

# Las competencias profesionales de los docentes

DR. CARLES MONEREO<sup>1</sup>  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

¿Cuáles son las competencias profesionales fundamentales que debería poseer todo docente y cómo podemos formarnos en ellas? Estas serían, en términos generales, las dos preguntas a las que pretende responder esta ponencia. Desgraciadamente la respuesta no puede ser ni simple ni directa.

Un concepto que, necesariamente, debe abordarse previamente es el de competencia; ¿qué entendemos por competencia y, por ende, por competencia profesional? Si asociamos al término “competencia profesional” al conjunto de habilidades que debería poseer un docente “ideal”, la lista puede resultar interminable y provocar, entre los distintos colectivos vinculados a su aprendizaje, enseñanza, promoción y desarrollo, discusiones y enfrentamientos de difícil solución.

Para nosotros el concepto de competencia debe referirse al conjunto de conocimientos y estrategias que pueden permitir a un docente afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma más habitual se le presentan durante su ejercicio profesional. También deberían incluirse problemas de carácter emergente, es decir aquellos que, realizando un cierto análisis prospectivo, podemos prever que durante el próximo lustro tendrán una presencia cada vez más evidente en las aulas y una influencia progresivamente mayor en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como puede observarse, desde esta concepción, el protagonismo de las competencias profesionales se desplaza a la identificación y análisis de aquellos problemas profesionales, prototípicos y emergentes, que el profesor deberá encarar. Pero ¿Cuáles son esos problemas?.

De nuevo la respuesta a este interrogante se encuentra con una primera traba: resulta difícil la generalización. ¿Serán los mismos problemas los que deben gestionar los docentes universitarios de los que afrontan los profesores de instituto? ¿los que desarrollan su actividad en una enseñanza reglada de los que lo hacen en escenarios de educación no formal? ¿los que enseñan ciencias respecto a los que enseñan humanidades? ¿los que sufren aquellos que enseñan la lengua materna de los que padecen los que enseñan una lengua extranjera?

En efecto, existirán problemas específicos, relativos a contextos concretos, que demandarán también unas competencias más centradas en esos escenarios, sin embargo si existen algunas constantes. A partir de la aplicación de una encuesta informatizada sobre Incidentes Críticos (EPIC) en profesores de institutos de secundaria y universidad de distintos centros del mundo (España, Francia, Portugal, Inglaterra, México, Chile, Argentina, Bolivia, Perú y Estados Unidos) hemos podido constatar que existen siete grupos de problemas que recogen la mayoría de incidentes que más preocupan a los y las docentes. Tal como puede verse en el siguiente cuadro esos problemas se refieren a la organización de tiempos, espacios y recursos, a las normas de conducta y disciplina, a la claridad en la exposición de los contenidos, al dominio de distintos métodos de enseñanza, al sentido de lo que se enseña, a la evaluación y su coherencia con la enseñanza impartida y a los posibles conflictos de carácter personal con los estudiantes.

---

<sup>1</sup> <http://www.sinte.es/carlesmonereo/>; <http://www.sinte.es/identites/>

## ¿Qué problemas debería afrontar un docente competente?

|              | Prototípicos   | Emergentes            |
|--------------|----------------|-----------------------|
| Organización | <u>Tiempo</u>  | Recursos Tecnológicos |
| Normas       | Disciplina     | Plagio                |
| Contenidos   | Claridad       | Dominio               |
| Métodos      | <u>Dominio</u> | Internet              |
| Motivación   | <u>Sentido</u> | Compromiso            |
| Evaluación   | Coherencia     | Autenticidad          |
| Conflictos   | Personales     | Acoso                 |

Teniendo en mente este conjunto de problemas, habituales y emergentes en el quehacer docente, nuestra siguiente preocupación debería ser cómo diseñar una formación que dote a los profesores y profesoras de los recursos necesarios para resolver eficazmente este tipo de problemas cuando aparezcan. Sin embargo, pensamos que abordar directamente esa cuestión puede resultar precipitado. De nuevo la literatura señala, obstinadamente, que cambiar las representaciones, concepciones, prácticas y sentimientos de los docentes es una tarea enormemente difícil. Antes de hablar de qué formación puede ser la más apropiada, nos parece ineludible reflexionar sobre porqué es tan difícil que se produzcan esos cambios.

## ¿Por qué es tan difícil cambiar?

Como comentamos recientemente, el cambio en los y las docentes es una tarea realmente ardua y que no obedece a una única razón. La investigación llevada a cabo en los últimos años sobre las razones que pueden explicar las resistencias de los profesores al cambio, subrayan de nuevo diferentes dimensiones que hemos tratado de sintetizar en el siguiente cuadro.

## ¿Por qué es tan difícil cambiar?

- **Cultura institucional poco colaborativa.**
- **Merma de protagonismo y de compromiso.**
- **Falta de incentivos para una carrera docente.**
- **Concepciones muy arraigadas: tempranas, visión idealizada, tendencia al objetivismo.**
- **Costo emocional del cambio: vulnerabilidad, inseguridad, disonancia personal, conflicto con los pares.**
- **Formación inicial, pero sobre todo permanente, inadecuadas.**

En esa relación de posibles causas que explican las resistencia y dificultad del cambio pueden identificarse tres fuentes: los sentimientos de incertidumbre, vulnerabilidad e inseguridad; las frágiles e insuficientes competencias y estrategias personales que manejan los profesores, y la propia cultura de las instituciones educativas, desgraciadamente aún muy poco acostumbradas al trabajo colaborativo entre sus distintos estamentos y con una actitud aún mayoritariamente conservadora frente a las innovaciones. Frente a esos focos, promotores del inmovilismo, se necesita una formación que garantice cierta seguridad y cobertura emocional del profesorado dispuesto a cambiar, una mayor autonomía en relación a las decisiones que puede tomar y un mayor énfasis institucional en la necesidad de trabajar en equipo e impulsar proyectos de innovación e investigación didáctica que mantengan la ilusión y el compromiso entre los componentes de la comunidad educativa.

Dicha formación debería aspirar a efectuar cambios mucho más profundos que los que se impulsan habitualmente, centrados en algunos métodos didácticos, más o menos aplicables a la realidad de los profesores. Modificar los que se hace en clase, las prácticas, siendo una dimensión importante, no resulta suficiente para un cambio profundo y sostenible. Entonces, ¿qué es lo que debemos realmente cambiar en relación a las prácticas profesionales?.

## ¿Qué es lo que se debe cambiar?

Nosotros pensamos que si solo nos centramos en introducir algunas nuevas metodologías didácticas, dejando intactas, por una parte, las concepciones, creencias, percepciones y representaciones del docente sobre su rol, y el significado de enseñar, aprender y evaluar su materia y, por otro lado obviando las emociones y sentimientos asociados a esas concepciones y a las estrategias que ponen en juego en el aula, el cambio que podamos producir será superficial, un simple maquillaje con dudosas posibilidades de sostenerse.

Ese cambio debería afectar no solo a lo que el profesor hace, su práctica, sino muy especialmente a cómo significa el profesor lo que hace (sus representaciones) y de que forma siente su desempeño profesional, si se siente seguro, coherente, “auténtico” en su piel de docente o, por el contrario, ese sentimiento está teñido de inseguridad, de inconsistencia, incluso de falsedad (sentirse, por ejemplo, un fraude).

En realidad nos estamos refiriendo a un cambio en la identidad profesional, entendida ésta como el conjunto de representaciones que un profesor tiene de sí mismo, y que son bastante estables en el tiempo y bien delimitadas en cuanto a su contenido. Estas auto-representaciones afectarían a tres aspectos fundamentales:

### a) Representaciones sobre el rol profesional.

Se refiere a las funciones que el docente considera que debe desempeñar y que tienen un fuerte componente institucional. Por ejemplo, en la enseñanza obligatoria suelen adoptarse roles distintos cuando el docente se define cómo “tutor”, más preocupado por los procesos madurativos y socio-psicológicos del alumno, “educador” en un sentido amplio, interesado en una formación completa del discente en calidad de ciudadano, o cómo “químico”, “matemático” o profesor de “español como lengua extranjera”, un especialista en un contenido específico cuya labor debe consistir en transmitir ese corpus de conocimiento. Por su parte, en la enseñanza post-obligatoria y universitaria, a los anteriores roles se suman al menos otros dos: el de “profesional”, centrado en “mostrar” las experiencias y formas de proceder en una profesión, y el de “investigador”, preocupado por exponer los datos que aporta la ciencia, usualmente a partir de estudios propios o de trabajos próximos a los enfoques epistemológicos del docente.

b) Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Referidas al conjunto de creencias y concepciones que poseen los docentes sobre qué significa enseñar y aprender una materia, y especialmente qué significa enseñar y aprender “su” materia. Se trata pues del conjunto de teorías y principios que de forma más o menos consciente explican (y auto-explican) las decisiones del profesor sobre cómo debe enseñar una determinada asignatura para que los alumnos la aprendan del mejor modo posible. Integra pues tanto el “qué” debe enseñarse (conocimiento curricular), como el “dónde, cuando y cómo” debe hacerse (conocimiento didáctico).

c) Representaciones sobre los sentimientos asociados a la docencia.

En este ámbito representacional se hallarían los distintos procesos afectivos que impulsan y provocan las actuaciones docentes, tanto de signo positivo (motivación) como negativo (inseguridad, vulnerabilidad), y que están vinculados al reconocimiento profesional, a la auto-evaluación personal y a la evaluación institucional.

Por consiguiente, a la pregunta, ¿cambiar qué?, la respuesta debería ser cambiar la identidad profesional que caracteriza a un profesor en relación a su rol, sus concepciones, sus procedimientos y estrategias y sus sentimientos de auto-eficacia y auto-concepto. ¿De qué modo podríamos incidir en esas distintas competencias eficazmente, sin que ello suponga una formación fragmentada y descontextualizada?

## La formación del profesorado en competencias docentes

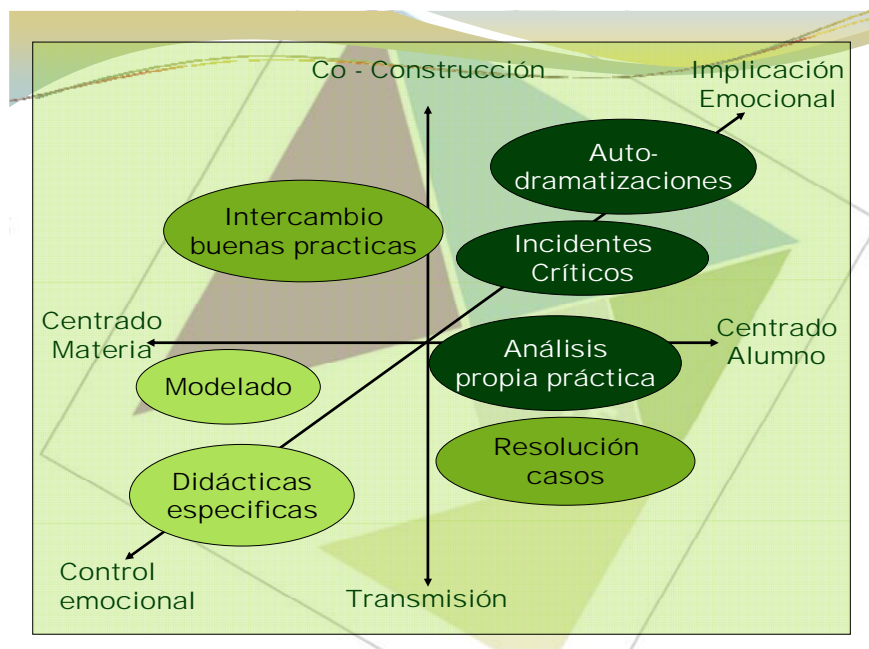
Cómo hemos apuntado, defendemos que una formación docente que resulte eficaz y sostenible debe cumplir al menos dos condiciones:

a) Partir de los problemas e incidentes

b) Incidir en las tres dimensiones de cambio enfatizadas: concepciones, estrategias y sentimiento.

Respecto al primer punto, consideramos que la formación debe siempre partir de los problemas “auténticos” que más preocupan a los docentes, situaciones marcadas por el realismo (condiciones y exigencias similares a las que se producirían en la realidad), la funcionalidad (aprendizajes directamente útiles para gestionar esas situaciones problemáticas), accesibilidad (propuestas de cambio asumibles, es decir que no estén excesivamente alejadas de los conocimientos y las experiencias del docente) y la socialización (situaciones identitarias en el sentido de ser fieles a las características de la comunidad de práctica: jerga, herramientas, equipamientos, etc.).

En cuanto a la segunda consideración, resulta fundamental analizar qué modalidades de formación pueden cumplir ciertos requisitos que las sitúen en mejores condiciones para promover el tipo de competencias docentes que perseguimos. Partiendo de un cuadro de coordenadas, como el que puede contemplarse en el siguiente esquema, en el que introducimos algunos polos dicotómicos, a saber: formación centrada únicamente en los contenidos de la materia, o también en el alumno; una didáctica orientada básicamente a la transmisión de contenidos, o en cambio a la construcción compartida de conocimientos; o una posición del docente preocupada por el control emocional de la situación o, en oposición, por la implicación emocional en la innovación, es posible situar diferentes propuestas de formación docente y analizar sus ventajas e inconvenientes en orden a potenciar en mayor medida un tipo de competencias docentes.



A modo de conclusión, pensamos que una formación del profesorado basada en el auto-análisis y la auto-dramatización de algunos incidentes críticos acaecidos durante el ejercicio profesional, pueden ser una excelente vía para un cambio consistente de las competencias profesionales docentes de los profesores y profesoras.

## Bibliografía

MONEREO, C. (2009) "¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo". *Revista de Educación*, 352; 583-597.

MONEREO, C. (2010) La formación del profesorado : una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos *Revista Iberoamericana de educación*, 52; 149-178.

MONEREO, C.; BADIA, A.; BILBAO, G.; CERRATO, M. Y WEISE, C. (2009) Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 1-20.

MONEREO, C. Y POZO, J.I (coord.) (2007) Monográfico sobre competencias básicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 370.

MONEREO, C. y BADÍA, A. (2010) Los heterónimos del docente: Identidad, *selves* y enseñanza. En C. MONEREO y J.I. POZO, J.I. *La identidad en Psicología de la Educación: Enfoques actuales, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.

POZO, J.I.; SCHEUER, N.; PÉREZ ECHEVARRÍA, M. P.; MATEOS, M.; MARTÍN, E. Y DE LA CRUZ, M. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.