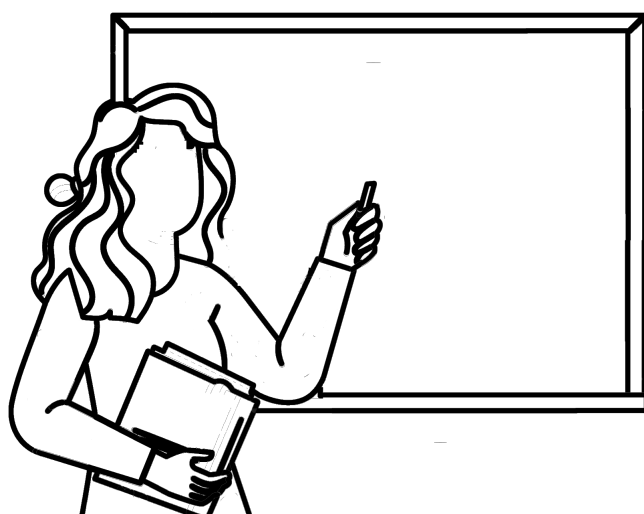


educación



competencias profesionales docentes

ORIENTACIONES PARA EL
PROFESORADO DEL FUTURO



Comunidad
de Madrid

competencias profesionales docentes

ORIENTACIONES PARA EL
PROFESORADO DEL FUTURO



Comunidad
de Madrid

Consejo Escolar

VICEPRESIDENCIA,
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Y UNIVERSIDADES

créditos

VICEPRESIDENCIA, CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y UNIVERSIDADES

Vicepresidente, Consejero de Educación y Universidades.

Enrique Ossorio Crespo

Presidenta

M^a Pilar Ponce Velasco

Secretario

José Manuel Arribas Álvarez

AUTORÍA

Javier M. Valle

Jesús Manso

Lucía Sánchez-Tarazaga

Adrián Neubauer

Competencias profesionales docentes. Orientaciones para el profesorado del futuro

© Comunidad de Madrid

Edita: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Calle del General Díaz Porlier, 35, 1.ª planta. 28013 Madrid

Tel.: 91 420 82 15 Fax: 91 420 82 21

<http://comunidad.madrid/servicios/educacion/consejo-escolar>

consejoescolar@madrid.org

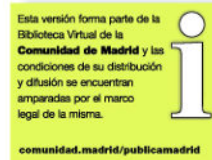
<http://comunidad.madrid/publicamadrid>

Edición: 11/2022

ISBN: 9788445139943

Soporte: publicación en línea en formato pdf

Publicado en España - *Published in Spain*





índice

Presentación	6
Introducción Presidencia Consejo Escolar	7
Introducción	8
1. La profesión docente. El docente como profesional de la enseñanza. Importancia de un perfil competencial profesional para el profesorado	10
1.1 Introducción	11
1.2 La profesionalización de la docencia	11
1.3 Estado de la cuestión sobre el establecimiento de marcos competenciales docentes	14
1.3.1 Las competencias docentes: génesis y breve conceptualización	14
1.3.2 Modelos teóricos de competencias docentes	15
1.3.3 De las competencias docentes a los marcos de competencias	16
Referencias	19
2. Las competencias profesionales docentes en perspectiva supranacional.	
Posicionamiento de los Organismos Internacionales	21
2.1 Introducción	22
2.2 La Unión Europea	22
2.3 La Unesco	28
2.4 La OCDE	29
2.5 El Banco Mundial	33
Referencias	35
Anexo: Propuestas de marcos de competencias de los organismos internacionales	39
1. La Unión Europea	39
2. La Unesco	45
3. La OCDE	46
4. El Banco Mundial	47
3. Las competencias profesionales docentes en perspectiva comparada internacional ...	51
3.1 Panorámica europea sobre los marcos competenciales del profesorado	52
3.2 Algunos casos de interés en clave europea	53
3.2.1 Finlandia	53
3.2.2 Francia	54
3.2.3 Inglaterra	63
3.2.4 Portugal	67
3.3 Conclusiones	71
Referencias	73



4. Competencias profesionales docentes en el marco español. Normativa estatal y autonómica en relación con las competencias del profesorado	75
4.1. Las competencias docentes a nivel estatal	76
4.1.1 Funciones docentes	76
4.1.2 Competencias docentes en la formación inicial	77
4.2. Los marcos competenciales en las comunidades autónomas	80
4.2.1 Cataluña e Islas Baleares	80
4.2.2 Castilla y León	82
4.2.3 Galicia	84
4.2.4 Murcia	87
4.3. Conclusiones	90
Referencias	92
5. Orientaciones para un perfil docente de futuro. El Modelo 9:20 de competencias profesionales docentes	93
5.1 Consideraciones de partida	94
5.2 La propuesta del Modelo 9:20	95
5.3 Orientaciones para la formación inicial, el acceso a la profesión, la formación permanente y la evaluación del profesorado	97
Referencias	100

Presentación

Los informes internacionales destacan el elevado impacto del profesorado sobre los resultados de los estudiantes y son muchos los países que centran en este sus políticas de mejora del sistema educativo. Calidad educativa y mejora de la competencia profesional docente son conceptos que se encuentran necesariamente unidos.

Procesos como la selección de los futuros docentes, la formación inicial en las universidades, la tutorización o inicio en los centros del desempeño de la profesión, la formación permanente o la carrera docente están siendo replanteados en todo el mundo.

En una sociedad en continua y vertiginosa transformación la mejora de la profesión docente solo puede entenderse como como una formación a lo largo de la vida, solo así los profesionales pueden estar en condiciones de responder a las necesidades educativas emergentes. ¿Tenemos un modelo compartido de qué es un buen profesor y cuáles son las competencias docentes para organizar las políticas de mejora de la profesión docente? ¿Responde la formación inicial, la selección del profesorado, la formación permanente o la carrera docente a este modelo? ¿Qué podemos hacer en la Comunidad de Madrid para favorecer la mejora de la profesión docente de nuestro profesorado?

La Comunidad de Madrid tiene la convicción de que los docentes son la base fundamental de la calidad educativa madrileña y se encuentra comprometida en la búsqueda de lo que permite poner en valor, apoyar, formar y motivar al profesorado para que pueda desarrollar su labor de un modo excelente y con ello seguir contribuyendo a la excelencia de la educación madrileña.

Somos conscientes de los nuevos desafíos a los que se enfrentan nuestros docentes. Su trabajo requiere un apoyo específico en las primeras etapas de su carrera profesional para tener un desempeño de calidad y para aprender de forma continua a fin de incorporar a su práctica todos los avances que desde la tecnología o la pedagogía permitan mejorarla.

En este contexto, la elaboración de un marco competencial de la profesión docente cobra una importancia singular asumida por organismos e instituciones internacionales, como la Unión Europea, OCDE, la UNESCO o el Banco Mundial y que la Comunidad de Madrid comparte para seguir mejorando el sistema educativo madrileño. El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid ha querido contribuir a profundizar en esta reflexión encargando al GIPES, Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales, de la Universidad Autónoma de Madrid, un informe sobre “Las competencias profesionales docentes. Orientaciones para el profesorado del futuro”.

El Informe presenta los perfiles competenciales del profesorado propuestos por organismos internacionales, por distintos países del contexto europeo, así como por algunas comunidades autónomas. También incluye el modelo de evaluación de competencias docentes “9:20”, diseñado por este equipo de investigación. Todo esto podrá ayudar a los docentes y a sus evaluadores a continuar mejorando en el desarrollo de sus competencias. Espero que su lectura pueda contribuir a avanzar en la mejora de la calidad de la educación madrileña.

*El Vicepresidente y Consejero de Educación y Universidades.
Enrique Ossorio Crespo*

Introducción de la Presidenta del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

El mundo en que vivimos se mueve a una velocidad trepidante, con cambios continuos, necesidades nuevas o pruebas inesperadas, como ha sido en los últimos años la COVID-19, que transforman nuestro entorno y nuestra forma de vida por completo. Los jóvenes necesitan estar formados y capacitados para afrontar esas nuevas realidades que van surgiendo cada día. En este sentido, hablamos cada vez más de las “soft skills”, o competencias blandas, o de los pilares de la educación, como indica la UNESCO, que son la base para aprender a aprender, desde el desarrollo del pensamiento crítico hasta la transición a nuevos conocimientos, que añade a los presentados en el Informe Delors (1996), -aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser-, un quinto pilar, aprender a transformarse, que se hace eco de nuestra realidad cambiante.

Todo esto nos lleva a que debemos seguir reflexionando sobre las competencias que el sistema educativo debe ayudar a adquirir a nuestros jóvenes, porque de esas competencias dependerán las oportunidades que tengan en el futuro. Ahora bien, para que el alumnado adquiera esas competencias resulta imprescindible que sus docentes también las tengan. Por lo tanto, si hablamos del aprendizaje basado en competencias para el alumnado, también debemos hacerlo para los docentes, que son los que llevan a cabo ese aprendizaje.

A petición del Vicepresidente y Consejero de Educación y Ciencia, D. Enrique Ossorio Crespo, el Consejo Escolar de la Comunidad De Madrid encargó el estudio que aquí presentamos para profundizar en las competencias docentes, cuáles son, qué relevancia tienen, cuál es el estado de la cuestión a nivel internacional, qué panorama nos muestran las políticas comparadas y qué otros ejemplos podemos encontrar en nuestro contexto más cercano de otras comunidades autónomas. Teniendo en cuenta estos aspectos, decidimos encargar este informe al GIPES, Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales, de la Universidad Autónoma de Madrid, con una dilatada experiencia en análisis de educación comparada, coordinado por el profesor y consejero por el grupo de universidades de este Consejo Escolar, Javier Valle.

El resultado ha sido un informe amplio, que responde a estas y muchas otras cuestiones. Creemos que este texto podrá servir de consulta para quienes quieran buscar, dentro del ámbito de las competencias docentes, un marco de referencia para la mejora de la profesión docente, empezando por el profesorado interesado en continuar formándose para ofrecer mejores oportunidades de formación a su alumnado y contribuir, con ello, a la excelente calidad del sistema educativo madrileño. Sin duda, también podrá servir a quienes deban tomar decisiones sobre la formación, la evaluación o el desarrollo profesional de los docentes.

Esperamos que este informe ayude a seguir mejorando la educación madrileña a través del desarrollo y la mejora de las competencias docentes.

*La Presidenta del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
Pilar Ponce Velasco*

Introducción del coordinador

El presente informe es el resultado de un estudio realizado en el seno del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES), con sede en la Universidad Autónoma de Madrid, por encargo del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. Se ha elaborado durante los meses de febrero, marzo y abril de este año 2022. Los objetivos que se plantearon para el estudio han sido:

- a) Revisar el marco teórico sobre la profesionalización de la docencia y definir el estado de la cuestión sobre el establecimiento de marcos de competencias profesionales de los docentes.
- b) Analizar las recomendaciones de los Organismos Internacionales en relación con las competencias profesionales del profesorado.
- c) Realizar un estudio comparado de los marcos competenciales establecidos en algunos sistemas educativos formales de países europeos próximos al nuestro.
- d) Repasar los requisitos competenciales de la formación inicial del profesorado en algunas Comunidades Autónomas españolas que han tenido desarrollos en esta cuestión.
- e) Establecer propuestas para un posible modelo de perfil competencial del profesorado que sirva para enfrentar en el futuro las políticas docentes a este respecto.

Su metodología se ha fundamentado en la revisión crítica de documentos y literatura académica y normativa (objetivos a, b, c y d), y ha seguido los pasos propios tanto de la Educación Supranacional (para el objetivo b) como de la Educación Comparada (objetivos c y d). El establecimiento de las conclusiones y propuestas que han respondido al objetivo e se han desarrollado desde el trabajo colegiado de los participantes en el estudio a partir de trabajos previos del equipo investigador.

Este informe que se presenta como resultado del estudio se ha organizado en cinco capítulos en un intento de mantener una simetría con los cinco objetivos planteados. Así, en el Capítulo 1 se pasa revista a todo el marco teórico sobre la profesionalización de la docencia, tomando un posicionamiento claro a favor de la consideración como “profesión” de la práctica de la enseñanza en el marco de los sistemas educativos nacionales de enseñanza formal. Ese posicionamiento se hace en base a 10 principios que se han identificado en la literatura como elementos esenciales de toda profesión. A partir de esa consideración cabe establecer qué perfil profesional puede esperarse para quienes desempeñan esa práctica. Se adopta también una clara definición de las competencias como desempeños, de manera que puede establecerse el quehacer docente como un conjunto estructurado de desempeños que pueden definirse con claridad y sobre los que pueden establecerse escalas de logro con mayores o menores niveles de éxito.

El Capítulo 2 se detiene en los marcos de competencias profesionales que han sido propuestos de diversos Organismos Internacionales. Se repasan, desde una perspectiva de análisis crítico, las propuestas, por este orden, de la UE, la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial. Un repaso que se acompaña de un completo anexo que sintetiza las diferentes propuestas supranacionales.

Por su parte, y completando la visión supranacional del Capítulo 2, el Capítulo 3 realiza un estudio comparado tomando como contexto la Europa de nuestro entorno. Se inicia con una visión comparada global, a partir de los estudios de la Red Europea de Documentación en Educación (EURYDICE), y se continúa con un estudio más detallado de algunos países que se han seleccionado por su interés específico en esta cuestión: Finlandia, Francia, Inglaterra (Reino Unido) y Portugal. Del estudio de esos países se extraen unas conclusiones comparadas que permiten destilar los elementos comunes a los marcos de esos países y también entender algunos elementos diferenciales que están presentes en algunos de ellos.

El Capítulo 4 se inicia con una referencia a las normas que en el marco estatal definen en España las competencias profesionales docentes, a partir de la legislación con que se desarrolla la formación inicial, tanto de maestros de educación infantil y primaria como de profesores de educación secundaria y bachillerato. Además, se hace un recorrido posterior por aquellas comunidades autónomas que han tenido un interesante desarrollo en la cuestión. Se han seleccionado los casos de Cataluña, Islas Baleares, Castilla y León, Galicia y Región de Murcia.

A partir de los marcos encontrados tanto en los documentos teóricos como en los establecidos por los Organismos Internacionales y por los países de nuestro entorno europeo, así como en la práctica de algunas de nuestras comunidades autónomas, el estudio concluye en su Capítulo 5 con una modesta aportación que ratifica el trabajo que ya desde el GIPES se venía desarrollando hace tiempo en este tema y que supone la propuesta de un marco de competencias pro-

fesionales docentes, el Modelo 9:20, así denominado porque se establece en 9 escenarios diferentes en los que tiene lugar la profesión docente y define 20 competencias con las que se desempeña la labor docente en el conjunto de esos escenarios. El Modelo 9:20 se pone en diálogo con los marcos analizados a lo largo del estudio y del resultado de ese diálogo esperamos contribuir a la propuesta en nuestra Comunidad de un modelo de marcos profesionales docentes que, basado en competencias, esté en disposición de organizar la formación inicial y permanente, el desarrollo profesional y la evaluación de nuestro futuro profesorado. Haber contribuido con este trabajo, aunque sea modestamente, en la preparación hoy del profesorado del futuro, con el apoyo de este marco, será para nosotros un gran orgullo y pago más que suficiente al enorme esfuerzo e ilusión que hemos destilado en la elaboración de este informe.

Javier M. Valle (coordinador).

capítulo 1

La profesión docente. El docente como profesional de la enseñanza. Importancia de un perfil competencial profesional para el profesorado



1.1. Introducción

Hace más de una década que la profesión docente ha cobrado un gran protagonismo en todas las agendas de política pública, tanto nacionales como internacionales, relativas a la mejora de los sistemas educativos. Esta constante exposición de la tarea del profesorado al debate social sobre la educación conlleva ciertos riesgos. Pero ofrece al mismo tiempo una gran oportunidad para recolocar con acierto al docente como uno de los elementos más esenciales en los procesos educativos de su alumnado, incrementando su prestigio profesional y recuperando un reconocimiento social que se ha perdido según algunas percepciones publicadas tanto desde el propio mundo docente como desde fuera de la profesión.

Las nuevas exigencias y retos a los que se enfrentan los docentes en la actualidad son unas de las principales razones que justifican la necesidad de entender su práctica docente como una profesión. Aún por parte de algunos sigue alimentándose el debate (a nuestro juicio ya superado) en torno a si la docencia es un oficio, una profesión o una semiprofesión. Sin embargo, nos parece evidente que las tareas docentes actuales encajan claramente con los marcos teóricos que definen las características de las profesiones.

Por tanto, profundizar sobre qué es y, sobre todo, qué suponen los procesos de profesionalización aplicados en el ámbito educativo sigue siendo oportuno, necesario y enriquecedor. Y resulta esencial en un informe como este dedicado a las competencias profesionales docentes.

Así pues, el objetivo de este capítulo es recoger, en primer lugar, algunos de los principios básicos que caracterizan la docencia. De la definición de una profesión podremos derivar las competencias profesionales que le son propias en su desempeño. En segundo lugar, abordaremos la fundamentación de los marcos de competencias profesionales del profesorado, a partir de una revisión de su origen y conceptualización. Finalizaremos el mismo abordando aspectos de

tipo pragmático, en la medida que trataremos de aportar de forma sucinta algunas recomendaciones a la hora de diseñar e implementar los marcos de competencias.

1.2. La profesionalización de la docencia

A partir de diferentes propuestas, como la ya clásica de Hoyle (1982) o más contemporánea como podría ser la de MacBeath (2012), se pueden definir una serie de principios característicos que definen lo que son las profesiones (por diferenciarlas de un arte o un oficio). Veamos esos principios y su aplicación en el ámbito de la docencia, lo que nos permitirá ubicar claramente la tarea docente como una profesión:

1. Principio de **funcionalidad**. Una profesión debe cubrir una función social de relevancia. Los servicios proporcionados por una profesión son para el bien público (que no estatal). Esto otorga a la docencia una profesionalidad evidente, ya que el profesorado desempeña una importante función para el conjunto de la sociedad. Además, tiene categoría de profesión regulada ya que desde 2005 la docencia está reconocida como tal profesión regulada por la Unión Europea (Parlamento Europeo y Consejo, 2005).
2. Principio de **autoridad** y su correspondiente reconocimiento social. Derivado de lo anterior, los miembros que ejercen una profesión están reconocidos para hacerlo por el resto de la sociedad, que les autoriza para ello. Ninguna profesión que sea tal puede ejercerse sin que haya un control social sobre quien la ejerce. Es evidente que la sociedad delega en el colectivo docente la función educadora y les reconoce la autoridad necesaria para el ejercicio de esa función en el marco formal de las escuelas. Es verdad que se estima necesario afianzar un mayor reconocimiento social a la labor docente ya que son un

agente imprescindible para el desarrollo personal y el progreso social. Ese mayor reconocimiento es demandado por los propios docentes (Fernández Enguita, 2016). No obstante, en ocasiones existe incluso un reconocimiento legal a este principio de la autoridad, como es el caso, por ejemplo, de la Ley de Autoridad del Profesorado de la Comunidad de Madrid 2/2010, de 15 de junio (2010). Es pues, evidente, la presencia de este principio en la definición de la práctica docente.

3. Principio **deontológico** (ética profesional explícita). Todas las profesiones están reguladas en su ejercicio por unos códigos éticos de modo que quienes las ejercen deben someterse a ellos con el riesgo de no poder ejercerla si incumplen dicho código.

4. Principio de **independencia orgánica**. Esto supone que las profesiones tienen organismos profesionales reconocidos oficialmente que se autorregulan y que son independientes del gobierno. En el caso de la docencia este principio se cumple sobre todo a través de la existencia de Colegios Profesionales de docentes que en España se enmarcan en el Consejo General de Colegios de Doctores y Licenciados.

5. Principio de **organización**. Quienes ejercen una profesión son un colectivo organizado con interlocutores legítimamente elegidos para interactuar con los poderes públicos y con las instancias sociales que sea necesario. Este asociacionismo se centra fundamentalmente en asegurar unas condiciones adecuadas para realizar el desempeño profesional. En el caso docente, los sindicatos del sector de la enseñanza tienen un gran peso social y político e incluyen posicionamientos y reivindicaciones en torno al acceso a la profesión, las condiciones del desarrollo profesional, condiciones de jubilación, etc.

6. Principio **epistemológico**. Las profesiones se sustentan para su ejercicio en un cuerpo sistemático de conocimientos que es compartido por todos los que la ejercen. Ello incluye conceptos, principios, y prácticas profesionales que, sin perjuicio de la discrecionalidad de los diferentes profesionales para aplicarlos con un criterio personal, establecen unos paradigmas dentro de los cuales se ejerce la profesión. En el caso de la docencia, es evidente que existe un corpus teórico que se deriva de las ciencias de la educación, lideradas desde la Pedagogía. Ese corpus debe ser dominado y compartido por todos los que ejercen la docencia. Es cierto que existen complicaciones para definir este corpus de manera muy cerrada en el ámbito de la profesión docente, pero ello es común a todas las profesiones del ámbito de las ciencias sociales sin excepción, dada la naturaleza del conocimiento con que trabajan.

7. Principio **competencial**. Toda profesión viene definida por una serie de competencias, que suelen ser de un alto nivel y que exigen una formación adecuada. En el caso de los docentes, las competencias son los desempeños que estos tienen que poner en acción para poder llevar a cabo las funciones (lo que se relaciona con el principio de funcionalidad). Estas competencias requieren tanto el mencionado corpus teórico (conocimientos), como las destrezas y las actitudes que se ponen en juego en cada acción de la práctica docente. Si bien en el caso español en las normativas que regulan los títulos de Grado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria y del Máster de Secundaria se recogen dichas competencias, y las universidades las desarrollan y concretan con posterioridad, es necesario que se concreten en unos desempeños específicos.

8. Principio de **cualificación**. Todas las profesiones requieren una amplia formación inicial, conducente a un tí-

tulo, que se relaciona con las atribuciones profesionales de quienes la ejercen (de nuevo, el principio de funcionalidad). Suele ser también habitual en las profesiones la inducción en el puesto de trabajo, en la que los más experimentados en el ejercicio profesional ayudan a los profesionales noveles a conocer los escenarios de realidad de su profesión y a desempeñarse en ellos. Esto suele ser así por lo complejo del cuerpo de conocimientos de las profesiones y por la complejidad de sus desempeños. En el caso de la docencia este principio es evidente. Nadie puede ejercer como profesor sin la titulación adecuada. Además, con la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior, esta titulación es todavía de mayor nivel de cualificación, ya que ha pasado a exigirse un certificado de Grado (4 años) o de Máster (5 años) para poder ejercer como docente en Infantil-Primaria o en Secundaria, respectivamente.

9. Principio de **formación permanente**. El paradigma del *LifeLong Learning* también se aplica en todas las profesiones. Su corpus teórico avanza debido a la investigación y a la innovación, y los profesionales deben estar continuamente puestos al día en esos avances. Esto tiene lugar, obviamente, también en el caso de los docentes. Ya no es posible ejercer profesionalmente si no es con un proceso de continua formación que actualice a los profesores tanto en la evolución del conocimiento en su área disciplinar como en los avances en el ámbito pedagógico. Esto es lo que algunos hemos denominado el *LifeLong Teacher Education* (Valle y Manso, 2017).

10. Principio de **autonomía**. El alto grado de cualificación exigido a quien ejerce una profesión y la complejidad de las competencias que debe desplegar, exige que se deben tomar decisiones complejas entre un abanico de posibilidades diferentes. Un profesional, en su práctica cotidiana, es responsable de decisiones, diseños y ejecu-

ciones que no están cerradas. En el caso de la docencia, se deben llevar a cabo procesos únicos de enseñanza-aprendizaje. Los docentes son los responsables últimos y, por tanto, gozan de cierta autonomía en el ejercicio de su acción diaria como profesionales. No obstante, es cierto que se reclama un mayor grado de autonomía desde ciertas voces relacionadas con la educación.

Como puede observarse todos estos principios están, en mayor o menor medida, recogidos en la acción docente que se desarrolla actualmente en el marco de la enseñanza formal reglada. Es cierto que algunos de esos principios se materializan con menos fuerza que otros (por ejemplo, el corpus teórico, la autonomía o la formación permanente de calidad), pero es evidente que todos, de una u otra manera, están presentes. Es decir, se consolida un reconocimiento progresivo de la tarea docente como una profesión. Con ello, no se está defendiendo que el hecho de reconocer el desempeño docente como una profesión es algo positivo en sí mismo. Más bien, lo que se pretende es sostener la idea de que las exigencias y retos actuales a los que se enfrenta la docencia son cada vez mayores y más complejos y, como consecuencia, comienzan a estar más presentes los discursos del fortalecimiento de la profesión docente (López-Rupérez, 2014).

Además, según señala Vaillant (2005), la profesionalización se debe construir a partir de políticas educativas que promuevan la confluencia de tres elementos: la existencia de un entorno laboral adecuado, una formación inicial y continua de calidad, así como una gestión y evaluación que fortalezca a los docentes en su tarea de enseñar. Para ello va a resultar clave conseguir articular una política educativa para la profesión docente donde adquiera una relevancia singular el diseño de un marco competencial, como a continuación desarrollaremos.

1.3. Estado de la cuestión sobre el establecimiento de marcos competenciales docentes

1.3.1. Las competencias docentes: génesis y breve conceptualización

Las primeras referencias a las competencias docentes las podemos situar en los años setenta en el seno de las universidades de Estados Unidos. Se fundamentaban en la descripción (al menos, teórica) de las competencias a partir de un análisis de las tareas relacionadas con la docencia (job analysis) y de las destrezas requeridas para ello. Su incursión en el contexto formativo resultó significativa en la medida que se “profesionalizaba” la formación docente. No obstante, no fue hasta los años noventa cuando se produjo su expansión en los países anglosajones (Inglaterra, Australia, Estados Unidos, Escocia, Irlanda y Nueva Zelanda). Según indica Sánchez-Tarazaga (2016), el profesorado no acogió este enfoque como se esperaba pues se percibía como un control sobre su labor que hasta el momento no se había dado. Poco a poco, las presiones desde el campo político centradas en la búsqueda de una mayor calidad del trabajo docente fueron favoreciendo el establecimiento de sistemas de estándares, que ofrecían criterios para la evaluación del desempeño docente.

En la actualidad, el interés renovado en el estudio de las competencias docentes en el contexto educativo europeo y nacional se puede explicar por diversos factores, entre los que aquí destacamos dos: las nuevas demandas educativas y sociales que condicionan la labor eficiente del profesorado y la expansión del enfoque de aprendizaje de competencias en el ámbito educativo. Con relación al segundo aspecto, la atención a las competencias docentes puede considerarse una consecuencia del cambio europeo hacia las competencias clave en los planes de estudio de la educación escolar (Caena, 2014). Así, iniciativas como la Conferencia Mundial de la Educación para Todos, el programa PISA, el proyecto

DeSeCo o el aprendizaje a lo largo de la vida (*Lifelong learning*) constituyeron el germen de todo el posterior desarrollo curricular en la normativa en la mayoría de los países.

Situado su génesis, la siguiente cuestión a abordar es su significado. De acuerdo con trabajos previos sobre su conceptualización (Valle y Manso, 2013), una competencia es un desempeño (resolución de una tarea) desplegado en un escenario de realidad con unas características concretas. Por tanto, nos referimos a competencias no solo dentro del aula y al acto en sí mismo de enseñar, sino al desempeño en múltiples contextos (individual, centro, comunidad, redes profesionales...). Aplicando esta concepción de competencias a la profesión docente, las competencias docentes son todos aquellos desempeños que el profesorado pone en marcha en los distintos escenarios donde se concreta su labor (aula, centro, familias, tutorías, reuniones de equipo...) para el correcto desarrollo de su profesión.

Esta definición está alineada con la que propone la Comisión Europea (2013), que asume las competencias docentes como una integración dinámica de habilidades cognitivas y metacognitivas y conduce a concebir la profesión en cuatro ámbitos: 1) Aprender a pensar como docentes, lo que implica una revisión crítica de las creencias de uno mismo y el desarrollo del pensamiento pedagógico; 2) Aprender a saber como docente, referido a diferentes aspectos del conocimiento, incluyendo el que se genera por las propias prácticas; 3) Aprender a sentir como docentes: vinculado directamente con la identidad profesional, lo cual incluye aspectos emocionales e intelectuales como las actitudes, expectativas, liderazgo y valores; 4) Aprender a actuar como docentes: supone integrar pensamientos, conocimientos y actitudes en la práctica y en contextos diferentes. Por otra parte, como las competencias incluyen tres dimensiones (conocimientos, destrezas y actitudes), las competencias docentes deberán integrar las tres, por lo que precisan de conocimientos (los disciplinares y los pedagógicos), de destrezas (el saber hacer didáctico) y de actitudes (vocación, empatía...). Desde este enfoque que planteamos queremos enfatizar que el perfil competencial del profesor no puede te-

ner solo un fuerte componente teórico y de estudio (que es innegable), sino que este debe estar orientado la acción, a la práctica profesional en todos sus escenarios.

Los conocimientos son fundamentales; son la base esencial para un profesional docente competente. Pero no son suficientes en el ejercicio profesional del docente del siglo XXI. En efecto, dado que lo que nos preocupa es responder a todas las funciones que debe realizar el docente, y en todos sus escenarios, no solo nos podemos centrar en los conocimientos de las materias sobre las que va a impartir clase (algo en lo que se ha centrado mucho el planteamiento formativo del profesorado de Educación Secundaria), ni siquiera en los conocimientos didáctico-pedagógicos (en los que se ha apoyado tradicionalmente la formación del cuerpo docente de Educación Infantil y Primaria). De manera mucho más amplia, tenemos que definir de manera exhaustiva todo el abanico de desempeños –acciones y tareas concretas– que los profesores deben realizar en todo su ejercicio profesional y en todos los escenarios posibles (aula, familia, centro, administración educativa...) y determinar los conocimientos, las destrezas y las actitudes que convendría tener en cuenta para llevar a cabo eficazmente todos esos desempeños.

1.3.2. Modelos teóricos de competencias docentes

Si abordamos las competencias docentes entendidas como parte de un contexto profesional, también debemos referirnos a los enfoques o modelos teóricos planteados en este ámbito. Así, se proponen tres grandes modelos compartidos por este marco general de las profesiones, que se configuran como las perspectivas epistemológicas surgidas en Europa y Estados Unidos según numerosos expertos, dando lugar a diferentes formas de entender las competencias, sus clasificaciones y aplicaciones (Sánchez-Tarazaga 2017, p. 83):

1. **Modelo conductista:** la competencia a través de las tareas desempeñadas.

Este enfoque, también denominado analítico o molecular, surgió en Estados Unidos y postula que las competencias son un conjunto de conductas observables que permiten realizar con un desempeño efectivo una determinada función o actividad. Sus orígenes se sitúan a partir del interés que suscita conocer los atributos que tenían los diplomáticos exitosos de la época y estudiar su desempeño y, según McClelland (1973), este enfoque da origen al enfoque de competencias en sí mismo.

2. **Modelo psicologicista:** la competencia en clave de atributos personales.

Nacido en Gran Bretaña (Royo y del Cerro, 2005), la competencia se concibe, de acuerdo con este modelo, como una combinación de atributos personales de la persona subyacentes al desempeño profesional exitoso. Estas cualidades poseídas por los sujetos son capaces de explicar su desempeño superior en el trabajo. Además, pone el acento no solo en lo que la persona sabe y puede hacer, sino de lo que está dispuesto a hacer, contemplando también así el aspecto actitudinal.

3. **Modelo holístico:** la competencia como integración de conductas y atributos personales.

Esta corriente surgió en Francia y asume las competencias como la integración de los dos enfoques anteriormente enunciados: tanto de las tareas desempeñadas (conductas) como de los rasgos de la persona (atributos), a la vez que tiene en cuenta el contexto. En síntesis, este modelo concibe las competencias con una mayor complejidad en la medida que son el resultado de la movilización integrada de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y rasgos de personalidad, articulados según las características del contexto en que se encuentre el individuo.

Esta perspectiva holística es sobre la que consideramos que se debe fundamentar el diseño de un marco competencial docente.

1.3.3. De las competencias docentes a los marcos de competencias

Hablar de los marcos de competencias supone reconocer una estructura de descriptores acerca “de lo que un docente debe conocer, comprender y ser capaz de hacer” (Eurydice, 2018, p. 78). Caena (2014), asesora en materia educativa de la Comisión Europea, entiende este marco profesional como una estructura de descriptores que aglutina tanto el conocimiento formal adquirido (a través de acreditación) como el posteriormente ampliado a lo largo de la carrera profesional. Estos criterios, constituyen referencias explícitas de actuación, que describen en una forma observable lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión, así como sus responsabilidades con respecto a los logros de aprendizaje de sus alumnos y su propio desarrollo profesional (Vaillant, 2007).

Se trata, por tanto, de un ejercicio beneficioso que contribuye a clarificar la visión del tipo de profesional que se ha de formar, a construir un imaginario sobre las funciones del profesorado (Sánchez-Tarazaga, 2016). Esto permite identificar las características fundamentales de una buena enseñanza y se podrían convertir en un instrumento para guiar al docente en su quehacer diario. Es necesario subrayar que este marco no tiene que entenderse como algo inflexible y cerrado, todo lo contrario: se trata de definir unas pautas amplias y revisables. Y es que según se articule esta se conseguirá un perfil u otro de docente, tal y como lo resumen Manso y Valle (2013):

La posibilidad de tener un marco común de competencias profesionales, no solo nos permitiría situar el desempeño docente, sino también reconocer la relevancia que el nuevo paradigma del aprendizaje por competencias tiene para orientar el diseño y el desarrollo de programas de formación -inicial y permanente- del profesorado (p.179).

En esta línea, diversos informes de la UE (Comisión Europea, 2011; Comisión Europea 2012; Comisión Europea, 2013)

ofrecen algunas orientaciones acerca de las características de su diseño e implementación así como de los beneficios de su aplicación. A continuación, recogemos los aspectos más destacados, a partir del trabajo de Sánchez-Tarazaga (2016):

a) Diseño e implementación de los marcos de competencias

Una de las ideas clave que recogemos de la bibliografía consultada es que resulta complicado convenir cuál es el marco competencial del docente. Y menos aún que sea estático, neutral o universal pues para ello se requiere antes discutir y consensuar temas más amplios como: los fines de la educación, suposiciones sobre el aprendizaje, expectativas de la sociedad y sus demandas en el profesorado, recursos disponibles, prioridades y voluntad política, estatus de la profesión o bien tradiciones y cultura existente, entre otros. Una observación que advertimos es que dicho marco puede variar, por tanto, entre sistemas educativos de diferentes países. Tal es así, que uno de los informes analizados manifiesta la heterogeneidad que existe en Europa en el diseño de los marcos competenciales. En cualquier caso, los informes nos ofrecen algunas orientaciones para su diseño y posterior implementación que merece la pena destacar y que seguidamente recogemos.

En primer lugar, en su fase de diseño inicial, el marco de competencias docentes debe contemplar las siguientes variables: tener en cuenta la cultura del país, resultar de un proceso consensuado de temas clave, incluir todas las dimensiones del trabajo del profesorado, ser consistente con los resultados de aprendizaje esperados del alumnado (pero no limitado solo a ello) y combinar los atributos de estabilidad, duración y flexibilidad. De hecho, una de las críticas más comunes a estos marcos es el riesgo de no estar contextualizados y de caer en una simple estandarización de la profesión, ignorando su complejidad (Halász, 2019; Michel, 2019).

En segundo lugar, cada país tiene que encontrar su propio camino y calendario para diseñar el primer borrador de competencias docentes. Por ello, se han identificado dos estadios de desarrollo de los marcos competenciales en los que se puede encontrar cada Estado miembro y propone para cada uno de ellos una acción específica.

En cuanto al contenido y estilo del marco profesional, los descriptores de las competencias deben estar redactados en términos de resultados de aprendizaje y orientados a la acción, motivar al profesorado a crecer profesionalmente, reflejar la cultura y el contexto en el que se vayan a usar y proveer de información suficiente, concreta y clara (para que los entiendan todos los agentes involucrados). Además, las competencias deben ser constantemente actualizadas para incorporar las nuevas demandas pedagógicas, sociales y tecnológicas.

Por último, una vez diseñado, no menos importante es su fase de implementación. Es fundamental, en este sentido, que guarde coherencia en su desarrollo, uso y propósito para el que haya sido diseñado el esquema competencial. Por tanto, primero, es necesario que exista un compromiso con el proceso a largo plazo por parte de la Administración educativa. Segundo, se tienen que definir los roles de todas las partes implicadas y, al mismo tiempo, hay que crear espacios de encuentro para poder dialogar y discutir a lo largo del proceso de implantación de dichos marcos. Debe quedar claro que debe ser un proceso cuidadosamente planificado y acordado por todos los implicados, especialmente el profesorado. Este colectivo debe necesariamente participar en el diseño del mismo para que no sea percibido como una imposición y un mecanismo de control.

Una lección aprendida que podemos constatar a través de los textos europeos consultados es que la existencia de los marcos de competencias docentes no asegura de por sí la calidad en la enseñanza, sino que lo que cuenta es su propósito y el modo en el que se aplican. Por otro lado, tam-

bién subrayan que el desarrollo de estos marcos comunes no debe significar necesariamente una importante inversión económica.

b) Beneficios de su utilización

A pesar de la complejidad a la hora de apostar por un marco competencial para la profesión docente, son mayores beneficios ya que puede contribuir a fortalecer la misma en el conjunto del sistema educativo en los siguientes términos:

- Crear un discurso compartido sobre la profesión docente, consiguiendo la implicación de todos los agentes clave (Administración, empleadores y los propios docentes).
- Apoyar al propio profesorado de tal manera que se cree una imagen clara y transparente de su rol en la sociedad al tiempo que potenciar la profesionalidad, favoreciendo un mayor prestigio de su labor.
- Constituir el punto de partida para animar a los docentes (actuales y futuros) como herramienta de autoevaluación y reflexión de su práctica así como sus posibilidades de desarrollo profesional.
- Orientar el diseño de políticas relacionadas con el profesorado, lo cual es fundamental bajo nuestro punto de vista.

De hecho, en uno de los informes indicados anteriormente (Comisión Europea, 2012), establece que cada Estado miembro debe acometer como acción prioritaria la definición de las competencias y cualidades requeridas del profesorado a través de un marco competencial, como punto de partida en los programas de selección, formación y para el desarrollo profesional. Esto está alineado con la propuesta reciente del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022), en cuyo documento de reforma de la profesión docente en España apuesta por el uso de los marcos competenciales como elemento cohesionador de las políticas de profesorado.

Respecto a la selección del profesorado, se afirma que en la actualidad no se puede asegurar que los procedimientos actuales de selección en muchos de los Estados miembros estén atrayendo a los mejores candidatos. Una de las principales medidas debe ser, por tanto, crear un sistema efectivo de reclutamiento basado en un perfil claro de competencias docentes con indicadores clave que puedan ser medidos.

En cuanto a la formación inicial, se considera que el marco de competencias docentes es vital para asegurar que todos los programas de formación inicial faciliten a los estudiantes que puedan usar las competencias clave y que, además, cuenten con la capacidad y motivación de continuar renovándolas a lo largo de su carrera.

Por otra parte, también se podría, sin duda, incluir el esquema competencial en los programas de inducción y en los procesos de evaluación del profesorado. De hecho, una de las medidas que se recogen es la supervisión del progreso del profesorado de forma que se ofrezca retroalimentación sobre su rendimiento de manera regular, basándose en un sistema de evaluación de acuerdo a los estándares incluidos en un marco competencial.

Referencias

- Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-competence. *European Journal of Education*, 49 (3), 311-331. <https://doi.org/10.1111/ejed.12088>
- Comisión Europea (2011). *Policy approaches to defining and describing teacher competences* (Report of a Peer Learning Activity in Naas, 2-6 October 2011), Education and Training. 2020 Programme.
- Comisión Europea (2012). Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes Accompanying the document Communication from the Commission "Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes". Estrasburgo, SWD (2012) 374 final. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- Comisión Europea (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Disponible en http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/917260>
- Fernández Enguita, M. (2006): Pero... ¿qué "quedrán"? El estatus del profesorado y el tópico del reconocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 353, 80-85.
- Hálasz, G. (2019). Teacher professional competences and standards. Concepts and implementation. *Eur J Education*, 54, 311-314
- Hoyle, E. (1982): The professionalization of teachers: a paradox. *British Journal of Educational Studies*, 30(2), 161-171.
- Ley 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor. BOE-A-2010-15028. *Boletín Oficial del Estado*, nº238, de 1 de octubre de 2010. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2010/BOE-A-2010-15028-consolidado.pdf>
- López-Rupérez, F. (2014) *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Narcea.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Cambridge, University of Cambridge, Education International.
- Michel, A. (2019). What is teaching for? *Eur J Educ*, 54, 319-322. <https://doi.org/10.1111/ejed.12358>
- Ministerio de Educación y Formación profesional (2022). *Documento para debate: 24 propuestas de reforma de la profesión docente*. Disponible en: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>
- Parlamento Europeo y Consejo (2005). DIRECTIVA 2005/36/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 7 de septiembre de 2005 relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales. L255/22. Disponible en: <https://www.boe.es/doue/2005/255/L00022-00142.pdf>
- Royo, C. y Del Cerro, A. (2005). Revisión teórica de las competencias: su origen, concepto y escuelas más importantes. ¿Hacia dónde se dirigen? En J. Romay y R. García (eds.), *Psicología de las Organizaciones, del Trabajo y Recursos Humanos y de la Salud* (pp.453-460). Biblioteca Nueva.

- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 44-67. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Sánchez-Tarazaga, L. (2017). *Las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria: Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial*. [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. <http://dx.doi.org/10.6035/14034.2017.137392>
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina: Re-inventado el modelo tradicional*. Octaedro.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 1-16.
- Valle, J.M. y Manso, J. (2013). Competencias Clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 12-33. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255>
- Valle, J.M. y Manso, J. (2017). *Lifelong Teacher Education. Ser docente a lo largo de la vida*. Pigmalión.



capítulo 2

**Las competencias
profesionales docentes en
perspectiva supranacional.
Posicionamiento de los
organismos internacionales**



2.1. Introducción

Cada vez se hace más patente la relevancia con la que las propuestas en materia educativa de los Organismos Internacionales son aceptadas y puestas en práctica por parte de los países y Estados miembros, a pesar de no constituir, aún, este ámbito objeto de una política común (Egido et al., 2018). De hecho, tal y como expresa Álvarez (2015), “fueron precisamente estos organismos quienes alertaron de la necesidad de preocuparnos por la calidad del profesorado para mejorar los sistemas educativos, elevando a prioritario un tema que ya estaba candente en la literatura académica y científica con anterioridad” (p. 10). Por ello, parece importante analizar y comprender la contribución de estas sobre el profesorado y, más concretamente, sobre las competencias docentes.

Una revisión de la literatura exhaustiva permite constatar que la documentación publicada durante la pasada década desde los Organismos Internacionales ha supuesto un acontecimiento que ha posibilitado un marco amplio y claro en torno a esta cuestión a nivel mundial. Así, desde 2005, tan solo entre la OECD, la UNESCO y la Unión Europea se han publicado más de 30 estudios dedicados exclusivamente a la profesión docente o a algunos aspectos más concretos de ella como su formación inicial, sus condiciones laborales, su desarrollo profesional, o sus competencias, entre otros (Manso et al., 2019).

Especialmente importante es que este proceso ha tenido repercusión en la práctica y en las políticas educativas. Así, por ejemplo, durante las últimas décadas, los gobiernos de todo el mundo han prestado creciente atención a la contratación, preparación y retención del profesorado. A instancias de recomendaciones internacionales, el número de docentes y su calidad se ha convertido en un problema importante de la agenda política educativa de muchos países, asumido por sus responsables al más alto nivel (FIER, 2009). Esto es por-

que los profesores son vistos por muchos gobiernos como el “eje central” de la reforma educativa, económica y social (Furlong et al., 2009). Esto incide en la necesidad de profesionalizar el desempeño docente acompañado de una selección, atracción y retención de los mejores candidatos a ejercer dicha profesión.

La presentación de las contribuciones se hará conforme al grado de impacto que cada uno de ellos ha tenido en el conjunto del ámbito educativo internacional e, igualmente, su relevancia para el tema que nos ocupa de las competencias profesionales docentes. Debido a la inmensa cantidad de investigaciones realizadas destacaremos las que nos parecen más relevantes en el caso español: la Unión Europea (UE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) y el Banco Mundial. En el Anexo se pueden consultar los marcos de competencias profesionales más relevantes que han propuesto estos organismos.

Con este capítulo pretendemos, por un lado, poner de manifiesto la gran relevancia que las instituciones internacionales han tenido para reconocer la figura del docente como elemento esencial para la mejora de la calidad educativa y, por otra parte, definir con mayor precisión los principales pilares sobre los que estas organizaciones concretan la relevancia y perfil del docente.

2.2. La Unión Europea

Comenzamos por la UE ya que formamos parte de su ámbito geográfico y político y es la entidad supranacional de mayor integración política actualmente existente. Son muchos los documentos e investigaciones auspiciados por la Dirección General de Educación y Cultura de la que depende la

Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA)¹ y que son publicados por Eurydice² sobre cuestiones de profesorado. De todos ellos destacaremos los cuatro informes incluidos en la colección *Key topics in education in Europe. The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns* (Eurydice, 2002a, 2002b, 2003, 2004). Esta colección supone una aportación relevante para valorar la situación de la profesión docente en la UE y, más específicamente, para analizar y comprender semejanzas y diferencias entre los sistemas utilizados para la formación docente.

Queremos destacar el primero de ellos (Eurydice, 2002a), pues es el que explora el perfil docente. Así, señala que una de las cuestiones primordiales clave del profesorado debe ser atender al cambio en las destrezas que el profesorado debe adquirir. En este sentido, ya se aprecian las preocupaciones comunes sobre esta cuestión:

¿Qué se espera (o debería esperarse) de la profesión docente en la actualidad e incluso en el futuro? ¿Qué se les enseña a los docentes durante su formación inicial? ¿Cuáles son los criterios de calidad y las competencias necesarias para que un docente se considere capacitado para ejercer su profesión? ¿Qué medidas se adoptan para ayudar a los profesores noveles a convertirse en profesionales plenamente cualificados? ¿Qué facilidades se les ofrece a los docentes en activo para que adquieran las nuevas destrezas que requiere su profesión? (p. 10)

Más recientemente, la misma EACEA, junto con Eurydice, están realizando una nueva versión actualizada de estos informes entre los que se incluyen temas relacionados con la profesión docente tales como el acceso a la profesión, el desarrollo profesional (incluidos los marcos de competencias), las condiciones del trabajo y carrera, los sueldos, el atractivo de la función docente y el bienestar docente (Eurydice, 2018; Eurydice, 2021). Todos ellos transmiten con claridad la importancia del profesorado como clave fundamental para mejorar la calidad de la educación. Valga como síntesis ejemplar la siguiente cita:

1. Siglas en inglés de Education, Audiovisual and Culture Executive Agency encargada de la gestión de la acción comunitaria en materia educativa desde 2003. Más información sobre la EACEA en su página web oficial: eacea.ec.europa.eu
2. Desde 1980, la red Eurydice ha sido uno de los mecanismos estratégicos

Los profesores son una fuerza motriz vital para el proceso de aprendizaje de los alumnos en todo sistema educativo y desempeñan el papel más importante para que la educación sea una experiencia fructífera (Eurydice, 2021, p. 11).

Además, de la iniciativa específica de Eurydice, debemos atender las referencias normativas e informes relevantes de la propia UE. Fue a partir de la denominada Estrategia de Lisboa (Consejo Europeo, 2000), cuando se abrió paso a una verdadera política de educación e interés en la formación del profesorado (Manso y Valle, 2013; Tiana, 2013). Más concretamente, el Consejo de Educación europeo se propuso definir para los próximos diez años los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación. En este documento, se aprobaron en el Consejo Europeo de Estocolmo (Consejo Europeo, 2001) tres categorías de objetivos generales, que estaban acompañados de los objetivos precisos de los sistemas educativos: 1) Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea.; 2) Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación; 3) Abrir los sistemas de educación y formación a un mundo más amplio.

A raíz de este trabajo, parece constatarse una evolución creciente de las políticas en materia educativa, entre las que se encuentran las relativas a formación del profesorado (Manso y Valle, 2013). Tal es así que, en el año 2002, se creó una comisión de trabajo de expertos, en el marco del Consejo Europeo de Barcelona (Consejo Europeo, 2002), dedicado a la mejora de la formación de profesores y contó con representantes de los países participantes en el Programa de Trabajo Educación y Formación 2010 (*ET-2010 Education and Training*). Unos años más tarde de la constitución de este equipo de trabajo, se publicó el informe *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (Comisión Europea, 2005) en el que se perfila, como su nombre indica, los Principios Comunes Europeos para las Competencias y Cualificaciones del Profesorado, uno de los más

establecidos por la Comisión Europea para apoyar la cooperación europea en el ámbito educativo informando sobre los sistemas educativos y políticas en 31 países y mediante la presentación de estudios sobre diferentes cuestiones comunes. Más información sobre Eurydice en su página web oficial: www.eurydice.org.

relevantes en este campo y en el contexto de directrices europeas. Estos principios, se afirma, deben servir de palanca para articular políticas que permitan una mejora de la eficiencia y calidad del ámbito educativo en la UE. A partir de esta publicación, en numerosos países se han empezado a utilizar estos principios en el proceso de elaboración de políticas de formación del profesorado. Los principios europeos se concretan en una visión de la docencia en Europa con las siguientes características:

- Una profesión para la que se exige una **alta cualificación**, lo que implica, por una parte, que los futuros profesores son titulados de instituciones de Educación Superior y, por otra, que los docentes de ciclos formativos están cualificados en su área profesional y cuentan con una adecuada formación pedagógica. Todos los profesores cuentan con amplios conocimientos de las materias que imparten, buenos conocimientos pedagógicos, las capacidades y competencias necesarias para orientar y apoyar a los alumnos, y comprenden la dimensión social y cultural de la educación. Además, cada profesor debería tener la oportunidad de continuar sus estudios hasta el máximo nivel para desarrollar sus competencias docentes e incrementar sus posibilidades para progresar durante el ejercicio de la profesión.
- Una profesión concebida en el contexto del **aprendizaje permanente**, ya sea en ámbitos formales o no formales, pero recibiendo apoyo para continuar con su desarrollo profesional a lo largo de la carrera. Esto implica que los empleadores deben ser los primeros en reconocer la importancia de adquirir nuevos conocimientos y el profesorado debería llevar a cabo innovaciones a partir de procesos de investigación y reflexión sobre la práctica. Asimismo, también se anima al colectivo a realizar estancias fuera del sector educativo y que sea valorado en su preparación.
- Una profesión **móvil**, responde a que los docentes participan en proyectos europeos, tanto durante la formación inicial como la continua. Se anima, por tanto, al profesorado

a trabajar o estudiar en otros países europeos para que se desarrollen profesionalmente.

- Una profesión basada en la **colaboración**, referido a que las instituciones encargadas de la formación del profesorado no trabajen de manera aislada, sino colaborativamente con entidades, en especial, con los centros educativos.

Conjuntamente a esta serie de principios comunes, la UE propone tres ámbitos en los que los profesores de los Estados miembros deberían ser capaces de desenvolverse: a) Trabajar con otros; b) Trabajar con el conocimiento, la tecnología y la información; c) Trabajar con y en la sociedad (Comisión Europea, 2005). Esto se amplía más adelante (véase Anexo).

Con estos principios expuestos, podemos deducir que no se puede esperar que todas las competencias necesarias se alcancen durante el periodo de formación inicial de los docentes, sino que tal y como sugieren los expertos europeos, será necesario su desarrollo durante la etapa de inducción y ejercicio continuado de la profesión (Comisión Europea, 2005). Y es precisamente esta idea que vuelve a ser reforzada en un informe posterior:

No hay programa de formación inicial del profesorado, por bueno que sea, que pueda dotar a los profesores de todas las competencias que van a necesitar a lo largo de su carrera. Las exigencias de la profesión docente evolucionan con rapidez, lo que hace necesario que se adopten nuevos planteamientos (Consejo Europeo, 2009a, p.2).

Además de orientar en el desarrollo de competencias sobre la continuidad de la trayectoria profesional, insta a que el profesorado tenga una actitud reflexiva y activa en su propio aprendizaje, adoptando así una mayor responsabilidad en su formación y desarrollo de las competencias necesarias para desempeñar su trabajo.

El resultado más destacado de este grupo de expertos europeos fue una comunicación que, bajo el título de *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*, pretendía analizar la situación actual de esta en la UE y proponer una reflexión conjunta de las medidas que pueden adoptarse (Comisión Europea, 2007). En la misma se pone de manifiesto que los cambios en la sociedad y educación, plantea demandas cambiantes a los profesores: impartir conocimientos básicos, ayudar a los jóvenes a adquirir competencias clave, desarrollar planteamientos de aprendizaje colaborativos y constructivos, actuar como gestores de aula, saber educar en aulas heterogéneas, aprovechar las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías o asumir tareas relacionadas con la gestión interna del centro. Estos cambios exigen que el profesorado adquiera competencias en su formación inicial y permanente.

Posteriormente, se aprobó el Programa de Trabajo en Educación y Formación 2020 o ET-2020 (Consejo Europeo, 2009b), estableciendo así la continuidad del programa anterior. La relevancia del mismo reside, tal y como recoge Valle (2012) en que: “marcará toda la estrategia de la política educativa de la UE para la presente década” (p.419).

Para garantizar la adecuada aplicación de la ET 2020 la UE se apoya, de nuevo, en grupos de trabajo formados por expertos³ de los diferentes Estados miembros. Concretamente, uno de estos grupos se encargó de estudiar aspectos como el desarrollo de las competencias del profesorado y las políticas que regulan su trabajo. De especial interés es el documento, emitido desde este comité, titulado *Policy approaches to defining and describing teacher competences* (Comisión Europea, 2011), que se encarga de estudiar aproximaciones para definir las competencias docentes en el conjunto de países de la UE. La finalidad del mismo reside en extraer comparaciones de políticas de los Estados miembros y ofrecer recomendaciones para ayudarles a desarrollar

3. Más información acerca de los grupos de trabajo disponible en la página web de la Comisión Europea (en inglés): http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups_en.htm

sus políticas educativas en relación a un posible marco competencial para los docentes, hecho que puede constatare como novedoso.

En el año 2012 también la Comisión Europea anunció el plan titulado *Un nuevo concepto de educación* (Comisión Europea, 2012a), con el fin de asegurar que hasta 2020 se introduzcan en los sistemas educativos nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje que doten a los estudiantes de cualificaciones adecuadas para el empleo. En el citado documento se insta a los Estados miembros a definir un marco de competencias o un perfil profesional de los docentes. Concretamente se determina como prioridad una revisión y consolidación del perfil profesional de todas las profesiones docentes (profesores a todos los niveles, directivos de centros escolares o formadores de profesores) a través de las siguientes acciones:

(...) revisar la eficacia y la calidad académica y pedagógica de la formación inicial del profesorado; introducir sistemas coherentes y con recursos suficientes para la contratación, selección, incorporación y desarrollo profesional del profesorado sobre la base de competencias claramente definidas para cada fase de la carrera docente; y aumentar la competencia digital de los profesores (Comisión Europea, 2012a, p. 17).

Asimismo, debemos también mencionar el informe titulado *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes* (Comisión Europea, 2012b), en el que se dedica un apartado específico a las competencias docentes. En él se indica que el profesorado debe contar con una serie de competencias específicas, entre ellas, las competencias clave, que son necesarias alcanzar también por parte de todos los ciudadanos. Además, se insiste en la idea de que no solo se debe ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades más fáciles de evaluar, sino también fomentar habilidades cognitivas de orden superior (resolución de problemas, pensamiento crítico, toma de decisiones...), enseñar herramientas de trabajo (comunicación, tecnologías de la información) así como

fomentar la ciudadanía para desenvolverse en el contexto actual. Por otra parte, también el profesorado debe contar con las competencias necesarias para innovar y adaptarse.

En su último capítulo precisan las prioridades clave para apoyar la profesión docente, a dos niveles: Estado miembro y Comisión Europea. Nos centraremos en la primera, porque concierne directamente a nuestro país y, más concretamente, en las acciones que hacen referencia a la preparación del profesorado y las competencias docentes. De esta manera, las prioridades que deben guiar a los sistemas educativos de cada Estado miembro deben ser, en síntesis, las siguientes (Comisión Europea, 2012b):

- Definir las competencias y cualidades requeridas del profesorado, basado en un perfil o marco competencial. Asimismo, identifica dos estadios de desarrollo en los que se puede encontrar cada Estado miembro con relación a esta política. Por un lado, los países que están en el inicio del desarrollo de dicho marco pueden seguir el ejemplo propuesto en el informe. Por otro, aquellos países en los que ya existe la descripción de las competencias deberían concentrarse en depurarlas y definir las para cada fase de la carrera del profesorado (formación inicial, inducción...) y para cada nivel educativo (infantil, primaria, secundaria...). Igualmente, dichas competencias deben servir de base para otras políticas del sistema educativo en su conjunto y ser constantemente actualizadas para incorporar las nuevas demandas pedagógicas, sociales y tecnológicas, contando para ello con la colaboración de todos los agentes implicados.
- Rediseñar los sistemas de reclutamiento para seleccionar a los mejores docentes. Además de establecer las medidas de aseguramiento de la calidad necesarias, se debe tener en cuenta el marco competencial para reestructurar los sistemas de selección.
- Asegurar un periodo de inducción de los nuevos docentes. Todos los noveles deben participar en este tipo de programas durante sus primeros años en el ejercicio, contando para ello con apoyo personal, emocional, social y profesional.

- Proporcionar feedback sobre su rendimiento para desarrollarse profesionalmente. Es importante que se supervise el progreso del profesorado durante el curso académico y se ofrezca retroalimentación para mejorar su rendimiento, de manera que se refuercen sus fortalezas y se potencien sus áreas de mejora. El feedback debe estar basado en un sistema de evaluación que incluya los estándares requeridos para un profesor competente (lo que hemos identificado, en definitiva, como marco competencial).

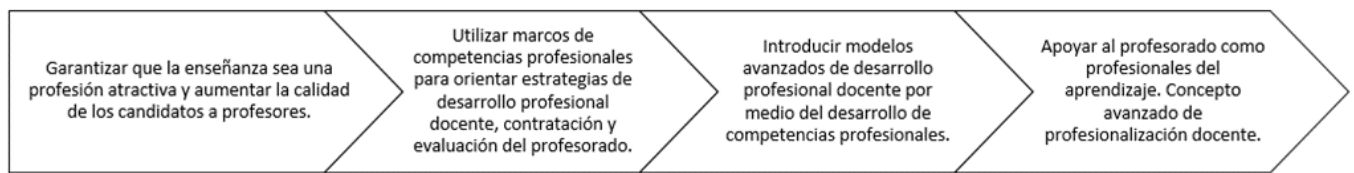
Otro estudio posterior que nos parece muy interesante porque aborda con profundidad y exclusividad el tema de las competencias docentes se titula *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (Comisión Europea, 2013). El objetivo del trabajo no es ofrecer recetas estandarizadas de reformas que deban acometer los diferentes Estados miembros, sino identificar las características clave de políticas de éxito en relación al tema estudiado y proporcionar ejemplos prácticos. Los ámbitos tratados en el mismo son, entre otros: el significado de competencias docentes, los beneficios de los marcos competenciales, diversos ejemplos de políticas utilizadas por algunos países europeos en relación a las competencias docentes, cómo se pueden desarrollar y evaluar dichas competencias, así como pautas para fomentar que el profesorado las siga desarrollando. Estos aportes se han incluido en el capítulo 1.

Para finalizar en el ámbito de la UE, recogemos dos de sus contribuciones más recientes. En 2018 se publicó un informe que reúne evidencias sobre las políticas de profesorado que resultan efectivas (Comisión Europea, 2018). El documento analiza y desarrolla medidas que constituyen los ejes sobre los que deben articularse las políticas educativas sobre profesorado. Se trata de a) **medidas transversales**: 1) el uso de marcos de competencias profesionales y 2) el uso de incentivos (monetarios y no monetarios); b) **medidas específicas**: 1) uso de herramientas para el reclutamiento; 2) la provisión de formación docente, inducción y desarrollo profesional; 3) apoyo a colegios, liderazgo docentes y redes de profesorado; 4) uso de la evaluación docente; 5) dotación de herramientas para apoyar la calidad docente y 6) medidas para mejorar el estatus social, el prestigio y atractivo de la profesión.

La gran aportación de este informe es la propuesta de una herramienta, en forma de matriz de cuatro pasos (Figura 1), para ayudar a los responsables políticos al diseño, análisis e

implementación de estrategias a largo plazo referentes a la cuestión docente.

Figura 1. Matriz secuencial de políticas de profesorado. Fuente: Elaboración y traducción propia basada en la Comisión Europea (2018).



En 2020, publicó un nuevo trabajo que aborda la carrera profesional docente y sugiere algunas orientaciones para crear un marco de competencias (Comisión Europea, 2020). Entre las ideas más destacables, subrayamos la importancia de que se atiendan todas las fases de la carrera docente (formación inicial, inserción a la profesión y desarrollo profesional continuo), diseñar y comunicar directrices claras para poder progresar profesionalmente o visibilizar diferentes trayectorias profesionales disponibles para el profesorado.

Llegado el año 2020, el segundo programa estratégico llega a su fin y la UE sigue trabajando en materia educativa. Así, un nuevo documento estratégico marca el inicio de la década y nos orienta hacia el logro de un Espacio Europeo de Educación en el 2030 (Consejo Europeo, 2021). El nuevo marco estratégico ET 2030 plantea, al igual que sus predecesores, prioridades que marcarán el rumbo de la década. La prioridad estratégica 3 se propone mejorar las competencias y la motivación en la profesión docente:

Estudiar la posibilidad de elaborar herramientas, concretamente marcos de competencia del profesorado, para aumentar la pertinencia de los programas de formación inicial del profesorado y la creación de oportunidades de desarrollo profesional continuo, y proporcionar orientación a los profesores en su progresión profesional (p. 19).

Esta prioridad estratégica subraya la necesidad de prestar atención al bienestar del profesorado, aumentar el atractivo de la profesión docente y revalorizar el papel del liderazgo educativo. Así mismo, y siguiendo esta línea, se plantean doce acciones concretas para la mejora de las competencias y la motivación del profesorado (Tabla 1).

Tabla 1. Acciones incluidas en el Área prioritaria nº 3.

ACCIONES
Atracción del talento a la profesión docente
Revalorización económica y social de la profesión docente
Creación de marcos profesionales
Creación de marcos competenciales
Desarrollo de la competencia digital
Creación de Academias de Profesores Europeas
Promoción de la excelencia en la enseñanza
Gestión de la diversidad cultural y lingüística
Movilidad del profesorado
Mejorar las condiciones laborales del profesorado
Reducir desequilibrios de género en las profesiones educativas
Promover la enseñanza por competencias

2.3. La Unesco

De todos los trabajos realizados por la UNESCO, nos centramos en cuatro principales investigaciones. La primera de ellas se publicó como un informe titulado *Docentes para las escuelas del mañana: análisis de los indicadores educativos mundiales* (UNESCO-OECD, 2001) y es la consecuencia del trabajo realizado en más 17 países a nivel mundial. Este documento era el segundo de una colección de publicaciones destinada a analizar los indicadores de la educación desarrollados mediante el Programa de Indicadores Mundiales de la Educación (*World Education Indicators Programme*). Este documento incide, y esta, tal vez, sea la idea más importante, en el equilibrio que los gobiernos afrontan entre la expansión del acceso a la educación y la necesidad de atraer y retener a buenos docentes. Sobre esta última idea, el estudio muestra cómo el crecimiento y la universalización de la educación suponen la necesidad de docentes, pero incide en la relevancia de un profesorado altamente cualificado mediante los programas formativos correspondientes. Un año más tarde, la UNESCO publica el documento titulado *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países* (UNESCO-OREALC, 2002). Es un informe en el que principalmente se desarrolla la descripción de la formación (inicial y permanente) del profesorado en diferentes países, entre ellos España. Resulta especialmente importante por poner de manifiesto la creciente importancia de la formación del profesorado y por incidir, entre sus conclusiones, en la relevancia creciente de los docentes para la calidad de la educación.

El tercer informe publicado, titulado *Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la calidad para todos* (UNESCO, 2014), dedica su tercer bloque a la importancia de aplicar políticas sólidas para prestar apoyo a los docentes. Si bien no trata el tema de las competencias, sí que se señala que el profesorado, además de impartir los conocimientos básicos, debe ayudar a su alumnado a adquirir las competencias necesarias. Además, proponen cuatro estrategias para disponer de los mejores docentes:

1. Atraer a los mejores docentes: conseguir que los mejores se vinculen con esta profesión y que estén motivados. Como propuesta, se sugiere establecer unos requisitos de acceso más exigentes, pues “el nivel de calificación es un indicio de la situación profesional del sector” (p. 45).
2. Mejorar la formación de los docentes: de nuevo la idea acerca de que su preparación es importante, insistiendo en que muchos docentes no se sienten seguros de contar con las competencias necesarias para enfrentarse a su labor. Nos recuerda la importancia de que no solo necesitan conocimientos sobre las asignaturas, sino también aprender a enseñarlas así como la importancia de interactuar en aulas heterogéneas pues sucede en algunos casos que “tienen que dar clase, en un aula única, a alumnos de varios grados, de distinta edad y con diferentes capacidades” (p.46).
3. Disponer de docentes donde más se necesitan: hace referencia a que los gobiernos deben diseñar estrategias para conseguir que los docentes estén distribuidos de manera equitativa.
4. Ofrecer los incentivos apropiados para conservar a los mejores docentes: esto es un salario adecuado y un plan de carrera profesional atractivo.

Por otro lado, también queremos incluir un informe de esta institución, relacionado con la iniciativa Educación para Todos, que ha sido acogido con interés por parte de los responsables de la política educativa⁴. Bajo el título *Replantear la educación: ¿Hacia el bien común mundial?* (UNESCO, 2015), retoma y profundiza en la visión que presentaban el Informe Faure (UNESCO, 1973) y el Informe Delors (Delors, 1996), dos publicaciones memorables de la citada institución.

4. En el contexto español, algunas comunidades autónomas (por ejemplo, Andalucía, Baleares, Cataluña o País Vasco) han hecho referencia al citado documento como soporte en el diseño de sus planes de mejora del sistema de enseñanza en el periodo 2017-2020.

Este documento se orienta a reforzar la idea de la educación y el conocimiento como bienes comunes, basándose en tres ejes: sostenibilidad, humanismo y complejidad. En este marco, argumentan que la profesión docente es primordial para articular un sistema educativo que permita dar respuesta a las necesidades cambiantes de la sociedad. Por tanto, hay que ofrecer al profesorado unas condiciones de vida y de trabajo más atractivas, motivadoras y estables, evitando que se debilite “la profesión fundamental más importante del mundo” (UNESCO, 2015, p.58).

Ahora bien, los nuevos desafíos de la educación implican, a su vez, replantear la misión de los docentes, su carrera profesional así como remodelar el contenido y los objetivos de su formación pedagógica. Con relación al aspecto formativo, el informe UNESCO (2015) incluye algunas competencias que se deben incluir en los planes de estudio, como son la promoción de la convivencia, la protección y mejora del medio ambiente, el uso de múltiples estrategias pedagógicas en combinación con la tecnología, el trabajo en equipo y la comunicación con las familias, entre otras. Además, también reconocen nuevos perfiles de educadores, que ejercen su labor fuera de los sistemas de educación formal pero que contribuyen igualmente en la labor de aprendizaje a lo largo de la vida. Algunos ejemplos de educadores a los que se refieren son los que ocupan su tiempo en grupos juveniles, programas deportivos y artísticos, organizaciones religiosas y asociaciones de voluntarios.

2.4. La OECD

La OECD es la organización que ha generado más documentación en torno a la relevancia del docente. Sus informes más recientes se centran especialmente en resaltar la necesidad de un profesorado competente para responder adecuadamente a diversas problemáticas de la educación, especialmente emergentes en las últimas décadas, como

son la atención a la diversidad o las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. No hay que olvidar que desde hace años venían ya argumentando que el papel de los docentes era imprescindible.

De esta manera, el primer informe cuya finalidad más explícita era destacar la importancia de los docentes y de la atracción, formación y retención de los mejores candidatos, lo encontramos en su publicación del 2005. En este estudio (OECD, 2005), en el que participaron 25 países de todo el mundo, se ofrece un análisis exhaustivo sobre las tendencias del desarrollo de la función docente, factores clave en la carrera profesional, las prácticas innovadoras y exitosas en este campo, así como las prioridades de trabajo a establecer en el futuro. Lo que se pretende es explicitar las políticas innovadoras y exitosas que estos países han puesto en marcha en esta materia. En él se afirma que “los buenos docentes son la columna vertebral de todo el sistema educativo” (p.271) y que requieren de nuevas habilidades para trabajar en un contexto social y escolar diverso y cambiante.

A este respecto, también en el resumen ejecutivo del informe citado, se añade una serie de indicaciones sobre las bases del perfil docente:

El perfil de competencias del profesorado deberá diseñarse en función de los objetivos de aprendizaje que se tengan para los estudiantes y deberá proporcionar normas que sirvan para toda la profesión (...). Los perfiles del profesorado deberán basarse en una visión enriquecedora de la docencia y englobar parámetros tales como un sólido conocimiento de la materia que vaya a impartirse; competencias pedagógicas; la capacidad de trabajar eficazmente con un amplio abanico de estudiantes y compañeros de trabajo, de contribuir a la escuela y la profesión, y de continuar desarrollándose. (p.7)

En general, y tal y como se indica en el título del trabajo, las conclusiones giran en torno a la relevancia de desarrollar políticas destinadas a la atracción, desarrollo y retención de

los mejores candidatos a la docencia. De igual manera, se pone de manifiesto que los países con mejores resultados de sus sistemas educativos son aquellos en los que la posición social de los docentes es alta y donde hay más solicitantes de estudiantes que quieren acceder a la profesión. Entre las conclusiones de este estudio –muchas de las cuales suponen las modificaciones de políticas educativas– destacan como principales elementos sobre los que los estados deberían desarrollar medidas relativas al profesorado las preocupaciones sobre:

- la profesión docente como una carrera de desarrollo continuo.
- el desarrollo de conocimientos y las habilidades (competencias) de los docentes.
- el reclutamiento y la selección de los profesores.
- la retención de los docentes eficientes en las escuelas.

El informe pone de relieve que existe una preocupación en la mayoría de los países acerca de la distribución no equitativa de los profesores entre las escuelas. Esto suele deberse a los procesos de selección del personal docente: los centros escolares suelen tener muy poca participación directa en las contrataciones. Por otro lado, también indica que algunos países tienen un exceso de docentes cualificados y no todos ellos con las suficientes competencias profesionales.

El documento finaliza, práctica habitual en los informes de carácter internacional, con unas recomendaciones sobre orientaciones políticas a tener en cuenta en relación con el profesorado. Se pueden sintetizar en las siguientes: importancia de la calidad del profesorado y no tanto de su cantidad; importancia de definir perfiles docentes para alinear las necesidades que requieran; necesidad de reconocer el desarrollo profesional como un continuo; proponer una formación docente más flexible; transformar la enseñanza en una profesión rica en conocimiento; y proporcionar a las escuelas más responsabilidad de la gestión del personal docente.

En otro informe posterior, la OECD (2010a) ha ofrecido una síntesis en castellano del informe de 2005 pero, además, destaca las implicaciones políticas que se proponen en este documento (Tabla 2).

Además, esta misma organización ya había publicado un año antes el estudio internacional TALIS: *Teaching and Learning International Survey* (OECD, 2009). Se trata de un estudio realizado a partir de una encuesta sobre la base de datos de más de 70.000 profesores y directores de escuelas que representan a los docentes de Educación Secundaria en los 23 países participantes. Entre otros aspectos, TALIS examina algunos relacionados con el desarrollo profesional docente tales como las creencias, actitudes y prácticas de los profesores o su evaluación y retroalimentación. Como conclusiones, entre otros aspectos, resalta la importancia del docente al estudiar los factores relacionados con su desarrollo profesional. Además, incide en la necesidad de disponer de profesores de alto desempeño profesional, poniendo en relación la capacidad del sistema y los logros educativos con la de sus profesores y la del trabajo que desempeñan.

En las posteriores ediciones del informe TALIS (OECD, 2014, 2019a), las temáticas que centraron el análisis fueron elegidas por los países participantes, que decidieron mantener algunas cuestiones de la edición anterior e incorporar nuevas: desarrollo profesional (principalmente en programas de inducción y mentoring); creencias, actitudes y prácticas docentes; evaluación y feedback del profesorado; liderazgo escolar (con nuevos indicadores sobre trabajo en equipo); percepciones de autoeficacia por parte del profesorado, su satisfacción sobre el trabajo así como el clima en el aula y centro (nueva área en el informe).

Seguidamente y, podríamos decir, como documento que consolida y sistematiza las conclusiones de los estudios precedentes, la misma OECD ha publicado el documento *Política de educación y formación: los docentes son importantes* (2010b). Traemos esta publicación en este punto como ejemplo de la importante labor de esta organización en los

Tabla 2. Implicaciones sobre políticas en materia de profesorado según la OECD).

Objetivo Político	Dirigido a la profesión en su conjunto
1. Convertir la docencia en una carrera atractiva	- Mejorar la imagen y el estatus de la docencia
	- Mejorar la competitividad de los salarios de los profesores
	- Mejorar las condiciones de empleo
	- Capitalizar el exceso de oferta de profesores
2. Capacitar a los profesores	- Desarrollar perfiles del profesorado
	- Considerar el desarrollo de los profesores como un proceso continuo
	- Flexibilizar y adaptar la educación del profesorado
	- Convalidar los programas de educación del profesorado
3. Seleccionar y contratar a los profesores	- Integrar el desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera
	- Recurrir a formas de empleo más flexibles
	- Dar a los centros mayor responsabilidad en la gestión personal del profesorado
	- Responder a las necesidades a corto plazo del personal
4. Conservar a los profesores eficientes en las escuelas	- Mejorar los flujos de información y el seguimiento del mercado laboral del docente
	- Evaluar y recompensar a los profesores eficientes
	- Brindar más oportunidades para variar y diversificar la carrera
	- Mejorar el acceso a cargos y el ambiente escolar
5. Desarrollar y aplicar la política en materia de profesorado	- Mejorar las condiciones de trabajo
	- Contar con la participación de los profesores en el desarrollo y aplicación de políticas
	- Establecer comunidades profesionales de aprendizaje
	- Mejorar la base de conocimiento para respaldar las políticas

Fuente: Elaboración propia a partir de OECD (2010a, p. 4).

últimos años sobre la necesidad de replantear unas políticas de profesorado centradas en la atracción y selección de los mejores candidatos hacia la docencia y la necesidad de una formación (inicial) que responda al nivel que debe considerarse la profesión docente para el conjunto de la sociedad. Sirva como cierre del trabajo realizado por la OECD (2010b) el siguiente extracto:

Los profesores constituyen los recursos más significativos de los centros educativos y, como tales, son esenciales para los esfuerzos de mejora de la escuela. El mejorar la eficacia y la equidad de la escolaridad depende, en gran medida, de que pueda garantizarse que los profesores sean personas competentes, que su en-

señanza sea de calidad y que todos los estudiantes tengan acceso a una docencia de excelente calidad. En algunos países, en los próximos cinco a diez años se incorporará a la profesión un número de profesores mucho mayor que en los pasados veinte años. Si la docencia no se percibe como una profesión atractiva y no cambia en sus aspectos fundamentales, se corre el riesgo de que vaya disminuyendo la calidad de los centros educativos, y sería difícil recuperarse de una espiral de deterioro. (p. 2).

Posteriormente, encontramos dos informes interesantes sobre el profesorado (OECD, 2011, 2012), en el marco de la cumbre internacional sobre la profesión docente (*Internatio-*

nal Summit on the Teaching Profession). Los mismos reflejan las evidencias existentes de investigaciones acerca de los asuntos que se tratan en dichas reuniones, incorporando las principales conclusiones. En el primero de ellos, titulado *Building a High-Quality Teaching Profession* (OECD, 2011), los temas que tratan son: 1) El reclutamiento y la formación inicial del profesorado; 2) El desarrollo profesional, el apoyo, la carrera y las condiciones de empleo; 3) La evaluación docente y los incentivos. 4) La implicación del profesorado en la reforma educativa.

En cuanto al primer aspecto mencionado, hemos encontrado de interés algunas prácticas concretas con relación a las competencias docentes. En algunos países utilizan como criterio de selección el reconocimiento de competencias y experiencia conseguida en el campo profesional fuera del ámbito educativo. Una oportuna reflexión que se aporta es la dificultad que resulta seleccionar a buenos estudiantes si ven a un cuerpo de profesores con un bajo nivel de competencias, poniendo de manifiesto la importancia del ejemplo y la necesidad de diseñar un buen entrenamiento inicial y permanente. Otra práctica desarrollada en países con buenos resultados es incluir formación para el desarrollo de competencias relacionadas con una práctica reflexiva e investigación sobre la práctica diaria (denominadas *on-the-job research* en su término anglosajón).

Asimismo, merece la pena aportar las principales conclusiones del citado informe, recogidas por Tiana (2013):

- Disponer de unos docentes de alta calidad es el resultado de decisiones políticas deliberadas y cuidadosamente desarrolladas a lo largo del tiempo.
- Las políticas del profesorado no deben ser parciales, sino que han de adoptar un enfoque global.
- Hacer de la enseñanza una profesión atractiva y eficaz requiere apoyar el aprendizaje permanente del profesorado, desarrollar estructuras de carrera que otorguen nuevos papeles a los docentes e implicarles como agentes de la reforma escolar.

- El desarrollo profesional ha de integrarse no solo en la carrera individual del docente, sino en el proceso de los cambios escolares y del sistema educativo.

En la segunda edición, *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century* (OECD, 2012), son tres grandes bloques de contenidos los que guían el informe: 1) El desarrollo de líderes efectivos en el centro educativo. 2) El desarrollo profesional, el apoyo, la carrera y las condiciones de empleo (ya incluido en el informe precedente). 3) La formación del profesorado: la unión de oferta y demanda.

Al final de cada capítulo se recogen las conclusiones, en las que hace mención a la necesidad de nuevas competencias docentes. Como ideas generales subrayan que:

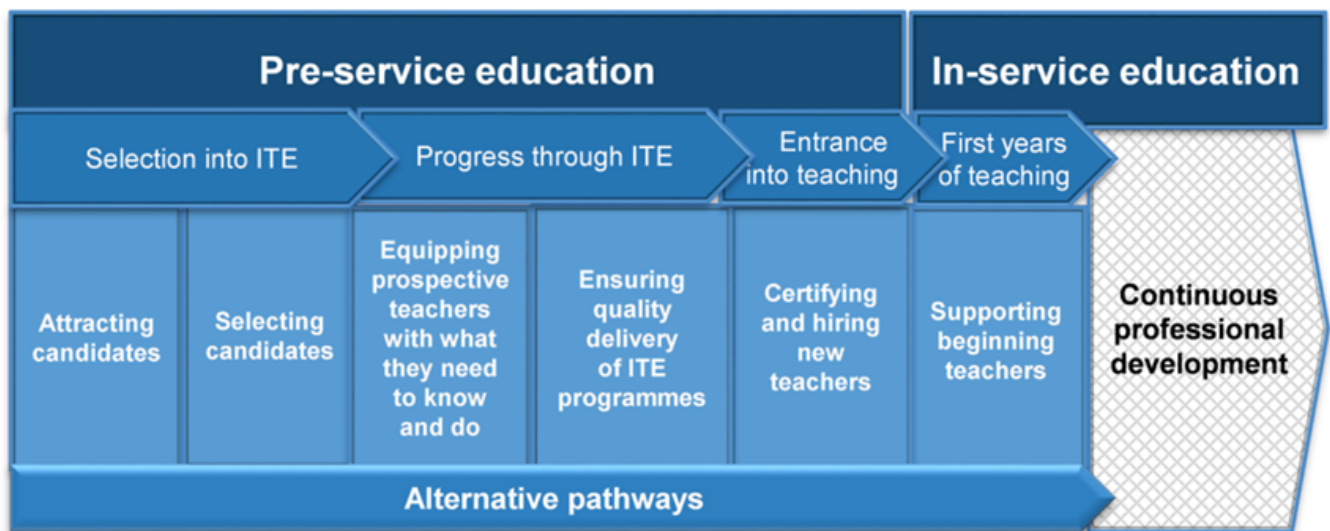
- Las demandas depositadas en los docentes del siglo XXI son altas: amplio conocimiento de la materia para saber adaptarlo utilizando diferentes métodos, gran repertorio de técnicas de enseñanza, conocimiento de cómo se produce el aprendizaje y las motivaciones individuales de cada alumno, saber trabajar de manera colaborativa y saber integrar la tecnología en sus clases, entre otras.
- Uno de los retos claves en la profesión docente es fortalecer el aspecto técnico de la práctica (technical core como denominan en el informe). Para ello, se requiere el desarrollo de entornos educativos que apoyen la creación y difusión del conocimiento profesional.
- Se deben proporcionar incentivos competitivos, oportunidades de carrera y una potente formación inicial permiten atraer buenos profesores.
- Una formación permanente de calidad es necesaria para asegurar que los profesores se vayan adaptando a las constantes demandas educativas y sociales.

Uno de los últimos informes de la OECD (2019b) en esta temática, quizá menos conocido, pero no por ello menos relevante, describe los retos que plantea el diseño y la sostenibilidad de los sistemas de formación inicial del profesorado y

propone estrategias para los distintos niveles del sistema (política, instituciones de formación del profesorado y escuelas). Se considera que para que las políticas docentes funcionen de forma coherente hacia un objetivo, deben ser tenidas en cuenta dentro de un enfoque integrado (ver Figura 2), empezando por la selección de los candidatos a profesores e incluyendo el desarrollo de las competencias pertinen-

tes, la inducción y el desarrollo de la carrera profesional temprana, en línea de lo que se viene defendiendo desde la Comisión Europea (2015). La progresión a través del recorrido se basa en dos factores interrelacionados: dotar con los conocimientos y habilidades adecuados a los candidatos a profesores y garantizar que los procesos estén impregnados con una alta calidad.

Figura 2. Carrera profesional docente según la OECD.



Source: Adapted from Roberts-Hull, K., B. Jensen and S. Cooper (2015), *A New Approach: Reforming teacher education, Learning First, Australia*.

2.5. El Banco Mundial

El Banco Mundial es una institución creada en 1944 e integrada por 188 países miembros que persigue reducir la pobreza y apoyar el desarrollo. Es la institución con la que contamos con menos literatura sobre el tema de estudio, pero le dedicaremos unas líneas con una de sus contribuciones más relevantes. Se trata del informe titulado *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes: Una agenda para la educación secundaria* (Banco Mundial, 2007), que fue elaborado por un equipo liderado por Ernesto Cuadra y Juan Manuel Moreno. En él participaron diferentes asesores externos, como profesores y políticos, así como

instituciones y agencias internacionales de los diferentes continentes.

La finalidad del mismo es proponer alternativas políticas para apoyar a países en desarrollo y transición en la adaptación de sus sistemas de educación secundaria a las nuevas demandas del contexto social y educativo. En su capítulo sexto aborda más detenidamente las competencias requeridas en los docentes y su vinculación con los planes de formación. Además de realizar una propuesta concreta de competencias para el docente de secundaria, (competencias escolares, profesionales y de docencia), inciden en varias ideas que vale la pena recoger aquí:

- El desajuste indicado anteriormente entre las competencias del alumnado y de los docentes debe resolverse en parte con unas políticas adecuadas de selección y formación del personal. Tal es el desajuste que incluso se plantea que los docentes “se comporten en las salas de clase de manera contraria a la formación que reciben” (p.117).
- Los responsables políticos deben hacer frente a varios dilemas: 1) aumentar el estatus de la profesión docente; 2) acercar la educación de los profesores a las aulas y alejarla de la universidad; 3) incorporar un sistema de mentores para los docentes más novatos. Aunque está propuesto para los países en desarrollo, podría ser perfectamente aplicable para España.
- Es importante potenciar las competencias docentes a través de la formación y la práctica diaria en las clases. En este sentido, señalan la dificultad que en general existe de transferir y utilizar plenamente los conocimientos, pues la mayoría de veces es “tácito, difícil de articular y sistematizar, y estrictamente práctico y contextual” (p.118).
- Con relación a los currículos de los programas de formación docente define dos posiciones opuestas: énfasis en los contenidos o en la enseñanza-aprendizaje. A través

de la investigación, apoya este segundo ámbito y además aporta otro bloque de contenidos que es el conocimiento didáctico del contenido, que es el más vinculado a conseguir mejores resultados del alumnado y “el que posee mayor potencial para el desarrollo profesional de los profesores” (p.119).

La presentación realizada de los principales documentos de las organizaciones internacionales pone de manifiesto no solo la creciente importancia del profesorado sino, y sobre todo, la importancia de su formación en unas competencias profesionales adecuadas como proceso mediante el cual se consiga la calidad estimada para este colectivo y, como consecuencia, la mejora educativa que no debe olvidarse como finalidad hacia la que orientar los cambios. Asimismo, la mayor preocupación de estos informes internacionales radica en los siguientes aspectos: 1) estudiar las nuevas competencias que el profesorado ha de adquirir en la sociedad actual; 2) hacer más atractiva la profesión, mejorando aspectos como el salario, la carga de trabajo, la seguridad laboral, la imagen y el prestigio social; y 3) Potenciar una institución educativa más autónoma, más responsable de su gestión pedagógica, organizativa y del personal (Imbernón, 2006).

Referencias

- Álvarez, G. (2015). La cualificación de maestro en Europa: aportaciones a partir del análisis de las influencias supranacionales y los modelos europeos. *Tendencias pedagógicas*, 25, 9-34.
- Banco Mundial (2007). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes: Una agenda para la educación secundaria*. Banco Mundial-Mayol Ediciones.
- Comisión Europea (2005). *Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications*. Directorate-General for Education and Culture.
- Comisión Europea (2007). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo - Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. [SEC (2007)931, SEC(2007)933] COM/2007/0392 final. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/TXT/?uri=CELEX%3A52007DC0392>
- Comisión Europea (2011). *Policy approaches to defining and describing teacher competences* (Report of a Peer Learning Activity in Naas, 2-6 October 2011), Education and Training 2020 Programme.
- Comisión Europea (2012a). *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados económicos* (Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y social Europeo y al Comité de las Regiones), Estrasburgo, COM (2012) 669 final. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=COM:2012:0669:FIN>
- Comisión Europea (2012b). Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes (Commission staff working document), Estrasburgo, SWD(2012) 374 final. Disponible en <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- Comisión Europea (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes Disponible en http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- Comisión Europea (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching: A guide on policies to improve initial teacher education*. Education & Training 2020 - Schools Policy, Publications Office of the European Union. Disponible en: <https://www.schooleducation-gateway.eu/downloads/files/Shaping%20career-long%20perspectives%20on%20teaching.pdf>
- Comisión Europea (2018). *Boosting teaching quality: pathways to effective policies*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/069297>
- Comisión Europea (2020). *Supporting teacher and school leaders: a Policy Guide*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/972132>
- Consejo Europeo (2000). *Conclusiones de la presidencia del Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo*. Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Consejo Europeo (2001). *Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Estocolmo de 23 y 24 de marzo*. Disponible en http://www.consilium.europa.eu/el/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/acf429.html
- Consejo Europeo (2002). *Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Barcelona de 15 y 16 de marzo*.

Disponible en http://www.consilium.europa.eu/es/european-council/conclusions/pdf-1993-2003/conclusiones-de-la-presidencia_-consejo-europeo-de-barcelona_-15-y-16-de-marzo-de-2002/

Consejo Europeo (2009a). Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes, *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, no 302, 12 de diciembre de 2009. Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:20a9b8a7-8918-435a-9ec3-e41b2fee88ca/xxieccee03ue2009desarrolloprofesional-pdf.pdf>

Consejo Europeo (2009b). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, no 119, 28 de mayo de 2009, p. 2. Disponible en [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=ES)

Consejo Europeo (2021). *Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)* (2021/C 66/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=ES)

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana UNESCO.

Egido, I., López-Martín, E., Manso, J. y Valle, J.M. (2018). Determining factors of teachers' self-efficacy in countries of the European Union. Results from TALIS

2013. *Educación* XX1, 21(2), 225-248. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15875>

Eurydice (2002a). *Key topics in education in Europe. The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. General lower secondary education. Report I: Initial training and Transition to working life*. Comisión Europea.

Eurydice (2002b). *Key topics in education in Europe. The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. General lower secondary education. Report II: Supply and demand*. Comisión Europea.

Eurydice (2003). *Key topics in education in Europe. The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. General lower secondary education. Report III: Working conditions and pay*. Comisión Europea.

Eurydice (2004). *Key topics in education in Europe. The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. General lower secondary education. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century*. Comisión Europea.

Eurydice (2019). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/917260>

Eurydice (2021). *El profesorado en Europa: carreras, desarrollo y bienestar*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/98926>

FIER (2010). *Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development. Lot2: Teacher Education Curricula in the EU. Final Report. Jyväskylä: University of Jyväskylä*. Disponible en: http://ktl.jyu.fi/img/portal/17545/TEC_FINAL_REPORT_12th_Apr2010_WEB.pdf

- Furlong, J., Cochran-Smith, M. y Brennan, M. (Eds.) (2009). *Policy and Politics in Teacher Education: International Perspectives*. Routledge.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional, ¿Qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Manso, J. y Valle, J.M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-184. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9328>
- Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J.M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(3), 16-33. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- Martinet, M.A., Danielle R. y Clermont G. (2001). *La formation à l'enseignement: Les orientations; Les compétences professionnelles*. Quebec: Ministère de l'Éducation.
- OECD (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective - Final Report: Teachers Matter*. OECD. Disponible en <https://www.oecd.org/education/school/attracting-developingandretainingeffectiveteachers-finalreport-teachersmatter.htm>
- OECD (2009). *TALIS (OECD). Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje: Informe español 2009*. MEC. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publivena/talis-OECD-estudio-internacional-sobre-la-ensenanza-y-aprendizaje-informe-espanol-2009/educacion-secundaria-union-europea/13578>
- OECD (2010a). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Summary in Spanish*.
- OECD. Disponible en <https://www.oecd.org/education/school/34991371.pdf>
- OECD (2010b). *Política de educación y formación: Los docentes son importantes*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264046276-es>
- OECD (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the world*. OECD
- OECD (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century: Lessons from around the world*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264174559-en>
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD (2019a). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2019b). *A flying start. Improving teacher preparation systems*. OECD Publications. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- Redecker, C. y Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, <https://doi.org/10.2760/159770>
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22 (2), 39-58. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9322>

- UNESCO (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza-UNESCO. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132984>
- UNESCO (2014). *Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. París: UNESCO. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226159>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697?1=null&queryId=0d416171-5c6a-485a-9be2-5b09e8ef9865>
- UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO*. UNESCO. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024?1=null&queryId=27f99725-9ad5-4b23-bf74-3a9bed46dfea>
- UNESCO-OECD (2001). *Docentes para las escuelas del mañana: análisis de los indicadores educativos mundiales*. París: UNESCO-OECD. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124265_spa
- UNESCO-OREALC (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. UNESCO/ OREALC. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131038?1=null&queryId=f402bac5-b5c5-4040-a3cc-5028f0144791>
- Valle, J.M. (2012). La formación inicial de maestros: el caso español en el marco de las tendencias europeas. En J.C. Torre, *Educación y nuevas sociedades: La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria* (pp. 411- 439). Universidad Pontificia Comillas.

Anexo del Capítulo 2

Propuestas de marcos de competencias de los organismos internacionales

En este apartado abordamos algunas de las propuestas que realizan diferentes organismos de ámbito supranacional en torno a los marcos de competencias docentes. Para ello seguiremos un orden cronológico para cada organismo.

1. La Unión Europea

Comenzaremos con uno de los primeros estudios, llevado a cabo desde la red Eurydice (Eurydice, 2002), donde se propone un marco de competencias para los docentes. En él se identifican tres ejes temáticos: el aprendizaje y enseñanza de las TIC, la gestión y administración de la actividad escolar y la capacidad para atender la diversidad. El contenido fundamental lo sintetizamos en cinco ámbitos (Tabla A1).

Tabla A1. Marco de competencias docentes de Eurydice (2002).

Formación en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	Si distingue si es con fines pedagógicos o personales: uso de programas de procesamiento de texto, de datos, software educativo, internet.
Formación para la gestión y administración de centros educativos	Incluye: gestión financiera, habilidades organizativas, gestión horaria, destrezas para la comunicación y relaciones públicas.
Formación para la integración de alumnado con necesidades educativas especiales (NEE)	Incluye: introducción general a las NEE, metodología de la enseñanza integrada, formación práctica en un aula integrada, conocimiento de los recursos existentes y su aplicación más eficaz.
Formación para el trabajo con grupos multiculturales	Incluye: comunicación intercultural, metodología del aprendizaje intercultural, formación práctica en aulas multiculturales, sociología de las poblaciones de inmigrantes.
Formación en gestión del comportamiento y disciplina escolar	Incluye: introducción a conflictos en el aula, comunicación específica, asertividad, control del estrés, práctica sobre gestión del comportamiento.

Nota: Las tres últimas competencias reseñadas en la tabla, en ocasiones son referidas como un mismo grupo denominado "Atención a la diversidad".
 Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice (2002).

En el contexto de la *Estrategia Lisboa* y el programa *ET2010*, la Comisión Europea publica en 2005 un documento de gran relevancia en lo que se refiere a las competencias docentes (Comisión Europea, 2005). Además de establecer unos prin-

cipios comunes sobre los que se deben articular la política educativa comunitaria relativa a la profesión docente, proponen tres ámbitos en los que deben desarrollar sus competencias (Tabla A2).

Tabla A2. Marco de competencias docentes de la Comisión Europea (2005).

Trabajar con otros	- Con los estudiantes a nivel individual y colectivo, teniendo en cuenta los valores de inclusión social y apoyándoles en su formación para participar como miembros activos de la sociedad
	- Con los compañeros de profesión, colaborando para mejorar su propio aprendizaje y su rol como docente
Trabajar con el conocimiento, la tecnología y la información	- Desenvolverse con diferentes tipos de conocimiento
	- Habilidades pedagógicas para crear entornos de aprendizaje
	- Su formación y desarrollo profesional debe prepararles para acceder, analizar, validar, reflexionar y transmitir conocimiento, haciendo un uso efectivo de la tecnología cuando corresponda
	- Orientar a los estudiantes en la red acerca de la información que pueden encontrar y construir
Trabajar con y en la sociedad	- Tener buena comprensión de los conocimientos de su materia y ver el aprendizaje a lo largo de la vida
	- Promover la movilidad y cooperación en Europa, así como valores de responsabilidad y respeto hacia las culturas
	- Entender los factores que generan cohesión social y exclusión
	- Cooperar con la comunidad educativa (padres, instituciones de formación del profesorado, entidades locales...)

Fuente: Comisión Europea (2005).

El interés de la UE por la cuestión del profesorado supuso que esta hiciera pública una convocatoria para la realización de un proyecto de investigación con el objetivo de determinar el que podría ser un currículum de la formación del profesorado compartido por el conjunto de los países de la Unión.

El *Finnish Institute for Educational Research* (FIER) desarrolló esta investigación para lo cual ha estudiado, entre otros aspectos, los documentos nacionales de los 27 Estados miembros de la UE en los que se definen las competencias consideradas para el conjunto de sus docentes en el siglo XXI. El fin era evaluar hasta qué grado el currículum de la formación del profesorado de los Estados miembros propor-

na el conocimiento, habilidades y competencias a las que hace referencia el informe de *Mejorar la calidad de la formación del profesorado* (Comisión Europea, 2007). Lo que interesa es que la información del estudio procedente de una red de 100 expertos, informes nacionales (legislación y diversas publicaciones), junto con cuestionarios y entrevistas, hizo posible como resultado un esquema de competencias profesionales del docente europeo del siglo XXI (de todos los niveles de la educación, exceptuando los que trabajan en Ciclos Formativos).

En la Tabla A3 resumimos los ocho grupos de competencias (clusters, nomenclatura que emplea el FIER) identificados, con algunos ejemplos de ítems que ayudan a describirlas:

Tabla A3. Marco de competencias docentes del FIER (2010).

Competencias relacionadas con la disciplina	- Gestión, estructuración y reestructuración del conocimiento de la materia
	- Integración de conocimiento de la materia y de pedagogía
	- Aplicación de estrategias constructivas en el procesamiento de conocimiento de la materia
Competencias pedagógicas	- Empleo de una serie de estrategias de enseñanza
	- Apoyo del aprendizaje autónomo del estudiante
	- Uso de diversos métodos de enseñanza
	- Desarrollo socioemocional y moral del estudiante
	- Promoción del respeto a la multiculturalidad
	- Enseñanza en clases heterogéneas
	- Apoyo a los estudiantes
Integración de teoría y práctica	- Aprendizaje basado en la investigación
	- Uso de una práctica docente tutelada
	- Aprendizaje sobre la adquisición de la información y desarrollo del conocimiento
	- Realización de investigación
Cooperación y colaboración	- Cooperación y colaboración entre estudiantes, compañeros, padres y escuelas
	- Trabajo con la comunidad local y otros agentes implicados en la formación
	- Habilidades comunicativas
	- Uso de métodos de aprendizaje colaborativos
	- Promoción de un ambiente escolar seguro y respetuoso
Garantía de calidad	- Comprensión y aplicación de los principios de la evaluación
	- Contribución al aseguramiento de la calidad del sistema
	- Uso de la evaluación para la mejorar de la enseñanza
Movilidad	- Fomento del intercambio de estudiantes
	- Aprendizaje y uso de las lenguas europeas
	- Aprendizaje y comprensión de diferentes culturas
Liderazgo	- Apoyo a las competencias de liderazgo para desarrollar la institución y el aprendizaje
	- Colaboración entre instituciones y comunidades
	- Apoyo al profesorado para el desarrollo profesional

Fuente: FIER (2010). Traducción propia

Merece la pena aportar algunas notas resultantes del estudio (FIER, 2010) a partir del análisis comparativo entre los Estados miembros participantes en las entrevistas. Llama la atención la importancia diferencial que todos los países otorgan a la competencia disciplinar, considerándola la más relevante en todas las etapas educativas. También las competencias pedagógicas son muy destacables para los participantes (si bien más en primaria que en secundaria); en especial, las habilidades relacionadas con enseñar en clases heterogéneas, debido al significativo aumento de estudiantes con otras lenguas, culturas y costumbres sociales.

Por otro lado, la orientación hacia una formación basada en la investigación ha ido adquiriendo peso (incluido en el grupo de Integración de teoría y práctica) en la mayoría de países y debería seguir potenciándose en opinión de los autores de este informe.

Finalmente, las competencias restantes (garantía de calidad, movilidad, liderazgo, aprendizaje continuo) fueron entendidas como menos importantes; especialmente las de movilidad y liderazgo que apenas eran reconocidas como competencias. Este último grupo, según se recomienda desde el informe, debería ser potenciado desde los currículos de la formación del profesorado.

Por otra parte, la Comisión Europea realiza una nueva propuesta de competencias para la profesión docente. En esta ocasión la iniciativa parte del marco de la estrategia Un nuevo concepto de educación, que se puso en marcha en 2012 desde la UE. Según reza en la publicación, resulta complicado ponerse de acuerdo sobre el papel que debe desempeñar la educación y los roles que deben tener sus profesores, pero basándose en literatura acerca de políticas

e investigación, consideran que la propuesta de competencias que realizan es susceptible de ser compartida entre la mayoría de profesionales de la educación en el contexto educativo y social actual.

Así, los órganos europeos (Comisión Europea, 2012b) definen un exhaustivo listado (hasta 28) de competencias principales (*core competences*, tal y como las denominan) desglosadas en: a) conocimientos y comprensión, b) habilidades, c) disposiciones: creencias, actitudes, valores, compromiso. Además de las competencias principales, se señala que los docentes requieren de una serie de competencias específicas según la materia que impartan o la etapa en la que se encuentre su alumnado, si bien no se especifica cuáles. En la tabla A4 se presenta esta propuesta.

Para finalizar, no podemos dejar de mencionar el marco específico de la competencia digital para docentes que ha desarrollado el Joint Research Centre de la Comisión Europea (Redecker y Punie, 2017). Es un modelo que ayuda a comprender, desarrollar y evaluar las competencias específicas de los educadores (Tabla A5). Estas competencias digitales específicas se organizan en seis áreas. El marco también propone una secuenciación para orientar al profesorado en cómo desarrollar su competencia digital, con los niveles de referencia utilizados en el MECRL: en las dos primeras etapas, novel (A1) y explorador (A2), el profesorado asimila nueva información y desarrollan prácticas digitales básicas; en las dos siguientes, integrador (B1) y experto (B2), aplican, amplían y estructuran sus prácticas digitales; en las dos etapas posteriores, líder (C1) y pionero (C2), transmiten sus conocimientos, juzgan de forma crítica la práctica vigente y desarrollan nuevas prácticas.

Tabla A4. Marco de competencias docentes de la Comisión Europea (2012).

Conocimientos y comprensión	- Conocimiento de la materia
	- Conocimiento pedagógico para enseñar la materia (sus tareas, contextos de aprendizaje, objetivos, dificultades específicas ...)
	- Conocimiento pedagógico (en general, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje)
	- Conocimiento del currículum
	- Fundamentos de la educación (intercultural, histórico, filosófico, psicológico y sociológico)
	- Aspectos contextuales, institucionales y organizacionales de las políticas educativas
	- Inclusión y diversidad
	- Uso efectivo de tecnologías en el aprendizaje
	- Psicología del desarrollo
	- Dinámicas de grupo, teorías del aprendizaje, motivación
- Evaluación	
Habilidades	- Planificación, gestión y coordinación de la docencia
	- Utilización de materiales docentes y tecnologías
	- Gestión individual de estudiantes y de grupos
	- Seguimiento, adaptación y evaluación de la docencia, los objetivos de aprendizaje y procesos
	- Recogida, análisis e interpretación de datos para la toma de decisiones y la mejora docente/aprendizaje
	- Uso, desarrollo y creación de conocimientos de la investigación
	- Colaboración con compañeros, padres y servicios sociales
	- Negociación
	- Habilidades interpersonales, reflexivas y metacognitivas para aprender individualmente y en comunidades profesionales
	- Adaptación a diferentes contextos educativos (desde políticas de gobierno, al contexto escolar, de aula y de grupo)
Disposiciones: creencias, actitudes, valores, compromiso	- Conciencia de la epistemología (desarrollo histórico de la materia, relación con otras áreas)
	- Predisposición al cambio, flexibilidad, aprendizaje continuo y mejora profesional, incluyendo investigación
	- Compromiso con la promoción del aprendizaje de todos los estudiantes
	- Predisposición a promover actitudes y prácticas democráticas entre los estudiantes (incluye apreciación de la diversidad y multiculturalidad)
	- Actitud crítica hacia la propia docencia
- Predisposición al trabajo en equipo, colaboración y al establecimiento de redes de trabajo	

Fuente: Comisión Europea (2012b). Traducción propia

Tabla A5. Marco de competencia digital DigCompEdu.

Competencias profesionales de los educadores	Competencias pedagógicas de los educadores	Competencias de los estudiantes
1. Compromiso profesional	2. Contenidos digitales	6. Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes
1.1 Comunicación organizativa	2.1 Selección	6.1 Información y alfabetización mediática
	2.2 Creación y modificación	
	2.3 Protección, gestión e intercambio	
1.2 Colaboración profesional	3.1 Enseñanza	6.2 Comunicación
	3.2 Orientación y apoyo en el aprendizaje	
	3.3 Aprendizaje colaborativo	
	3.4 Aprendizaje integrado	
1.3 Práctica reflexiva	4. Evaluación y retroalimentación	6.3 Creación de contenido
	4.1 Estrategias de evaluación	6.4 Uso responsable
	4.2 Análisis de aprendizaje	
1.4 Desarrollo profesional continuo a través de medios digitales	4.3 Retroalimentación, programación y toma de decisiones	6.5 Solución de problemas
	5. Empoderamiento de los estudiantes	
	5.1 Accesibilidad e inclusión	
	5.2 Personalización	
	5.3 Compromiso activo de los estudiantes con su propio aprendizaje	

Fuente: Elaboración propia basada en Redecker y Punie (2017)

2. La Unesco

La UNESCO (2015) sugiere algunas de las nuevas competencias que deben incluirse en los programas formativos del profesorado y, por ello, nosotros presentamos aquí en forma de marco competencial (Tabla A6). En el siguiente apartado retomaremos esta publicación para analizar la relevancia de su contenido.

Además de este marco, la UNESCO (2019) también propone uno específico para el ámbito de las TIC. Si bien está centrada en un ámbito específico, consideramos relevante realizar, al menos alguna mención a la misma. En el documento elaborado se insiste en que ya no basta con que los docentes cuenten con la competencia digital y que se la enseñen a su alumnado, sino que deben ayudarles a que trabajen de manera colaborativa, resuelvan problemas y sean creativos a través de las TIC. De esta manera, en el marco se abordan 18 competencias que abarcan todos los aspectos de la labor pedagógica, organizadas en tres niveles de complejidad (adquisición, profundización y creación de conocimientos) (Tabla A7). Dichos aspectos docentes se encuentran clasificados en seis áreas: (1) comprensión del papel de las TIC en educación, (2) currículo y evaluación, (3) pedagogía, (4) aplicación de competencias digitales, (5) organización y administración y (6) aprendizaje profesional de los docentes. Conviene señalar, pues, que cada nivel incluye estos seis aspectos, pero están diseñados con una complejidad creciente y exige por parte del profesorado un mayor dominio y uso de la tecnología.

Tabla A6. Marco de competencias docentes de la UNESCO (2015).

- Adquirir competencias para la convivencia, comprendiendo la diversidad y la inclusión
- Fomentar la protección y mejora del medio ambiente
- Fomentar un entorno que sea respetuoso y seguro
- Mantener una relación fructífera con los padres y las comunidades
- Trabajar en equipo con otros docentes por el bien de la escuela en general
- Conocer a los alumnos y a los padres de estos
- Establecer una relación entre la enseñanza y su contexto específico
- Facilitar el aprendizaje
- Utilizar múltiples estrategias pedagógicas y didácticas
- Elegir los contenidos apropiados y utilizarlos con provecho en la adquisición de competencias
- Emplear la tecnología junto con otros materiales como instrumentos del aprendizaje
- Favorecer la autoestima y autonomía
- Actitud de aprendizaje continuo y evolución profesional

Fuente: Adaptado de la UNESCO (2015).

Tabla A7. Marco de competencias docentes en el ámbito de las TIC de la Unesco (2019).

Ámbito	Adquisición de conocimientos	Profundización de conocimientos	Creación de conocimientos
La comprensión de la función de las TIC en la educación	Conocimiento de las políticas	Aplicación de políticas	Innovación política
Currículo y evaluación	Conocimientos básicos	Aplicación de conocimientos	Competencias para la sociedad del conocimiento
Pedagogía	Enseñanza potenciada por las TIC	Resolución de problemas complejos	Autogestión
Aplicación de competencias digitales	Aplicación	Infusión	Transformación
Organización y administración	Aula estándar	Grupos de colaboración	Organizaciones del aprendizaje
Aprendizaje profesional de los docentes	Alfabetización digital	Trabajo en redes	El docente como innovador

Fuente: UNESCO (2019).

3. La OCDE

Desde la OCDE (2009a), a partir de una revisión de los informes nacionales de los Estados miembros, se propone una ejemplificación de posibles áreas de responsabilidad nuevas

o ampliadas de los docentes. Aunque no las identifican como competencias propiamente, sí que ayudan, a nuestro parecer, a comprender el perfil del profesorado. Las áreas se pueden concretar en cuatro niveles (estudiante, clase, centro y familias), tal y como se recoge en la Tabla A8.

Tabla A8. Marco de competencias docentes de la OCDE (2009).

A nivel de estudiante	- Gestionar los procesos de aprendizaje: además de proporcionar instrucción, el docente debe animar a que el aprendiz asuma un papel activo en su aprendizaje.
	- Responder de manera efectiva a las necesidades educativas de los estudiantes: se espera que los docentes sean capaces de diagnosticar fortalezas y áreas de mejora de los educandos para poder orientarles, así como a sus familias.
	- Integrar la evaluación formativa y sumativa: el docente tiene que estar sumergido en una verdadera cultura de evaluación, en la que aproveche los resultados de las pruebas para adaptar el currículo y su propia enseñanza.
A nivel de clase	- Enseñar en clases multiculturales: trabajar con técnicas de cohesión para conseguir una integración entre los estudiantes, a la vez que dar a conocer la riqueza cultural de los diferentes grupos.
	- Incorporar nuevos contenidos en el currículo: que se integren de manera transversal como educación para la ciudadanía (que incluye participación comunitaria, responsabilidad social y moral...).
	- Integrar estudiantes con necesidades especiales: que los docentes cuenten con capacidades para dar respuesta al alumnado con discapacidad o dificultades de aprendizaje.
A nivel de centro	- Trabajar y planificar en equipo: habilidades sociales y administrativas para saber cooperar con otros docentes y personal del centro.
	- Planificar la evaluación y el desarrollo sistemático: habilidades de recopilación y análisis de datos recogidos en procesos de autoevaluación o pruebas externas. Saber comunicarlo a otros agentes, como las familias.
	- Manejar las TIC en el ámbito de la docencia y la gestión: incluir las TIC en la práctica profesional, así como estar constantemente actualizado en las novedades en este campo.
	- Colaborar en proyectos entre escuelas y cooperación internacional: habilidades de liderazgo y comunicación para trabajar con otros centros y crear vínculos con otros países.
	- Poner en práctica habilidades de gestión escolar y liderazgo compartido, como consecuencia de una mayor descentralización de las decisiones.
A nivel de familias y otros agentes de la comunidad	- Proporcionar consejo profesional a padres: cooperación con las familias, informar y consultarles.
	- Construir una sociedad comunitaria para el aprendizaje: habilidades para crear y mantener vínculos con las instituciones.

Fuente: OCDE (2009a).

4. El Banco Mundial

El marco de competencias del Banco Mundial está fundamentado en un informe canadiense (Martinet, Danielle y Clermont, 2001) a petición del Ministerio de Educación de Québec y dirigido a todos los niveles educativos. En este documento de base se especifica cada una de las doce competencias, con sus componentes acompañados de una fundamentación teórica y, finalmente, los resultados que se debe alcanzar en la formación inicial en cada una de ellas.

Esta institución adapta su propuesta y la complementa con evidencias de investigaciones sobre la docencia. Por un la-

do, identifican tres niveles de consecución, según el nivel de experiencia del profesorado:

- Nivel I: Educación inicial del docente.
- Nivel II: Inducción del docente.
- Nivel III: Desarrollo profesional.

Por otro, diferencian tres ámbitos (competencias profesionales, competencias para la docencia y competencias escolares) que agrupan a un total de doce competencias y, su desglose en componentes (Tabla A9).

Tabla A9. Marco de competencias docentes del Banco Mundial (2007).

Competencias profesionales	
Actuar en forma crítica como profesional, interpretando los objetos del conocimiento o la cultura en el desempeño de las propias funciones	- Identificar los aspectos centrales y los ejes (conceptos, postulados y métodos) del conocimiento de la disciplina con el fin de posibilitar un aprendizaje significativo por parte de los alumnos.
	- Adoptar una distancia crítica de la disciplina enseñada
	- Establecer relaciones entre la cultura prescrita en el currículo y la de los alumnos; convertir la clase en un lugar abierto a múltiples puntos de vista en un espacio de interacción
	- Adoptar una perspectiva crítica de los propios orígenes y prácticas culturales y de la propia función social
Comprometerse en proyectos individuales y colectivos de desarrollo profesional	- Establecer relaciones entre los diferentes campos del conocimiento de la asignatura
	- Evaluar las propias competencias y adoptar los medios para desarrollarlas utilizando los recursos disponibles
	- Intercambiar ideas con los colegas acerca de la conveniencia de las diferentes alternativas pedagógicas y didácticas
	- Reflexionar acerca de la propia práctica pedagógica (análisis reflexivo) y llevar los resultados a la práctica; desarrollar proyectos pedagógicos para resolver los problemas de enseñanza
	- Estimular a los colegas a participar en investigaciones orientadas a la adquisición de las competencias establecidas en el programa de capacitación y los objetivos educativos de la escuela

Tabla A9. Marco de competencias docentes del Banco Mundial (2007) (continuación).

Competencias de docencia	
Actuar de manera profesional y con perspectiva crítica, interpretando los objetos del conocimiento o de la cultura en el desempeño de sus funciones	- Ser consciente de los valores que están en juego en el propio desempeño
	- Estimular el comportamiento democrático en el aula
	- Brindar a los alumnos la debida atención y apoyo
	- Mantener altas expectativas
	- Creer que los alumnos son capaces de aprender y que se es capaz y responsable de enseñarles en forma satisfactoria
	- Explicar, en función del interés público, las decisiones tomadas con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.
	- Respetar los aspectos de confidencialidad de la profesión
	- Evitar todas las formas de discriminación por parte de los estudiantes, los padres y los colegas
	- Ubicar los problemas éticos que se presentan en el aula dentro de las grandes corrientes del pensamiento
	- Utilizar en forma juiciosa el marco legal y autorizado que rige la profesión
Diseñar situaciones de docencia-aprendizaje para la materia que deberá aprenderse y hacerlo en función de los alumnos y del desarrollo de las competencias incluidas en el currículo	- Basar las decisiones y el desempeño en datos recientes derivados de investigaciones didácticas y pedagógicas
	- Conocer las maneras de representar y formular la materia para hacerla comprensible para otros
	- Comprender qué es lo que facilita o dificulta el aprendizaje de un tema específico: la influencia de las concepciones y preconcepciones particulares de los alumnos de diferentes edades y formación en el aprendizaje de los temas y lecciones enseñados con mayor frecuencia
	- Analizar las concepciones erróneas de los alumnos en relación con la materia que se enseña
	- Seleccionar e interpretar los conocimientos de la materia con respecto a los objetivos, competencias y elementos de los contenidos del currículo
Dirigir las situaciones de docencia-aprendizaje de acuerdo con el contenido que se aprenderá y hacerlo en función de los alumnos y del desarrollo de las competencias incluidas en el currículo	- Planificar secuencias de enseñanza y evaluación teniendo en mente la lógica del contenido y el avance en el aprendizaje; tener en mente las representaciones, diferencias sociales (de sexo, origen étnico, socioeconómicas y culturales), necesidades e intereses especiales de los alumnos al preparar las situaciones de enseñanza-aprendizaje
	- Seleccionar métodos didácticos variados y apropiados al desarrollar las competencias incluidas en el currículo.
	- Prever los obstáculos para el aprendizaje de la materia que se enseñará
	- Prever situaciones de aprendizaje que permitan la integración de las competencias en diversos contextos
	- Crear las condiciones para que los alumnos participen en situaciones problema y en temas o proyectos significativos, teniendo en mente sus características cognitivas, afectivas y sociales
	- Dar una orientación al aprendizaje iniciando las lecciones y actividades a través del uso de organizadores o presentaciones preliminares
	- Presentar la materia a través de redes de conocimientos estructurados en torno a ideas potentes
	- Entregar experiencias con tareas en todos los niveles de complejidad de la materia
	- Poner a disposición de los alumnos los recursos necesarios en las situaciones de aprendizaje propuestas
	- Brindar a los alumnos la oportunidad de aprender, dedicando la mayor parte del tiempo disponible a las actividades curriculares
	- Realizar interrogaciones con el propósito de hacer participar a los alumnos en un debate estructurado sostenido en torno a ideas potentes
	- Guiar a los alumnos en la selección, interpretación y comprensión de la información disponible en los diferentes recursos y en la comprensión de los aspectos de las situaciones problema o las necesidades de un tema o proyecto
	- Moldear el aprendizaje de los alumnos por medio de estrategias, etapas, preguntas y retroalimentación frecuentes y pertinentes, de manera de ayudar a la integración y transferencia del aprendizaje; ayudar a los alumnos a trabajar en forma cooperativa
	- Brindar a los alumnos suficientes oportunidades para practicar y aplicar lo que están aprendiendo y para recibir retroalimentación orientada al mejoramiento

Tabla A9. Marco de competencias docentes del Banco Mundial (2007) (continuación).

Competencias de docencia	
Evaluar el avance en el aprendizaje y el grado de adquisición de las competencias de los alumnos en la materia que deben aprender	- En una situación de aprendizaje, manejar la información con el fin de que los alumnos superen sus problemas y dificultades, y modificar y adaptar la pedagogía para apoyar el avance de los alumnos; supervisar el avance de los alumnos utilizando tanto pruebas formales y evaluaciones de rendimiento como evaluaciones informales de la participación de los alumnos en las lecciones y de su trabajo en los deberes escolares
	- Establecer una evaluación de los conocimientos adquiridos por los alumnos con el fin de evaluar el grado de adquisición de las competencias
	- Construir o emplear instrumentos que permitan la evaluación del avance y la adquisición de las competencias pertinentes
	- Comunicar a los alumnos y a los padres, en forma clara y explícita, los resultados obtenidos y la retroalimentación con respecto al avance en el aprendizaje y la adquisición de la competencia
	- Cooperar con el equipo pedagógico para determinar el ritmo deseable y las etapas de avance en el ciclo de capacitación
Planificar, organizar y supervisar el funcionamiento del grupo-curso con el propósito de ayudar a los alumnos en su proceso de aprendizaje y socialización	- Definir y aplicar un sistema de trabajo eficaz para las actividades regulares en el aula
	- Comunicar claramente a los alumnos los requisitos de un correcto comportamiento escolar y social, cerciorándose de que los cumplan
	- Estimular la participación de los alumnos -como grupo y como personas- en el establecimiento de las normas de funcionamiento del curso
	- Adoptar estrategias para impedir que se generen conductas incorrectas e intervenir eficazmente cuando esto ocurra
	- Mantener un ambiente de aprendizaje adecuado
Adaptar la pedagogía a la diversidad de los estudiantes	- Diseñar tareas de aprendizaje adaptadas a las posibilidades y características de los alumnos
	- Organizar diferentes ritmos de aprendizaje en función de las posibilidades de los alumnos
	- Organizar grupos heterogéneos para que los alumnos trabajen juntos
	- Desarrollar experiencias de aprendizaje cooperativo
	- Ayudar a la integración pedagógica y social de los alumnos con problemas de aprendizaje o conducta o que presentan discapacidades
	- Buscar información de los actores pertinentes, incluyendo los padres, en relación con las necesidades de los alumnos
	- Sugerir a los alumnos las tareas de aprendizaje, desafíos y papeles en el grupo-curso que les permitan el avance en su desarrollo
	- Participar en la preparación e implementación de un plan de rendimiento adaptado
Integrar las tecnologías de la información y la comunicación en la preparación y desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, manejo del aula y desarrollo profesional	- Adoptar una actitud crítica y bien fundamentada con respecto a las ventajas y limitaciones de las TIC como un medio para la enseñanza y el aprendizaje y para la sociedad
	- Evaluar el potencial didáctico de las TIC y las redes computacionales en el desarrollo de las competencias contempladas en el currículo; utilizar una diversidad de herramientas multimedia para la comunicación
	- Utilizar eficazmente las TIC para investigar, interpretar y comunicar información como también para resolver problemas
	- Utilizar las TIC en forma eficaz para establecer redes de interacción y de capacitación continua en relación con la materia enseñada y su práctica pedagógica
	- Ayudar a los alumnos a usar las TIC en sus actividades de aprendizaje, a evaluar dicho uso y a analizar críticamente los datos recopilados a través de estas redes

Tabla A9. Marco de competencias docentes del Banco Mundial (2007) (continuación).

Competencias escolares	
Comunicarse en forma clara y correcta en el lenguaje de instrucción, tanto verbalmente como por escrito, en los diferentes contextos relacionados con la profesión docente	- Utilizar el tipo de lenguaje oral apropiado al dirigirse a los alumnos, los padres o los colegas.
	- Respetar las reglas del lenguaje escrito en los documentos destinados a los alumnos, los padres y los colegas
	- Saber cómo adoptar un punto de vista y mantener las ideas propias, debatiéndolas en forma coherente, eficaz, constructiva y respetuosa
	- Utilizar preguntas para estimular a los alumnos a procesar los contenidos y reflexionar con respecto a estos, a reconocer las relaciones entre sus principales ideas y sus implicaciones, a pensar en forma crítica acerca de estos y a usarlos en la solución de los problemas, la toma de decisiones y otras aplicaciones de mayor orden
	- Comunicar ideas en forma rigurosa, utilizando un vocabulario preciso y una sintaxis correcta
	- Corregir los errores cometidos por los alumnos en su trabajo oral y escrito; buscar constantemente mejorar la expresión oral y escrita
Cooperar con los demás miembros de la escuela, con los padres y con los diversos agentes sociales para lograr los objetivos educativos de la escuela	- Cooperar con los demás miembros de la escuela en la definición de los objetivos y en la preparación e implementación de los proyectos sobre servicios educativos en el ámbito de las responsabilidades asignadas a los centros escolares
	- Promover la participación y el flujo de información relevante para las familias de los estudiantes
	- Coordinar su desempeño con el de los diversos agentes de la escuela
	- Estimular la participación de los alumnos en la administración de la escuela y en sus actividades y proyectos
Trabajar en cooperación con los demás miembros del equipo pedagógico en las tareas que permitan el desarrollo y la evaluación de las competencias explícitas del programa de formación y hacerlo en función de los alumnos	- Saber cuáles son las situaciones que requieren la colaboración con otros miembros del equipo pedagógico para el diseño y adaptación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, la evaluación del aprendizaje y el dominio de las competencias al final del período
	- Definir y organizar un proyecto en función de los objetivos del equipo pedagógico
	- Participar en forma activa y permanente con los equipos pedagógicos que manejan a los alumnos
	- Trabajar con miras al logro del consenso requerido entre los miembros del equipo pedagógico

Fuente: Banco Mundial (2007).



capítulo 3

**Las competencias
profesionales docentes en
perspectiva comparada
internacional**



3.1. Panorámica europea sobre los marcos competenciales del profesorado

La figura docente ha cobrado un papel protagonista en las últimas décadas en el ámbito de la educación. Concretamente, dicho auge se ha relacionado muy estrechamente con la calidad educativa. En consecuencia, los debates sobre la profesión docente se han intensificado no solo en España, sino también en toda la Unión Europea. Con todo ello, cada vez es más frecuente encontrar modelos de “buenos docentes”. Entre sus impulsores se encuentran, por supuesto, los Estados-Nación. De este modo, se establecen una serie de competencias que todo docente ha de adquirir para ejercer la profesión. Así, se estipula no solo un referente legal para orientar los planes de estudio de las universidades, sino también un constructo social sobre cómo debe ser un buen profesor. A este respecto, debemos conocer qué países europeos han establecido, hasta la fecha, un marco de competencias docentes. En términos generales, podemos afirmar que la gran mayoría cuentan con dicho marco, a excepción de los países indicados en la tabla inferior.

Tabla 3. Países sin un marco competencial del profesorado.

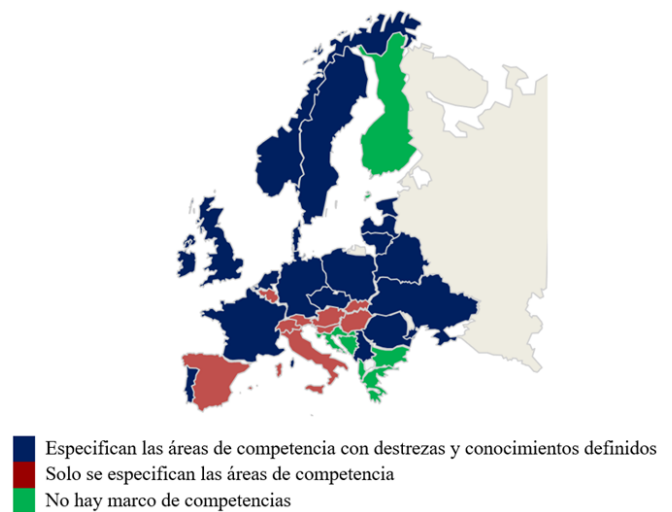
Unión Europea	Extracomunitarios
La Comunidad germanófona de Bélgica, Bulgaria, Grecia, Croacia, Chipre, Malta y Finlandia	Liechtenstein

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice (2018).

En este sentido, también es preciso puntualizar que Albania y Bosnia Herzegovina se encuentran en proceso de elaboración de dicho marco. Por otro lado, aquellos países que cuentan con un marco de competencias docentes pueden regularlo en mayor o menor medida. Así, es posible diferenciar entre dos modelos. El primero conformado por países que especifican las áreas de competencia con destrezas y conocimientos definidos (ej. Alemania, Francia, Suecia...). El otro, los países que únicamente estipulan las áreas de conocimiento (ej. República Checa, Italia, España...). No obstante,

este último modelo es el menos recurrente en toda Europa, pues tan solo tiene lugar en siete países.

Figura 3. Nivel de detalle ofrecido sobre el marco de competencias docentes por la normativa de rango superior.



Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice (2018).

Por otro lado, también es pertinente apuntar que la Comunidad flamenca de Bélgica, Estonia, Letonia y el Reino Unido describen distintas competencias para cada etapa educativa. Incidiendo en el caso estonio, se estipula que hay diferentes categorías de profesorado, por lo que cada uno requiere una serie de competencias específicas. Dicha clasificación distingue entre “profesor”, “profesor sénior” y un “profesor principal”.

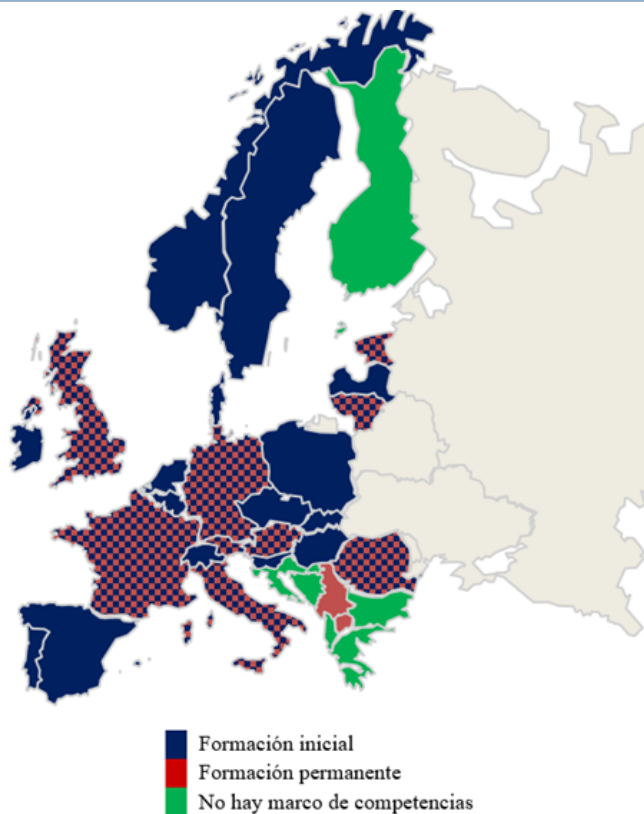
No obstante, también se aprecian divergencias a la hora de determinar la información que brindan los marcos competenciales, pudiendo discernir entre:

- Definición de la formación de los resultados de aprendizaje que ha de adquirir el profesorado al finalizar su formación inicial.
- Criterios para acceder a la profesión docente o para su selección.
- Programas de formación permanente del profesorado.

- Otros casos, entre los que se incluyen los criterios para evaluar a los docentes, cómo se promociona al profesorado o qué hacer en el caso de que sean sancionados.

Como se puede observar en la siguiente figura, en líneas generales, la mayoría de los Estados tienden a regular un marco competencial para la formación inicial del profesorado. Mientras tanto, apenas tres países (Macedonia, Montenegro y Serbia) regulan exclusivamente el marco competencial para la formación permanente. Asimismo, ambos modelos coexisten en un considerable número de países (Reino Unido, Francia, Italia, República Checa...).

Figura 4. Nivel de detalle ofrecido sobre el marco de competencias docentes por la normativa de rango superior.



Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice (2018).

3.2. Algunos casos de interés en clave europea

Tras haber presentado de forma sucinta cómo los países europeos abordan las competencias docentes, es el momento de detenernos en explicar cuatro casos concretos. No obstante, en este punto, es necesario puntualizar que el caso finlandés se detallará brevemente al carecer de marco de competencias docentes, pero se ha considerado oportuno incluirlo por el elevado prestigio internacional de su profesorado. Por otro lado, las razones que han motivado la elección de sus países fueron las siguientes: son Estados miembros de la Unión Europea; en el caso de Portugal ha implementado una reforma curricular reciente al igual que España (LOMLOE); y, además, Reino Unido cuenta con un grado de descentralización curricular considerable, al igual que España.

3.2.1. Finlandia

3.2.1.1. Introducción

a. Demografía, economía y sistema político

Finlandia cuenta con una población total de 5.530,72 habitantes, entre los cuales el 14,48% reside en zonas rurales. Asimismo, su tasa de crecimiento demográfico es reducido, puesto que apenas creció un 0,2% en 2020. Por otro lado, su PIB asciende a los 223.167,00 millones de dólares (a precios constantes de 2011). Esto se traduce en que cada habitante dispone de una renta per cápita de 40.350 dólares. Además, la pandemia no tuvo un fuerte impacto en su economía, pues apenas se redujo su PIB en un 2,8%.

En el ámbito político, Finlandia es una República parlamentaria que se organiza administrativamente en 19 regiones. De ellas, las islas de Åland cuentan con estatuto especial de autonomía. Actualmente, tras las elecciones de 2018, su Presidente de Gobierno es Sauli Niinistö, líder del Partido Social Democrático.

b. Leyes educativas de referencia

Una de las características principales del sistema educativo finlandés es que cuenta con una ley educativa de largo recorrido. Así, la que rige su sistema es el *Basic Education Act 628/1998*, que fue modificado en el año 2010 (1136/2016). Igualmente, Finlandia dispone de una amplia diversidad étnica y cultural en su territorio nacional. Por ese motivo, en 2003 entró en vigor el “*Sami Language Act*”, que reconoce el derecho de este pueblo a aprender su lengua nativa y su cultura en el sistema educativo nacional. Debido a que estas pruebas se realizan únicamente para los aspirantes a profesores, se tienen más en consideración cuestiones como “la argumentación, creatividad, la innovación, indagación y heurística” (Pérez Granados, 2015, p. 605). Por lo tanto, esta prueba, aunque sutilmente, establece un perfil de profesorado y, en consecuencia, sus competencias.

3.2.1.2. Competencias docentes

Como señalamos con anterioridad, Finlandia carece de un marco de competencias docentes. Sin embargo, este país dispone de una prueba específica para acceder a la formación inicial del profesorado, lo que en cierto modo ya orienta el perfil de su cuerpo docente. Dicho examen está conformado por dos fases. La primera es la realización de la prueba de acceso a la universidad común (VAKAVA), que sería la equivalente a la Prueba de Acceso a la Universidad en España. Posteriormente, cada universidad concreta la segunda prueba, que puede ser una entrevista, la realización de ensayos o tareas específicas a partir de materiales concretos. De hecho, tan solo uno de cada diez que las realiza accede a los estudios de Educación.

3.2.2. Francia

2.2.1. Introducción

a. Demografía, economía y sistema político

Francia cuenta con una población total de 67.064.000 habitantes. Asimismo, su tasa de crecimiento demográfico es de apenas un 0,3%. En el ámbito económico, dispone de un PIB de 2.173.255,66 millones de dólares (a precios constantes de 2011) (Banco Mundial, 2022). Esto, en términos poblacionales, se traduce en una renta per cápita de 32.428 dólares. Su PIB experimentó una caída a causa de la situación pandémica mundial por la covid-19 de un 7,9% (Banco Mundial, 2022).

Francia es una república presidencialista. El presidente de la República Francesa, desde 2017, es Emmanuel Macron, y ha sido recientemente reelegido como candidato en las elecciones de abril de 2022. Francia está formada por 13 regiones metropolitanas, 2 regiones de ultramar y 3 colectividades únicas de ultramar (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, 2022)

b. Ley de referencia

El sistema educativo francés se ha visto modificado tras la aprobación de la ley de Orientación y Programación para la refundación de la escuela de la República (*LOI no 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*).

Entre las modificaciones más reseñables están la creación de 60.000 nuevos puestos docentes (en su mayoría maestros, un compromiso claro por reforzar la etapa de E. Primaria) y la importancia concedida a la formación docente, apostando por la creación de centros de formación inicial del profesorado. También podemos destacar el énfasis por la educación digital y la educación cívica. Entre sus objetivos se encuen-

tran el promover un sistema educativo abierto al mundo, promover un sistema justo y una escuela inclusiva o reducir el abandono escolar.

3.2.2.2. Competencias docentes

a. Qué entienden por competencias docentes

La definición de competencia que toma en consideración el marco de competencias docentes francés es la que aparece en la *Recomendación Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 (2006/962/CE)*:

las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (p. 13).

Además, se establecen una serie de elementos comunes a todas las competencias clave, que son: “el pensamiento crítico, la creatividad, la iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación de riesgos, la toma de decisiones y la gestión constructiva de sentimientos” (p.14).

En cuanto a los objetivos esperados de la aplicación de este marco de competencias docentes se indican tres principales:

- Afirmar objetivos comunes de todo el personal educativo que favorezcan una cultura común de la profesión.
- Reconocer que las profesiones de la enseñanza tienen unas características específicas en la práctica.
- Identificar las habilidades profesionales que se esperan reconocimiento el desarrollo profesional docente.

b. Quién las establece

Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation se publicó el 25 de julio de 2013 por el Ministerio de Educación y deroga el *Decreto de 12 de mayo de 2010 por el que se definen las competencias que deben adquirir los docentes, documentalistas y asesores educativos superiores para el ejercicio de su profesión*. Son competencias que hacen referencia a todo el desarrollo profesional docente y no se centran solamente en la formación inicial. Así, como reflexionaremos en el apartado de evaluación de las competencias, estas son consideradas tanto al comienzo de la profesión como en el desarrollo profesional posterior.

c. Clasificación de competencias docentes

Se clasifican las competencias en tres grupos según a quien vaya dirigidas:

1. Comunes (todos los profesores y personal docente).
2. Comunes a todos los profesores y específicas de profesores bibliotecarios.
3. Profesionales específicas de los asesores superiores de educación.

Francia es uno de los países en las que las competencias se encuentran detalladas con habilidades y destrezas derivadas. En el informe de Eurydice (2018) sobre la profesión docente aparece como uno de los países con un marco detallado de destrezas y conocimientos derivados de las competencias.

En *Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* aparecen una serie de competencias comunes,

concretamente 14, que se esperan sean desarrolladas y adquiridas por todo el personal docente.

- Compartir los valores de la República francesa.
 - Saber transmitir y compartir los principios democráticos y valores de la república además de rechazar cualquier forma de discriminación.
 - Ayudar a los alumnos a desarrollar su pensamiento crítico, a distinguir el conocimiento de las opiniones o creencias, a saber argumentar y a respetar el pensamiento de los demás.
- Incluir su actuación en el marco de los principios fundamentales del sistema educativo y dentro del marco normativo de la escuela
 - Conocer la política educativa de Francia, las principales etapas de la historia de la escuela, sus problemas y desafíos, los principios fundamentales del sistema educativo y su organización en comparación con otros países europeos.
 - Conocer los principales principios legislativos que rigen el sistema educativo, el marco normativo de las escuelas y establecimientos educativos, los derechos y obligaciones de los funcionarios públicos, así como el estatuto de los docentes y del personal educativo.
 - Los docentes y personal educativo, pedagogos y educadores deben promover el éxito de todos los alumnos: el dominio de las competencias pedagógicas y educativas fundamentales es la condición necesaria para una cultura compartida que promueva la coherencia de las acciones docentes y educativas.
- Conocer a los alumnos y sus procesos de aprendizaje
 - Conocer los conceptos fundamentales de la psicología de la infancia, del adolescente y de los jóvenes adultos.
- Conocer los procesos y mecanismos de aprendizaje considerando los aportes fruto de la investigación.
- Considerar la dimensión cognitiva, afectiva y social de la enseñanza y la acción educativa.
- Tener en cuenta la diversidad de los alumnos
 - Adaptar la enseñanza y la acción educativa a la diversidad de los alumnos.
 - Trabajar con personas especialistas para implementar un plan personalizado de escolarización para alumnos con discapacidad.
 - Detectar los signos de deserción escolar para prevenir situaciones difíciles.
- Acompañar a los alumnos en su trayectoria educativa
 - Participar en la construcción de itinerarios estudiantiles a nivel pedagógico y educativo.
 - Contribuir al dominio de los estudiantes de la base común de conocimientos, habilidades y cultura.
 - Participar en el trabajo de varios consejos (consejo de maestros, consejo de ciclo, consejo de clase, consejo pedagógico...), en particular contribuyendo a la reflexión sobre la coordinación de lecciones y acciones educativas.
 - Participar en el diseño y animación, dentro de un equipo multiprofesional, de secuencias pedagógicas y educativas que permita a los estudiantes construir su proyecto formativo y su orientación.
- Actuar como educador responsable y conforme a principios éticos
 - Dar a todos los estudiantes la atención y el apoyo adecuados.

- Evitar cualquier forma de desvalorización de los estudiantes, familias, compañeros y cualquier miembro de la comunidad educativa.
 - Contribuir a la implementación de la educación transversal, en particular la educación para la salud, la educación para la ciudadanía, la educación para el desarrollo sostenible y la educación artística y cultural.
 - Movilizar y movilizar a los estudiantes contra los estereotipos y discriminaciones de todo tipo, promover la igualdad entre niñas y niños, mujeres y hombres.
 - Contribuir a velar por el bienestar, la seguridad y la protección de los alumnos, a prevenir y gestionar la violencia escolar, a identificar cualquier forma de exclusión o discriminación, así como cualquier señal que pueda reflejar situaciones de gran dificultad social o maltrato.
 - Ayudar a identificar cualquier signo de comportamiento de riesgo y contribuir a su resolución.
 - Respetar y hacer respetar la normativa interna.
 - Respetar la confidencialidad de la información individual sobre los estudiantes y sus familias.
- Dominar el idioma francés con fines comunicativos
- Utilizar un lenguaje claro y adaptado a los diferentes interlocutores con los que se encuentra en su actividad profesional.
 - Integrar en su actividad el objetivo del dominio de la lengua oral y escrita por parte de los alumnos.
- Usar una lengua extranjera viva en situaciones requeridas por su trabajo
- Dominar al menos una lengua extranjera moderna en el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para Las lenguas.
- Participar en el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes.
- Integrar los elementos de la cultura digital necesarios para el ejercicio de la profesión
- Aprovechar al máximo las herramientas, los recursos y los usos digitales, en particular para permitir la individualización del aprendizaje y el desarrollo del aprendizaje colaborativo.
 - Ayudar a los alumnos a apropiarse de las herramientas y usos digitales de forma crítica y creativa.
 - Participar en la educación de los estudiantes en el uso responsable de Internet.
 - Utilizar efectivamente las tecnologías para intercambiar y capacitar.
- Cooperar dentro de un equipo
- Incluir su intervención en un marco colectivo, al servicio de la complementariedad y continuidad de enseñanzas como acciones educativas.
 - Colaborar en la definición de objetivos y su evaluación.
 - Participar en el diseño e implementación de proyectos colectivos, en particular, en cooperación con psicólogos escolares u orientadores psicológicos, la vía de información y orientación ofrecido a todos los estudiantes.
- Contribuir a la acción de la comunidad educativa
- Saber cómo realizar una entrevista, moderar una reunión y practicar la mediación utilizando adecuado a la situación.
 - Participar en el desarrollo del proyecto de escuela o establecimiento y en su puesta en marcha.

- Tener en cuenta las características de la escuela o establecimiento, sus públicos, su entorno socioeconómico y cultural, e identificar el papel de todos los actores.
 - Coordinar sus intervenciones con otros miembros de la comunidad educativa.
- Cooperar con los padres de los estudiantes
- Trabajar para construir una relación de confianza con los padres.
 - Analizar con los padres el progreso y trayectoria de su hijo para identificar sus capacidades, identificar sus dificultades y colaborar con ellos para ayudarles en el desarrollo y gestión de su proyecto personal, incluso de su proyecto profesional.
 - Mantener un diálogo constructivo con los representantes de los padres de los alumnos.
- Cooperar con los compañeros de la escuela
- Cooperar, en base al proyecto de la escuela o establecimiento, si es necesario teniendo en cuenta el proyecto sistema educativo territorial, con otros servicios del Estado, las autoridades locales, la asociación deportiva del centro, las asociaciones complementarias de la escuela, las estructuras culturales y los actores socioeconómicos, identificando el papel y la acción de cada uno de estos socios.
 - Conocer las posibilidades de intercambios y colaboraciones con otras escuelas o establecimientos y las posibilidades de asociaciones locales, nacionales, incluso europeas e internacionales.
 - Cooperar con los equipos pedagógicos y educativos de otras escuelas o establecimientos, en particular en el marco de un entorno de trabajo digital y con vistas a fomentar la relación entre ciclos y entre grados educativos.
- Comprometerse de modo individual y colectivo con el desarrollo profesional
- Completar y actualizar sus conocimientos científicos, didácticos y pedagógicos.
 - Mantenerse informado de los resultados de la investigación para poder participar en proyectos y enfoques de innovación pedagógica dirigida a mejorar las prácticas.
 - Reflexionar sobre su práctica, solos y con compañeros, y reinvertir los resultados de su reflexión en acción.
 - Identificar sus necesidades de formación e implementar los medios para desarrollar sus habilidades mediante el uso de recursos disponibles.

Las competencias comunes al personal educativo pueden clasificarse por los ámbitos a los que se refieren y así también aparecen en la propia página web del Ministerio de Educación Nacional, Juventud y Deportes (2020) (Tabla 4):

Además de estas competencias comunes a todo el personal educativo, se detallan las competencias específicas del profesorado que a su vez se concretan dependiendo de la etapa educativa donde ejercen (escuela, universidad, instituto o instituto tecnológico). Se organizan bajo dos epígrafes: competencias comunes a todos los profesores y los profesores como expertos de aprendizaje.

Sobre la primera de ellas distinguen las siguientes competencias:

P.1. Dominar los saberes disciplinares y su didáctica

Tener un conocimiento profundo de su disciplina o áreas de enseñanza. Ubicar los puntos de referencia fundamentales, cuestiones epistemológicas y problemas didácticos.

Tabla 4. Competencias profesionales docentes en Francia.

Ámbitos de las competencias	Competencias
Compromiso por la educación pública	1. Compartir los valores de la República francesa.
	2. Incluir su actuación en el marco de los principios fundamentales del sistema educativo y dentro del marco normativo de la escuela
Vinculadas a los alumnos y la promoción de su éxito escolar	3. Conocer a los alumnos y sus procesos de aprendizaje
	4. Tener en cuenta la diversidad de los alumnos
	5. Acompañar a los alumnos en su trayectoria educativa
	6. Actuar como educador responsable y conforme a principios éticos
	7. Dominar el idioma francés con fines comunicativos
	8. Usar una lengua extranjera viva en situaciones requeridas por su trabajo
	9. Integrar los elementos de la cultura digital necesarios para el ejercicio de la profesión
Desarrollo de la comunidad educativa y la colaboración entre sus miembros	10. Cooperar dentro de un equipo
	11. Contribuir a la acción de la comunidad educativa
	12. Cooperar con los padres de los estudiantes
	13. Cooperar con los compañeros de la escuela
	14. Comprometerse de modo individual y colectivo con el desarrollo profesional

Fuente: Elaboración propia.

Dominar los objetivos y contenidos didácticos, los requisitos del núcleo común de conocimientos, habilidades y cultura, así como los logros del ciclo anterior y del ciclo siguiente.

Contribuir a la implementación de proyectos interdisciplinarios al servicio de los objetivos establecidos en el programa de enseñanza.

En particular, en la escuela:

- aprovechar su versatilidad para promover la continuidad entre áreas de actividad en la escuela, jardín de infantes y asegurar la cohesión del camino de aprendizaje en la escuela primaria;
- anclar el aprendizaje de los estudiantes en un buen dominio de los conocimientos fundamentales definidos en el marco de la base común de conocimientos, habilidades y cultura.

En particular, en la universidad:

- apoyar a los estudiantes durante la transición de un maestro de propósito general en la escuela primaria a una pluralidad docentes especialistas en su disciplina.

En particular, en el bachillerato general y tecnológico:

- articular los campos disciplinarios que se enseñan en la escuela secundaria con los requisitos científicos de la enseñanza superior.

P.2. Dominar la lengua francesa como parte de su enseñanza

Utilizar un lenguaje claro adaptado a la capacidad de comprensión de los alumnos.

Integrar en su enseñanza el objetivo del dominio de la lengua oral y escrita por parte de los alumnos.

Simplemente describir y explicar su enseñanza a un miembro de la comunidad educativa o los padres de los estudiantes.

En particular, en la escuela:

- ofrecer un modelo lingüístico pertinente para dar acceso a todos los alumnos a la lengua de la escuela;
- identificar las dificultades de los alumnos en relación con el lenguaje oral y escrito (en particular, la lectura) para construir secuencias de aprendizaje apropiadas y/o alertar al personal especializado.

En particular, en la escuela secundaria profesional:

- utilizar el vocabulario profesional adecuado según las situaciones y teniendo en cuenta el nivel de alumnos.

Por otro lado, en lo que respecta a los profesores como expertos de aprendizaje, las competencias establecidas son:

P.3. Construir, implementar y animar situaciones de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos.

Saber preparar secuencias de clase y, para ello, definir programación y progresiones; identificar los objetivos, contenidos, dispositivos, obstáculos didácticos, estrategias de andamiaje, modalidades formación y evaluación.

Diferenciar la enseñanza según el ritmo de aprendizaje y las necesidades de cada uno. Adaptar la enseñanza a los alumnos con necesidades educativas particulares.

Tener en cuenta los requisitos y representaciones sociales (género, origen étnico, condiciones socioeconómicas y cultura) para hacer frente a las dificultades de acceso al conocimiento.

Seleccionar enfoques didácticos apropiados para el desarrollo de las habilidades específicas.

Promover la integración de competencias transversales (creatividad, responsabilidad, colaboración) y la transferencia aprendizaje a través de enfoques apropiados.

En particular, en la escuela:

- aprovechar la importancia del juego en el proceso de aprendizaje;
- dominar los enfoques didácticos y pedagógicos específicos de los alumnos de jardín de infancia, en particular en las áreas de adquisición del lenguaje y aritmética.

En particular, en la escuela secundaria:

- proporcionar a los estudiantes métodos de trabajo que los preparen para la educación superior;
- contribuir a informar a los estudiantes sobre los cursos de educación superior.

En particular, en la escuela secundaria profesional:

- construir situaciones de enseñanza y aprendizaje en un marco pedagógico relacionado con la profesión objetivo, trabajando a partir de situaciones profesionales o proyectos profesionales reales o contruidos, culturales o artísticos;
- mantener relaciones con el sector económico responsable de la formación con el fin de transmitir a los alumnos especificidades propias de la profesión o rama profesional

P.4. Construir, implementar y promover situaciones de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes.

- Establecer una relación de confianza y amabilidad con los alumnos.
- Mantener un clima propicio para el aprendizaje y un modo de operación eficaz y pertinente para ocupaciones.
- Hacer explícitos los objetivos planteados para los estudiantes y construir con ellos el significado del aprendizaje.
- Fomentar la participación e implicación de todo el alumnado y crear una dinámica de intercambios y colaboración entre pares.
- Establecer un marco de trabajo y reglas que garanticen la seguridad dentro de las plataformas técnicas, laboratorios, equipamientos deportivos y artísticos.
- Utilizar estrategias apropiadas para prevenir la aparición de conductas inapropiadas y para intervenir eficazmente si se presentan.

En particular, en la escuela:

- en el jardín de infancia, sabiendo acompañar al niño y a sus padres en el descubrimiento progresivo de la escuela, de sus reglas y de su funcionamiento, incluso por una adaptación de la primera escolarización, en involucrar, en su caso, a otros socios;
- adaptar, especialmente con niños pequeños, las formas de comunicación según las situaciones y actividades (postura, intervenciones, instrucciones, andamiaje);
- proporcionar las ayudas necesarias para la realización de las tareas propuestas, dejando a los niños la cuota de iniciativa y ensayo y error conducente al aprendizaje;
- administrar el tiempo respetando las necesidades de los estudiantes, las necesidades de la enseñanza y

otras actividades, especialmente en jardines de infancia y clases multinivel;

- gestionar el espacio para promover la diversidad de experiencias y aprendizajes, con total seguridad física y afectivo, especialmente para los más pequeños.

En particular, en la escuela secundaria profesional:

- promover el desarrollo de intercambios y puesta en común de experiencias profesionales entre estudiantes;
- contribuir al desarrollo de vías de profesionalización que promuevan la inserción en el empleo y acceso a niveles superiores de cualificación;
- implementar una pedagogía adecuada para facilitar el acceso de los estudiantes a la educación superior,

P.5. Evaluar el progreso y el aprendizaje de los alumnos.

- En una situación de aprendizaje, identificar las dificultades de los estudiantes para asegurar mejor el progreso del aprendizaje.
- Construir y utilizar herramientas que permitan evaluar las necesidades, los avances y el grado de adquisición de conocimientos y habilidades.
- Analizar aciertos y errores, diseñar e implementar soluciones y consolidación de logros.
- Ayudar a los estudiantes a comprender los principios de la evaluación para desarrollar sus habilidades de autoevaluación.
- Comunicar a los estudiantes y padres los resultados esperados con respecto a los objetivos y puntos de referencia contenidos en los programas.
- Incluir la evaluación del progreso y logros de los estudiantes en una perspectiva del éxito de su proyecto orientación.

d. Evaluación de competencias y quién la evalúa

En lo relativo a los profesores funcionarios en prácticas, sus competencias docentes son evaluadas al comienzo de la profesión. Las personas encargadas de esta evaluación son:

- Los miembros del cuerpo de inspección o los profesores agregados designados por la inspección.
- Los directores del centro responsable del “aprendiz” asignado fuera del centro.
- La autoridad administrativa responsable del pasante asignado fuera del colegio o de la escuela secundaria.

En la tabla de evaluación las competencias (véase *Fiche n° 11 - Grille d'évaluation du professeur stagiaire*) aparecen agrupadas en seis bloques por temática que son desglosadas en competencias más concretas y sus ítems. La adquisición de estas se evalúa en dos niveles “suficientemente adquiridos” o “insuficientemente”. Estos son los seis bloques competenciales que aparecen en la tabla de evaluación:

1. Competencias relativas para tener en cuenta los elementos normativos e institucionales de su entorno profesional en relación con las responsabilidades inherentes a su cargo.
2. Competencias relacionales, de comunicación y de dinamización que favorezcan la transmisión, la implicación y la cooperación dentro de la comunidad educativa y su entorno.
3. Competencias vinculadas a la enseñanza de contenidos disciplinares y su didáctica.

4. Competencias educativas y pedagógicas necesarias para el aprendizaje y el acompañamiento de alumnado diverso.

5. Competencias relativas al uso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación.

6. Competencias de análisis y adaptación de la práctica profesional considerando la evolución de la profesión y el entorno de trabajo.

Las competencias que aparecen dentro de esos bloques son las 14 recogidas en la orden (*comunes*) y *las específicas del profesorado*.

Asimismo, también se evalúa a lo largo del desarrollo profesional docente. Dicho de otro modo, todos los funcionarios pasan una serie de evaluaciones y en el caso del personal docente y educativo esta evaluación se produce en momentos específicos de su carrera profesional. Esta evaluación se realiza tomando como marco el documento de la Orden de 2013 *Referencia para las competencias profesionales en las profesiones docentes y educativas*.

Es realizada por un inspector de la especialidad o la disciplina y el director del centro. La evaluación consiste en una observación a su práctica y dos entrevistas: una con el inspector y otra con el director del centro. Resultado de ello se elabora un informe basado en la tabla de competencias profesionales con los diferentes niveles de experiencia. El primer grupo lo completa el inspector, el segundo el director del centro y el tercero ambos conjuntamente. Además, el informe se acompaña con valoraciones redactadas por cada uno de los evaluadores.

3.2.3. Inglaterra

3.2.3.1. Introducción

a. Demografía, economía y sistema político

Inglaterra cuenta con una población total de: 55,2 millones de habitantes, lo que representa más del 80% de la población total de Reino Unido. Este país se divide en cuatro grandes territorios: Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte. Reino Unido dispone de una organización del Estado de Monarquía Parlamentaria. Boris Johnson ocupa el puesto de Primer Ministro desde 2019 y ha sido el encargado de la gestión y la negociación para la salida de Reino Unido de la Unión Europea (Brexit).

Dentro del ámbito económico, Reino Unido dispone de un PIB de 1.892.693,91 millones de dólares (a precios constantes de 2011) (Banco Mundial, 2022). Y en 2020, su PIB sufrió en 2020 una caída de 9,4%. Estos datos se traducen a nivel poblacional en una renta per cápita de 28.159 de dólares.

b. Ley de referencia

Inglaterra a diferencia de Gales, Escocia o Irlanda del Norte no tiene una regulación educativa delegada y depende del Departamento de Educación del Gobierno del Reino Unido (DfE). La educación en Reino Unido es obligatoria para los niños desde los 5 hasta los 16 años. Respecto al profesorado cuentan con la denominada Agencia de regulación del profesorado (*The Teaching Regulation Agency*) es la encargada de la regulación de la profesión docente y el procedimiento de adquisición del estatus QTS (*Qualified Teacher Status - QTS*), necesario para ejercer como docente (Eurydice, 2022).

Las leyes educativas o leyes que regulan aspectos educativos son numerosas, destacamos la Ley de Educación aprobada en 2011, pero que ha sufrido modificaciones posteriores. En dicha ley, se hicieron cambios y modificaciones muy relacionados con la profesión docente y la inducción profesional. Derivada de esta se publicarán en el 2012 las regulaciones de los estándares para docentes.

Subrayamos también un informe resultado de una actualización del publicado en 2019, sobre los resultados de los objetivos planteados y las futuras líneas de actuación (*DfE Outcome Delivery Plan: 2021 to 2022*). Se basa en cuatro elementos clave como son: personal, habilidades e innovación; tecnología; entrega, evaluación y colaboración y sostenibilidad. Los objetivos transversales planteados son los siguientes: mejorar las habilidades y cualificaciones de los futuros trabajadores para impulsar el crecimiento económico, mejorar los resultados educativos de los niños y los jóvenes para asegurar que se encuentran preparados con los conocimientos, las habilidades y las calificaciones que necesitan, apoyar a los niños y jóvenes más desfavorecidos y vulnerables, brindar una educación temprana y cuidado infantil de alta calidad para elevar los estándares y facilitar la conciliación de las familias.

3.2.3.2. Competencias docentes

a. Qué entiende por competencias docentes

La importancia concedida al profesorado para la mejora educativa ha provocado que en Inglaterra se haya establecido una serie de estándares que definen y describen el nivel mínimo que se espera de un docente (en su práctica y en su conducta) tanto de aquellos que son aprendices como los docentes que disponen del estatus (*Qualified Teacher Status - QTS*).

Los Estándares para docentes establecen una base clara de expectativas para la práctica profesional y la conducta de los docentes y definen el nivel mínimo de práctica que se espera de los docentes de Reino Unido y concretamente en el caso que nos ocupa, Inglaterra. Los estándares reflejan las áreas clave para que un docente evalúe su propia práctica y reciba retroalimentación de esta.

b. Quién las establece

Los estándares para docentes fueron publicados por la Secretaría de Estado de Educación (Regulación de la evaluación de los docentes). Estos estándares entraron en vigor el 1 de septiembre de 2012, sustituyendo otros documentos en la misma línea publicados con anterioridad como “*standards for qualified teacher status*” y “*core professional standards*” publicados por la denominada Agencia de Formación y Desarrollo de las Escuelas.

El organismo encargado de utilizar los elementos indicados en la legislación para esa evaluación docente es la Agencia de Enseñanza. Su elaboración y desarrollo fueron realizados por un grupo independiente formado por destacados profesores, directores y expertos educativos.

c. Clasificación de estándares docentes

Se dividen en dos partes: enseñanza (parte uno) y parte personal (parte dos). En la parte uno, la relacionada con la enseñanza se presentan ocho estándares. Dentro de ellos se encuentran una serie de subestándares que concretan el estándar principal al que se refieren.

En lo relativo a la enseñanza las competencias que se estipulan son las siguientes:

1. Establecer altas expectativas que inspiren, motiven y desafíen a los alumnos.

- establecer un entorno seguro y estimulante para los alumnos, basado en el respeto mutuo.
- establecer metas que exijan y desafíen a los alumnos de todos los orígenes, habilidades y posición.
- demostrar constantemente las actitudes positivas y los valores que se esperan de los alumnos.

2. Promover el buen progreso y los resultados de los alumnos.

- ser responsable de los logros, el progreso y los resultados de los alumnos.
- ser consciente de las capacidades de los alumnos y sus conocimientos previos, y planificar la enseñanza considerando los mismos.
- guiar a los alumnos para que reflexionen sobre el progreso que han logrado y sus futuras necesidades.
- demostrar conocimiento y comprensión de cómo aprenden los alumnos y cómo esto impacta en la enseñanza.
- animar a los alumnos a adoptar una actitud responsable y consciente de su propio trabajo y estudio.

3. Demostrar buen conocimiento de la materia y del currículo.

- tener un conocimiento seguro de la(s) materia(s) relevante(s) y las áreas del plan de estudios, fomentar y mantener el interés de los alumnos en la materia y abordar las confusiones.
- demostrar una comprensión crítica de los desarrollos en las áreas temáticas y curriculares, y promover el valor del estudio.
- demostrar una comprensión y asumir la responsabilidad de promover altos estándares de alfabetización, articulación y el uso correcto del inglés estándar, cualquiera que sea la materia especializada del profesor.

- si enseña lectura temprana, demuestre una comprensión clara de la fonética sintética sistemática.
- si enseña matemáticas tempranas, demuestre una comprensión clara de las estrategias de enseñanza apropiadas.

4. Planificar y enseñar lecciones bien estructuradas

- impartir conocimientos y desarrollar la comprensión mediante el uso eficaz del tiempo de clase.
- promover el amor por el aprendizaje y la curiosidad intelectual de los niños.
- establecer tareas y planificar otras actividades fuera de clase para consolidar y ampliar el conocimiento y la comprensión que han adquirido los alumnos.
- reflexionar sistemáticamente sobre la eficacia de las lecciones y los enfoques de la enseñanza.
- contribuir al diseño y la provisión de un currículo atractivo dentro de las áreas temáticas relevantes.

5. Adaptar la enseñanza para responder a las fortalezas y necesidades de todos los alumnos.

- saber cuándo y cómo diferenciar adecuadamente, utilizando enfoques que permitan a los alumnos aprender de manera eficaz.
- tener una comprensión segura de cómo una variedad de factores puede inhibir la capacidad de aprendizaje de los alumnos y cuál es la mejor manera de superarlos.
- demostrar una conciencia del desarrollo físico, social e intelectual de los niños, y saber cómo adaptar la enseñanza para apoyar la educación de los alumnos en diferentes etapas de desarrollo.
- tener una comprensión clara de las necesidades de todos los alumnos, incluidos aquellos con necesida-

des educativas especiales; los de alta capacidad; aquellos con inglés como idioma adicional; aquellos con discapacidades; y ser capaz de usar y evaluar enfoques de enseñanza distintivos para involucrarlos y apoyarlos.

6. Hacer un uso preciso y productivo de la evaluación.

- conocer y comprender cómo evaluar las materias y las áreas curriculares pertinentes, incluidos los requisitos de evaluación reglamentarios.
- hacer uso de la evaluación formativa y sumativa para asegurar el progreso de los alumnos.
- usar datos relevantes para monitorear el progreso, establecer objetivos y planificar lecciones posteriores.
- dar retroalimentación a los alumnos regularmente, tanto oralmente como mediante calificaciones precisas, y alentar a los alumnos a responder a la retroalimentación.

7. Manejar el comportamiento de manera efectiva para garantizar un entorno de aprendizaje bueno y seguro.

- tener reglas y rutinas claras para el comportamiento en las aulas, y asumir la responsabilidad de promover un comportamiento bueno y cortés tanto en las aulas como en la escuela, de acuerdo con la política de conducta de la escuela.
- tener altas expectativas de comportamiento y establecer un marco para la disciplina con una variedad de estrategias, usando elogios, sanciones y recompensas de manera constante y justa.
- gestionar las clases de manera efectiva, utilizando enfoques que sean apropiados a las necesidades de los alumnos para involucrarlos y motivarlos.
- mantener buenas relaciones con los alumnos, ejercer la autoridad adecuada y actuar con decisión cuando sea necesario.

8. Cumplir responsabilidades profesionales más amplias

- hacer una contribución positiva a la vida más amplia y el espíritu de la escuela.
- desarrollar relaciones profesionales efectivas con colegas, sabiendo cómo y cuándo recurrir al asesoramiento y apoyo de especialistas.
- desplegar personal de apoyo de manera efectiva.
- asumir la responsabilidad de mejorar la enseñanza a través del desarrollo profesional adecuado, respondiendo a los consejos y comentarios de los colegas.
- comunicarse efectivamente con los padres con respecto a los logros y el bienestar de los alumnos.

En la parte dos, se indican las características personales que se esperan de los docentes. Los docentes defienden la confianza pública en la profesión y mantienen altos estándares de ética y comportamiento, dentro y fuera de la escuela, al:

- tratar a los alumnos con dignidad, construir relaciones arraigadas en el respeto mutuo y observar en todo momento los límites apropiados para la posición profesional de un maestro.
- teniendo en cuenta la necesidad de salvaguardar el bienestar de los alumnos, de conformidad con las disposiciones legales.
- mostrar tolerancia y respeto por los derechos de los demás.
- no socavar los valores británicos fundamentales, incluida la democracia, el estado de derecho, la libertad individual y el respeto mutuo, y la tolerancia de aquellos con diferentes religiones y creencias.

- asegurarse de que las creencias personales no se expresen de manera que exploten la vulnerabilidad de los alumnos o puedan llevarlos a infringir la ley.

Los maestros deben tener una consideración adecuada y profesional por la ética, las políticas y las prácticas de la escuela en la que enseñan, y mantener altos estándares en su propia asistencia y puntualidad. Los docentes deben comprender y actuar siempre dentro de los marcos estatutarios que establecen sus deberes y responsabilidades profesionales.

c. Evaluación de competencias y quién la evalúa

Los estándares para docentes se utilizan para evaluar a todos los aprendices que trabajan para obtener el estatus de QTS y a todos aquellos que completan su período de inducción reglamentario. También se utilizan para evaluar el desempeño de todos los docentes con QTS y que tienen que desarrollarse profesionalmente considerando las regulaciones de Educación publicadas en 2012.

Aquellos profesionales encargados de la formación inicial y la iniciación profesional (inducción) del profesorado deben utilizar los estándares docentes como forma de evaluar y así garantizar las competencias docentes del nuevo profesorado.

Además, los directores de los centros y los inspectores tomarán como referencia estos estándares. Las evaluaciones que realicen se adaptarán y considerarán el nivel educativo de su ejercicio y los años de experiencia.

En los periodos de inducción profesional, se realizarán evaluaciones formales a través de las observaciones que realicen los tutores o directores considerando los estándares a los *Newly Qualified Teachers*.

La evaluación del profesorado considerando los estándares establecidos tienen lugar en diferentes momentos de la trayectoria profesional docente: formación inicial docente, para acreditarse como docente, al finalizar la iniciación profesional, durante el desarrollo profesional posterior o incluso para la promoción del profesorado (Eurydice, 2018).

3.2.4. Portugal

3.2.4.1. Introducción

a. Demografía, economía y sistema político

Portugal cuenta con una población total de 10.305,56 millones de personas, de las cuales, un 33,69% habita en zonas rurales (Banco Mundial, 2022). Asimismo, su tasa de crecimiento demográfico es de apenas un 0,2% (Banco Mundial, 2022). En el ámbito económico, dispone de un PIB de 183.494,52 millones de dólares (a precios constantes de 2011) (Banco Mundial, 2022). Esto, en términos poblacionales, se traduce en una renta per cápita de 17.805 dólares (Banco Mundial, 2022). Por otro lado, a raíz de la pandemia causada por el coronavirus su PIB sufrió una fuerte caída, concretamente del 8,4% (Banco Mundial, 2022).

Dicho esto, la mayoría de su población es católica (84,5%) (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, 2022). Su sistema político se caracteriza por ser una república parlamentaria. Además, cuenta con una división administrativa de 18 distritos y 2 Regiones Autónomas (Azores y Madeira). Sobre estas últimas, el Gobierno central dispone de todas las competencias en materia educativa. Finalmente, en 2019 tuvieron lugar las últimas elecciones presidenciales, donde resultó vencedor el Partido Socialista liderado por António Costa, quien actualmente es Presidente de Gobierno.

b. Leyes educativas de referencia

El marco legislativo portugués se encuentra regulado, principalmente, por la *Ley no. 46/86 del 14 de octubre*. Asimismo, dicha normativa ha sido modificada a posteriori en dos ocasiones. La primera en el año 1997, con la *Ley no. 115/97 del 19 de septiembre*. Más tarde, se aprobó en el año 2005 la *Ley no. 49/2005 del 30 de agosto*. Finalmente, en 2009 se promulgó la *Ley no. 85/2009 del 27 de agosto*. De igual modo, en los últimos años se han aprobado reformas que dotan de más competencias a los municipios y a los centros educativos (Decreto Ley no. 7/03 y Decreto Ley no. 75/2008). En última instancia, la normativa que regula la formación del profesorado se encuentra en la *Ley Orgánica del Sistema Educativo y legislación complementaria*, a saber, el *Decreto-Ley n.º 194/99, de 7 junio, por la que se establece el sistema de acreditación de las carreras que confieren cualificación profesional para la docencia, y los Decretos-Leyes n.º 6/2001, de 18 de enero, y 7/2001, de la misma fecha, por los que se establecen los principios rectores de la organización y gestión de las el currículo de la educación básica y media*, concretamente en sus artículos 30 y 31.

3.2.4.2. Competencias docentes

a. Qué entienden por competencias docentes

En el sistema educativo portugués se estipulan una serie de competencias que todo docente ha de adquirir antes del ejercicio de la profesión docente. En este sentido, las competencias se emplean para esbozar un perfil general del cuerpo docente en las etapas de educación obligatoria. En consecuencia, dichas competencias no son únicamente un referente pedagógico, sino también atienden a otras dos funciones. La primera es que son unos referentes que sirven para regular la formación inicial y permanente del profesorado (DL 240/2001). Pues, en definitiva, todo el cuerpo docente ha de adquirirlas a

lo largo de su trayectoria. En segundo término, establecen un marco homogéneo que es empleado para el reconocimiento de calificaciones del profesorado. En otras palabras, orientan y rigen la acreditación de los docentes.

b. Quién las establece

En este apartado, es preciso señalar qué instituciones establecen el marco competencial del profesorado. A este respecto, el *Decreto-Lei no. 240/2001* afirma que es responsabilidad del Gobierno central definir los perfiles competenciales del profesorado que quiera ejercer dicha profesión. De hecho, el artículo 31 de la *Lei no. 46/86*, donde se regula la formación inicial del profesorado de educación obligatoria establece una serie de directrices, como, por ejemplo, que su formación ha de ser impartida por instituciones universitarias especializadas.

Como resultado, las instituciones universitarias son quienes determinan los objetivos de los grados y los postgrados destinados a la formación docente. En consecuencia, el diseño, la implementación y la evaluación de estos programas universitarios han de tener como objetivo ulterior que el alumnado desarrolle las competencias necesarias para desempeñar su labor profesional con acierto (DL 40/2001).

De hecho, este marco competencial es compartido por todo el profesorado de educación obligatoria. Sin embargo, cada etapa (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria) dispone de un marco específico regulado por su titulación específica (Art. 3, DL 204/2001).

Por lo tanto, a modo de síntesis, las competencias docentes se establecen en primera instancia por el Gobierno central y, finalmente, se concretan por parte de las universidades para cada titulación específica.

c. Clasificación de competencias docentes

En el *Decreto-Lei no. 240/2001* se establece un marco competencial general para el profesorado en Portugal. A su vez, posteriormente, este se concreta de forma específica para cada etapa (ej. Educación Infantil - *Decreto-Lei no. 241/2001*). Tanto es así, que establece un marco específico incluso por asignatura sobre las siguientes cuestiones:

- Diseño y desarrollo curricular.
- Integración curricular.

Volviendo al marco que nos atañe, el general (DL 240/2001), este se haya conformado por cuatro dimensiones:

- Dimensión profesional, social y ética
- Dimensión evolutiva de la enseñanza y el aprendizaje
- Dimensión de participación en la escuela y relación con la comunidad
- Dimensión de desarrollo profesional a lo largo de la vida

Cada una de ellas describe con gran detalle las competencias que ha adquirir y desarrollar todo docente que quiera ejercer en Portugal. En consecuencia, a continuación, presentaremos una síntesis de cada dimensión y sus competencias correspondientes:

- Dimensión profesional, social y ética:
 - Promover el aprendizaje curricular empleando sus saberes teóricos y prácticos específicos.
 - Desarrollar la profesión docente como una práctica social y ética.

- Ejercer la profesión docente fundamentada en la investigación y la reflexión compartida en clave política.
- Promover la igualdad de oportunidades mediante el derecho a la educación.
- Fomentar la autonomía del alumnado y su futura inclusión social.
- Promover una educación de calidad que permita el desarrollo integral y el bienestar del alumnado.
- Valorar la diversidad cultural y combatir la discriminación.
- Demostrar habilidades comunicativas efectivas en diversas circunstancias.
- Reconocer la dimensión cívica de la función docente acorde a sus exigencias éticas.
- Comprometerse con el diagnóstico y la monitorización del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Fomentar la convivencia democrática y la resolución pacífica de conflictos.
- Utilizar la evaluación como elemento regulador y promotor de la calidad educativa.

- Dimensión de participación en la escuela y relación con la comunidad:

- Realizar su actividad profesional de forma integrada con el centro y con la comunidad educativa de su entorno.
- Promover la formación integral del alumnado desde una perspectiva inclusiva.
- Desarrollar proyectos educativos que articulen los diversos niveles curriculares y ciclos educativos.
- Integrar en el currículo las prácticas y los saberes comunitarios.
- Establecer redes de cooperación y confianza entre toda la comunidad educativa.
- Promover la participación de las familias.
- Cooperar con otras instituciones educativas en diferentes proyectos.

- Dimensión evolutiva de la enseñanza y el aprendizaje:

- Promover el aprendizaje con rigor científico y metodológico.
- Promover los aprendizajes significativos y las competencias del alumnado.
- Integrar conocimientos específicos, transversales y multidisciplinares adaptados al curso de enseñanza.
- Organizar y promover el aprendizaje individual y en grupos.
- Utilizar correctamente la lengua portuguesa.
- Adecuar el lenguaje para favorecer la adquisición de competencias por parte del alumnado.
- Promover la participación activa del alumnado y su trabajo intelectual.
- Desarrollar estrategias pedagógicas adaptadas a la diversidad existente, tanto en sus valores, sus condiciones personales, su cultura o sus trayectorias personales.

- Dimensión de desarrollo profesional a lo largo de la vida:

- Seguir formándose para mejorar su praxis docente.
- Reflexionar sobre sus prácticas docentes.
- Reflexionar sobre los aspectos éticos y deontológicos de la profesión docente.
- Trabajar en equipo como medio para enriquecer su formación y actividad profesional.

- Desarrollar sus competencias personales, sociales y profesionales mediante el aprendizaje permanente.
- Participar en proyectos de investigación educativa.

d. Evaluación de competencias y quién la evalúa

Una vez definidas las competencias docentes, es el momento de presentar cómo son evaluadas. Para ello, es preciso responder a una serie de preguntas: ¿quién evalúa? ¿a quién se evalúa? ¿cuándo se evalúa? ¿para qué se evalúa? y ¿cómo se evalúa?.

Respondiendo a la primera, en el caso portugués la Administración educativa no realiza las evaluaciones al profesorado. Desde el año 2008 un Comité Nacional de Investigación era el responsable de llevar a cabo dichas evaluaciones, lo que trajo consigo numerosas críticas por parte del cuerpo docente y sus sindicatos. Como resultado, se eliminó dicho Consejo en el año 2012. Sin embargo, desde entonces la evaluación del profesorado ha sido externalizada a agencias independientes, que realizan la evaluación en representación de la Administración.

En cuanto a quién se evalúa, debemos señalar que tanto los docentes en ejercicios como el profesorado de nueva incorporación son sometidos a una evaluación. En el caso de estos últimos, su evaluación se produce al finalizar su periodo de prueba. Mientras tanto, al profesorado estabilizado se le evalúa con una frecuencia determinada, concretamente cada cuatro años. Por otra parte, es más que pertinente apuntar qué finalidades persiguen dichas evaluaciones. Entre ellas, podemos identificar tres (Eurydice, 2018):

- Ofrecer información sobre su rendimiento.
- Adjudicar bonificaciones o gratificaciones.
- Permitir la progresión salarial.

A pesar de lo indicado en el párrafo anterior, las bonificaciones y las progresiones salariales se encuentran suspendidas desde el año 2010. Igualmente, es pertinente señalar que

ambas tienen una relación directa con la evaluación recibida por cada docente cada cuatro años (Eurydice, 2018). La calificación del profesorado queda reflejada mediante un sistema que abarca desde el “deficiente” al “excelente”, siendo este último la mejor nota posible. Sin embargo, aquellas personas que reciban una calificación negativa han de enfrentarse a distintas situaciones, entre las que destacan:

- Someterse a nuevas evaluaciones en un corto periodo de tiempo.
- Realizar cursos de formación permanente de carácter obligatorio.
- En algunas ocasiones, dicha evaluación puede suponer posponer la promoción interna o, en otros casos, la suspensión del sueldo.
- En los sucesos más drásticos, se puede llegar incluso a suspender el contrato.

Por otro lado, las figuras de evaluadores son alternas. Todo docente es evaluado de forma interna, pero quienes quieran obtener la mayor calificación posible en su evaluación, ha de ser evaluado también por un agente externo. En este sentido, existe un marco de evaluación específico y se evalúa de diversos modos. De forma obligatoria el docente ha de llevar a cabo una autoevaluación de su praxis y sus competencias. Adicionalmente, quien lo desee, puede ser sometido a las siguientes evaluaciones:

- Una entrevista o un diálogo entre el profesor y el evaluador.
- La observación en aula. En este sentido, es preciso apuntar que esta es obligatoria para el profesorado que obtuviera una baja calificación en su evaluación. Igualmente, han de someterse a ella quienes deseen alcanzar la máxima calificación.
- El resultado académico del alumnado.
- Las encuestas realizadas al estudiantado.

3.3. Conclusiones

Una vez presentada la información de forma descriptiva, es el momento de realizar la comparación crítica y reflexiva de cómo abordan las competencias docentes los países citados anteriormente. En primer lugar, debemos señalar que, en términos generales, el modelo más frecuente en Europa es que se estipule un marco general sobre estas competencias. Habitualmente dicho marco establece una serie de destrezas y de conocimientos que el profesorado ha de adquirir y desarrollar, tanto en su formación inicial como en su formación permanente. No obstante, algunos países plantean un marco específico para desempeñar la labor docente en las distintas etapas educativas, como, por ejemplo, Estonia, Letonia, Reino Unido y Bélgica (Comunidad flamenca).

Centrándonos en los cuatro países que han sido seleccionados como casos de interés, es preciso responder a las cuatro preguntas que han orientado el estudio:

- ¿Qué entienden por competencias docentes?
- ¿Quién las establece?
- ¿Cómo clasifican las competencias docentes?
- ¿Cómo y quién evalúa las competencias docentes?

En el primer interrogante, se pone de manifiesto la influencia que ejerce la Unión Europea en el diseño de los marcos competenciales de sus Estados miembros. Tanto es así que el marco competencial francés se fundamenta específicamente en la *Recomendación Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 (2006/962/CE)*. Lo más relevante es que en su definición se articulan las tres dimensiones básicas de las competencias: conocimientos, destrezas y actitudes. Dicho modelo se reflejará nítidamente en los otros países.

Además, el marco de competencias persigue una serie de objetivos relevantes. Uno es desarrollar una cultura común entre el profesorado (Francia). Dado que la cultura es un conjunto de valores y prácticas compartidas entre un conjunto de personas, este objetivo tiene un efecto muy significativo en la práctica docente (Francia e Inglaterra), incluyendo la conducta del profesorado (Inglaterra). En segundo término, y relacionado con lo anterior, los marcos competenciales establecen una serie de estándares que orientan la práctica y la conducta del profesorado (Inglaterra). En otras palabras, se estipula un perfil docente concreto (Portugal), que cristaliza significativamente en los sistemas de acreditación para ejercer la profesión docente (Inglaterra) y en los sistemas de evaluación (Portugal). Por lo tanto, podemos afirmar que los marcos competenciales orientan y regulan la formación inicial y permanente del profesorado, tal y como se estipula explícitamente en Portugal.

Con respecto a la segunda pregunta, quién establece las competencias, se observa una convergencia en los cuatro países, el Estado, mediante el Ministerio de Educación o la Secretaría de Educación, diseña el marco competencial. No obstante, en Inglaterra y Portugal dicho marco establece únicamente las competencias propias de la formación inicial, mientras que en Francia se estipulan también las de la formación permanente. Sin embargo, el caso más divergente es el finlandés. A pesar de que el Estado regula sutilmente las competencias para acceder a la formación inicial del profesorado mediante la VAKAVA, son las universidades quienes las concretan en última instancia. Por lo tanto, se puede concluir que el Estado desempeña un papel clave en el diseño de estos marcos, aunque es posible brindar una mayor autonomía a las universidades para establecer el perfil de acceso a la formación inicial, tal y como realiza Finlandia.

Siguiendo con los interrogantes previamente planteados, el tercero hace referencia a cómo se clasifican estas competencias. De nuevo el referente es el marco francés, concretamente la *Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compéten-*

ces professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. El motivo por el que esta orden es tan ilustrativa es que dispone de numerosos nexos con los marcos de Inglaterra y Portugal. Las sinergias se pueden sintetizar del siguiente modo:

- Respetar y promover los valores constitucionales (democracia, derechos humanos y el pensamiento crítico) (Francia e Inglaterra).
- Favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado a través de distintos recursos y desarrollar una actitud favorable hacia el aprendizaje (Francia, Inglaterra y Portugal).
- Atender a la diversidad (Francia, Inglaterra y Portugal).
- Fomentar el trabajo en equipo a nivel de centro, de claustro y entre los estudiantes (Francia e Inglaterra).
- Desarrollar lazos de cooperación con la comunidad educativa y con las familias (Francia y Portugal).
- Disponer de un amplio conocimiento de los saberes y las didácticas propias de la disciplina de enseñanza (Francia, Inglaterra y Portugal).
- Hacer un uso eficaz de la competencia comunicativa y lingüística (Francia y Portugal).
- Llevar a cabo procesos de evaluación rigurosos y formativos (Francia, Inglaterra y Portugal).

Aparte de las citadas anteriormente, aparece un elemento muy llamativo en los tres marcos competenciales: la dimensión ética de la profesión docente. En todos ellos se enfatiza en la importancia de que el docente ejerza su profesión con "ejemplaridad", es decir, que trate con respeto a los estudiantes o que sea puntual (Inglaterra). Asimismo, Inglaterra también establece que el profesorado tiene la responsabilidad de desarrollar un clima de aprendizaje agradable y seguro. Por último, Portugal incide en que todo docente tiene la obligación de seguir formándose a lo largo de su trayectoria profesional.

En último lugar, las competencias del profesorado son evaluadas en los tres países. En este sentido, se encuentran algunas convergencias:

- Tanto en Francia como en Portugal la evaluación se realiza, entre otros métodos, a partir de entrevistas.
- La observación es una parte fundamental de estas evaluaciones en Francia, Inglaterra y Portugal. Asimismo, en los tres países esta observación es interna (director o tutor) y externa (inspector). No obstante, esta última en Portugal es voluntaria, solamente se someten a ella aquellos docentes que quieran alcanzar la máxima calificación.
- Al finalizar el periodo de inducción el docente realiza una evaluación en Inglaterra y Portugal. Igualmente, en estos dos países también se llevan a cabo evaluaciones de forma regular, en Portugal cada cuatro años, y otras enfocadas a promocionar al profesorado.

Por otro lado, es preciso señalar algunas particularidades reseñables. Una de ellas es que la realización de uno de los tres informes de evaluación es realizado conjuntamente por el director y el profesor. En el caso inglés, toda persona que quiera ejercer la profesión docente ha de adquirir el QTS. Por último, en Portugal también se emplean otras fuentes de información para evaluar al docente, como son los resultados académicos y las encuestas que realizan sus estudiantes.

En definitiva, este estudio pone de manifiesto la versatilidad de usos y de formas de concreción que tienen los marcos competenciales docentes en Europa. Sin embargo, se pueden observar algunos elementos centrales compartidos no solo de carácter pedagógico o teórico, sino también relacionados con la ética. Por ende, los Estados atribuyen a la profesión docente una serie de responsabilidades éticas, sociales y cívicas específicas. En conclusión, el docente no es únicamente un facilitador de conocimientos, es un referente moral y ético.

Referencias

- Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Journal Officiel. Lois et décrets, núm.165, de 18 de julio de 2013. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/jo/2013/07/18/0165>
- Banco Mundial. (2022). *Banco Mundial – Datos* [Conjunto de datos]. <https://datos.bancomundial.org/>
- Basic Education Act (628/1998). https://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=es&p_isn=73915&p_count=96323&p_classification=09&p_classcount=4427
- Decreto Ley núm. 115/97 por el cual se crea el Instituto para la Innovación de la Formación (INOFOR), que persigue la promoción y difusión de la innovación en la formación profesional. Diálogo da República, núm. 109, de 12 de mayo de 1997. http://ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=es&p_isn=48461&p_country=PRT&p_count=1516
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Diálogo da República, núm. 201, de 30 de agosto de 2001. http://www.esramada.pt/esr.media/pdf/professores/legislacao/dl240_2001.pdf
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Diálogo da República, núm. 201, de 30 de agosto de 2001. http://www.esramada.pt/esr.media/pdf/professores/legislacao/dl240_2001.pdf
- Department for Education. (2011). *Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>.
- Department for Education. (2021). *DfE Outcome Delivery Plan: 2021 to 2022*. <https://www.gov.uk/government/publications/department-for-education-outcome-delivery-plan/dfE-outcome-delivery-plan-2021-to-2022#foreword>
- Eurydice. (2018). *La profesión docente en Europa. Acceso, progresión y apoyo*. http://www.uco.es/cde/pdf/actualidad/2018/La_profesion_docente_en_Europa.pdf
- Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto: Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré -escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Diálogo da República (Separata), núm. 166, de 27 de agosto de 2009. http://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=es&p_isn=91232
- LOI no 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, Journal Officiel. Lois et décrets, núm.157, de 9 de julio de 2013. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027677984/>
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). *Fiche n° 11 - Grille d'évaluation des professeurs stagiaires*. Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports publie des actes administratifs, n° 13, de 26 de marzo de 2015.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (s.f). Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>.

Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. (2022). *Ficha de países*. <https://www.exteriores.gob.es/es/Comunicacion/Paginas/FichaPais.aspx>

Pérez Granados, L. (2015). Análisis de las pruebas de acceso a la formación de docentes en España y Finlandia: conocimientos o competencias. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 591-609. <http://hdl.handle.net/11162/121605>

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, serie L, número 394/10, de 30 de diciembre de 2006. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=CS>

The Education (School Teachers' Appraisal) (England) Regulations 2012. Statutory Instruments, núm. 115. <https://www.legislation.gov.uk/ukSI/2012/115/contents/made>

capítulo 4

Competencias profesionales docentes en el marco español. Normativa estatal y autonómica en relación con las competencias del profesorado.



Conviene en este capítulo recuperar marcos normativos estatales relacionados con el profesorado, sus competencias y sus funciones para después examinar las modificaciones propuestas y recomendaciones por algunas comunidades autónomas respecto a los docentes y sus competencias profesionales.

4.1. Las competencias docentes a nivel estatal

4.1.1. Funciones docentes

Fue en 2006 con la aprobación de la LOE, cuando por primera vez a nivel legislativo se especifican las funciones del profesorado en un apartado propio. El profesorado dispone de un Título completo y será en su capítulo I, artículo 91, donde se describan las funciones. En la ley educativa actual (LOMLOE), el artículo específico sobre las funciones del profesorado queda recogido de igual modo, con alguna modificación en cuanto a redacción. El artículo comienza indicando las funciones propias de la actividad propia del aula:

- a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias, módulos o ámbitos curriculares que tengan encomendados.
- b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
- c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.

- e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.

Las siguientes funciones están relacionadas con las actividades del centro y el fomento de los valores democráticos en su desarrollo, además de la relación con las familias y la información sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos.

- f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
- g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática y de la cultura de paz.
- h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.

También se recogen funciones de coordinación, participación y gestión docentes con las estructuras del centro y como parte de estas:

- i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
- j) La participación en la actividad general del centro.
- k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.

4.1.2. Competencias docentes en la formación inicial

Tras la puesta en marcha de la LOE (2006), se aprueban unas órdenes que regulan las competencias docentes que deben adquirirse dentro de la formación inicial y que habilitan para el ejercicio de la profesión. Indican la forma de organización en módulos formativos, las posibles denominaciones de las titulaciones y lo que se espera de la formación inicial docente.

Existen dos órdenes, cada una de ellas referidas a una etapa educativa (E. Primaria y E. Secundaria). Estas son sus denominaciones:

- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

La primera de ellas establece qué competencias ha de adquirir toda persona al finalizar sus estudios de Maestro de Educación Primaria. Así, en su tercer artículo se dictamina que debe:

1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.

4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.

6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.

9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Mientras tanto, la Orden ECI/3858/2007 hace lo propio con el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Al igual que la Orden anterior, en su tercer apartado también se estipula que han de:

1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.

2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.

4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas

tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.

5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos

De este modo, podemos observar que existe un conjunto de competencias comunes entre el cuerpo docente de las etapas reguladas por ambas órdenes. A modo de síntesis, se podría resumir que un docente en España debe:

1. Conocer los elementos curriculares de su etapa educativa y su área de conocimiento.
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje de forma individual o colegiada para mejorar el aprendizaje del alumnado.
3. Fomentar la lectura y la competencia multilingüe desde una perspectiva crítica.
4. Atender a la diversidad desde los derechos humanos y la ciudadanía democrática.
5. Favorecer la convivencia pacífica.
6. Conocer la organización de los centros escolares y ejercer la tutoría respondiendo a las necesidades de cada estudiante.
7. Cooperar con la comunidad educativa y otros actores sociales.
8. Ejercer la profesión docente desde una perspectiva crítica.
9. Reconocer el valor de la responsabilidad para alcanzar logros comunes.

10. Reflexionar para innovar y mejorar su praxis docente.

11. Hacer un uso crítico y adecuado de las TIC.

12. Comprender las funciones, las posibilidades y las limitaciones sociales de la educación.

13. Generar un conocimiento que impacte positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

14. Desarrollar estrategias para motivar al alumnado hacia el aprendizaje.

15. Establecer una comunicación efectiva con las familias.

Referido a la organización de los estudios que mencionábamos al comienzo de este apartado, en ambas ordenes aparecen también los módulos que deben tener los planes de estudio tanto para los docentes de la etapa de E. Primaria como los docentes de E. Secundaria. Dichos módulos tienen a su vez asociadas diversas competencias que se deberán alcanzar durante el desarrollo de la formación inicial.

Estas órdenes recogen, por tanto, ese marco de competencias docentes asociadas a la formación inicial docente. Es decir, las competencias que deben adquirir los futuros docentes en su proceso formativo requisito indispensable para su práctica docente posterior.

4.2. Los marcos competenciales en las comunidades autónomas

Algunas comunidades autónomas han regulado desde el punto de vista competencial algunas de las fases del desarrollo profesional docente desde la entrada a la formación inicial o el establecimiento de un marco competencial docente asociado al desarrollo profesional. Será en el siguiente epígrafe donde expliquemos algunas de las propuestas que han realizado algunas comunidades autónomas a este respecto.

4.2.1. Cataluña e Islas Baleares

Islas Baleares y Cataluña, aunque no tienen definido y regulado un marco competencial docente para el desarrollo profesional docente, son las únicas comunidades autónomas en las que aquellos quieran acceder a los estudios de grado en Magisterio (tanto en universidades privadas como en universidades públicas) deben superar unas pruebas específicas. Es decir, existe una evaluación competencial previa a su ingreso en la formación inicial que, como explicitan en el caso de las Islas Baleares, pretende una mejor selección de los futuros alumnos. Estas pruebas no sustituyen a la prueba de acceso a la universidad común y se desarrollan tras haber superado la misma.

Cataluña

En Cataluña, se implantó en 2017. Estas pruebas se configuran ajustándose a las posibilidades de las pruebas de acceso a los grados universitarios regulados en el *Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado*. La PAP está formada por dos exámenes que valorarán dos competencias:

- La comunicativa y razonamiento crítico.
- La competencia lógico-matemática.

Las competencias que se esperan de los candidatos quedan descritas de la siguiente forma:

- Competencia comunicativa y razonamiento crítico:
 - La comprensión del significado intrínseco de documentos escritos sobre temas de interés general y la capacidad de sintetizar e integrar la información, la capacidad de expresar una reflexión por escrito con claridad y precisión y el dominio suficiente del sistema lingüístico que permite expresarse con una calidad lingüística aceptable.
 - La capacidad de aplicar el pensamiento científico-técnico y los conocimientos del ámbito social para interpretar la información recibida y para predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía, así como la capacidad de diferenciar y valorar el conocimiento científico por contraste con otras formas de conocimiento.
- Competencia lógico-matemática:
 - La capacidad de usar conocimientos y habilidades relativos a diversos ámbitos de las matemáticas para resolver ejercicios, problemas y situaciones de aplicación, y la capacidad de analizar los resultados obtenidos desde el punto de vista de su razonabilidad. (Generalitat de Cataluña-Departamento de Universidades, 2021).

La prueba para la evaluación de la competencia comunicativa y de razonamiento crítico consta de tres secciones:

- Sección 1. Comprensión lectora
- Sección 2. Expresión escrita
- Sección 3. Dominio del sistema lingüístico

En cuanto a la prueba de la competencia lógico-matemática, consta de dos secciones formadas por preguntas y problemas específicos.

La calificación final de la PAP se obtiene de la media aritmética de los dos exámenes y puede ser apto o no apto.

Islas Baleares

En el caso de Islas Baleares, la regulación de las Pruebas de admisión a los grados de Educación Infantil o Educación Primaria se enmarcan en los criterios regulados en el Acuerdo Normativo del día 25 de julio de 2019, por el que se regulan las pruebas de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado.

Las pruebas de aptitud personal para la admisión a los grados de magisterio, consta de dos fases:

- Fase escrita. En esta fase se realizan dos exámenes uno vinculado a la competencia comunicativa y razonamiento crítico; y otro examen que evalúa la competencia lógico-matemática.
- Fase oral: La evaluación de esta fase consiste en una entrevista grupal y una vídeo presentación (de máximo 2 minutos de duración)

El examen de evaluación de la competencia comunicativa y razonamiento crítico constará de dos textos para ser comentados, preguntas de comprensión textual, de redacción y de conocimientos elementales de la lengua. Las competencias específicas que pretenden ser evaluadas son:

- La comprensión del significado intrínseco de documentos escritos sobre temas de interés general y la capacidad de sintetizar e integrar la información, la capacidad de expresar una reflexión por escrito con claridad y precisión y el dominio suficiente del sistema lingüístico que permita expresarse con una calidad lingüística aceptable.
- La capacidad de aplicar el pensamiento científico-técnico y los conocimientos del ámbito social para interpretar la información recibida y para predecir y tomar

decisiones con iniciativa y autonomía, como también la capacidad de diferenciar y valorar el conocimiento científico para contrastar con otras formas de conocimiento. (Universidad Islas Baleares, 2022)

Respecto al examen de evaluación de la competencia lógico-matemática, constará de preguntas sobre conceptos y razonamiento de contenidos de diferentes bloques como números y operaciones, geometría, álgebra, probabilidad y estadística. La competencia específica evaluada es:

- Tener la capacidad para formular, utilizar e interpretar las matemáticas en diferentes contextos, así como para resolver problemas que requieran operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos básicos, estimaciones o que requieran un trato de la información, la probabilidad y el azar (Universidad Islas Baleares, 2022).

La fase oral pretende evaluar la “capacidad de razonar y argumentar, tener habilidades interpersonales y saber expresar oralmente ideas con fluidez y claridad, haciendo un uso correcto de la lengua, utilizando un vocabulario rico y con variedad de estructuras gramaticales” (Universitat de les Illes Balears, 2022).

Los exámenes de la fase escrita deben ser superados para que los candidatos puedan realizar las pruebas de la fase oral. Previo a la entrevista grupal (que representa el 70% de la nota de la fase), se deberá haber entregado el videopresentación (representa el 30% de la nota de la fase). Un videopresentación que, aunque no quede reflejado específicamente, para su ejecución necesita del dominio de la competencia digital.

La calificación final de la prueba de admisión será apto o no apto.

4.2.2. Castilla y León

La Comunidad Autónoma de Castilla y León estableció un marco de competencias docentes en el año 2010. Entre los motivos que justifican la elaboración de este están las tendencias europeas existentes respecto a la formación del profesorado por competencias o las propuestas de las universidades respecto a la formación docente, entre otras. En dicho marco aparece recogido un decálogo de competencias, que está conformado por (Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, 2010, p. 3):

1. Competencia científica.
2. Competencia intra e interpersonal.
3. Competencia didáctica y atención a la diversidad.
4. Competencia organizativa y de gestión del centro.
5. Competencia en gestión de la convivencia.
6. Competencia en trabajo en equipo.
7. Competencia en innovación y mejora.
8. Competencia lingüístico – comunicativa.
9. Competencia digital (TIC).
10. Competencia social – relacional.

Este marco de competencias cuya creación ha sido dirigida por la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado y coordinado por el Centro Superior de Formación del Profesorado, establece esas 10 competencias que como aparece en el propio documento deben “regir las actuaciones de Formación Permanente del Profesorado” (p.7). Estaríamos por tanto ante un marco de competencias profesionales vinculadas al desarrollo profesional.

Este documento las clasifica siguiendo el módulo europeo de: saber; saber ser; saber hacer qué, saber hacer cómo; y saber estar. Dentro de estos “saberes” se incluyen las competencias que se esperan en cada uno de ellos.

1. Saber.
 - a. Competencia científica: Conocimiento y gestión del mismo.
 - i. Conocimiento en el área de Educación.
 - ii. Conocimiento en las áreas, materias y módulos curriculares.
 - iii. Gestión del conocimiento.
2. Saber ser.
 - a. Competencia intra e interpersonal: Forma de ser y bien tratar a los demás.
 - i. Habilidades personales.
 - ii. Acción Tutorial.
 - iii. Orientación.
 - iv. Gestión y Promoción de valores.
 2. Saber hacer qué.
 - b. Competencia didáctica y atención a la diversidad: Proceso de enseñanza-aprendizaje y gestión del mismo.
 - i. Programación.
 - ii. Didácticas específicas de áreas, materias y
 - iii. módulos.
 - iv. Metodología y Actividades.
 - v. Atención a la diversidad.
 - vi. Gestión del aula (espacios de aprendizaje).

vii. Recursos y materiales.

viii. Evaluación

c. Competencia organizativa y de gestión del centro.

i. Normativa.

ii. Organización, planificación, coordinación (Desempeño de puestos específicos).

iii. Gestión de calidad.

d. Competencia en gestión de la convivencia.

i. Promoción de la convivencia.

ii. Mediación, resolución de conflictos.

iii. Control de la convivencia.

4. Saber hacer cómo.

a. Competencia en trabajo en equipo.

b. Competencia en innovación y mejora.

c. Competencia comunicativa y lingüística.

i. Gestión de la información y transparencia.

ii. Expresión y comunicación.

iii. Destrezas comunicativas en lengua propia.

iv. Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras.

d. Competencia digital (TIC).

i. Conocimiento de las tecnologías.

ii. Uso didáctico de las mismas.

iii. Desarrollo profesional y de gestión.

iv. Aspectos actitudinales y éticos.

5. Saber estar.

a. Competencia social-relacional.

i. Equidad.

ii. Habilidades sociales.

iii. Habilidades relacionales.

iv. Gestión de la participación.

Tras la clasificación, se concreta cada una de esas competencias atendiendo a las siguientes dimensiones:

- Definición.

- Conocimientos.

- Capacidades

- Habilidades y destrezas.

- Actitudes.

- Comportamientos.

Sin embargo, debido a que el objetivo de este apartado es brindar una panorámica de dicho marco, nos centraremos en presentar sucintamente los subtemas que conforman cada una de ellas. Además, otro aspecto interesante de este documento es que las clasifica siguiendo el módulo europeo de: saber; saber ser; saber hacer qué, saber hacer cómo; y saber estar. A partir de ella, detallaremos sus subtemas y su clasificación:

Dado que, como se explicó anteriormente, incidir en cada una de las competencias conllevaría un aumento muy significativo del informe, se ha decidido detallar una de ellas a modo de ejemplo la Competencia en Innovación y Mejora (p. 30):

Conocimientos sobre:

- Planes y Programas que responden a las líneas de actuación de la Consejería de
- Educación.
- Actualizaciones curriculares.
- Nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje y tendencias pedagógicas.

Capacidades para:

- Planificar, diseñar y contextualizar las investigaciones educativas.
- Aplicar la investigación educativa al aula.
- Evaluar.
- Incorporar los cambios que contribuyan al progreso educativo.
- Trabajar en equipo.

Habilidades y destrezas:

- Creatividad.
- Compromiso.
- Autoaprendizaje, trabajo continuo y organizado.

Actitudes:

- Flexibilidad y creatividad, anticipándose a los cambios.
- Responsabilidad y compromiso con la educación.

- Receptiva y crítica ante la innovación y adaptación a los cambios.
- Participación, respeto y valoración de las aportaciones.
- Mejora de la propia competencia profesional.
- Intuitiva para el desarrollo de proyectos en la acción docente.

Comportamientos:

- Adaptarse a los cambios.
- Desarrollo de proyectos que contribuyan a buscar soluciones creativas e imaginativas.

De este modo, confiamos en que el ejemplo arroje luz sobre cómo lo concreta esta Comunidad Autónoma.

4.2.3. Galicia

En el caso de Galicia, dicho marco se recoge con gran detalle en el documento titulado “Las competencias profesionales docentes. Modelo competencial de la Red de Formación del Profesorado” (Departamento de Formación e Innovación, 2015). Una de las razones que empuja a Galicia a elaborar este marco, aparte de la norma nacional, es que “calidad de la enseñanza dependerá directamente de la calidad y excelencia en la práctica docente, que deberá ser revisada y actualizada permanentemente en un proceso continuo de aprendizaje” (p. 1). Se incide en la necesidad de establecer marcos competenciales para las fases del desarrollo profesional docente, como indican organismos supranacionales, que sirvan a su vez para detectar las necesidades formativas de los docentes y por supuesto, adaptar la formación profesional docente que debe ofertarse. Además, esos modelos competenciales serán clave para el desarrollo de los proce-

sos de enseñanza-aprendizaje atendiendo a las competencias clave: “consideramos que la asimilación de un modelo competencial en la propia formación profesional docente será facilitadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias clave” (p. 2).

En su marco establece cuatro competencias genéricas de perfil, que son (p. 5):

1. Educador/a guía en el proceso de aprendizaje y desarrollo del/a alumno/a.
2. Miembro de una organización.
3. Interlocutor/a y referente en la comunidad educativa.
4. Investigador/a e innovador/a.

Las tres primeras competencias hacen referencia a la dimensión comunitaria de la profesión docente. En otras palabras, es todo aquello que un profesor ha de realizar en la comunidad, el centro educativo y en el aula. A su vez, la cuarta permite al docente diseñar, desarrollar y evaluar procesos innovadores en las dimensiones citadas anteriormente. Al mismo tiempo, también se concretan tres competencias específicas, que son (p. 5):

5. Especialista en su materia.
6. Comunicador/a en lenguas maternas y extranjeras.
7. Competente en tecnologías de la información y la comunicación.

Dicho esto, cada una de las siete competencias anteriores se compone de al menos dos subcompetencias. Por ello, a continuación, presentaremos cuáles son y daremos una panorámica global del modelo competencial del profesorado en Galicia.

1. Educador/a guía en el proceso de aprendizaje y desarrollo del/a alumno/a.

a) Programación, seguimiento y evaluación:

- Programa y evalúa por competencias con acierto.

b) Didácticas específicas, metodologías, TAC y AfIn:

- Uso de métodos activos e inclusivos. El docente es capaz de adaptar la respuesta a cada estudiante. Desarrolla su praxis de forma ética y crítica. Además, inculca estos valores en el alumnado.

c) Acción tutorial y atención a la diversidad:

- Muestra una actitud comprometida con sus estudiantes y promueve la inclusión.

d) Gestión de los espacios, recursos y materiales de aprendizaje:

- Utiliza eficazmente los recursos disponibles en el centro educativo y organiza adecuadamente a sus estudiantes.

2. Miembro de una organización.

a) Orientación pedagógica, académica y profesional:

- Es capaz de planificar la praxis educativa para impactar positivamente en la sociedad y la educación.

b) Normativa:

- Conoce y respeta la normativa vigente.

c) Organización, planificación, coordinación:

- Diseña y desarrolla el currículo a partir del contexto social.

d) Gestión administrativa de centro y calidad:

- Lleva a cabo los procesos administrativos con calidad y rigor.

e) Gestión de la participación e implicación en proyectos comunes:

- Se coordina con el resto del personal de centro para alcanzar los objetivos compartidos.

f) Cooperación, colaboración y construcción conjunta de conocimiento:

- Muestra motivación por el trabajo en equipo.

g) Técnicas de trabajo en grupo y distribución de responsabilidades individuales:

- Resuelve efectivamente los conflictos y lidera al claustro.

h) Centros saludables y seguridad integral:

- Garantiza la seguridad de los estudiantes y promueve su bienestar.

3. Interlocutor/a y referente en la comunidad educativa.

a) Habilidades personales, sociales y relacionales. Estrategias de mejora:

- Conoce sus limitaciones y busca solventarlas. Trabaja en equipo en un clima de cooperación y ayuda. Dispone de un amplio abanico de recursos comunicativos.

b) Gestión y promoción de valores y convivencia, compromiso personal y ético:

- Desarrolla un clima de confianza desde la inteligencia emocional en el aula, el centro y la comunidad educativa.

c) Mediación, resolución de conflictos:

- Domina técnicas de mediación y resolución de conflictos.

4. Investigador/a e innovador/a.

a) Diagnóstico y evaluación de la práctica docente:

- Evalúa constantemente su práctica docente y su impacto en el aprendizaje de los discentes.

b) Investigación formativa. TAC. Alfabetización mediática e informacional:

- Buscar y selecciona la información relevante desde una perspectiva crítica.

c) Responsable de la formación permanente: itinerario profesional:

- Lleva a cabo cursos y otras formaciones para continuar con su proceso de aprendizaje permanente.

d) Realización y ejecución de propuestas:

- Propone y desarrolla con entusiasmo intervenciones innovadoras en aras de mejorar la calidad educativa.

5. Especialista en su materia.

a) Conocimiento en el área de Educación:

- Domina las teorías, la filosofía y la historia de la educación y su papel social.

b) Conocimiento en las áreas, materias y módulos curriculares:

- Conoce el currículo de sus materias.

c) Gestión del conocimiento existente:

- Construye conocimiento desde una perspectiva crítica.

6. Comunicador/a en lenguas maternas y extranjeras.

a) Destrezas comunicativas verbales y no verbales:

- Se comunica utilizando correctamente el lenguaje verbal y no verbal.

7. Competente en tecnologías de la información y la comunicación

a) Software:

- Conoce y utiliza distintos softwares para mejorar las relaciones y el aprendizaje en el aula.

b) Dispositivos:

- Emplea distintos dispositivos para ejercer la profesión docente.

c) Herramientas institucionales:

- Utiliza ambientes virtuales de aprendizaje.

4.2.4. Región de Murcia

La Consejería de Educación, Formación e Investigación de la Región de Murcia publicó en 2007 el documento denominado Competencias profesionales docentes y detección de necesidades de formación, coordinado por Antonio Zaragoza Lorca, que recoge las perspectivas, valoraciones, consideraciones y conocimientos de grupos de expertos, profesorado y miembros de la administración. En dicha publicación:

se han establecido las competencias profesionales para el desempeño de los diferentes puestos docentes. Esto ha requerido, por un lado enumerar las competencias profesionales y, por otro, relacionar los puestos docentes que para su desempeño, requieran formación más o menos diferente al resto del profesorado” (Zaragoza, 2007, p.20).

Se justifica la importancia de la formación permanente y como antes de hacer un diagnóstico de las necesidades formativas de los docentes se debe describir el perfil docente y las funciones del profesorado, que en definitiva no es otra cosa que establecer las competencias profesionales que necesarias para el desarrollo de la práctica docente. Por tanto, previo a ese diagnóstico de necesidades formativas y futuras estrategias en esa línea para el profesorado, se hace una presentación de las competencias esperadas y que deben poseer maestros y profesores.

En el documento aparece una relación de puestos docentes (p. 24) y en cada uno de ellos se describen las competencias comunes y específicas. La organización de esas competencias comunes es la siguiente:

1. Competencia científica.

a) Últimas aportaciones de la ciencia:

- Requiere conocer las últimas aportaciones, descubrimientos e investigaciones que el profesorado deba integrar en el currículo.

b) Completar la formación científica inicial:

- Se entiende esta competencia en relación con el profesorado que tiene que impartir áreas, asignaturas o materias que no han integrado su formación académica.

2. Competencia didáctica.

a) Metodología y didáctica general:

- Incluye los conocimientos sobre teoría y práctica metodología y didáctica de las distintas áreas, asignaturas o materias.

b) Planificar la docencia y elaborar UUDD:

- Competencia para la concreción del currículo: programaciones didácticas y programaciones de aula

c) Conocimiento y uso de recursos:

- Conocer recursos, especialmente los novedosos, y aprender a utilizarlos en las situaciones de enseñanza – aprendizaje más adecuadas.

d) Actividades para el aula:

- La competencia supone el conocimiento de un amplio repertorio de actividades de enseñanza – aprendizaje de los contenidos curriculares y que contribuyan al desarrollo de las capacidades necesarias en el alumnado.

e) Crear recursos propios:

- Elaboración de unidades didácticas y materiales curriculares en cualquier soporte.

3. Tecnologías de la información y de la comunicación.

a) Uso de la Ofimática en educación:

- Sistema operativo, procesador, aspectos básicos sobre imágenes, presentaciones de diapositivas, hoja de cálculo, base de datos. Enseñar al alumnado los aspectos básicos de ofimática.

b) Uso de Internet y el correo electrónico:

- Conocer portales y web de interés para la educación, buscar información, utilizar el correo electrónico. Enseñar al alumnado a utilizar Internet y el correo electrónico.

c) Uso de software para la didáctica de las áreas:

- Conocer y saber usar recursos digitales útiles para que el alumnado aprenda los contenidos curriculares.

d) Creación de web:

- Crear páginas web en distintos formatos y con finalidad educativa.

e) Creación de recursos informáticos:

- Competencia para diseñar y crear recursos educativos en soporte digital.

f) Gestión de redes y de aulas de informática:

- Configurar y mantener las redes informáticas de los centros educativos, configurar, mantener y recuperar los equipos informáticos, conocer y usar aplicaciones para la gestión de aulas de informática.

g) Gestión informatizada de centros:

- Usar los programas informáticos establecidos por la Consejería para la gestión académica, administrativa y económica de los centros.

4. Gestión de grupos de alumnos.

a) Convivencia y disciplina:

- Conocer las causas de los problemas de convivencia, las estrategias para mantener en los centros y en las aulas un adecuado clima de disciplina y convivencia y para la resolución de los conflictos que en esta materia puedan surgir. Conocer y aplicar la normativa sobre convivencia.

b) Habilidades sociales, comunicación y motivación:

- Disponer de habilidades sociales y comunicativas para las actividades docentes habituales (para gran grupo y atención individualizada de alumnos, participación en reuniones), disponer de estrategias de motivación del alumnado.

5. Atención a la diversidad.

a) Medidas generales de atención a la diversidad:

- Individualizar los procesos de enseñanza – aprendizaje, creación y aplicación de medidas de refuerzo y ampliación, adaptaciones curriculares (de acceso, significativas y no significativas), tratamiento de la interculturalidad.

b) Competencia especializada:

- Incluye las competencias para atender al alumnado de necesidades educativas especiales, de altas capacidades, de aulas hospitalarias, etc.

6. Educación en valores.

a) Educación para la paz y la igualdad entre sexos:

- Desarrollar valores en el alumnado para la convivencia pacífica (diálogo, consenso, participación, respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, igualdad).
- Desarrollar valores y actitudes de igualdad entre hombres y mujeres y detección y eliminación de estereotipos sexistas

b) Educación Moral Cívica:

- Desarrollar en el alumnado valores de tipo moral (responsabilidad, justicia, compromiso, esfuerzo), y valores y actitudes para una ciudadanía cívica inspirada por el conocimiento y respeto de los derechos y deberes de los ciudadanos.

c) Educación para la Salud y prevención de accidentes:

- Educar en los hábitos de salud (higiene, alimentación, postural, estrés), prevención de drogadicción, alcoholismo y tabaquismo, prevención de embarazos y enfermedades de transmisión sexual, prevención de accidentes en el hogar, los juegos y deportes y en la vía pública.

d) Educación Ambiental y del consumidor:

- Desarrollar en el alumnado actitudes de reciclaje, consumos responsables de todo tipo de productos y fuentes energéticas, de conservación y defensa del patrimonio natural, y actitudes reflexivas y críticas ante los mensajes de los medios de comunicación.

e) Educación Intercultural:

- Desarrollar capacidades para integrar adecuadamente al alumnado inmigrante y desarrollar en el alumnado valores de igualdad y de aceptación de las diferencias como elemento de enriquecimiento

En cuanto a las competencias específicas que se desarrollan, son las siguientes:

1. Planificación y evaluación de centros y programas:

- Elaborar y evaluar el proyecto educativo de centro y los proyectos curriculares.
- Elaborar y evaluar los planes específicos de los centros (tecnologías de la información y la comunicación, convivencia, salud, fomento de la lectura, auto-protección) y aquéllos que respondan a iniciativas del propio centro.

2. Gestión de centros. Gestión de calidad:

- Implantar modelos de gestión de calidad en la educación
- Prevención de riesgos laborales y colectivos: prevenir los riesgos laborales más habituales de la profesión docente (foniatría, estrés, espalda...) Elaborar y coordinar planes de autoprotección de los centros.

3. Orientación y tutoría:

- Incluye la formación específica de los profesionales dedicados a la orientación y la formación para el desempeño de la tutoría dirigida al alumnado, a las familias y al profesorado del grupo de alumnos.

4. Consejos escolares y participación educativa:
 - a) Conocer la normativa sobre participación educativa, desarrollar estrategias para fomentar la participación y la implicación de las familias.
5. Dinamización y gestión de bibliotecas:
 - a) Manejar el programa Abies, catalogar, clasificar y etiquetar libros, vídeos, software, etc. Conocer estrategias para la organización y dinamización de las bibliotecas escolares.
6. Coordinación de departamentos y de ciclos:
 - a) Conocer las funciones de los departamentos y los ciclos. Coordinar reuniones: gestión de reuniones, liderazgo, toma y seguimiento de acuerdos. Programación de departamentos y de ciclos.

Las competencias comunes sufren pequeñas modificaciones sobre todo en la competencia científica y didáctica, unas modificaciones que tienen como origen la disciplina de conocimiento que se imparte o la etapa educativa.

En la última parte de la publicación, se recogen esas necesidades formativas identificadas para cada uno de los puestos siguiendo la misma organización competencial que en el análisis de las competencias profesionales previo.

4.3. Conclusiones

A nivel estatal, las funciones del profesorado se encuentran reguladas. En cuanto a las competencias profesionales docentes, son las órdenes⁵ las que regulan las competencias docentes que deben adquirirse y desarrollarse en la formación inicial docente, además de los módulos formativos y competencias específicas asociadas a las mismas. Esto supone que cualquier universidad que oferte los estudios de

magisterio o el máster de formación de profesorado debe tener en cuenta esa relación de competencias y organización de la formación, asegurando que al final de las titulaciones los estudiantes dispongan de las mismas. Debemos indicar que la docencia es una profesión regulada, lo que implica una mayor concreción por parte de las diferentes administraciones sobre la docencia ya sean aspectos formativos o de ejercicio posterior.

En cuanto a las competencias evaluadas antes de la formación inicial (la PAP en Cataluña e Islas Baleares), si bien no podemos hablar de un marco competencial docente, sí que podemos observar que existen competencias necesarias que se evalúan para acceder a los estudios de maestro.

La prueba PAP o de admisión a los grados de magisterio puede entenderse como un procedimiento de enfoque competencial que pretende asegurar al máximo el aprovechamiento de la formación inicial docente y el desarrollo de las competencias durante la misma.

- En el caso de Cataluña, la evaluación competencial se limita a dos pruebas escritas, una por cada competencia. Unas competencias para evaluar que son definidas (comunicativa y razonamiento crítico; y lógico-matemática).
- En el caso de Islas Baleares existen dos fases: escrita y oral. Será en la fase escrita donde tengan lugar las pruebas escritas para evaluar las mismas competencias que aparecían en el procedimiento en Cataluña (comunicativa y razonamiento crítico; y lógico-matemática) y se desglosan en competencias específicas. Pero, además, incorporan una fase oral en la que se pretende evaluar la competencia comunicativa de manera verbal. Podríamos decir que, siguiendo la línea de la PAP de Cataluña, Islas Baleares va un paso más allá incluyendo nuevas fases y mayor desglose de competencias que evaluar para los candidatos a los estudios de magisterio.

5. Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Estas dos comunidades con la implantación de las pruebas pretenden una selección previa de aquellos candidatos más competentes para formarse como maestros, una selección en la que no se evalúan conocimientos, sino que va más allá, evaluando de modo competencial.

En lo que respecta a los marcos de competencias a nivel autonómico, en los tres casos estudiados (Castilla y León; Galicia y Región de Murcia), los informes o publicaciones realizadas con el objetivo de establecer marcos competenciales docentes se han desarrollado dentro de los centros de formación permanente del profesorado o administraciones encargadas de esa formación permanente. Su creación queda justificada por la recomendación del establecimiento de los perfiles competenciales docentes que servirán para detección de necesidades formativas de los docentes en la práctica.

Por tanto, podríamos hablar de marcos competenciales establecidos para el desarrollo profesional docente, para los docentes en ejercicio.

Los marcos propuestos no son en ningún caso utilizados para la evaluación docente del profesorado o para posibles aplicaciones en los procesos selectivos de docentes de sistema público, o al menos no se indica en las publicaciones. Debemos recordar que las competencias profesionales docentes que se plantean no se hacen desde un documento jurídico que las establezca de obligado cumplimiento en alguna fase de las trayectorias docentes.

Si nos fijamos en la descripción de las competencias docentes que aparecen en los documentos de las diferentes comunidades, aunque su estructura, organización y presentación es diferente las competencias atienden siempre a los mismos elementos. Tomamos como referencia las 10 competencias que se establece Castilla y León y que nos permite resumir de modo global esas competencias profesionales docentes:

1. Competencia científica.
2. Competencia intra e interpersonal.
3. Competencia didáctica y atención a la diversidad.
4. Competencia organizativa y de gestión del centro.
5. Competencia en gestión de la convivencia.
6. Competencia en trabajo en equipo.
7. Competencia en innovación y mejora.
8. Competencia lingüístico – comunicativa.
9. Competencia digital (TIC).
10. Competencia social – relacional.

Parece que, aunque exista consenso a la hora de hablar de competencias profesionales docentes, este marco no viene acompañado de una legislación que lo convierta en oficial ni a nivel de Estado ni a nivel autonómico. Del mismo modo, tampoco es utilizado para ninguna de las etapas de las trayectorias de la profesión docente.

Referencias

- Departamento de Formación e Innovación. (2015). Las competencias profesionales docentes. Modelo competencial de la Red de Formación del Profesorado. http://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual/file.php/1/competencias_profesionais/competencias_profesionales_docentes.pdf
- Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado. (2010). Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado. <https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/formacion-profesorado/proyectos-relacionados-formacion-permanente-profesorado/inclusion-cambio-metodologico/documentacion/modelo-competencias-profesionales-profesorado-cyl>
- Generalitat de Catalunya-Departamento de Universidades. (2021). Prueba de aptitud personal (PAP) para el acceso a los grados en Educación infantil y en Educación Primaria. https://universitats.gencat.cat/es/altres_pagines/educacio_inf_i_prim/index.html
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857>
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Boletín Oficial del Estado, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3858/con>
- Universidad Islas Baleares. (2021). Pruebas de admisión a los grados de Educación Infantil y/o Primaria. <https://estudis.uib.es/es/estudis-de-grau/Com-hi-pots-accedir/admissio/pap/>
- Zaragoza Lorca, A. (coord.).(2007). Competencias profesionales docentes y detección de necesidades de formación. Región de Murcia. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=2674&IDTIPO=246&RASTRO=c2709\\$m4331,4330](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=2674&IDTIPO=246&RASTRO=c2709$m4331,4330)

capítulo 5

**Orientaciones para un perfil
competencial docente de
futuro. El Modelo 9:20 de
competencias profesionales
docentes**



5.1. Consideraciones de partida

Tal y como indicamos en las páginas iniciales de este estudio (ver Capítulo 1) nos decantamos claramente por asumir que debemos partir de un modelo holístico de perfil competencial docente. Debemos, desde esa perspectiva, entender éste como una integración de conductas y atributos personales del docente (ver cap. 1) que se traducen en unos desempeños concretos. Desempeños que, asumiendo la definición de competencia que venimos compartiendo durante todo este texto, entendemos como la integración de conocimientos de carácter cognitivo, operaciones de naturaleza instrumental y disposiciones de tipo actitudinal.

El diseño de ese perfil es ineludible, ya que va a ser determinante a lo largo y ancho del desarrollo profesional del docente. Numerosos investigadores y muchísimas instituciones (tanto nacionales como internacionales) han hecho interesantes propuestas a la hora de definir las competencias individuales de la profesión docente que hemos procurado reflejar lo más detalladamente posible en este informe, aunque, lógicamente, por su extensión y naturaleza, no puede ser lo suficientemente exhaustivo para agotar la cuestión.

A partir de las que hemos conocido, nos ha resultado muy sugerente poder estudiarlas porque su análisis nos ha permitido identificar puntos en común a partir de los cuales hemos profundizado en nuestra propuesta. Más allá de las particularidades de cada marco, los autores coinciden en que las competencias profesionales docentes son una forma de mejorar la educación y la práctica de la enseñanza (Caena, 2014). En el momento actual en el que nos encontramos, la definición de un perfil competencial del docente es esencial debido a las propias características de la sociedad globalizada y cambiante a la que el profesorado debe ser capaz de adaptarse constantemente para responder con la eficiencia que se le supone para conseguir el mejor aprendizaje y rendimiento de sus estudiantes.

Como hemos desarrollado en el Capítulo 2, diversos organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO, el Banco Mundial y, muy especialmente, la Unión Europea, instan

con urgencia a sus estados miembros para que los sistemas educativos diseñen e implementen estos marcos.

También encontramos iniciativas destacables en diversos países (como los que se abordan en el Capítulo 3) que han utilizado estas herramientas para apoyar el crecimiento profesional docente, especificando los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que deben desarrollarse a lo largo de su carrera o en alguna de sus etapas. Su experiencia refleja que los marcos competenciales establecen una serie de estándares que orientan la práctica y la conducta del profesorado y permiten desarrollar una cultura común.

Diseñar e implementar un marco de competencias docentes no es tarea fácil, pero reporta más beneficios que limitaciones si se articula de manera adecuada, a varios niveles: permite identificar las características fundamentales de ser buen docente, crea un discurso compartido de la profesión (previamente consensuado con los grupos de interés), puede servir como herramienta de autoevaluación y reflexión de su práctica y orienta el diseño de políticas relacionadas con la profesión docente. Este último aspecto resulta clave, bajo nuestro punto de vista; y es, de hecho, una de las motivaciones determinantes de este informe.

Así, los marcos de competencias deben ser funcionales y pragmáticos y tienen que utilizarse como elemento referente e integrador de las políticas públicas referidas al profesorado (selección, formación inicial, inserción a la profesión y desarrollo profesional). A pesar de sus bondades, disponer de estos marcos profesionales docentes no asegura de por sí la calidad en la enseñanza, sino que su propósito es contribuir a mejorar esa calidad; y ello dependerá en gran medida del modo en cómo se aplican esos marcos.

Debe tenerse en cuenta que, si bien los marcos competenciales permiten identificar los rasgos comunes de la profesión, es necesario desarrollar competencias según el contexto específico en el que tiene lugar el acto educativo (Sánchez-Tarazaga, 2016). Bajo este planteamiento no existe una mejor manera ni un único tipo de trabajo como docente, sino diferentes enfoques pedagógicos eficaces, según el

perfil del profesorado, el contexto de la enseñanza (el sistema de valores del centro, estilo de liderazgo, cultura de trabajo en equipo, etc.) y el tipo de alumnado. Por tanto, debemos reconocer y poner en valor la característica de flexibilidad de estos marcos profesionales. Ello implica la necesidad de adaptarlos a: el contexto, es decir, reconociendo la realidad particular de cada Administración autonómica y centro educativo; la etapa de la carrera docente, identificando los desempeños esperados para la formación inicial, el acceso a la profesión y el desarrollo profesional durante el ejercicio de la misma (siempre procurando una secuencia coherente y coordinada entre las mismas); los diferentes perfiles involucrados en los procesos educativos (como pueden ser los futuros docentes, los tutores o mentores, etc.) y su ajuste a la etapa educativa (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Enseñanzas de régimen especial, etc.).

5.2. La propuesta del modelo 9:20

A pesar de haber incidido en el carácter contextualizado de los marcos de competencias, ello no significa tener que obviar las tendencias de aquellas competencias docentes que requieren una mayor atención para dar respuesta a los retos planteados en cada momento.

Por ello, planteamos una propuesta como punto de partida, que denominamos el *Modelo 9:20* (Valle y Manso, 2018 a; Valle, Manso y Sánchez-Tarazaga, en prensa). Se trata de una propuesta elaborada por parte del equipo del GIPES, en colaboración con más de 1000 docentes, de muy diversos centros educativos, en un proceso de investigación-acción participante. Además de contar con un proceso participativo que ha surgido del trabajo con los docentes, el modelo ha sido validado empíricamente. En cualquier caso, conviene subrayar su carácter abierto y flexible. Tal y como hemos indicado en párrafos anteriores, cada región o centro educativo deberá asumir su concreción y seguimiento, garantizando la participación de dirección y equipos docentes.

El *Modelo 9:20* está formado por 20 competencias agrupadas en 9 escenarios (Tabla 5). Cuando hacemos referencia a los escenarios no solamente nos estamos refiriendo a lugares físicos, sino también institucionales, conceptuales, virtuales, etc. Pensar en escenarios, como hemos apuntado, facilita ampliamente la definición de competencias ya que, como indicamos, si la competencia es un desempeño y este se ejerce en un contexto de realidad, la competencia hay que definirla en lugares de realidad (lo que hemos denominado escenarios). Además, esta propuesta de definición de competencias profesionales docentes por escenarios nos parece genuina en tanto en cuanto no encontramos referentes externos al respecto y ayuda a definir qué hace el docente en función de los espacios en los que desarrolla su profesión.

Tabla 5. Marco de competencias propuestas en el Modelo 9:20.

9 ESCENARIOS	20 COMPETENCIAS INDIVIDUALES
E.1.-Conmigo mismo	C.1.-Compromiso ético personal/profesional
E.2.-Conocimiento	C.2.-Dominio de los saberes propios de mi(s) disciplina(s)
	C.3.-Dominio de los saberes pedagógicos
	C.4.-Actualización y aprendizaje permanente
E.3.-Espacio virtual	C.5.-Aprovechamiento tecnológico
E.4.-Aula	C.6.-Planificación docente (diseño, programación)
	C.7.-Gestión de experiencias de aprendizaje
	C.8.-Apreciación del progreso de los estudiantes (evaluación y calificación)
	C.9.-Cuidado del clima del aula
	C.10.-Acompañamiento (tutoría y orientación)
E.5.-Centro	C.11.-Inclusión de la diversidad
	C.12.-Trabajo en equipo
	C.13.-Liderazgo pedagógico
	C.14.-Participación institucional
	C.15.-Relación interpersonal
E.6.-Familia	C.16.-Optimización educativa
	C.17.-Relación familiar
E.7.-Contexto próximo del centro	C.18.-Integración contextual
E.8.-Administración educativa	C.19.-Responsabilidad administrativa
E.9.-Sociedad	C.20.-Implicación social

Esto es lo que aquí pretendemos ofrecer, como un punto de partida concreto para empezar a discutir sobre todas las cuestiones relativas a la profesión docente y, sobre todo, poder tomar decisiones con algunos criterios consensuados que orienten las acciones relacionadas con ella. El marco de competencias docentes según el Modelo 9:20 queda reflejado en la tabla 5 que se presenta a continuación.

Se han establecido una serie de correspondencias con los tres tipos fundamentales de competencias profesionales docentes que se han podido extraer de los marcos analizados en este estudio. Esos tres tipos son las competencias de ámbito disciplinar, las del ámbito pedagógico y las denominadas transversales, también escritas en algunos casos co-

Tabla 6. Relación de las competencias del Modelo 9:20 con los ámbitos competenciales de los marcos revisados en este estudio.

20 COMPETENCIAS INDIVIDUALES	Ámbito
C.1.-Compromiso ético personal/profesional	Transversal
C.2.-Dominio de los saberes propios de mi(s) disciplina(s)	Disciplinar
C.3.-Dominio de los saberes pedagógicos	Disciplinar
C.4.-Actualización y aprendizaje permanente	Disciplinar
C.5.-Aprovechamiento tecnológico	Transversal
C.6.-Planificación docente (diseño, programación)	Pedagógico
C.7.-Gestión de experiencias de aprendizaje	Pedagógico
C.8.-Apreciación del progreso de los estudiantes (evaluación y calificación)	Pedagógico
C.9.-Cuidado del clima del aula	Pedagógico
C.10.-Acompañamiento (tutoría y orientación)	Pedagógico
C.11.-Inclusión de la diversidad	Pedagógico
C.12.-Trabajo en equipo	Transversal
C.13.-Liderazgo pedagógico	Transversal
C.14.-Participación institucional	Transversal
C.15.-Relación interpersonal	Transversal
C.16.-Optimización educativa	Pedagógico
C.17.-Relación familiar	Transversal
C.18.-Integración contextual	Pedagógico
C.19.-Responsabilidad administrativa	Transversal
C.20.-Implicación social	Transversal

mo *soft skills*. El resultado de esa correspondencia se presenta en la siguiente tabla (Tabla 6). En ella se puede comprobar como todas las competencias del Modelo 9:20 encajan en alguno de estos tres tipos clásicos de competencias que son recurrentes en los marcos desarrollados hasta el momento, tanto desde espacios políticos supranacionales como por parte de países concretos o autores determinados.

El Modelo 9:20 se encuentra disponible en formato cuestionario⁶, de forma que, en cada uno de los escenarios y competencias, se integran los indicadores (desempeños de la competencia) y la escala de estimación, del 0 al 5 (siendo 0 = ejecución muy deficiente y 5 = ejecución con un grado de dominio prácticamente perfecto) que permite obtener una medida de cada competencia. Es importante subrayar las múltiples perspectivas de posible uso de este cuestionario. A nivel de autoevaluación, permite que el cuestionario sea utilizado por un docente de forma individual para reflexionar sobre su desempeño o bien de forma colegiada por un claustro. En el caso de esta segunda opción colectiva, será importante establecer una dinámica previa en la que se consensue el significado y la interpretación que se va a dar a cada indicador. Además, también se podría utilizar en procesos de coevaluación (entre iguales), bien en la etapa de inserción a la profesión (entre quien ejerce el rol de mentor o tutor y el aprendiz o docente novel) o en entre dos docentes de un centro que desean mejorar su práctica profesional. Una posibilidad adicional es la utilización de esta herramienta por parte del alumnado, de forma que pueda valorar la acción docente. Para cada caso será necesario ajustar el formato y el lenguaje, ya que, como hemos dicho anteriormente, los marcos deben ser instrumentos flexibles y útiles para dar respuesta al objetivo propuesto.

6. El modelo cuenta, en efecto, con un cuestionario como instrumento de medida de las competencias. Dicho cuestionario establece de manera clara los indicadores concretos que definen cada competencia. No se incluye el cuestionario en esta propuesta para evitar hacer este documento aún más prolijo.

5.3. Orientaciones para la formación inicial, el acceso a la profesión, la formación permanente y la evaluación del profesorado

La propuesta de un marco de competencias profesionales docentes como el que aquí se ha sugerido se acompaña ahora de una serie de orientaciones para su posible utilización con el objeto de apoyar algunas acciones políticas en relación con lo que en alguna publicación ya hemos definido como la Cuestión Docente (Valle y Manso, 2016).

Pensamos que todos los posibles elementos de esa cuestión docente deben ser considerados como un continuo, y, en consecuencia, deben ser abordados políticamente de una manera holística e integral (Valle y Manso, 2017). De todo ese continuo nos parece determinante ocuparnos ahora, al menos, de tres hitos por su trascendencia: la formación inicial (incluyendo la selección previa para quienes van a comenzar esa formación), el acceso a la profesión docente y el desarrollo profesional (dentro del que hay que considerar la formación permanente y la evaluación del profesorado).

a) Orientaciones para la aplicación del Modelo 9:20 en relación con la formación inicial

Asumiendo la importancia de las competencias profesionales como herramienta al servicio de la política de profesorado, es preciso, lo primero, asumir que un buen desarrollo profesional docente hunde sus raíces más profundas en la formación inicial. Y, dentro de ella, resulta clave asegurar un buen acceso a esa formación inicial por parte de todos los candidatos que aspiren a ella. Para conseguir buenos candidatos a seguir los estudios de formación inicial docente es imprescindible definir con claridad la manera en que estos son seleccionados. Además, contamos con estudios que indican

que hay un sentir mayoritario en relación con que el prestigio de la profesión ganaría si se hiciese mayor selección al inicio de sus estudios, que fuera más exigente, si bien no hay consenso sobre los criterios para elegir a los “mejores”.

Así, se podrían establecer pruebas de carácter competencial en base a algunas competencias que combinen aspectos de carácter disciplinar o académicos, con otras más prácticas y que visibilicen aspectos sociales y personales de los candidatos (competencias transversales o soft skills como acabamos de decir). Sin duda, algunas de ellas pueden verse reflejadas en el Modelo 9:20, como las que tienen que ver con el compromiso ético, el aprovechamiento tecnológico, el trabajo en equipo o la implicación social. En cualquier caso, estas pruebas deberían estar bien alineadas con un mapa de competencias profesionales docentes.

Una vez que el acceso a la formación inicial se ha producido, en esa formación hay aspectos determinantes que cuidar, tales como que esta se produzca por competencias o que se refuerce el aspecto práctico de la misma. En cualquier caso, podría ser útil el Modelo 9:20 para verificar que al finalizar la formación inicial existen evidencias sobre el grado de adquisición de las 20 competencias. Ello ayudaría, además a construir una estructura de aprendizaje y de la adquisición progresiva de esas competencias. El diseño de estándares para la formación docente debe suponer un valor formativo para los candidatos con el fin de proporcionarles una orientación para su desarrollo profesional, si bien sigue siendo una cuestión pendiente en el contexto español (Sánchez-Tarrazaga y Manso, 2022).

Así, en cuanto al programa de formación inicial, es una orientación prioritaria la revisión profunda de los currículos de los Grados de Maestro y del Máster de Profesorado de Secundaria para adaptarlos un marco de competencias profesionales docentes claramente definido como puede ser el del Modelo 9:20. En efecto, los distintos espacios y competencias que se definen en el Modelo 9:20 puede orientar de

manera determinante las competencias finales que deben ser adquiridas al término de la formación inicial y pueden ayudar a definir las materias y los contenidos de las mismas que son de ineludible atención en la formación de cualquiera que quiera ser profesor.

Pero, con ese marco o con otro, en cualquier caso, se debería organizar la formación inicial del profesorado en torno al paradigma de la enseñanza por competencias, que no se ha desarrollado de forma efectiva. Para poder avanzar en la efectiva implementación de este enfoque diversos estudios coinciden en la necesidad de incrementar los esfuerzos en (Sánchez-Tarazaga y Ferrández-Berrueco, 2022): una mayor formación del profesorado y la dotación de recursos adecuados; el soporte de la administración educativa, el fomento de iniciativas promovidas por parte de los centros y el acompañamiento por parte de otros agentes con más experiencia que actúen de mediadores y permitan integrar este enfoque con cierto éxito.

También los criterios de selección de tutores y centros de prácticas (Valle y Manso, 2013) deberían estar alineados con estos marcos de competencias, con criterios bien definidos para los que puedan validarse unos indicadores concretos. Además, es necesario que ello vaya acompañado de un sistema definido y amplio de incentivos para los que intervienen en el proceso de tutorización.

b) Orientaciones para la aplicación del Modelo 9:20 en relación con el acceso a la profesión

Como ya hemos apuntado, el marco de competencias profesionales debe ser una herramienta de referencia para las diversas fases de desarrollo del docente. Eurydice (2018) recuerda que estos marcos pueden proporcionar información útil a diferentes colectivos (responsables en la toma de decisiones en el ámbito educativo, dirección escolar, tutores...), si bien el que tiene mayor importancia a nuestro juicio es al pro-

pio colectivo docente, como una función formativa y de desarrollo profesional. Es clave, por tanto, poder integrar estos estándares de lo que el docente debe conocer, ser capaz de hacer y cómo comportarse en esta fase clave de su carrera.

Un primer punto a abordar como recomendación es el sistema de acceso a la función pública, que podría integrar una prueba con una estructura soportada sobre las competencias del Modelo 9:20 y que, en cualquier caso, no descuidara los tres tipos de competencias (disciplinares, pedagógicas y transversales -inter e intra personales-) que se vienen definiendo en todos los marcos estudiados.

Por otra parte, si asumimos el diseño de un modelo de inducción (que nosotros denominamos DIR –Docente Interno Residente-) (Valle y Manso, 2018 b), como un proceso que ayuda a potenciar las competencias profesionales de los docentes en sus primeros años de ejercicio profesional, sería durante este proceso de inserción a la profesión donde se podría ir desplegando el marco de competencias, de forma que sirva para la propia autoevaluación y la evaluación del supervisor o equipo docente tutor, así como otros agentes como el propio alumnado. La concreción con que se definen las competencias mediante indicadores en nuestro Modelo 9:20 facilitaría mucho ese seguimiento evaluativo. Es lo que se conoce como evaluación 360º y permite recabar la mayor información posible sobre el desempeño del candidato y triangularla.

Además, podrían utilizarse diferentes instrumentos a través de los cuales poder reflejar los diferentes indicadores de desempeño. Además del cuestionario (bien con finalidad de autoevaluación o heteroevaluación), consideramos que el uso del portafolio docente podría ser una herramienta adecuada para este fin. A través del portafolio, que podría diseñarse en formato digital, se puede recoger y documentar las evidencias de cada una de las competencias del docente en prácticas, así como incorporar una reflexión sobre las mismas. Este portafolio podría ser complementado con reu-

niones de seguimiento por parte de un docente experimentado (tutor) así como encuentros con otro profesorado novel del mismo o de otros centros. Consideramos que esto abriría un camino en la preparación del profesorado hacia la práctica reflexiva, idea ampliamente fundamentada desde la investigación educativa (Domingo, 2020; Korthagen, 2001; Schön, 1987). De hecho, la literatura especializada constata que los programas de acompañamiento deben incluir en su diseño espacios y herramientas para que el profesorado novel reflexione activamente acerca de sus prácticas (Marcelo y López, 2020). Además, esta propuesta estaría alineada con los tres tipos de apoyo que recoge la Comisión Europea (2010) en su manual para el diseño de programas de inserción a la profesión docente (apoyo personal, social y profesional). Queremos destacar que la introducción de estos elementos puede contribuir al desarrollo de una cultura del aprendizaje en los centros educativos. Esta cultura no respalda únicamente el aprendizaje del profesorado principiante, sino el de todos los docentes del centro.

c) Orientaciones para la aplicación del Modelo 9:20 en relación con la formación permanente y el desarrollo profesional continuo

Una vez el profesor está consolidado en un centro y ya ha superado los primeros años de docencia, debe disponer de algún plan o programa para seguir desarrollándose profesionalmente. Para ello, si el centro dispone de un marco de competencias como el del Modelo 9:20 puede apoyarse en el mismo, utilizarlo como herramienta de autodiagnóstico y que desde la Administración se reconozca su labor. Queremos destacar el potencial que tendría el uso de un marco competencial compartido a nivel de centro como el diseñado por el *Modelo 9:20* para orientar la formación a nivel de claustro. Es un instrumento sencillo y muy versátil, por cuanto no solo permite la autoevaluación, sino la evaluación cole-

giada en claustro o la evaluación por pares. Además, consideramos que es una propuesta compatible tanto para los centros de titularidad pública como los de la red concertada y privada. El carácter flexible del marco competencial permite incorporar los rasgos de identidad y cultura propios que definen cada centro educativo.

Asimismo, teniendo en cuenta que el desarrollo profesional docente no es estático, es necesario definir niveles de desarrollo o de desempeño de cada competencia y sus descriptores. De esta forma, tal y como indica el Ministerio (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), un buen marco de competencias debe reflejar la evolución profesional del profesorado en cada etapa de la carrera profesional. Para ello, se podrían identificar cuatro niveles de desempeño, como propone la Unión Europea (2020) a partir del modelo holandés: estudiante, principiante, experimentado y experto. En cada uno de ellos, las competencias del Modelo 9:20 estarían definidas por un desempeño concreto, creciente en complejidad, tal y como mostrarían los descriptores asociados a las mismas. Es importante señalar, de nuevo, la necesidad de que haya un proceso previo participativo que permita al profesorado apropiarse del modelo diseñado.

Por último, indicar que para que estas propuestas resulten efectivas deben ir acompañadas de una suficiente inversión en recursos (económicos, humanos y materiales). Solo con una adecuada financiación (eficientemente planificada y ejecutada con rigor) se puede diseñar una política de profesorado eficaz y sostenible en el tiempo. Eso evitaría, además el riesgo de que estas medidas sean solo un proceso retórico; esto es, que presuntamente se implantan para la mejora pero que, en realidad, solo complejizan los procesos, aumentan la burocracia, pero no suponen el cambio real de las deficiencias que pudieran existir. La labor comprometida de nuestro profesorado no se lo merecería.

Referencias

- Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-competence. *European Journal of Education*, 49 (3), 311-331. <https://doi.org/10.1111/ejed.12088>
- Comisión Europea (2010). *Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistemáticos para profesores principiantes. Manual para los responsables políticos*. Publicaciones de la Comisión Europea.
- Domingo, A. (2020). *Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas*. Narcea
- Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/917260>
- Korthagen, F.A. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. LEA
- Manso, J. y Valle, J.M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-184. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9328>
- Marcelo, C. y López, M.A. (2020). El Acompañamiento a Docentes Principiantes. Análisis y Resultados de un Programa de Inducción. Archivos analíticos de políticas educativas, 28(108). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>
- Ministerio de Educación y Formación profesional (2022). *Documento para debate: 24 propuestas de reforma de la profesión docente*. Disponible en: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>
- Sánchez-Tarazaga, L., y Ferrández-Berruero, R. (2022). Aplicación del método Delphi en el diseño de un marco para el aprendizaje por competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 219-235. <https://doi.org/10.6018/rie.463611>
- Sánchez-Tarazaga, L., y Manso, J. (2022). Las competencias del profesorado de Educación Secundaria en España: evolución del perfil docente en la formación inicial *Education Policy Analysis Archives*, 30, (8). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5831>
- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 44-67. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesionales*. Paidós.
- Valle, J.M. Manso, J. (Dirs) (2016). *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Narcea.
- Valle, J.M. y Manso, J. (2017). *Lifelong Teacher Education. Ser docente a lo largo de la vida*. Pigmalión.
- Valle, J.M. y Manso, J. (2018 a). El Practicum en la formación inicial: Aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 1-5. Wolters-Kluwer.
- Valle, J.M. y Manso, J. (2018 b). *Acceso a la profesión docente a debate: Reflexiones desde la profesión*. Ilustre Consejo General de Colegios de Doctores y licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias.



El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid ofrece a toda la comunidad educativa este estudio comparado sobre las competencias profesionales docentes, a nivel internacional y nacional. Fruto de este estudio y análisis se presenta una propuesta de un marco de competencias profesionales docentes.