo más que un cambio de nombre. Supone reposicionar el rol del docente y las prácticas de gestión, con sentido estratégico, en contextos de innovación, mejora de la calidad educativa y aprendizaje permanente. Implica también desarrollar instrumentos para superar la rutinización, la uniformación, la lentitud y el desfase de los proyectos de gestión, la falta de autonomía y la creatividad. (Barba y otros, 2008: 16).

Hay que considerar que estos perfiles (que en muchos países se encuentra en un proceso de instalación con el fin de mejorar la gestión en las organizaciones educativas), manifiestan una falencia en que si bien entregan directrices de cómo evaluar la gestión docente del profesor en la sala de clases, siguen teniendo el carácter genérico y no especifican ni hacen mayores diferencias entre las diversas disciplinas que se enseñan en el sistema.

Concluyendo, podemos decir que quizá sea un poco pretencioso indicar que existen competencias *exclusivamente* docentes, ya que en sus enunciados tales competencias no se diferencian mucho de otras que tienen un campo de aplicación distinto como, por ejemplo, las del ámbito netamente laboral. Por lo mismo, quizás el mérito mayor de la propuesta hecha por los autores consultados es que han elaborado una transferencia hacia el ámbito docente contextualizando las necesidades que dicho ámbito precisa, porque al apreciar los listados de competencias revisados, las diferencias de esquemas y estructura en la organización de un programa de formación por competencias entre uno y otro campo no son significativas. Lo importante aquí es seguir desarrollando la idea de cómo se genera la relación entre formación y desarrollo de competencias.

Lo anterior no impide que podamos hacer una síntesis caracterizadora de las competencias, aunque es evidente por lo aportado hasta ahora la dificultad de concretar un concepto universal y compartido de lo que es competencia, pero intentaremos llegar a nuestra propia **descripción conceptual** (Pavié, 2007) de la misma, que incluirá las posibles competencias docentes:

a) La competencia es un **grupo de elementos combinados** (conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades) que se **movilizan** e integran en virtud de una serie de atributos personales, en contextos concretos de acción.

b) Es **educable**, se mejora e incrementa la comprensión cognitiva tanto en el aspecto teórico como en la ejecución efectiva en la práctica profesional. El aprendizaje tendría al menos dos dimensiones, sería teórico y experiencial. Esto implica la consideración de las personas como sujetos capaces de comprender los significados implícitos a su desempeño para obtener un resultado competente.

c) Tiene un componente **dinámico**, puesto que se establece a través de la secuencia de acciones, la combinación de varios conocimientos en uso, de la puesta en práctica de la teoría.

d) Es una capacidad real para lograr un objetivo en un contexto dado de acuerdo a ciertos resultados exigidos (Mertens, 1996). Se exige que quien aprende esté al menos en condiciones de escoger la estrategia más eficaz en relación a la situación que debe afrontar en cada caso con el fin de obtener un resultado satisfactorio.

e) En cuanto a la **aplicación práctica**, al tener un carácter multidimensional (Mulder, Weigel y Collings, 2008) debe tener como contexto de ejecución una labor profesional, en donde el desempeño competente está definido por una secuencia de acciones que combinan una serie de conocimientos adquiridos previamente. Lo anterior no sería muy útil si el profesional, una vez que adquiere un esquema operativo, no es capaz de **transferirlo** a otra familia de situaciones (Le Boterf, 2000).

f) La preparación de **personas polivalentes** con formación integral, capaces de desempeñarse eficazmente en distintas funciones dentro de las organizaciones (Barba y otros, 2008).

g) Su **adquisición** supone acciones muy diversas que escapan incluso de lo intencional y sistemático, si asumimos la importancia de lo informal (Navío, 2005). Además, la consideración de lo contextual y la apuesta por lo informal supone que la evaluación sea una acción inevitable si se asume su condición

relativa en el espacio y tiempo, lo que quiere decir que ser competente aquí y hoy no significa ser competente mañana y en otro contexto. Las acciones adquieren su sentido de acuerdo a una interpretación eficiente que se dé de ellas en un marco con límites operacionales fijados por una organización (normas), sea esta educativa o no.

h) La **evaluación**, sea cualquiera su naturaleza (docentes, profesionales, específicas o conductuales) deja de concentrarse sólo al final del proceso. Incluye e integra nuevos procedimientos con carácter formativo y continuo y —tiene en cuenta los estándares de desempeño y las normas de competencia.

Considerando las características expuestas anteriormente, proponemos nuestra definición de competencia profesional docente como aquel grupo de conocimientos, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos en un ámbito específico del saber.

6. Conclusiones

En consecuencia, un **profesional competente**, e incluimos aquí al profesor, debe ser capaz de transferir y adaptar, en el marco de su desempeño laboral, uno o varios esquemas de actividad a diversas situaciones o problemas que se le presentan, ya que la competencia no es tanto una característica del trabajo en sí, sino de quienes lo ejecutan bien. Por esto, las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se aplican sin más, sino que se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional, y además de todo lo anterior, contienen un fuerte componente reflexivo y ético relacionado con la ejecución profesional a la que se vincula. De hecho, como señala Monclús (2000), las competencias adquieren sentido en relación con la innovación permanente en la práctica profesional. Y dicha innovación está estrechamente vinculada también con los procesos de evaluación, en donde se garantice el dominio de los aprendizajes. Y, ya finalizando, citamos a José Tejada y Antonio Navío (2005) quienes también incorporan en esta descripción conceptual el elemento de la **experiencia**, diciendo que:

“... las competencias son sólo definibles en la acción. Las competencias no son reducibles ni al saber, ni al saber hacer, por lo tanto no son asimilables a lo adquirido en formación. Poseer unas capacidades no significa ser competente. Es decir, la competencia no reside en las capacidades sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos” (Tejada y Navío, 2005: 3).

De este modo, en las fases sucesivas de formación basados en competencia, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse a hacia la acción del discente tomando como referente el marco organizativo en el que la situación de trabajo es también situación de aprendizaje. Lo que señalamos lo precisa muy bien José Manuel Vez (2001), al indicar que:

“Al margen de lo que se diga y se haga en la formación inicial del profesorado por una buena parte de quienes se dedican a ello, creo que existen pocas dudas para el profesorado en ejercicio acerca del hecho que, independientemente de otro tipo de influencias, aprender en el puesto de trabajo – como en muchas otras profesiones – juega un papel central y dominante en su desarrollo profesional. Esto implica, a mi modo de ver, que la experiencia (y más que nada la reflexión sobre esa experiencia) es un buen medio (sin ser, claro está, el único) de adquirir las competencias pedagógicas” (Vez, 2001: 421).

Es importante indicar además, que la adopción de un concepto de competencia como el señalado, trae consigo la necesidad de fomentar cambios de fondo en las instituciones, ya que requiere ser implementado en organizaciones educativas que cuenten con esquemas de gestión innovadores. Tendrán que desarrollar mecanismos de administración que incorporen la cultura del cambio y el mejoramiento continuo,

así como la capacitación y actualización del personal. También los procesos de ingreso, evaluación y certificación de sufren el impacto de esta nueva forma de ver y administrar la educación, ya que la formación a lo largo de la vida, concepto actualmente en vigor y que se respalda en aquella manera de entender las competencias, tiene como consecuencia la posibilidad de ingreso y salida, de acuerdo a las necesidades del discente, y que pueda certificarse progresivamente de acuerdo a sus personales requerimientos.

REFERENCIAS

- Altet, M. (1994) “La formation professionnelle des enseignants” en Perrenoud, P. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Angulo, J. (1999). “Entrenamiento y *coaching*: los peligros de una vía revitalizada”. En Pérez-Gómez, A., Angulo, J.F., Barquín, J. (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Barba, E.; Billorou, N.; Negrotto, A. y Varela, M. (2007) *Enseñar a trabajar. Las competencias de quienes forman para el trabajo*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Becker, G. (1983) *Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA”, *Revista Europea de Formación Profesional*, nº1, pp. 8-14, 1994.
- Corvalán, O.; Hawes, G. (2005) *Aplicación del enfoque por competencias en la Universidad de Talca*. Talca: Universidad de Talca.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006) *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Asturias: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Delamare le Deist, F.; Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*. Vol, 8. Nº1, 27-46.
- FUNDACIÓN CHILE (2007), en www.fundacionchile.cl y www.gestionescolar.cl
- Gillet, P. (1998) “Pour une écologie du concept de compétence”. Navío, A. (2005) *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- González, L. (2004) *Formación universitaria por competencias*, en www.ugcarmen.edu.co/documentos/cinda/gonzalez
- González, J.; Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gonzci, A. y Athanasou, J. (1996). “Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia”, en *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D. y Yaya, M. (2008) “La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente”, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 12, 3 (Versión electrónica: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>).
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Liston, D.P.; Zeichner, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. La Coruña: Ediciones Morata.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay. <http://cinterfor.org.uy>
- Monclús, A. (Coord.). (2000). *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Mulder, M.; Wiegel, T. y Collings, K. (2008) “El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico”, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 12, nº 3 (Versión electrónica: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>).

Navío, A. (2005) *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Oliva, F.; Henson, T. (1980) “¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza?”. En Angulo, F. (1999). “Entrenamiento y coaching: los peligros de una vía revitalizada”, en Pérez, A; Barquín, J.; Angulo, J. F. (Eds.): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

Pavié, A. (2007) “La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias”, en *Revista Íber*, 52, pp. 7-17.

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

Perrenoud, P. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós-MEC.

Schultz, T. (1992) *Restablecimiento del equilibrio económico: los recursos humanos en una economía en proceso de modernización*. Barcelona: Gedisa.

Tejada, J.; Navío, A. (2005) “El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N37/2. www.rieoei.org/boletin37_2.htm

Vargas, F. (2004). *Competencia clave y aprendizaje permanente*. Montevideo: CINTERFOR/OIT. <http://cinterfor.org.uy>

Vez, J.M. (2001) *Formación en didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario: Homo Sapiens.