



CONVENIO | ANDRÉS | BELLO

Diagnóstico de las Competencias Docentes en los Países del CAB



Convenio

Andrés

Bello



CONVENIO | ANDRÉS | BELLO

DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LOS PAÍSES DEL CAB

Hacia un nuevo pacto educativo por la integración

Organización del Convenio Andrés Bello
Serie: ESINED II, Documento 7.
2024



Bolivia



Chile



Colombia



Cuba



Ecuador



España



México



Panamá



Paraguay



Perú



República
Dominicana



Venezuela

CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Convenio Andrés Bello (Organización)

Diagnóstico de las Competencias docentes en los países del CAB / Organización del Convenio Andrés Bello; coordinadora: Mercedes González Sanmamed; colaboradoras: Tania de Gordón, José Antonio Frías Guerrero, Joaquín Vergara, Franz Coronel [y] Pablo Muñoz.-- Panamá: Convenio Andrés Bello, 2024.

Serie: ESINED II, Documento 7.

Páginas 69; 28 cm.

ISBN: 978-9962-8579-7-6

1. ESINED II 2. Progresión de Habilidades 3. Desafíos. 4. Evaluación de estudiantes 5. Formación profesional.

SCDD: 370.5 C76

Organización del Convenio Andrés Bello-CAB

© CAB

Clayton, Panamá, República de Panamá

Calle Hocker/Maritza Alabarca Edificio 1013 A-B

Todos los derechos reservados

Serie: ESINED II, Documento 7.

ISBN: 978-9962-8579-7-6

Coordinadora:

Mercedes González Sanmamed

Colaboradores:

Tania de Gordón

José Antonio Frías Guerrero

Joaquín Vergara

Franz Coronel

Pablo Muñoz

Diseño y Demacración:

Tomiko Murillo Gumiel | Instituto Internacional de Integración - IICAB

Cont

Contenido

Presentación	7
Introducción	9
1. Justificación: Las competencias como elemento nuclear de la formación docente	10
2.Objetivos	12
2.1. Objetivo General:	12
2.2. Objetivos específicos	12
3. Proceso de construcción y validación de las Competencias Docentes en los países del CAB.....	12
3.1. Análisis de documentos: revisión de la literatura sobre las competencias docentes.	13
3.2. Talleres con los países	18
3.2.1. Taller: Diagnóstico del Perfil Competencial Docente en los Países del CAB (Santa Cruz de la Sierra-Bolivia)....	18

3.2.2-Taller: Revisión y Validación del instrumento sobre Competencias Docentes a ser aplicado en los docentes en ejercicio y estudiantes del último año de la carrera de educación	20
3.3. Referentes Empíricos: resultados de las tres investigaciones realizadas sobre competencias docentes.	22
3.3.1. Investigación cuantitativa	22
3.3.2. Análisis cualitativo: La visión de los expertos.	31
3.3.3. Investigación descriptivo-comparativa: El panorama de la formación por competencias en los países del CAB.	44
3.4. Talleres para revisión y construcción final del Catálogo de Competencias Docentes	54
3.4.1. Taller Ciudad de Panamá, mayo 2024.	54
3.4.2. Taller 2: realizado el 22 de mayo 2024	57
4. Consideraciones finales	57
Referencias Bibliográficas.....	121

Pres

Presentación

La Organización del Convenio Andrés Bello (CAB), en su continuo esfuerzo por promover la Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural entre sus Estados miembros, tiene el honor de presentar el Diagnóstico de las Competencias Docentes en los Países del CAB.

El presente diagnóstico se enmarca dentro de los objetivos de la Línea 3 de la Estrategia de Integración Educativa (ESINED II), cuyo propósito es consolidar una formación docente de excelencia, adaptada a las realidades y necesidades de nuestros países.

Esta línea de acción es una manifestación concreta de los principios de integración que guían nuestra labor. La colaboración entre países no solo refuerza nuestras capacidades nacionales, sino que, al compartir buenas prácticas y experiencias, permite avanzar de manera más eficiente y equitativa hacia un objetivo común: una educación de calidad para todos.

El enfoque basado en competencias, que sustenta este diagnóstico, constituye un pilar fundamental para garantizar que los docentes de nuestros países estén preparados para afrontar los retos del siglo XXI. La integración educativa, como eje transversal del trabajo del CAB, ofrece una plataforma única para el desarrollo de estándares compartidos que respeten las particularidades de cada nación, pero que también fomenten la movilidad, el reconocimiento mutuo de títulos y la cooperación en el ámbito académico.

A través de este diagnóstico, resultado de una serie de investigaciones rigurosas, talleres participativos y consultas con expertos, los países del CAB han dado un paso decisivo hacia la construcción de un perfil docente que responda a las demandas del contexto actual. El trabajo colaborativo

entre los ministerios de educación, las universidades y los docentes en ejercicio ha sido esencial para identificar las competencias necesarias, no solo desde una perspectiva técnica y pedagógica, sino también desde una dimensión socioemocional y ética, clave para el desarrollo integral de los estudiantes.

Este documento no es simplemente un análisis técnico; es un símbolo del progreso en la integración educativa que estamos construyendo. Los resultados aquí presentados reflejan el compromiso de nuestros países por avanzar juntos, por compartir recursos y experiencias, y por crear un espacio común de aprendizaje y crecimiento. Así, este diagnóstico se convierte en una herramienta estratégica para el fortalecimiento de las políticas educativas nacionales y regionales, y una guía para la mejora continua de la formación docente en nuestros Estados miembros.

La SERIE ESINED II, de la cual este diagnóstico forma parte, es testimonio del éxito de la colaboración solidaria y del diálogo constructivo entre nuestros países. Cada documento, cada paso en este proceso, reafirma nuestra convicción de que la integración educativa es el camino para alcanzar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, capaz de responder a las demandas globales sin perder de vista nuestras particularidades culturales y contextuales.

Con gran satisfacción, presentamos este Diagnóstico de Competencias Docentes en los Países del CAB, conscientes de que no se trata de un esfuerzo aislado, sino de un avance significativo en la consolidación de un catálogo común de competencias docentes, que guiará los futuros desarrollos educativos en la región. Este logro, que forma parte de la ESINED II, es una prueba más de que juntos somos más fuertes, y que el trabajo integrado y colaborativo en la región seguirá siendo el motor de nuestro progreso colectivo.

Delva Odalys Batista Mendieta

Secretaria Ejecutiva

Organización del Convenio Andrés Bello (CAB)

Intro

Introducción

En las últimas décadas, el enfoque basado en competencias ha transformado profundamente la concepción y estructura de la formación docente. Este enfoque abarca no solo el conocimiento disciplinar, sino también las habilidades pedagógicas, las destrezas socioemocionales y las actitudes profesionales necesarias para que los docentes enfrenten con éxito los desafíos contemporáneos en el aula.

En el marco de la Organización del Convenio Andrés Bello (CAB), este proceso ha sido respaldado por iniciativas estratégicas diseñadas para identificar y validar un conjunto de competencias que se ajusten a los contextos socioculturales y a las necesidades educativas de cada país miembro. Dichas competencias son fundamentales para el fortalecimiento de los sistemas educativos de la región.

El diagnóstico de competencias docentes refleja un esfuerzo colectivo y riguroso por parte de diversas instituciones y expertos en educación, orientado a mejorar la formación y el desempeño profesional de los docentes. Este diagnóstico responde a un contexto global en el que las competencias docentes se han convertido en un elemento clave para garantizar una educación de calidad. El éxito en el desarrollo integral de los estudiantes depende, en gran medida, de la capacidad del docente para aplicar estrategias pedagógicas innovadoras y adaptadas a las necesidades educativas actuales.

En este documento se describen los pasos seguidos para llevar a cabo este diagnóstico, que incluyen el análisis de la literatura existente, la realización de talleres de consulta y validación con los países, y la recopilación de evidencia empírica mediante investigaciones cuantitativas, cualitativas y descriptivo-comparativas. El propósito es ofrecer una visión integral

sobre el estado de la formación docente basada en competencias en la región, y así delinear un perfil competencial del docente del siglo XXI.

Este diagnóstico tiene como objetivo identificar y analizar las competencias esenciales que los docentes deben poseer, sirviendo como una referencia clave para orientar políticas educativas que mejoren la calidad de la formación inicial y continua de los docentes. Asimismo, busca facilitar la movilidad y el reconocimiento de títulos entre los países del CAB, teniendo en cuenta las particularidades culturales, sociales y educativas de cada uno.

Es fundamental destacar que los resultados de este diagnóstico constituyen un insumo esencial para la construcción colectiva del catálogo de competencias docentes en los países del CAB. Dicho catálogo será una herramienta indispensable para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, asegurando que los profesionales de la educación cuenten con las capacidades necesarias para afrontar los retos contemporáneos en las aulas.

1. Justificación: Las competencias como elemento nuclear de la formación docente

Las competencias profesionales reflejan la visión de futuro de cada país en cuanto al tipo de docente que quieren formar y el abanico de actuaciones que se espera que realicen. En cierta manera a través de la identificación de las competencias docentes se establece un puente entre “lo que se tiene” y lo que a futuro “se quiere tener” y, desde esa dicotomía se quiere visualizar el perfil docente deseable y los rasgos que lo caracterizan.

La definición de las competencias docentes requiere tomar en cuenta las condiciones del contexto social, cultural y económico, que serán el marco real desde donde se van a pensar y diseñar las competencias y se visibilizan los roles docentes, pero, al mismo tiempo hay que imaginar el futuro y vislumbrar qué educación se necesita y como se le darán respuesta a las necesidades de la sociedad desde las escuelas y a través de las funciones del docente.

Las competencias como referente, y la formación por competencias como marco formativo, se han constituido en elementos clave de las propuestas de formación en general y para cualquier nivel del sistema educativo. A pesar de algunas polémicas surgidas al amparo de las posiciones críticas de ciertos autores, podría concluirse que la formación por competencias se

ha convertido, en los últimos años, en un modelo integrador y orientador de las diferentes políticas de recursos humanos que se está empleando de forma transversal en las instituciones tradicionales de formación y en las diversas organizaciones que en la actualidad ofertan sistemas y acciones formativas.

En el campo de la formación docente, esta perspectiva ha resultado de enorme interés, tanto desde el punto de vista teórico para revisar los conceptos, componentes y bases de la capacitación del profesorado, como desde un enfoque operativo que requiere la definición de las preguntas clave del aprendizaje y el desarrollo profesional docente y, darles respuesta a través de las decisiones organizativas, estructurales, funcionales, de gestión y recursos.

La revisión de la literatura acerca de las competencias docentes permite constatar que se trata de una temática difícil de caracterizar, compleja de operativizar y polémica en cuanto a su enfoque y alcance. Dado que no hay una única respuesta ni una fórmula incuestionable, es necesario asumir una perspectiva flexible desde la que tomar decisiones adaptadas a cada contexto y favorables a las circunstancias en las que se van a proponer. La propia definición de las competencias, su sentido, características y tipología son deudoras de las condiciones socioculturales, económicas y académicas a partir de las que se concibe el proyecto formativo y, a su vez, también serán referentes fundamentales para valorar la pertinencia de los resultados que se puedan alcanzar cuando se ponga en marcha.

Es por ello imprescindible que las decisiones se tomen de forma dialogada y fruto del consenso para que realmente la propuesta de competencias docentes pueda resultar útil, beneficiosa y factible para todos los implicados: las instituciones formadoras, los agentes de formación, los estudiantes y la propia sociedad que, de una u otra manera, tiene que validar la propuesta como garantía de una formación acorde con los parámetros de calidad exigibles.

Desde la Organización del Convenio Andrés Bello se ha definido una secuencia de trabajo a través de la que se construye una propuesta de competencias docentes consensuada, que contribuirá a definir, posteriormente, los Estándares de Calidad de la profesión docente, con parámetros, criterios e indicadores que podrán ser un marco de referencia para articular e impulsar sistemas de homologación de las carreras de Formación Docente entre los países.

2. Objetivos

2.1. Objetivo General:

Construir un diagnóstico de la formación docente que nos permita fundamentar una propuesta de competencias docentes para los países del CAB.

2.2. Objetivos específicos

- Realizar una revisión de la literatura científica sobre los perfiles competenciales docentes en los procesos de formación y actualización profesional a nivel regional e internacional.
- Realizar estudios cualitativos, cuantitativos y comparativos sobre las Competencias Docentes, que brinden orientaciones para determinar los aspectos clave que los caracterizan y los elementos que se toman en cuenta para potenciar la formación docente.
- Identificar las competencias esenciales requeridas por los docentes como referencia para orientar las políticas educativas que permitan mejorar la calidad de la formación inicial y continua en los países del CAB.

3. Proceso de construcción y validación de las Competencias Docentes en los países del CAB

La realización del Diagnóstico de Competencias Docentes se diseña desde un trayecto que se inicia con la revisión de las bases teóricas de la literatura científica; consultas con los técnicos de formación docentes, sobre sus expectativas en cuanto a la necesidad de contar con un Catálogo de Competencias consensuado en los países del CAB; estudios empíricos que brindan insumos y recopilan información, con el fin de propiciar un debate sistemático, revisión y ajuste permanente, en consideración a la realidad de los países sin renunciar a una mirada más allá del entorno próximo, que ofrezca la perspectiva global, que requiere la temática de las competencias docentes.

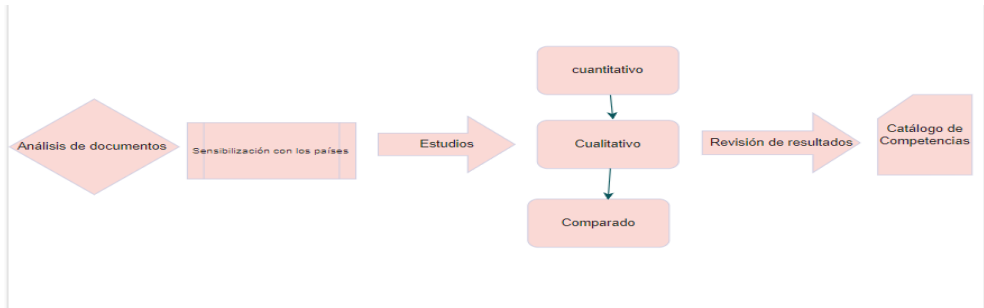


Ilustración 1 Proceso de construcción del diagnóstico: creación del CAB

Por lo anterior, el estudio de las competencias docentes se articula a través de los siguientes elementos:

- a. Análisis de documentos relacionados con las competencias. (3.1.)
- b. Talleres colaborativos con los países para la elaboración del primer listado de competencias docentes. (3.2)
- c. Estudios empíricos: (3.3)
 - Análisis cuantitativo: aplicación y análisis de instrumentos a docentes en ejercicio y a futuros docentes en su último año de carrera
 - Análisis cualitativo: entrevista a especialistas en la profesionalización docente.
 - Análisis comparativo de los planes de estudio de las carreras de Educación en universidades de los países miembros.
- d. Talleres de revisión colaborativa con los países para la construcción del Catálogo de Competencias Docentes. (3.4)

3.1. Análisis de documentos: revisión de la literatura sobre las competencias docentes.

Se inicia este proceso con una revisión bibliográfica, que permitió identificar las características del concepto competencias y sus posibles interpretaciones, así como las clasificaciones que autores de relevancia han propuesto. Para poder apreciar el alcance de la mencionada revisión en el que se recopila la información más destacada exponemos seguidamente el índice a través del que se ordenaron los contenidos abordados. (Sanmamed, julio del 2023)

1.-Las competencias: sentido y alcance
2.-Conceptualización y caracterización de las competencias
3.-Las competencias como enfoque formativo integrador
4.-Tipologías y clasificaciones sobre competencias
5.-Las competencias docentes: tipologías y clasificaciones
6.-El enfoque competencial docente desde una perspectiva socio-crítica.

Como síntesis de la revisión bibliográfica, y teniendo en cuenta las aportaciones compartidas en el taller presencial de Santa Cruz de la Sierra (Bolivia), realizado en julio de 2023, se podrían extraer importantes consideraciones para la construcción de un catálogo de competencias docentes. Seguidamente, se expondrán aquellos aspectos destacados que caracterizan, a nivel teórico y operativo, las competencias y, especialmente, las notas a tener en cuenta para un diseño de formación docente basado en competencias.

CONCEPTUALIZACION DE LAS COMPETENCIAS

- Las primeras conceptualizaciones sobre competencias derivan de la psicología conductista de Skinner y de las teorías lingüísticas de Chomsky, desde las que se definían como algo interno al sujeto. Sólo cuando se incorporan al mundo empresarial y se emplean para valorar las actuaciones (observables, efectivas y verificables) en un determinado puesto laboral, el componente personal se combina con otros aspectos externos al sujeto. Posteriormente, cobra importancia la idea de la interacción del individuo con el entorno como elemento clave de la competencia, y aflora el elemento cultural desde el que se reformula el término competencia para aludir a las construcciones sociales desde las que se configuran las competencias. Más recientemente, y gracias a las aportaciones de teorías como las inteligencias múltiples de Gardner o la inteligencia práctica de Sternberg, se destacan los aspectos cognoscitivos.
- Se constata una polisemia en el concepto de competencia que deriva no sólo de su empleo en campos distintos y de su utilidad para fines diversos, sino también de la amplitud de definiciones fruto de perspectivas diferentes y de la variedad de componentes con los que se puede caracterizar, así como de posiciones ideológicas y políticas dispares, y mismo contrapuestas, a las que puede servir.
- Más allá de las dificultades para definir el significado de las competencias, según Delors (1996) al referirnos a las competencias

estamos aludiendo a cuatro tipos de saberes: a) *Saber conceptual*, que conlleva aprender a conocer, y que podemos considerar como una competencia técnica que engloba conocimientos y que ayuda a aprender a comprender el mundo que nos rodea, desarrollando las capacidades profesionales pertinentes; b) *Saber procedimental*, que implica aprender a hacer, y que podemos encuadrar como competencia metodológica para poner en práctica los conocimientos adquiridos desarrollando las habilidades correspondientes; c) *Saber actitudinal*, referido a aprender a convivir, es decir, se trata de una competencia social en la que las actitudes cobran un papel protagonista; y d) *Saber metacognitivo*, que conlleva aprender a ser, es decir, se trata de una competencia personal, que reclama el pensamiento autónomo y crítico, e implica comportarse con responsabilidad y equidad en la vida.

- Tomando como referencia autores como Más y Tejada (2013), la competencia debe interpretarse como un concepto transdisciplinario, fruto de la combinación, coordinación e integración de saberes, que se nutre de aportes muy diversos (filosofía, epistemología, lingüística, sociología...). Estos mismos autores adjudican a las competencias las siguientes características: a) *Contextual*: las competencias se vinculan a un contexto determinado y se conforman interactuando con él; b) *Aplicativa*: están relacionadas con el desarrollo profesional, con desempeños contextualizados y con la resolución de problemas; c) *Dinámica*: hay diferentes grados de dominio de la competencia y se adquiere de forma progresiva a lo largo de la vida o a través de la trayectoria profesional; d) *Idoneidad*: las competencias permiten actuar de modo diferenciado y adecuado a cada momento y/o contexto, ya que cada situación es única; pero se puede proceder por analogía con otras conocidas, según unos parámetros, exigencias, estándares... esperados o prefijados según la cualificación, en este caso, profesional; e) *Integración y complejidad*: las competencias requieren operaciones mentales complejas, son sostenidas por esquemas de pensamiento; no constituyen en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, ni consisten en adquirir y/o desarrollar unas capacidades (cognoscitivas, afectivas, psicomotrices) de manera aislada y aplicarlas indiscriminadamente, sino que estructuran, integran, movilizan y organizan todos estos elementos o saberes (no se trata de una mera suma); y f) *Interdependencia y transversalidad*: no podemos hablar de competencias aisladas, puras, ya que entre ellas se establece un entramado, una red, que las relaciona al compartir conocimientos, habilidades y actitudes; adquiriéndose, dichas competencias, mediante el desarrollo coordinado de diferentes asignaturas, niveles... aunque también por la práctica habitual.

LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

- El protagonismo de las competencias en los diseños de formación se sitúa en las últimas décadas del siglo XX y surge en la confluencia de varios factores que remiten a la necesidad de revisar las propuestas formativas imperantes. Diversas crisis económicas y el auge vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como el cuestionamiento de las teorías tylerianas, entre otros factores, han propiciado una evolución hacia propuestas formativas más funcionalistas y, ya en la década de los 90 de la mano del constructivismo, las competencias incorporan elementos como las actitudes y valores, de manera que su configuración se ha ido enriqueciendo paulatinamente y, en simultáneo, se ha complicado más todavía su conceptualización y operativización.
- Según Cano (2005), la formación por competencias se ha desarrollado gracias a tres factores determinantes: En primer lugar, por imperativo de las exigencias que derivan de la sociedad del conocimiento, caracterizada por el constante cambio de saberes, habilidades y destrezas, a mayores de la gran presencia y difusión de la tecnología, lo que indica que el conocimiento adquirido en una época de formación puede quedar rápidamente obsoleto y, por tanto, lo que se necesita es el manejo de herramientas de aprendizaje que permitan aprender a aprender y adaptarse al cambio. En segundo lugar, la necesidad de superar la fragmentación disciplinar y adoptar un enfoque integral que posibilite hacer frente a la complejidad, donde se aprenda a través de la preparación inicial, la formación permanente y la práctica laboral. Y en tercer, y último lugar, la apuesta decidida por una formación integral, la cual resulta indispensable para hacer frente a la problemática del mundo actual con cambios vertiginosos y exigencias cada vez más inciertas y problemáticas.
- Eraut (2006) apela a otros factores que han incidido en el empleo y la generalización del discurso sobre las competencias: a) la emergencia de un fuerte movimiento en los países anglosajones para acreditar aprendizajes previos o adquiridos fuera de las instituciones de educación superior; b) la aparición del movimiento para la responsabilización del aprendizaje y la eficiencia de las universidades; y c) la expansión de los enfoques sobre competencias en la formación en cualquiera de los sistemas formal, no formal e informal.
- En cuanto a los aspectos a considerar para organizar una formación por competencias, resultan de utilidad las siguientes consideraciones: a) La competencia no es visible de forma directa,

es decir no puede ser aprehendida a partir, exclusivamente, de sus manifestaciones observables, evocando más bien estructuras hipotéticas que subyacen a la acción; b) La competencia es indisociable de la actividad del sujeto y de la singularidad del contexto en el cual ella se desarrolla. Ello conduce pues a colocar al individuo en el centro del análisis, poniendo el acento en lo que acontece en su cabeza que actúa en un contexto determinado, más que en lo que es requerido para la tarea; c) La competencia está estructurada de manera combinatoria y dinámica. No reside en la suma de los elementos que la componen sino en su organización dinámica; d) La competencia es construida y evoluciona. No se trata, por tanto, de un estado, sino que es el resultado de una construcción a la vez personal y social, combinando aprendizajes de diversos órdenes, tanto teóricos como experienciales; e) La competencia comporta una dimensión meta cognitiva. Ello supone una comprensión de la situación, pero también una comprensión de la manera que ha de emplearse para que sea eficaz. La dimensión meta cognitiva de la competencia permite percibir y analizar el rol heurístico que los saberes formalizados están llamados a jugar en la práctica; y f) La competencia incluye una dimensión a la vez individual y colectiva. La competencia está socialmente situada y comporta pues una doble dimensión individual y social o colectiva. Si las competencias individuales contribuyen a la competencia colectiva, esta se desarrolla a su vez en favor de una mejora constante de las competencias individuales.

LAS COMPETENCIAS DOCENTES

- Un docente posee competencia profesional cuando dispone de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer la docencia a fin de resolver problemas en el contexto docente-metodológico y académico-investigativo de forma autónoma y reflexiva, por lo que está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo, y así lograr resultados con eficiencia y calidad.
- Según Guzmán (2012) se pueden seguir dos vías para la identificación de competencias: por una parte, estos autores aluden a las propuestas y repertorios construidos teóricamente; y, por otra, mencionan una ruta empírica, en la que, a través de métodos inductivos, se proceda a caracterizar las prácticas docentes específicas y se identifiquen las competencias que involucran. Son conscientes de que esta segunda vía podría dar como resultado una propuesta conservadora al basarse en una realidad que en muchas ocasiones reproduce prácticas tradicionales. De ahí que se decantan por combinar ambos métodos.

3.2. Talleres con los países

3.2.1. Taller: Diagnóstico del Perfil Competencial Docente en los Países del CAB (Santa Cruz de la Sierra-Bolivia)

Con el objetivo de recopilar y compartir información relacionada con las competencias docentes, como insumo para la construcción de un Diagnóstico de la Profesión Docente en los países del CAB, se celebró un taller presencial en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia,) en julio del 2023. Se contó con la colaboración de expertos especialistas quienes desde exposiciones magistrales han brindado una amplia y detallada explicación sobre los aspectos destacados de la formación docente por competencias. En la misma el Dr. Francisco Contreras, abordó las finalidades y los propósitos de los marcos de cualificaciones, así como las consideraciones a tener en cuenta, específicamente en América Latina y Caribe. Presentó un recorrido por la situación de la Formación Docente en diversos países explicitando el nivel adjudicado en función del marco común de cualificaciones en el que se ubicaba la Formación Docente en Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, México, Panamá, Perú y República Dominicana. También detalló las características de un marco de cualificaciones, mencionando tres aspectos a tener en cuenta: la progresión, los ciclos o niveles contemplados y los requisitos generales y específicos de acceso; así como el proceso de trabajo a seguir para su elaboración.

El Dr. Gregorio Urriola, enfatizó sobre los desafíos de la profesionalización docente, tomando en cuenta las distintas problemáticas que se identifican en informes publicados por UNESCO, UNICEF y CEPAL, aportando algunas perspectivas para la reflexión como las que emergen de la Cumbre sobre la Transformación de la Educación de 2022. Mencionó los aspectos a tener en cuenta para la construcción de competencias citando a varios autores de relevancia desde los que, al amparo de la pedagogía crítica, buscan nuevos horizontes para repensar la calidad de la educación.

La Dra. Mercedes González Sanmamed, desde su conferencia “Competencias Profesionales Docentes” logró sensibilizar y motivar sobre la importancia y utilidad de las competencias, cómo ha surgido y se ha consolidado el concepto, así como el diseño y desarrollo de las mismas en los procesos formativos, particularmente en la educación superior. Ha ofrecido un panorama internacional de la formación por competencias, que se concretó explicando diversas clasificaciones de competencias de autores significativos y organismos reconocidos. En esta conferencia

también se abordaron los procedimientos a seguir para el desarrollo de un proceso de elaboración de un marco competencial docente.

Posterior a las conferencias, se inició un valioso proceso de trabajo en el que cada uno de los técnicos elaboró un mural que recogía el marco competencial docente de su país para que posterior a un minucioso proceso de análisis de coincidencias en lo presentado por los países, se procede a elaborar una propuesta inicial de competencias docentes consensuada por todo el equipo participante.

Se presenta seguidamente la tabla con la propuesta de competencias docentes organizada en 5 áreas o dimensiones competenciales.

DIDÁCTICO CURRICULAR	Comprende los principios de la disciplina y de su enseñanza.
	Planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje
	Desarrolla el proceso educativo
	Evalúa desde diversas perspectivas y propósitos
	Utiliza tecnologías educativas para la mejora
	Atiende a la diversidad y propicia la escuela inclusiva
INSTITUCIONAL	Se compromete con su comunidad educativa
SOCIO-COMUNITARIA	Fomenta los valores democráticos y la cultura de la paz
	Impulsa la educación ambiental y el desarrollo sostenible.
RELACIONAL	Mediación
	Orientación y tutoría
PERSONAL-PROFESIONAL	Promueve la investigación para la transformación y la mejora
	Se responsabiliza de su aprendizaje y formación continua
	Piensa y actúa de forma crítica, reflexiva y ética

3.2.2-Taller: Revisión y Validación del instrumento sobre Competencias Docentes a ser aplicado en los docentes en ejercicio y estudiantes del último año de la carrera de educación

Tomando en cuenta los insumos recogidos en el taller de Santa Cruz de la Sierra, se revisó y se amplió la propuesta de competencias que se consensuaron en el primer taller presencial. Como fruto de este análisis, se configuró un listado de 25 competencias docentes que han servido de marco de referencia para los cuestionarios que serán aplicados a los docentes en ejercicio y los estudiantes del último año de la carrera de educación, con la finalidad de identificar las competencias que consideraban fundamentales para el ejercicio de la función docente.

Listado de competencias incluidas en el cuestionario a docentes en ejercicio y a estudiantes de las carreras de Educación:

3.1	Comprende los contenidos a enseñar y su sentido curricular
3.2	Planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme al currículo oficial (del país, la región o la institución escolar)
3.3	Organiza y desarrolla la progresión de los aprendizajes para impulsar el éxito educativo de los estudiantes.
3.4	Implementa recursos educativos efectivos que favorezcan el aprendizaje
3.5	Integra diversas tecnologías en los procesos educativos para el logro de mejores aprendizajes
3.6	Diseña ambientes de aprendizaje según las características del contexto socio-cultural
3.7	Investiga las situaciones presentadas en el proceso educativo para promover estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en el aula
3.8	Atiende a la diversidad promoviendo la inclusión del alumnado
3.9	Supervisa y ofrece retroalimentación a las actividades y tareas escolares
3.10	Evalúa científicamente el logro de los aprendizajes esperados
3.11	Gestiona los conflictos y genera un buen clima en el aula
3.12	Propicia el bienestar de los estudiantes, identificando conductas de riesgo y actuando en consecuencia
3.13	Diseña, desarrolla y evalúa proyectos, planes e iniciativas a nivel de la escuela
3.14	Trabaja en equipo impulsando la cultura colaborativa en la escuela

3.15	Participa en procesos de evaluación y mejora de la escuela
3.16	Respeta el marco normativo y responde a los requisitos de la Administración Educativa
3.17	Maneja las habilidades comunicativas verbales y no verbales, y los diversos lenguajes (icónico, audiovisual, entre otros)
3.18	Promueve interacciones enriquecedoras, éticas, asertivas y empáticas con todos los miembros de la comunidad educativa
3.19	Orienta al alumnado y a las familias para contribuir a una educación integral
3.20	Educa desde del contexto local y prepara a los estudiantes para el mundo global
3.21	Promueve el pensamiento crítico, las habilidades socio-emocionales y los valores cívicos y morales a nivel de aula, centro y comunidad en el marco de los Derechos Humanos
3.22	Colabora con otros profesionales (pedagogos, psicólogos, sociólogos) para mejorar los procesos educativos
3.23	Fomenta la interacción con organizaciones e instituciones del entorno que benefician los procesos educativos
3.24	Comprende la función docente y sus implicaciones éticas
3.25	Asume la necesidad de actualizarse de manera continua para su crecimiento profesional

El proceso de validación se desarrolló con la participación de los técnicos de los países del CAB en dos fases: en un primer momento a través de los análisis y comentarios individuales y, posteriormente, de manera grupal en el taller que se realizó por videoconferencia. Los resultados alcanzados dieron como fruto la elaboración de la versión final de los dos cuestionarios: el que se aplicaría a docentes en servicio y el que se aplicaría a estudiantes del último año de la carrera de educación.

Una vez finalizada la fase de validación, se procedió a la explicación de los aspectos relativos a su aplicación con la utilización de la herramienta Survey Monkey y las instrucciones que se requieren para la aplicación de los cuestionarios en los países del CAB. Se recordaron las ventajas del empleo de un cuestionario auto administrado y, también, las exigencias que reclama esta modalidad para garantizar una correcta aplicación y la recogida de la información esperada. Por último, se abordaron los principios éticos del estudio y las garantías de anonimato y confidencialidad que en todo momento se respetarían.

3.3. Referentes Empíricos: resultados de las tres investigaciones realizadas sobre competencias docentes.

A continuación, presentamos los resultados más destacados obtenidos a partir de los tres estudios desarrollados, cuyo objetivo fue recopilar información valiosa y sólida para fundamentar una propuesta de competencias docentes para los países miembros del Convenio Andrés Bello (CAB).

El primer estudio corresponde a una investigación cuantitativa que incluyó la aplicación de dos cuestionarios: uno dirigido a docentes en ejercicio y otro a estudiantes del último año de las carreras de educación. El segundo trabajo investigativo consistió en una indagación cualitativa, cuyos resultados más significativos fueron recabados a través de entrevistas realizadas a expertos en la materia. Finalmente, el tercer estudio, de carácter descriptivo y comparativo, se llevó a cabo en los doce países miembros del CAB. Este último análisis se centró en los planes y programas de estudio de las carreras universitarias, con el fin de desvelar la situación de la formación docente, así como el sentido, la ubicación y el alcance de las competencias docentes

3.3.1. Investigación cuantitativa

a. La opinión de los docentes en ejercicio:

- Se identificaron diferencias estadísticamente significativas **según el país** en el que se ejerce la profesión docente para las 25 competencias docentes. Cuba y Perú son dos de los países que muestran mayor discriminación con el resto. En el caso de Cuba, el nivel de importancia otorgado a las diferentes competencias es elevado, mientras que los profesores peruanos son comparativamente con otros países los más críticos.
- En relación con el **género**, los hombres consideran más importantes (frente a las mujeres) aquellas competencias que se encuentran vinculadas a la incorporación de la tecnología en los procesos educativos, así como en el manejo de habilidades comunicativas en diversos lenguajes, como el icónico y el audiovisual, entre otros. Por su parte, las mujeres otorgan más relevancia que los hombres a aquellas competencias vinculadas a adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje al currículo oficial del país, así como a las relacionadas con el bienestar del alumnado y su educación integral.
- En lo que respecta a la **edad**, en líneas generales existe un cierto patrón ascendente, de forma que se otorga mayor nivel de importancia a las competencias a medida que aumenta la edad del

profesorado. Cabe destacar que los menores de 25 años consideran menos importantes frente al grupo de edad de entre 36 y 46 años las competencias: “3.7. Investiga las situaciones presentadas en el proceso educativo para promover estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en el aula”, “3.11. Gestiona los conflictos y genera un buen clima en el aula” y “3.15. Participa en procesos de evaluación y mejora de la escuela”.

- Para las 25 competencias docentes se observa un patrón común, en el que mayores **niveles académicos** suponen otorgar un más alto grado de importancia a las competencias docentes. Así, el profesorado con doctorado y maestría posee mayores rangos promedio.
- En lo que atañe a los años de **experiencia docente**, la prueba H de Kruskal-Wallis permitió identificar diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) para las 25 competencias docentes, a excepción de la competencia “3.16. Respeta el marco normativo y responde a los requisitos de la Administración Educativa” ($H(4)=9.445, p > 0.05$). Los docentes de menos de 10 años de experiencia son los que a nivel global discriminan con el resto de grupos de edad. En general, los profesores con menor nivel de experiencia son los que comparativamente al resto de grupos de edad confieren menor importancia a las competencias docentes establecidas.
- Los docentes con **contrato laboral permanente** frente a los que tenían un contrato temporal, son los que confieren mayor importancia al desarrollo de las 25 competencias para ser un buen profesor.
- Los docentes a **jornada completa** consideran más importantes las competencias docentes que se muestran a continuación, frente al profesorado a jornada parcial:

3.2. Planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme al currículo oficial (del país, la región o la institución escolar).

3.6. Diseña ambientes de aprendizaje según las características del contexto socio-cultural.

3.10. Evalúa científicamente el logro de los aprendizajes esperados.

3.14. Trabaja en equipo impulsando la cultura colaborativa en la escuela.

3.17. Maneja las habilidades comunicativas verbales y no verbales, y los diversos lenguajes (icónico, audiovisual, entre otros).

3.18. Promueve interacciones enriquecedoras, éticas, asertivas y empáticas con todos los miembros de la comunidad educativa.

3.19. Orienta al alumnado y a las familias para contribuir a una educación integral.

3.20. Educa desde el contexto local y prepara a los estudiantes para el mundo global.

3.22. Colabora con otros profesionales (pedagogos, psicólogos, sociólogos...) para mejorar los procesos educativos.

3.23. Fomenta la interacción con organizaciones e instituciones del entorno que beneficien los procesos educativos.

- Según **el tipo de centro**, el mayor número de diferencias existentes se han producido entre aquellos centros de tipo “urbano periferia” y “urbano centro”, donde se ha podido constatar (tras el análisis de los rangos promedio) que el profesorado que trabaja en centros urbanos situados en la propia ciudad confiere mayor importancia a las 25 competencias docentes consideradas frente a los docentes que ejercen su labor en centros urbanos de la periferia. Por otra parte, el menor número de diferencias halladas según los grupos considerados en la variable 2.1 (tipo de centro) se ubican en la comparación “rural” y “urbano centro”, seguido de “urbano periferia” y “rural”. En todos los casos, los rangos promedio del profesorado que ejerce su profesión en centros rurales han sido superiores a la categoría “urbano periferia”, lo que significa que en el binomio “urbano periferia-rural”, los docentes de centros rurales han otorgado un mayor nivel de importancia a las competencias docentes en las que se han identificado diferencias estadísticamente significativas.
- Las únicas competencias donde no se han apreciado diferencias según las categorías adscritas a la variable “**financiación recibida por el centro educativo**”, han sido: “3.15. Participa en procesos de evaluación y mejora de la escuela” (p-valor=0,434) y la “3.23. Fomenta la interacción con organizaciones e instituciones del entorno que beneficien los procesos educativos” (p-valor= 0,083). En líneas generales, las diferencias existentes se producen entre aquellos centros con financiación pública respecto a los privados y a los que reciben financiación mixta, siendo los docentes adscritos a estos últimos los que otorgan un mayor nivel de importancia a las competencias docentes (frente a los profesores que trabajan en centros con financiación pública).
- Respecto al **número de alumnado matriculado**, existe una cierta tendencia de forma que la importancia conferida a las 25

competencias aumenta progresivamente desde aquellos centros con menos de 50 estudiantes hasta aquellos otros con entre 201 y 400 alumnos. (Convenio Andrés Bello [CAB], 2024)

b) La opinión de los estudiantes del último año de la carrera de Educación:

- Se identificaron diferencias en función del **país** en el que los estudiantes cursan sus carreras de educación. Concretamente, estas diferencias se apreciaron en las 25 competencias docentes. En líneas generales, Cuba, España y República Dominicana son los países que valoran de manera más importante (con rangos promedio más elevados) las competencias establecidas. Por su parte, Perú y Panamá son las naciones que habitualmente obtienen rangos promedio inferiores al resto.
- Según el **género**, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres ($p < 0,05$), a excepción de las variables “3.8. Atiende a la diversidad promoviendo la inclusión del alumnado” ($p\text{-valor}=0,412$) y “3.12. Propicia el bienestar de los estudiantes, identificando conductas de riesgo y actuando en consecuencia” ($p\text{-valor}=0,083$). Todos los rangos promedio han sido mayores en los hombres frente a las mujeres, salvo en lo referente a la variable “3.8. Atiende a la diversidad promoviendo la inclusión del alumnado”.
- En lo que respecta al **nivel académico**, los estudiantes que están cursando sus carreras en España (Grado) y Cuba (Técnico medio superior en escuelas pedagógicas), así como aquellos estudiantes que están cursando máster (ubicados en la categoría de “otros”), son los que otorgan puntuaciones más elevadas a las competencias docentes establecidas en este estudio. En el extremo opuesto, los rangos promedio más bajos se sitúan en las titulaciones de “Nivel Técnico o Escuela Normal” y “Profesional (Perú).”
- En relación con **año en el que el alumnado cursa sus estudios de educación**, se encontraron diferencias en todas las competencias docentes consideradas, a excepción de:
 - 3.18-Promueve interacciones enriquecedoras, éticas, asertivas y empáticas con todos los miembros de la comunidad educativa.
 - 3.19-Orienta al alumnado y a las familias para contribuir a una educación integral.
 - 3.20-Educa desde el contexto local y prepara a los estudiantes para el mundo global.
 - 3.22-Colabora con otros profesionales (pedagogos, psicólogos, sociólogos) para mejorar los procesos educativos.

Cuanto más alto es el curso en el que los estudiantes cursan sus titulaciones de educación, mayor es el nivel de importancia conferido a las competencias docentes.

- Los estudiantes que cursan otros estudios además de los de Educación, señalan que consideran más importantes tan solo dos competencias (frente a aquellos estudiantes que solo cursan estudios de Educación):
- 3.10. Evalúa científicamente el logro de los aprendizajes esperados.
- 3.20. Educa desde el contexto local y prepara a los estudiantes para el mundo global.
- En función de si el alumnado desempeñaba o no alguna actividad **laboral** mientras cursaba sus estudios de educación, se identificaron diferencias en 16 de las 25 competencias docentes consideradas. Dichas diferencias apuntaron a que los estudiantes que no desempeñan ninguna actividad laboral son en la mayoría de las ocasiones los que confieren mayor importancia a las competencias docentes establecidas.
- Según el **entorno en el que está situado el centro educativo**, se identificaron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en todas las competencias contrastadas a excepción de las siguientes:
 - 3.5-Integra diversas tecnologías en los procesos educativos para el logro de mejores aprendizajes.
 - 3.10-Evalúa científicamente el logro de los aprendizajes esperados.
 - 3.15-Participa en procesos de evaluación y mejora de la escuela.
 - 3.16-Respeta el marco normativo y responde a los requisitos de la Administración Educativa.

Las diferencias se producían comúnmente entre las categorías “rural y urbano centro” y “rural y urbano periferia”, siendo los estudiantes de centros situados en zonas urbanas y en la periferia urbana los que consideran las competencias docentes como más importantes frente a los estudiantes que cursan sus estudios en instituciones situadas en un entorno rural.

- En cuanto al **tipo de financiación** recibida por parte del centro en el que los alumnos cursan sus carreras de educación, se han identificado diferencias estadísticamente significativas en todas las competencias docentes a excepción de las siguientes:

- 3.2. Planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme al currículo oficial (del país, la región o la institución escolar).
- 3.6. Diseña ambientes de aprendizaje según las características del contexto socio-cultural.
- 3.15. Participa en procesos de evaluación y mejora de la escuela.
- 3.23. Fomenta la interacción con organizaciones e instituciones del entorno que beneficien los procesos educativos.
- 3.24. Comprende la función docente y sus implicaciones éticas.
- El alumnado matriculado en un **centro en el que solamente se imparten carreras de Educación** valoró con mayor nivel de importancia las siguientes competencias docentes frente a los estudiantes cuyos centros de estudio impartían otras carreras aparte de Educación ($p < 0,05$):
 - 3.2. Planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme al currículo oficial (del país, la región o la institución escolar).
 - 3.5. Integra diversas tecnologías en los procesos educativos para el logro de mejores aprendizajes.
 - 3.6. Diseña ambientes de aprendizaje según las características del contexto socio-cultural.
 - 3.7. Investiga las situaciones presentadas en el proceso educativo para promover estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en el aula.
 - 3.13. Diseña, desarrolla y evalúa proyectos, planes e iniciativas a nivel de la escuela.
 - 3.16. Respeta el marco normativo y responde a los requisitos de la Administración Educativa.
- Se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre **alumnado y profesorado** respecto al nivel de importancia conferido a las 25 competencias docentes establecidas. Concretamente, son los estudiantes quienes obtienen puntuaciones más elevadas (frente al profesorado) en todas las competencias docentes a excepción de “3.10-Evalúa científicamente el logro de los aprendizajes esperados”. No obstante, y a pesar de la existencia de estas diferencias, tanto el profesorado como los alumnos han manifestado que, en conjunto, las 25 competencias docentes son relevantes, por lo que deberían ser consideradas en las propuestas de formación docente.

La primera de las reflexiones que suscita una visión comparativa entre los resultados alcanzados en la investigación con docentes y estudiantes es que, en términos globales, se puede apreciar una gran coincidencia entre las respuestas del profesorado y de los estudiantes, en cuanto que adjudican el mayor nivel de importancia a las competencias:

3.25 Asume la necesidad de actualizarse de manera continua para su crecimiento profesional.

3.24 Comprende la función docente y sus implicaciones éticas.

3.11 Gestiona los conflictos y genera un buen clima en el aula

Resulta de gran importancia por cuanto estas competencias reflejan el compromiso con la profesión, la intencionalidad de seguir formándose para favorecer el desarrollo profesional continuo y la necesidad de favorecer las habilidades necesarias para gestionar el aula y garantizar que los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollen de forma adecuada.

Pero, también se han desvelado algunas diferencias que, aunque no alcanzan una gran disparidad, sí permiten observar matices interesantes. Así, para los docentes, la competencia 3.22 (Colabora con otros profesionales (pedagogos, psicólogos, sociólogos...) para mejorar los procesos educativos) ocupa el antepenúltimo puesto con una media de 3,98 (sensiblemente inferior al promedio obtenido entre los estudiantes que es de 4,23). En cuanto a la competencia 3.5 (Integra diversas tecnologías en los procesos educativos para el logro de mejores aprendizajes) para el profesorado se sitúa en el penúltimo puesto (media conferida por el profesorado=3,87) mientras que para el alumnado alcanza una media de 4,19. Y la competencia 3.23, que se ubica como última en la lista de importancia conferida por parte del profesorado (media de 3,87), alcanza una puntuación media de 4,13 en los datos recogidos del alumnado.

Por otra parte, la comparativa entre las puntuaciones otorgadas por docentes y estudiantes permite afirmar que las puntuaciones medias que se obtienen en los cuestionarios de los estudiantes son sensiblemente más altas que las que se alcanzan por parte del profesorado. Por lo tanto, se podría decir que el alumnado de la carrera de Educación confiere una mayor importancia a la propuesta de competencias que hemos realizado, lo cual de alguna manera pone de manifiesto al menos dos reflexiones que consideramos importantes: por una parte, estas altas valoraciones reflejan su preocupación por la gran variedad y diversidad de tareas que tiene que desarrollar un docente y, en este sentido, es positivo que las encuentren de importancia y le adjudiquen valor. En cierta medida,

esperamos que el listado de competencias haya servido de referente para pensar, analizar y reflexionar sobre los roles y responsabilidades de los docentes en ejercicio y, en cierta manera, al cubrir el cuestionario, tuvieran oportunidad de revisar cómo se perciben a sí mismos, cuál es el nivel de formación que poseen, y las posibles necesidades que les suscita.

Por último, como reflexión final, aplicable a los dos estudios realizados, nos parece necesario poner en valor los datos recogidos y fortalecer la pertinencia y rigurosidad de las dos indagaciones. En ningún caso, y de ninguna manera, se podría interpretar que las altas puntuaciones obtenidas en ambos cuestionarios ponen en cuestión la validez o la fiabilidad de ambas investigaciones. Tanto en la elaboración como en la validación y aplicación de ambos instrumentos se siguieron todas las recomendaciones y exigencias recogidas en la literatura científica y, por tanto, está fuera de duda el cumplimiento de los estándares aplicados a este tipo de estudios. En cuanto a los análisis, se realizó una depuración de la base de datos y se realizaron de manera escrupulosa todos los análisis.

El propósito de estos estudios era recoger las voces de los docentes y de los estudiantes acerca de una propuesta de competencias que se ha trabajado con anterioridad y que ha sufrido diversas adaptaciones como fruto del trabajo de expertos, técnicos y docentes, por lo tanto, los resultados no hacen sino refrendarla. Y, además, las altas puntuaciones obtenidas ponen de manifiesto una concordancia en cuanto a la visión del docente, de sus funciones, tareas y responsabilidades entre el equipo de la Línea 3 y los docentes y estudiantes participantes en la investigación. Por lo tanto, lejos de ser un problema o generar alguna preocupación, más bien nos reconforta y refuerza a un triple nivel: en los presupuestos y fundamentos en los que nos hemos basado al elaborar la propuesta, en la pertinencia del proceso de debate y consenso que hemos seguido para su validación, y en la confluencia entre el modelo del que partimos y su respaldo con las respuestas obtenidas. (Convenio Andrés Bello [CAB], 2024).

Conclusiones y valoración

A partir del análisis de los resultados cuantitativos sobre las opiniones de docentes en ejercicio y estudiantes de último año de la Carrera de Educación en relación con las competencias docentes, se pueden sintetizar las siguientes conclusiones comunes y diferencias relevantes, que aportan una visión clara del estado actual de la formación docente:

Conclusiones Comunes:

1. **Relevancia de las Competencias Docentes:** Tanto los docentes como los estudiantes coinciden en la importancia de las 25 competencias analizadas, subrayando su carácter esencial para el ejercicio efectivo de la profesión. Este consenso destaca la necesidad de que dichas competencias sean pilares fundamentales en los programas de formación inicial y continua.
2. **Compromiso Ético y Profesional:** Ambos grupos muestran un alto aprecio por las competencias relacionadas con la ética profesional y el compromiso con la formación continua, lo que evidencia una conciencia común sobre las implicaciones de la práctica docente y la obligación de actualización en un entorno educativo en constante cambio.
3. **Gestión del Clima Escolar y Resolución de Conflictos:** Existe acuerdo generalizado en cuanto a la relevancia de gestionar de manera adecuada el clima escolar y los conflictos en el aula. Esta convergencia de opiniones subraya la importancia de las habilidades socioemocionales como componentes clave del ejercicio docente.

Diferencias Relevantes:

1. **Disparidad en la Valoración de Competencias:** Los estudiantes tienden a otorgar calificaciones más altas a la mayoría de las competencias en comparación con los docentes, salvo en lo referente a la evaluación científica del aprendizaje. Esto podría indicar una visión más idealizada por parte de los estudiantes respecto a las exigencias prácticas de la docencia, mientras que los docentes, con mayor experiencia, perciben estas competencias desde una perspectiva más pragmática.
2. **Influencia de la Experiencia Laboral:** Los estudiantes sin experiencia laboral suelen valorar más las competencias docentes en su formación teórica, mientras que los docentes a tiempo parcial muestran una menor valoración de ciertas competencias. Esto sugiere que la experiencia laboral directa influye en la percepción de la relevancia de estas competencias, reflejando la brecha entre la formación teórica y la práctica real en el aula.
3. **Contexto Educativo y Valoración de Competencias:** Los estudiantes en contextos urbanos tienden a otorgar mayor importancia a las competencias docentes que aquellos en áreas rurales, mientras que

los docentes muestran menor variabilidad en sus valoraciones según el contexto. Este hallazgo podría sugerir que los docentes, a lo largo de su carrera, han desarrollado mayor adaptabilidad a diversos entornos educativos, lo que no necesariamente se refleja en los estudiantes.

Reflexiones Finales:

Las coincidencias y diferencias identificadas en el estudio revelan un ecosistema educativo en constante evolución. La coincidencia en la valoración de las competencias básicas subraya la posibilidad de fortalecer los programas de formación docente a través de un diálogo más cercano entre los futuros docentes y los profesionales en ejercicio. Esta alineación entre teoría y práctica es esencial para enfrentar los desafíos del entorno educativo contemporáneo, donde la calidad de la enseñanza depende no solo de la formación inicial, sino también de la capacidad de adaptación a contextos cambiantes y demandas sociales emergentes.

3.3.2. Análisis cualitativo: La visión de los expertos.

Además de los datos recogidos a través de los cuestionarios, se diseñó un estudio cualitativo a través del que se buscaba recoger la perspectiva de expertos sobre la temática de las competencias docentes.

La metodología cualitativa es muy útil, pertinente e interesante cuando se quiere acceder a una visión profunda del tema de estudio, analizar fenómenos complejos y reflexionar sobre situaciones contextuales desde miradas diversas.

Para la recogida de información el instrumento utilizado fue la entrevista. La entrevista permite acceder al pensamiento de las personas y revelar opiniones e inquietudes que tan solo emergen en el ámbito del debate y en la negociación de significados que se espera alcanzar en las aportaciones de estos informantes para enriquecer, interpretar y comprender las implicaciones de la formación docente mediante un enfoque competencial.

Teniendo en cuenta los propósitos y la naturaleza del estudio, se consideró que la tipología de entrevista más adecuada era la denominada semiestructurada que se organiza a través de preguntas abiertas. En este tipo de entrevista, si bien se elabora un guion, no se requiere seguirlo ni es preciso que los entrevistados respondan en ese orden de manera estricta, más bien se debe generar una conversación abierta, sincera y fluida.

El proceso para el análisis cualitativo inició con una minuciosa preparación/validación del guión inicial. Esta propuesta inicial fue sometida a validación por parte de cuatro (4) jueces expertos y tras sus valoraciones se concretó el documento final con 11 preguntas organizadas en dos apartados: un apartado inicial con preguntas genéricas sobre formación docente (5 preguntas en total), y un segundo apartado con 6 preguntas específicas sobre formación en competencias.

Los expertos invitados para la realización de la entrevista poseen una vasta experiencia en el ámbito educativo, específicamente como académicos e investigadores en la formación docente, y, en algunos casos, además, han desempeñado cargos de responsabilidad en instituciones y organizaciones educativas públicas y/o privadas de alta relevancia. Es importante aclarar que la selección de los expertos se realizó considerando su trayectoria y reconocimiento en el campo de la educación, con el propósito de asegurar la calidad y profundidad de los aportes obtenidos en el estudio.

En la Tabla 1 presentamos el listado de los expertos entrevistados para este estudio cualitativo.

Tabla 1 Expertos entrevistados

Nombre del experto/a
Francisco Alarcón (Secretario General de CSUCA)
Emiliana Vegas (Banco Interamericano de Desarrollo)
Maria Victoria Gómez (Ministerio Educación, Chile)
Alfredo Bautista Arellano (Education University, Hong Kong)
Maria Teresa Tatto (Arizona State University, USA)
Lea Vezub (Universidad Buenos Aires, Argentina)

En la investigación cualitativa se genera una gran cantidad de información cuyo análisis resulta extraordinariamente laborioso y complejo. Las entrevistas desarrolladas han permitido revelar opiniones e inquietudes que tan solo pueden emerger en el ámbito del debate y en la negociación de significados encontrando un potencial de amplitud y profundidad en las aportaciones de estos informantes que ha resultado clave para enriquecer, interpretar y comprender las implicaciones que supone para un docente formarse y desarrollarse mediante un enfoque competencial.

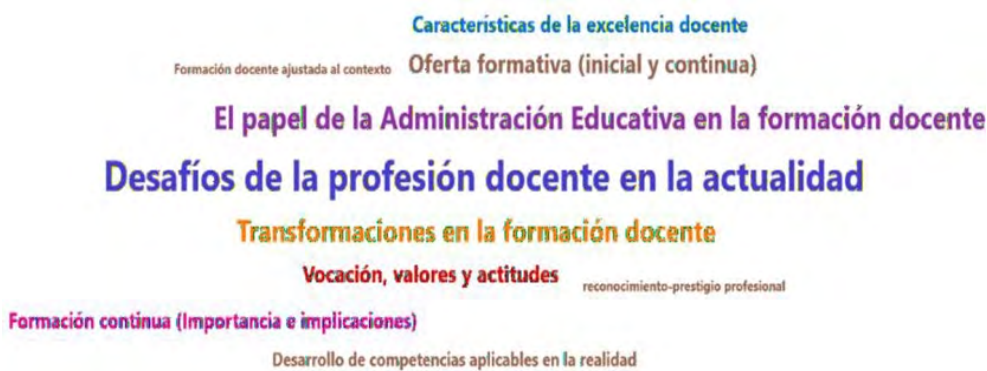
Finalizada la recolección de datos, se procede a reducirlos y simplificarlos, de tal modo que se facilite su sistematización. Este proceso sistemático de análisis puede seguir una secuencia inductiva o deductiva (Goetz y LeCompte, 1988). En el procedimiento inductivo, el investigador no posee ningún código a priori, sino que estos emergen de los datos. Por el contrario, la estrategia deductiva parte de un esquema previo (elaborado a partir de la teoría), y se intenta comprobar si los datos cumplen esos presupuestos teóricos. Miles y Huberman (1984) determinan la conveniencia de emplear ambas estrategias destacando que no son excluyentes. Siguiendo estas recomendaciones, en esta investigación hemos utilizado lo que se denomina una codificación mixta, que combina estrategias deductivas e inductivas. Concretamente, se partió de la creación de un sistema de categorías de análisis basado en los objetivos y las tensiones de investigación sobre los que se había diseñado el estudio, pero sin alejarse de la información que ofrecía el material empírico recolectado. Así, se creó una lista de códigos para iniciar la codificación que se fue modificando en función de la información recogida. En definitiva, se han empleado tres tipos de codificación: La codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva (Strauss y Corbin, 2002), que se integraron y complementaron a lo largo del proceso.

Se identificaron dos dimensiones: la primera de ellas agrupa la información relativa al **proceso de formación docente**; y la segunda, recoge lo relativo **a las competencias docentes**. Los gráficos de nube de palabras, así como de barras, y el diagrama de red, permiten visualizar la saturación de cada una de las unidades de significado identificadas y la densidad discursiva.

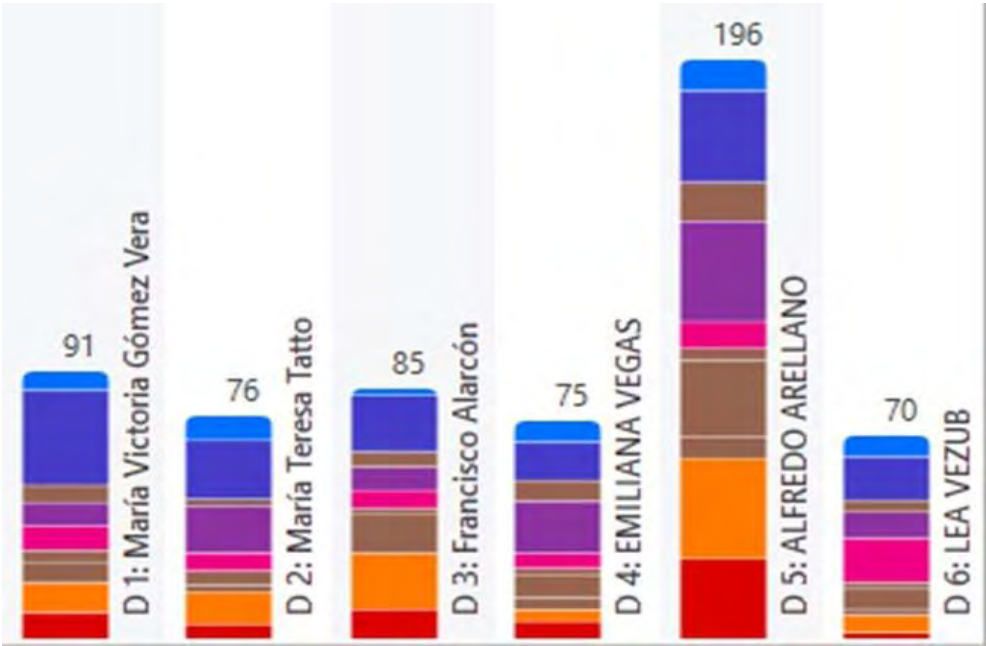
Resultados de la Dimensión 1: Formación Docente

En primer lugar, se presentará la Nube de Palabras asociada a esta dimensión y un gráfico en el que se refleja la significatividad de los códigos empleados para dar cuenta del tamaño de las unidades de significado. En cuanto a los resultados en torno a la Dimensión 1: Características del Proceso de Formación Docente, después de la implementación del proceso de análisis (de orden inductivo y deductivo), emanaron un total de 10 códigos-categorías que configuran y explican la dimensión relativa al proceso de formación docente. Se recogen, por tanto, algunas ideas fundamentales que el grupo de expertos apunta para arrojar luz sobre cómo deberían diseñarse los itinerarios formativos (formación inicial y continua) de los docentes hoy en día para atender a las demandas exigidas por el contexto actual. (Convenio Andrés Bello [CAB], 2024).

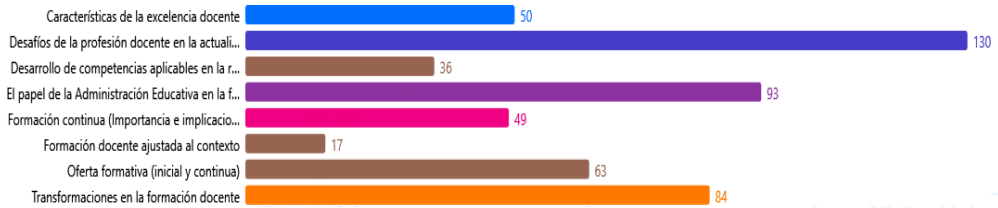
Nube de Palabras DIMENSIÓN 1



Distribución de los códigos sobre la DIMENSIÓN 1 en función de los documentos primarios



Frecuencia de citación directa de los códigos en la DIMENSIÓN 1



En la Dimensión 1: Formación Docente, se han considerado los siguientes componentes:

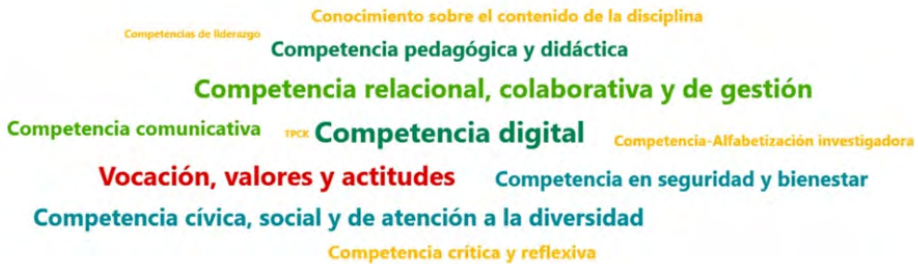
- Características de la excelencia docente:** Este elemento arroja información sobre aquellos saberes, competencias, destrezas o habilidades que caracterizan a los buenos/as docentes o a la excelencia docente en el panorama actual. La frecuencia de citas arrojada para este nodo es de $n=50$, distribuida entre los 6 elementos primarios. El diagrama de Sankey, permite destacar la importancia de cuestiones de carácter más actitudinal como la motivación, los valores, o las creencias que de carácter procesual o teórico.
- Transformación en el proceso de formación docente:** Este elemento arroja información respecto a cómo debería evolucionar la formación docente para adaptarse a las demandas cambiantes de la educación en el siglo XXI. En el análisis de la concurrencia con otras categorías, destaca la asociación con la evolución de la oferta formativa en formación inicial (planes de estudio) y los procesos de formación continua del profesorado (planes de reciclaje y actualización de competencias); así como con el papel nuclear de la administración en este proceso de cambio. Así mismo, se vincula significativamente con los desafíos que debe enfrentar el profesorado en su praxis docente. En el terreno de las competencias destaca el desarrollo de destrezas de aplicabilidad directa en la realidad educativa y el desarrollo de habilidades blandas transversales. La frecuencia de citas arrojada para este nodo es de $n=83$, distribuida entre los 6 elementos primarios.
- Desafíos de la formación docente en la actualidad.** Este elemento arroja información estrechamente vinculada a la categoría anterior ("Transformación de los procesos de formación docente"). El índice de frecuencias de este nodo es de $DD=120n$, considerándose uno de los elementos con mayor presencia en el análisis de datos de las categorías de esta dimensión. El mayor índice de coocurrencia se advierte con la competencia digital y con el desarrollo de valores, creencias, actitudes y el elemento vocacional.

- d. Formación continua. Este elemento se revela con un índice de saturación moderado $DD=49n$, entendiendo que es un elemento que está subsumido o asociado en gran medida con otras categorías de la dimensión 1. Se advierte un elevado índice de coocurrencia con la competencia digital y con la competencia cívica, social y de atención a la diversidad.
- e. El papel de la administración Educativa en la Formación Docente. Este elemento se revela con un índice de saturación moderadamente alto $DD=93n$, entendiendo que es un elemento que está subsumido o asociado en gran medida con otras categorías de la dimensión 1. El mayor índice de coocurrencia se advierte sobre el elemento competencial de seguridad y bienestar, y para la competencia colaborativa, relacional y de gestión.
- f. Oferta formativa. Este elemento, al contrario que los anteriores, no aparecía recogido en el manual de códigos preliminar, por lo que se establece que constituye un resultado de carácter deductivo que emerge para complementar conceptualmente la Dimensión 1 y que cubre aspectos de los datos que no podían ser explicados en su totalidad por las categorías anteriores. En este caso, el índice de frecuencias de este nodo es de $DD=63n$, es decir, se advierte una saturación teórica moderadamente grande, partiendo del hecho de que es un tópico no inducido. El mayor índice de coocurrencia se advierte con los códigos de adquisición de competencias de aplicabilidad práctica y para el desarrollo de competencias relacionales, colaborativas y de gestión.
- g. Desarrollo de Competencias aplicables a la realidad educativa. La saturación teórica de este elemento es moderadamente alta $DD=36$, teniendo en cuenta su carácter adicional y deductivo. El mayor índice de coocurrencia -con los elementos competenciales- se advierte con la competencia digital, con la competencia relacional-colaborativa y con la competencia crítica reflexiva y con la competencia digital.
- h. Reconocimiento y prestigio profesional. Dada la frecuencia de citas que se iban generando en torno a esta idea, esta unidad de significado pasó a convertirse en categoría (densidad discursiva = $13n$), aunque tiene un carácter adicional a los otros elementos centrales de esta dimensión. Se advierte un elevado índice de coocurrencia con elementos de la Dimensión 2, como es la influencia que puede tener en el desarrollo de la vocación, las creencias sobre la profesión y las actitudes, y también en la gestión motivacional del profesorado.

Resultados de la Dimensión 2: Competencias Docentes

Al igual que en la dimensión 1, se presentará, en primer lugar, la Nube de Palabras, en la que el tamaño de los conceptos es proporcional a la frecuencia de aparición en los textos analizados y, consecuentemente, a la saturación teórica de la categoría. A continuación, se recogerá en un gráfico el nivel de aportaciones de cada participante. En otro gráfico se podrá valorar la saturación teórica de cada unidad de significado.

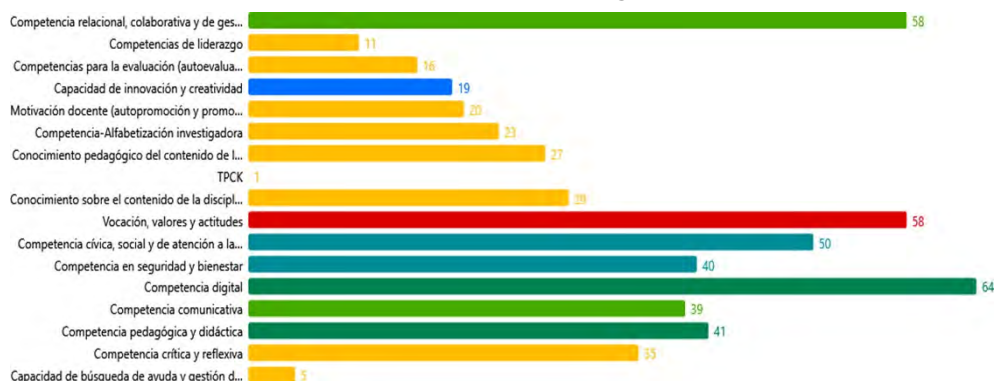
Nube de Palabras DIMENSIÓN 2



Distribución de los códigos sobre la DIMENSIÓN 2 en función de los documentos primarios



Frecuencia de citación directa de los códigos en la DIMENSIÓN 1



En la Dimensión 2, relativa a las competencias docentes, los elementos a considerar son los siguientes:

- Competencia relacional, colaborativa y de gestión. La frecuencia de citas arrojada para este nodo es de $n=58$, distribuida entre los 6 elementos primarios, es decir uno de los elementos con una densidad discursiva mayor de entre los de la Dimensión 2. En el análisis de coocurrencias de códigos destaca un vínculo de coocurrencia con competencias como la capacidad de liderazgo y la competencia comunicativa. La idiosincrasia de esta última hace que la naturaleza de esa relación sea alta.
- Competencia digital. La frecuencia de citas arrojada para este nodo es de $n=64$, distribuida entre los 6 elementos primarios, es decir, es el elemento que presenta una densidad discursiva mayor de entre los de la Dimensión 2. Destaca, en este caso, un vínculo de coocurrencia con la capacidad de innovación y creatividad, y con la competencia pedagógica del contenido.
- Competencia cívica, social y de atención a la diversidad. La frecuencia de citas arrojada para este nodo es de $DD=50n$, distribuida entre los 6 elementos primarios, es decir es también un elemento que presenta una densidad discursiva bastante elevada de entre los de la Dimensión 2, aunque esta categoría se genera de forma inductiva. Se observa un vínculo de coocurrencia con el elemento referido a la vocación, las creencias y las actitudes docentes, y también con la competencia crítica y reflexiva sobre el desempeño profesional.
- Competencia en seguridad y bienestar. La frecuencia de citas arrojada para este nodo es de $DD=40n$, distribuida entre los 6 elementos primarios, es decir es también un elemento que presenta

una densidad discursiva bastante elevada de entre los de la Dimensión 2, aunque esta categoría se genera de forma inductiva. Destaca un vínculo de coocurrencia con el elemento referido a la vocación, las creencias y las actitudes docentes, y también con la competencia colaborativa y relacional, así como con la búsqueda de ayuda.

- e. Competencia comunicativa. La frecuencia de citas arrojada para este nodo es de $DD=50n$, distribuida de forma muy equilibrada entre los 6 elementos primarios, es decir es también un elemento que presenta una densidad discursiva bastante elevada de entre los elementos de la Dimensión 2. Destaca, en este caso, un vínculo de coocurrencia elevado con la competencia relacional y colaborativa, y también se advierte una relación significativa con la competencia digital (pues sabemos que el entorno virtual ahora constituye uno de los escenarios por excelencia para comunicarse), y también con la competencia crítica y reflexiva.
- f. Competencia pedagógica y didáctica. La frecuencia de citas arrojada para este nodo es de $DD=41n$, distribuida entre los 6 elementos primarios, es decir, es también un elemento que presenta una densidad discursiva bastante elevada de entre las categorías de la Dimensión 2, aunque esta categoría se genera de forma inductiva. La densidad discursiva de este nodo temático ha exigido que se creasen paralelamente, y de forma deductiva, otras categorías que tienen entidad propia, pero que complementan la significación conceptual de este elemento. A saber: El conocimiento pedagógico del contenido-elemento emergente del análisis deductivo- ($Densidad\ Discursiva = 27n$), el conocimiento sobre contenidos de la disciplina- elemento emergente del análisis deductivo- ($Densidad\ Discursiva = 29n$) y la competencia digital ($DD= 64$), lo que da lugar a la emergencia de un nuevo nodo: TPCK -elemento emergente del análisis deductivo-, que presenta la menor frecuencia de todos los elementos analizados ($DD=1n$), pero se interpreta que es un patrón anómalo con significatividad conceptual, a razón de: a) la combinación de todos los elementos previos y la coocurrencia hallada entre ellos dan lugar a la potencial inferencia sobre el TPCK y b) la ausencia de nombramiento explícito de esta cuestión por parte del grupo de expertos también puede tener un potencial explicativo a tener en cuenta en este estudio.
- g. Competencia crítica y reflexiva. La frecuencia de citas arrojada para este nodo, derivado del análisis deductivo (no inductivo) es de $DD=35n$, presente en los 6 elementos primarios, es decir, es también un elemento que presenta una densidad discursiva bastante elevada de entre los elementos de la Dimensión 2.

Destaca un vínculo de coocurrencia elevado con otros elementos competenciales emergidos en el análisis deductivo, como pueden ser la alfabetización investigadora. Este elemento emergente derivado del análisis deductivo (no inductivo), hace referencia a la necesidad advertida en los relatos del caso de que el profesorado sepa, por un lado, hacer búsquedas de información confiable, interpretar información científico-técnica y hacer una transferencia de ese conocimiento a la práctica; y por otro, implementar procesos de investigación rigurosos y consistentes en su práctica docente (ej.: investigación-acción en el aula). La frecuencia de citas arrojada para este nodo es de $DD=23n$, presente en 5 de los 6 elementos primarios. Presenta una densidad discursiva moderadamente elevada de entre los elementos de la Dimensión 2, máxime teniendo en cuenta que ha sido una categoría de nueva creación en la que convergen cinco de los seis entrevistados.

- h. Competencia de gestión y promoción de la motivación. Este elemento emergente derivado del análisis deductivo (no inductivo), hace referencia a la capacidad del profesorado para gestionar su propia motivación por la docencia (y mantenerse implicado en el proceso) y también para la promoción de la motivación entre su alumnado. La frecuencia de citas arrojada para este nodo es de $DD=20n$, presente en 4 de los 6 elementos primarios. Presenta una densidad discursiva moderadamente elevada de entre los elementos de la Dimensión 2, máxime teniendo en cuenta que ha sido una categoría de nueva creación en la que convergen cuatro de los seis entrevistados. Destaca un vínculo de coocurrencia muy elevado con otros elementos competenciales emergidos en el análisis deductivo, como se puede observar claramente, con: la vocación, las creencias o las actitudes docentes; con la capacidad de innovación y creatividad; y con la competencia relacional y colaborativa.
- i. Competencia de evaluación (autoevaluación y heteroevaluación). Este elemento emergente derivado del análisis deductivo (no inductivo), formaría parte de otro de los nodos temáticos ya analizados: la competencia pedagógica y didáctica. Sin embargo, la frecuencia de aparición en el análisis de contenido exigió la creación de una nueva categoría con entidad propia. Así pues, la frecuencia de citas arrojada para este nodo es de $DD=16n$, presente en 4 de los 6 elementos primarios. Se aprecia vínculo de coocurrencia muy elevado con otros elementos competenciales emergidos en el análisis deductivo, como se puede observar claramente, con: la competencia relacional, colaborativa y de gestión, la competencia de liderazgo, y con la competencia crítica y reflexiva.

- j. Competencia de liderazgo. Este elemento emergente derivado del análisis deductivo (no inductivo), estaría asociado en gran medida a otro nodo ya abordado en líneas precedentes: la competencia de relación, colaboración y gestión. Pues la naturaleza de ambas está necesariamente vinculada. Sin embargo, la frecuencia de aparición en el análisis de contenido exigió la creación de una nueva categoría con entidad propia. Así pues, la frecuencia de citas arrojada para este nodo es de $DD=11n$, presente en 4 de los 6 elementos primarios. Destaca un vínculo de coocurrencia elevado con otros elementos competenciales emergidos en el análisis deductivo, como se puede observar claramente, con: la competencia relacional, colaborativa y de gestión, y con la competencia para evaluar.
- k. Competencia para la búsqueda de ayuda y gestión de recursos. el último elemento emergente derivado del análisis deductivo (no inductivo) que, aunque presenta la frecuencia de aparición más baja (desde un enfoque comparativo con las demás unidades de análisis de la D2), exigió la creación de una nueva categoría con entidad propia, por ser un patrón anómalo en que uno de los participantes ha hecho especial hincapié en la información aportada, y también dada su naturaleza complementaria a otras de las dimensiones ya explicadas. Así pues, la frecuencia de citas arrojada para este nodo es de $DD=5n$. Se aprecia un vínculo de coocurrencia muy elevado con otros elementos competenciales emergidos en el análisis deductivo, como se puede observar claramente con la competencia en seguridad y bienestar, con la competencia relacional, colaborativa y de gestión, y con la competencia pedagógica y didáctica.

Análisis de los resultados. Visión de los expertos

La visión de los expertos respecto a las competencias docentes y la capacitación del profesorado a través de la formación por competencias se basa en varios puntos clave revelados a través del análisis cualitativo realizado mediante entrevistas semiestructuradas. Los expertos enfatizan que la formación docente debe adaptarse a las exigencias actuales, enfocándose en el desarrollo de competencias específicas que preparen a los educadores para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Estos son algunos de los aspectos más destacados:

1. **Competencias esenciales para la excelencia docente:** Los expertos subrayan la importancia de habilidades como la motivación, los valores y las creencias, que forman parte de las características actitudinales más valoradas en un buen docente. Estas competencias

son consideradas clave para definir la “excelencia docente”, y destacan la necesidad de que los docentes se formen tanto en competencias técnicas como en aspectos emocionales y éticos que faciliten una enseñanza de calidad.

2. **Evolución de la formación docente:** Los expertos coinciden en que la formación inicial y continua del profesorado debe transformarse para adaptarse a las demandas cambiantes del contexto educativo, particularmente en relación con el uso de tecnologías digitales y el desarrollo de habilidades blandas, como la colaboración y la gestión. Se menciona la necesidad de que la formación docente sea más aplicable y práctica, con un enfoque en competencias que puedan ser directamente implementadas en el aula.
3. **Desafíos en la formación docente:** Los desafíos incluyen la integración de la competencia digital, la atención a la diversidad y el desarrollo de competencias cívicas y sociales. Los expertos recalcan que los docentes necesitan herramientas para gestionar ambientes educativos diversos y complejos, y que la formación debe prepararles para manejar la tecnología de manera efectiva en sus clases.
4. **Rol de la administración educativa:** La administración juega un papel crucial en la facilitación de la formación docente. Los expertos destacan que las políticas educativas deben apoyar de manera decidida la actualización y reciclaje continuo de los docentes para asegurar que sus competencias estén alineadas con las necesidades del entorno educativo actual.
5. **Prestigio y reconocimiento profesional:** Los expertos abogan por un mayor reconocimiento y prestigio de la profesión docente, lo que contribuiría a mejorar la motivación y el compromiso de los educadores con su desarrollo profesional. Se identificó una conexión entre el reconocimiento profesional y el desarrollo de competencias vocacionales, lo que también influye en la gestión motivacional del profesorado.

En concreto, los expertos coinciden en que la capacitación del profesorado mediante un enfoque de competencias debe centrarse en el desarrollo integral del docente, con un énfasis en habilidades técnicas y emocionales, aplicabilidad práctica, y el apoyo de políticas que fomenten el reconocimiento y la actualización constante de los educadores.

Conclusiones y valoración

Para finalizar la presentación de los resultados de la investigación cualitativa, hay que recordar que la bondad, pertinencia y robustez del estudio, así como la riqueza de la información recopilada a través de las entrevistas depende en gran medida de la selección de los participantes, de su conocimiento y experiencia, así como de su compromiso e implicación en el estudio.

En la investigación que se ha realizado no sólo se daban estas características, sino que se ha contado con una total disposición y una alta valoración de la investigación que se estaba realizando, lo que sin duda ha contribuido al éxito del proceso y de los resultados alcanzados.

El estudio cualitativo realizado ha permitido explorar y desvelar las perspectivas de expertos en formación docente y, a través de sus comentarios, se ha podido enriquecer la visión de la capacitación del profesorado a través de la formación por competencias. La diversidad de procedencia, la riqueza de experiencias y la potencialidad de la formación teórica y práctica de los entrevistados, ha posibilitado la realización de este estudio de manera dinámica y fructífera para el logro de los propósitos que se perseguían.

La riqueza, amplitud y profundidad de la información recopilada se debe a las características de los participantes, su preparación, competencia y experiencia. Su trayectoria no sólo en el ámbito académico, sino también con responsables institucionales de importantes organizaciones gubernamentales garantizaba su profundo conocimiento del tema y la cercanía con la que lo abordaban a través del diálogo fluido que se desarrolló durante la entrevista. La heterogeneidad de los especialistas que han sido entrevistados ha aportado un valor añadido a la hora de disponer de una visión amplia e internacional. Efectivamente, en la selección de los expertos y expertas se ha tenido en cuenta su pertenencia a diferentes países y, por tanto, a diferentes realidades. En este sentido, han participado personas de Estados Unidos, China (Hong Kong), Argentina, Guatemala y Chile.

Seguidamente se ofrece la propuesta de competencias docentes que derivan del estudio cualitativo.

1-Competencia en conocimiento disciplinar

2-Competencia didáctica

- 3-Competencia relacional y colaborativa
- 4-Competencia digital
- 5-Competencia cívica y social
- 6-Competencia de atención a la diversidad
- 7-Competencia en seguridad y bienestar
- 8-Competencia comunicativa
- 9-Competencia crítica y reflexiva
- 10-Competencia en innovación e investigadora
- 11-Competencia para el desarrollo profesional docente

3.3.3. Investigación descriptivo-comparativa: El panorama de la formación por competencias en los países del CAB.

El equipo del Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (IICAB), responsable de este estudio, llevó a cabo una descripción detallada de los elementos fundamentales de los planes y programas de formación inicial docente ofrecidos por las instituciones de formación docente seleccionadas en cada país miembro del CAB. Este análisis se realizó de manera exhaustiva, abordando cada caso y país para comprender en profundidad las implicaciones del contexto y las cuestiones específicas relacionadas con la formación inicial docente. Este enfoque permite examinar de manera secuencial y lógica cómo estos elementos se reflejan en los perfiles de egreso y en las capacidades o competencias docentes.

Concretamente, la información de cada país se estructura según un esquema que se identifica 5 dimensiones: contextual y estructural, que se abordan a nivel de país, y organizativa, profesional y competencial, aplicadas a cada una de las instituciones analizadas. Estas dimensiones han sido consideradas a partir del documento “Parámetros para la armonización de la formación Inicial Docente: una hoja de ruta para la calidad de la Formación del Profesorado en los países del CAB” (webCAB 2020).

A través de este documento se ha realizado un vaciado de la información de cada una de las instituciones de formación docente consultadas. Así, además de la información global de cada país, se profundizó en el diseño,

desarrollo y evaluación de la formación docentes en tres instituciones de cada uno de los países.

Presentamos algunos de los aspectos más destacados de este estudio, de manera que se pueda apreciar la información más relevante recopilada en cada país, tanto en lo relativo a la formación docente en general como, particularmente, en relación con las competencias profesionales identificadas a nivel estatal y/o en las instituciones de formación analizadas.

En primer lugar, señalamos que la metodología elegida para este estudio se basa en la investigación comparada. Este enfoque busca construir conocimiento utilizando la comparación como una estrategia de trabajo que permite identificar relaciones, así como desvelar divergencias y similitudes entre las realidades estudiadas. La investigación comparada requiere implementar perspectivas descriptivas, explicativas y analíticas. Como menciona Santori (2002) en el ámbito de la política comparada, “comparar es confrontar una cosa con otra” (p. 31). A esta definición, añade que uno compara por muchas razones: “para ‘situar’, para aprender de las experiencias de los otros, para tener términos de parangón (quien no conoce otros países no conoce tampoco el propio), para explicar mejor” (p. 32). En este sentido, el valor de la comparación se manifiesta en la capacidad para analizar y explicar fenómenos o características propias de un contexto en relación con otro.

Es importante reconocer que el método comparado resulta de gran interés y proporciona información valiosa en diversos campos y, muy especialmente, en el ámbito de la educación. Efectivamente, su empleo es habitual no sólo a nivel de contextos cercanos, sino también por organismos supranacionales que desarrollan estudios globales de interés internacional desde los que se marcan tendencias y se orientan políticas públicas.

El estudio comparativo realizado se basa en la literatura de referencia y sigue los pasos y recomendaciones de los expertos en este tipo de investigación, tanto en su diseño como en su desarrollo, lo que asegura que los resultados obtenidos sean robustos, pertinentes y valiosos. En el informe se exponen los documentos que se han tomado de base y se justifican las actuaciones realizadas. (Convenio Andrés Bello [CAB], 2024).

Fases del estudio comparativo:

Para el desarrollo de la investigación se consideraron cuatro etapas, siguiendo las recomendaciones de los autores de referencia, a saber:

- **Fase descriptiva** relativa a la recolección de los datos. En esta etapa se ha diseñado el Protocolo de Revisión Documental que se empleó para acceder y recopilar la información más relevante de cada uno de los países sobre la temática de estudio.
- **Fase interpretativa** en la que se analizó, de manera pormenorizada, los datos y la información recogida mediante el protocolo diseñado en la fase previa. El resultado de esta fase se traduce en doce estudios de caso, uno por cada país.
- **Fase de yuxtaposición** en la que, tomando como base en la información recabada, clasificada y presentada en las fases anteriores, se procedió a realizar el análisis. Para el desarrollo de este proceso fue necesario definir los criterios de comparación que, en el caso de este estudio, fueron las competencias y habilidades docentes presentes en los documentos identificados. Este ejercicio de yuxtaposición permitió conocer precisamente las semejanzas y diferencias según las correspondencias identificadas en las enunciaciones de las competencias y habilidades docentes presentes en la normativa nacional. Fue necesario recurrir al análisis estructural de contenidos, que permitió vincular la información recopilada a través del protocolo con otra información normativa o referentes del contexto. Se ha apelado en ocasiones a un análisis del discurso que ayudase a desentrañar lo que puede estar oculto o enmascarado en la escritura formal.
- **Fase comparativa o explicativa** se presenta una lectura comparada de los resultados del análisis y síntesis de la matriz y de la información contextual. La explicación fue desarrollada de manera deductiva, es decir, de lo general a lo particular. Se enfatizó en las similitudes, diferencias y tendencias para la interpretación general de la formación inicial docente en la región CAB.

a. Dimensiones

Tal como señalamos anteriormente, el análisis se realiza en base a las cinco (5) dimensiones consideradas y de acuerdo a las características de cada país.

- **DIMENSIÓN CONTEXTUAL:** se ofrece información sobre el contexto social, económico, cultural, político y poblacional de cada

país. Concretamente, se menciona la población total y el porcentaje en edad escolar, y la cobertura que se ofrece. Además, menciona el porcentaje del presupuesto dedicado a la educación, y aborda la cuestión de los pueblos indígenas y las lenguas que se hablan en el país. La información proporcionada en esta dimensión es muy dispar, tanto cuantitativa como cualitativamente, pero sí resulta de interés para disponer de un panorama global y, específicamente, manejar ciertos datos que, dada la gran diversidad y variedad de los países del CAB resulta imprescindible.

- **DIMENSIÓN ESTRUCTURAL:** básicamente se aborda la normativa y se mencionan los documentos reguladores, desde las leyes orgánicas más generales a las específicas de la formación docente. La visión del país y del Estado sobre la formación docente sirven de marco comprensivo para conocer la importancia que se le da, de ahí su extraordinaria relevancia. También se presta atención al grado de autonomía de las instituciones de formación docente y su nivel de dependencia del Estado. Debido a la gran variedad de situaciones jurídicas de cada uno de los países y sus diversas características, resulta complejo encontrar un hilo conductor o algunas directrices en esta dimensión. En cualquier caso, resulta de extrema necesidad indagar en estos aspectos estructurales para aproximarse a los fundamentos de las actuaciones en las políticas educativas y, por ende, revisar y analizar las medidas emprendidas en el campo de la formación docente.
- **DIMENSIÓN ORGANIZATIVA:** en esta dimensión se recogen los aspectos macro que definen cada institución de formación. En primer lugar, se alude a la naturaleza de la institución, valorando su grado de dependencia del Estado, tanto desde el punto de vista económico como académico. Seguidamente se presentan los dos pilares que definen a una institución: su misión y su visión. Ambos componentes se concretan en los objetivos institucionales que suelen ser más concretos y contextualizados. Los aspectos desarrollados en esta dimensión son muy importantes como ejemplos concretos de la secuencia que se puede apreciar entre los componentes institucionales que caracterizan la institución y sus decisiones en aspectos más particulares como los que se dirimen al analizar la oferta académica.
- **DIMENSIÓN PROFESIONAL:** en esta dimensión se alude a elementos clave en la preparación de los futuros docentes y la garantía de una capacitación acorde a las necesidades de la sociedad. Concretamente, se atiende a dos componentes que podrían sintetizarse aludiendo a las condiciones de entrada y de salida, es decir, al perfil de ingreso de los candidatos (requisitos en

cuanto a estudios y certificaciones), así como a pruebas específicas de actitud, aptitud y personalidad; y al perfil de egreso, tanto en lo referido al título o acreditación que se proporciona como a los conocimientos, habilidades, capacidades o competencias que se certifican.

- **DIMENSIÓN COMPETENCIAL:** esta es la dimensión más amplia y con más indicadores para abarcar todos los aspectos a tener en cuenta para analizar la propuesta de formación competencial que se está ofertando, al menos desde la lectura de los documentos institucionales y las propuestas formales de los centros de formación. Se inicia con la recogida de la propuesta de competencias docentes que emana de las autoridades estatales o municipales. Esta información contribuye a comprender las relaciones intra e interinstitucionales. Se profundiza, además, en la definición que se propone de competencias y, por tanto, se intenta desvelar la perspectiva epistemológica, y el enfoque declarado o implícito que tienen las competencias docentes. Este dato sirve para identificar la corriente a la que se adscriben. Seguidamente, se analizan las características que se le atribuyen a las competencias y su funcionalidad. Es entonces, una vez definido este marco teórico-conceptual, cuando se aborda la clasificación de las competencias y, por tanto, la tipología que ha elegido la institución para su formulación. En relación con este aspecto, resulta de interés valorar el grado de especificidad que se maneja y la profundidad con la que se perfila la formación competencial del docente, así como la formulación que se ha elegido. Como último apartado se ofrece el listado de las competencias docentes que se proponen en las carreras de Educación de cada una de las instituciones analizadas.

Síntesis de los hallazgos encontrados

La revisión de la información disponible refleja lo siguiente:

- Se ha desvelado una cierta disparidad en cuanto a los documentos en los que se reflejan los datos que se necesitaba consultar y, concretamente, no siempre fue posible acceder a la información sobre la temática de las competencias docentes.
- En varios países no se emplea la terminología de competencias, sino que se usan otros términos (capacidades, habilidades, etc.), aunque en gran medida su significado y su empleo es muy similar al de las competencias.
- En algunos países la definición del marco competencial se organiza a nivel nacional, mientras que en otros no se ha podido acceder

o no existe ese marco general por lo que se ha anotado que son las propias instituciones formadoras las que determinan las competencias en sus programas formativos. Se ha visto en algunos casos la coexistencia de un marco competencial definido desde el ministerio que se ha convenido en denominar “competencias nacionales” y una propuesta de competencias específicas de cada institución de formación que se ha convenido en denominar “competencias institucionales”.

- El desglose de las propuestas de formación por competencias en las instituciones seleccionadas en cada uno de los países, ofrece una visión muy interesante a lo interno del país, sobre todo en los casos en los que no se ha definido un marco competencial a nivel del Estado; y de relevancia para una visión comparada en el contexto nacional e internacional.
- Por otra parte, el estudio se ha centrado en la formación del profesorado de Primaria, y se ha visto que en algunos países no estaba clara la documentación para este nivel o no aparecía desglosada por niveles. Es así que, en el caso de Bolivia, Chile, Cuba, España, México, Paraguay y República Dominicana se logró encontrar la información que se buscaba, es decir, se pudieron identificar las competencias que corresponden a la formación inicial de docentes del nivel primario. En el caso de Colombia, Ecuador, Panamá, Perú y Venezuela, la información encontrada da cuenta de las competencias genéricas de formación de docentes para cualquier nivel de educación (preescolar/inicial, primaria/básica, secundaria/media). En estos últimos cinco países, al no haberse encontrado información sobre las competencias para la formación de docentes de primaria se consideró la información que orienta las competencias genéricas para la formación docente.

En definitiva, la información recogida en esta investigación descriptivo-comparativa es de gran valor, enorme relevancia y extraordinaria utilidad para profundizar en el conocimiento de la realidad de la formación docente a partir de las propuestas curriculares de los programas de formación docente.

El informe comparativo de los doce países del CAB culmina con una sección titulada “Caracterización de las competencias de los países del CAB”, donde se ofrece un catálogo exhaustivo de 20 ámbitos competenciales. Esta sección no solo presenta una lista de los ámbitos, sino que también proporciona una descripción detallada de cada uno, destacando sus características clave y la relevancia en el contexto educativo de cada país. En el desarrollo de este estudio, se recopilaron un total de 263

competencias provenientes de la normativa nacional de los países del CAB. Estas competencias fueron sistemáticamente organizadas en 20 ámbitos, agrupándolas según criterios de afinidad de contenido, lo que permite una mejor comprensión y análisis de las competencias en función de su aplicación en la práctica educativa.

Además, esta recopilación de información fue contrastada con las competencias establecidas por la Unión Europea y con las normativas de Uruguay y Nicaragua, las cuales se seleccionaron como países de control. Este enfoque comparativo no solo enriquece el análisis, sino que también proporciona un marco de referencia más amplio para evaluar la adecuación y pertinencia de las competencias en el contexto regional e internacional. De esta manera, el informe se convierte en una herramienta valiosa para la identificación de tendencias y necesidades en la formación docente, así como para el desarrollo de políticas públicas orientadas a mejorar la calidad educativa en la región.

ÁMBITOS COMPETENCIALES DEL ESTUDIO DESCRIPTIVO Y COMPARATIVO POR PAÍSES

1. Aprendizaje continuo
2. Atención a la diversidad
3. Ciudadanía y democracia
4. Clima y ambiente de aprendizaje
5. Competencia artística y cultural
6. Competencia digital
7. Competencia ecológica
8. Competencia matemática
9. Compromiso
10. Comunicación
11. Convivencia
12. Elaboración del Plan Estratégico Institucional
13. Ética y valores

14. Evaluación
15. Gestión Institucional
16. Habilidades socioemocionales
17. Implementación del currículo
18. Innovación e investigación
19. Interrelación con la familia
20. Pensamiento crítico

Recomendaciones: Organización de las competencias docentes en un catálogo abierto, flexible e integrador

Tras el análisis de los 20 ámbitos competenciales resultantes del estudio comparativo y los resultados de los estudios cuantitativos y cualitativos, se recomienda que la organización de las competencias docentes en los países del CAB siga un modelo que contemple las siguientes características:

- **Catálogo abierto**

El catálogo de competencias debe ser abierto, permitiendo la inclusión de nuevas competencias en cualquier momento. Estas incorporaciones deberán derivarse de actualizaciones realizadas por cada país, en función de cambios en los marcos de competencias, planes y programas de la Formación Inicial Docente, estándares de competencias u otros instrumentos normativos oficiales emitidos por la autoridad educativa nacional. Este enfoque asegura que el catálogo se mantenga dinámico y actualizado conforme a las normativas vigentes y a las necesidades educativas de cada contexto.

- **Catálogo flexible**

Se recomienda que el catálogo sea flexible en su estructura organizativa, permitiendo la modificación de competencias tanto en su contenido como en su denominación, de acuerdo con las demandas emergentes y las necesidades que la sociedad impone sobre la práctica docente. Esta flexibilidad facilita que el catálogo refleje adecuadamente las competencias requeridas en los diferentes contextos y momentos históricos.

• Catálogo integrador

El catálogo debe ser integrador, promoviendo la armonización de las competencias docentes entre los países miembros del CAB. Se busca que la estructura organizativa favorezca la identificación de similitudes y diferencias entre los distintos sistemas educativos, promoviendo una integración regional que respete las particularidades de cada país pero que, al mismo tiempo, fomente una visión común de la formación docente en la región.

Conclusiones y valoración

Este estudio descriptivo-comparativo sobre la formación inicial docente en los países del Convenio Andrés Bello (CAB) proporciona una visión integral y detallada del panorama competencial en la región. Como parte del diagnóstico general de las competencias docentes, junto con los estudios cuantitativos y cualitativos, este informe ofrece una plataforma sólida para la toma de decisiones políticas y educativas orientadas a mejorar la formación docente.

Las conclusiones más relevantes de este estudio se pueden resumir de la siguiente manera:

- **Disparidades en la información disponible:** Si bien se realizó un esfuerzo significativo para recolectar y analizar los datos de cada país, se identificaron ciertas discrepancias en la accesibilidad y profundidad de la información relacionada con la formación docente por competencias. En algunos casos, los documentos clave no estaban disponibles o no se ajustaban a la temática de estudio, lo que limitó el alcance de los análisis en determinados contextos.
- **Diversidad terminológica:** En varios países, el término «competencias» no es utilizado de manera uniforme. Se encontraron alternativas como «capacidades» o «habilidades», las cuales, aunque similares en significado, reflejan enfoques diferentes sobre la formación docente. Esta diversidad sugiere la necesidad de avanzar hacia una mayor coherencia terminológica y conceptual en la región para facilitar comparaciones más precisas.
- **Diferentes niveles de estructuración de marcos competenciales:** Algunos países cuentan con marcos competenciales definidos a nivel estatal, mientras que, en otros, la definición de competencias recae exclusivamente en las instituciones de formación docente. Esta situación evidencia la falta de una política coherente y centralizada

en ciertos contextos, lo que dificulta establecer una base común para la formación docente en toda la región CAB. No obstante, en países donde existen marcos estatales e institucionales, se observó una convivencia interesante entre competencias nacionales y competencias específicas de las instituciones formadoras.

- **Enfoque en la formación de docentes de Primaria:** Aunque el estudio se centró en la formación de docentes de educación primaria, no en todos los países fue posible desglosar la información por niveles educativos. Algunos países proporcionaron competencias genéricas para la formación docente en todos los niveles, lo que añade un reto al análisis específico de la formación inicial de docentes en el nivel primario.
- **Metodología comparativa robusta:** La investigación sigue una metodología comparativa sólida, lo que permite identificar similitudes y diferencias en la formación docente en los diferentes países. Esta metodología, basada en la comparación de marcos competenciales, facilita el análisis crítico de la coherencia entre las competencias nacionales e institucionales, así como su alineación con las necesidades educativas específicas de cada país.
- **Relevancia y utilidad del estudio:** La información recogida en este estudio es de enorme utilidad para quienes buscan comprender las tendencias actuales en la formación docente en los países del CAB. Este diagnóstico permitirá no solo evaluar el estado actual de la formación docente en la región, sino también orientar futuras reformas educativas y políticas de capacitación docente que se adapten a las necesidades locales e internacionales.

En definitiva, este informe aporta una valiosa base de datos y un análisis comparativo profundo que ayudará a los responsables educativos y a las instituciones formadoras a tomar decisiones informadas sobre la mejora de la formación inicial docente en los países del CAB. Además, destaca la necesidad de avanzar hacia una mayor armonización de las competencias docentes en la región, lo que fortalecería el desarrollo profesional del docente y, en última instancia, mejorará la calidad de la educación.

3. 4. Talleres para revisión y construcción final del Catálogo de Competencias Docentes

Las tareas de construcción y validación se articularon primordialmente a través de la realización de talleres, tanto presenciales como virtuales, en los que participaron los integrantes del equipo de técnicos.

Mediante una estrategia de diálogo, se desarrollaron debates intensos en los que cada técnico pudo compartir las inquietudes propias y los referentes de su país en la búsqueda de las necesarias sinergias para alcanzar una propuesta que resultase satisfactoria y útil para la región y pertinente y valiosa para cualquier otro escenario.

De los cuatro talleres realizados, fueron los dos presenciales los que se dedicaron a labores de elaboración de propuestas competenciales, mientras que los dos talleres virtuales han estado dirigidos a procesos de validación.

3.4.1. Taller Ciudad de Panamá, mayo 2024.

El Taller presencial celebrado en Panamá, durante los días 7 y 8 de mayo, tenía un doble propósito: por una parte compartir, valorar y debatir los resultados de los (3) tres estudios diagnósticos realizados en torno a la temática de las competencias docentes (estudio cuantitativo, a través de cuestionarios a docentes y estudiantes de último año de las carreras de Educación; estudio cualitativo, a través de entrevistas a expertos y estudio descriptivo-comparativo de la situación de la formación docente en los países del CAB). A partir de estos insumos, se propone construir colaborativamente una propuesta de competencias docentes para los países del CAB.

La reunión taller fue propicia para la presentación de los resultados de los estudios antes mencionados. El Dr. Pablo César Muñoz Carril, consultor responsable de los estudios cuantitativo y cualitativo, quien presentó detalladamente los hallazgos obtenidos durante este proceso. El Mgter. Javier Paredes, consultor del IICAB, expuso los resultados del estudio descriptivo-comparativo realizado en los países del Convenio Andrés Bello. Y La Dra. Mercedes González coordinadora realizó un recorrido por toda la secuencia de trabajo desarrollada, de este diagnóstico en la que incluyó los aportes derivados de las indagaciones cuantitativa y cualitativa; y del estudio descriptivo-comparativo, destacando la necesidad de revisar las propuestas de competencias sugeridas en el taller anterior de Santa Cruz de la Sierra.

Con toda la información recabada los técnicos de los países han podido contar con insumos valiosos para la construcción de una propuesta de competencias fundamentales a ser consideradas en la formación inicial y continua del docente en los países del CAB.

Como resultado del taller se obtienen las siguientes dimensiones consensuadas que incluyen respectivas propuestas de competencias:

Dimensión Didáctica:

Competencias relacionadas con las tareas de planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. Planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes alcancen los logros educativos esperados.
2. Desarrolla una adecuada progresión de los aprendizajes, empleando estrategias didácticas y recursos educativos adaptados a la población escolar.
3. Realiza evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de los aprendizajes esperados.

Dimensión Curricular:

Competencias relacionadas con los contenidos y saberes que se enseñan en las diversas disciplinas, teniendo en cuenta el marco curricular en el que se definen las preguntas claves (qué, por qué, para qué, y cómo) de la enseñanza de las materias según los diversos niveles educativos

1. Domina la disciplina que enseña.
2. Utiliza el currículo oficial (del país, la región o la institución escolar) en la planificación, implementación y evaluación de los aprendizajes del estudiante.

Dimensión Institucional

Competencias relativas a las tareas del docente en la institución educativa, tanto en los aspectos relacionales como en los académicos y de enseñanza.

1. Colabora en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos, planes e iniciativas a nivel en la institución educativa.
2. Desarrolla acciones que contribuyan a la mejora de la convivencia y el respeto en la comunidad educativa.

Dimensión Orientadora

Competencias referidas a las actuaciones del docente como asesor y guía, comprometido con la promoción de valores y actitudes éticas a nivel de aula, centro y comunidad

1. Promueve la inclusión y la equidad en el aula, en la institución y en la comunidad educativa.

2. Facilita el desarrollo académico, emocional y personal de los estudiantes para promover su bienestar.
3. Orienta a las familias para contribuir a una educación integral de los estudiantes.

Dimensión Profesional

Competencias vinculadas con el propio proceso de aprendizaje y desarrollo profesional docente

1. Desarrolla los roles, tareas y funciones docentes de forma crítica, reflexiva y ética, respetando el marco normativo.
2. Aprovecha diferentes modalidades, formatos y recursos para su aprendizaje y desarrollo profesional.
3. Asume la innovación y la investigación para propiciar la mejora y la transformación socioeducativa.

Dimensión Comunicativa

Competencias relacionadas con las habilidades de comunicación y la facilitación de los intercambios entre los distintos miembros de la comunidad educativa

1. Utiliza diversas herramientas y diferentes lenguajes (icónico, audiovisual, digital, entre otros) para desarrollar una comunicación fluida.
2. Promueve interacciones enriquecedoras, éticas, asertivas y empáticas con todos los miembros de la comunidad educativa

Dimensión Social

Competencias que sitúan la actuación del docente más allá del aula y del centro y lo vinculan con el contexto local y global

1. Educa desde el contexto local y prepara a los estudiantes para el mundo global.
2. Colabora con otros profesionales para mejorar los procesos educativos.
3. Fomenta la interacción con organizaciones e instituciones del entorno para propiciar aprendizajes.

3.4.2. Taller 2: realizado el 22 de mayo 2024

Teniendo como referencia los estudios realizados por los consultores, mencionados anteriormente y la revisión de las dimensiones consensuadas por los técnicos de los países se convoca a los técnicos de formación docente, de los ministerios de educación de los países miembros, a un taller virtual para la concreción de una propuesta hacia la construcción de un Catálogo de Competencias Docentes para los países del CAB.

Durante el taller virtual, se llevó a cabo una revisión detallada y exhaustiva de la propuesta de competencias docentes elaborada previamente. Se valoraron los nuevos aportes realizados por los países, prestando mucha atención a las diferentes interpretaciones de cada término en distintos contextos. Asimismo, se realizó una revisión minuciosa de los aspectos relacionados con el contenido y la redacción, lo que generó un debate participativo que culminó con la formulación consensuada de cada una de las competencias docentes esenciales para mejorar la formación del profesorado.

4. Consideraciones finales

Según Vaillant (2013) la calidad de la educación está intrínsecamente vinculada a la calidad de los docentes y su formación. La construcción o la realización de un estudio Diagnóstico de las Competencias Docentes en los países del CAB es un marco de referencia que permite la concreción de procesos de formación y actualización del profesorado en miras de propiciar una mayor calidad y mejor calificación de los docentes que ingresan en las escuelas.

La combinación metodológica utilizada en este diagnóstico (revisión literaria, consulta con actores y estudios empíricos) permite disponer de una perspectiva integral y enriquecedora para abordar la compleja tarea de elaboración de un marco competencial docente para los países del CAB.

La triangulación de datos, es decir, la comparación y convergencia de hallazgos provenientes de diferentes fuentes y métodos, permite corroborar y enriquecer la comprensión de los fenómenos estudiados, reduciendo posibles sesgos y limitaciones inherentes a cada enfoque.

Es importante señalar que el estudio descriptivo-comparativo realizado nos permitió acercarnos a la realidad de cada uno de los países y abordar desde una visión macro general de sus características más globales hasta una perspectiva micro, en este caso sobre las competencias docentes.

La diversidad ha quedado manifiesta, pero también la coincidencia en la búsqueda de la calidad de la educación y la insistencia en la mejora de la formación docente como una de las vías para lograrla.

El diagnóstico realizado promueve la posibilidad de crear sinergias de trabajo entre los países para la construcción de una propuesta de catálogo de competencias que pueda servir de marco de referencia para los procesos de formación y actualización del profesorado en los países del CAB.

GLOSARIO

Calidad de la educación: Quizás sea el concepto más polémico y polisémico de todos los que se presentan en este glosario. Es utilizado aquí en un sentido amplio, involucrando elementos de proceso y de resultados de aprendizaje tanto como las condiciones en las que el proceso educativo se desarrolla. Equidad y aprendizajes son componentes centrales de este concepto, así como acceso y condiciones de enseñanza aprendizaje. En este sentido, la observación de la calidad de la educación se realiza a través de múltiples evaluaciones y observaciones y no es reductible a uno de sus componentes. Los resultados de aprendizaje observables a través de las pruebas estandarizadas, nacionales o internacionales, siendo claves en la identificación de una educación de calidad, no agotan su significado ni su alcance, ni tampoco logran abarcar el conjunto de aprendizajes que se espera que los estudiantes logren en su periodo escolar.

Competencia: El concepto de competencia, en este cuestionario, refiere a la capacidad de aplicar adecuadamente los aprendizajes adquiridos en contextos específicos (educación, trabajo o desarrollo profesional o social). Las competencias no se limitan a los elementos cognitivos, sino que involucran también aspectos funcionales, así como atributos interpersonales y valores (UNESCO, 2013). Las competencias, entonces, se entienden como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes adquieren y desarrollan en su etapa escolar, y que pueden ser, en su conjunto, puestos en movimiento para enfrentar con éxito diferentes situaciones.

Formadores de docentes en ejercicio: Son los profesores que imparten docencia en las diversas actividades que se organizan para la formación y capacitación de los docentes en servicio. Se incluyen tanto aquellos que se dedican en exclusiva a la formación de otros docentes en servicio, como los que de manera discontinua ejercen esta actividad de capacitación del profesorado en ejercicio.

Formadores de futuros profesores: Son los profesores que enseñan en los centros de formación inicial docente para capacitar a estudiantes que quieren convertirse en profesores. Se incluyen a todos aquellos profesionales de las instituciones de formación inicial que asumen la labor docente como profesión, independientemente de sus condiciones laborales y del tipo de contrato que posean (dedicación exclusiva, tiempo completo o parcial).

Habilidades: Capacidades que nos permiten desempeñar tareas y resolver problemas. Las habilidades son la capacidad, competencia y destreza en llevar adelante tareas que se obtienen a través de la educación, entrenamiento, práctica o experiencia. Pueden permitir la aplicación práctica del conocimiento teórico a tareas o situaciones particulares. En un sentido amplio, incluye comportamientos, actitudes y atributos personales que hacen a los individuos más efectivos en contextos específicos, tales como la educación, el trabajo o las relaciones sociales. (UNESCO, 2013).

Modelo de formación en servicio: central-periférico: La administración educativa es la responsable de la organización, implementación y evaluación de la formación en servicio. Las ofertas formativas se organizan de forma centralizada desde las instancias técnicas y responden a las necesidades y exigencias derivadas de los cambios en el sistema educativo. El profesorado no participa en la toma de decisiones, sino que asume únicamente el rol de receptor de las propuestas formativas que se diseñan, sin tomar en cuenta sus preferencias ni sus circunstancias a nivel de centro y de aula.

Modelo de formación en servicio: periférico-central: Se trata de un modelo mixto de formación en servicio en el que se conjuga la participación de la administración educativa y de los propios docentes. Así, la administración asume la financiación de la formación en servicio y establece unas directrices en cuanto a prioridades de formación y modalidades más apropiadas, y los docentes asumen determinadas responsabilidades orientadas a la organización de las ofertas específicas de formación. Para armonizar el reparto de tareas se suelen crear estructuras a través de las cuales se canaliza la intervención de la administración educativa y se da cumplimiento a las normativas de referencia, al tiempo que se determinan los mecanismos desde los que se concretan y operativizan las actuaciones de los docentes que se ocupan del diseño e implementación de la oferta de formación. De esta manera, se trata de dar respuesta a las exigencias derivadas de las reformas educativas a nivel macro y a las preferencias y necesidades de los propios docentes.

Plan de estudio: Corresponde a la organización horaria de las materias, asignaturas y/o áreas, que comprende el currículo. Este plan de estudios puede ser definido centralmente o ser prerrogativa de las escuelas, según se establezca en las normativas de cada país.

Programa de estudio (o syllabus): Se entiende por programa de estudios, o syllabus, a un documento que presenta los objetivos de aprendizaje, una selección de contenidos a ser cubiertos, formas de trabajarlos, materiales a ser usados, experiencias o actividades de aprendizaje y formas de evaluar estos aprendizajes. Estos elementos normalmente se organizan en unidades de estudio o temas de enseñanza. Así, viene a ser la propuesta didáctica para la sala de clases del currículo oficial o prescrito. (UNESCO, 2013).

Estudio Cualitativo: Es un enfoque de investigación que se centra en comprender fenómenos desde una perspectiva profunda y detallada. Se enfoca en la recolección de datos no numéricos, como entrevistas, observaciones, grupos focales, y análisis de documentos. El estudio cualitativo busca entender las percepciones, experiencias y significados que los individuos atribuyen a diferentes situaciones.

Estudio Cuantitativo: Es un tipo de investigación que utiliza datos numéricos para describir, analizar y establecer patrones o relaciones entre variables. Este enfoque emplea herramientas estadísticas para analizar la información, permitiendo generalizar los resultados a una población más amplia. Se usa comúnmente en encuestas, experimentos y análisis estadísticos.

Estudio Comparativo: Es una metodología de investigación que implica la comparación sistemática de dos o más casos, fenómenos o contextos con el fin de identificar similitudes y diferencias. Se utiliza para entender cómo ciertos factores influyen de manera diferente en distintos entornos o grupos, y puede aplicarse tanto en estudios cualitativos como cuantitativos.

Dimensión curricular en la formación docente se refiere a la habilidad del profesorado para comprender y enseñar el contenido de manera efectiva. Esto no solo implica un profundo conocimiento de hechos, conceptos, principios y teorías, sino también la capacidad de fomentar el análisis crítico y la discusión sobre estos temas, así como su conexión con otras disciplinas. Además, los docentes deben comprender y aplicar el currículo oficial, adaptándolo según las necesidades del alumnado y las estrategias pedagógicas empleadas.

Dimensión Didáctica en la formación docente se refiere a las competencias y habilidades que los educadores deben desarrollar para planificar y ejecutar procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos.

Dimensiones Institucional: en la formación docente se refiere a la capacidad de los educadores para operar efectivamente dentro de instituciones educativas complejas. Las funciones del docente van más allá del aula, abarcando la colaboración con diversos agentes externos como padres, asesores e inspectores. Se requiere que los docentes posean conocimientos y competencias en organización y planificación para coordinar proyectos en equipo, promoviendo un ambiente de convivencia armónica y apoyo a la innovación.

Dimensiones Orientadora en la formación docente se centra en la importancia de situar al estudiante en el centro del proceso educativo, atendiendo a la diversidad y heterogeneidad del alumnado mediante principios de inclusión y equidad. Su objetivo es fomentar el desarrollo académico, emocional y personal de cada estudiante, proporcionando la orientación y el apoyo necesarios, así como promoviendo el bienestar individual y comunitario para fortalecer la cohesión social.

Dimensiones Profesional: en la formación docente se refiere a la capacidad de los educadores para integrar valores éticos y reflexivos en su práctica, actuando con honestidad, integridad y justicia en sus interacciones con estudiantes, colegas, padres y la comunidad. Implica la habilidad para autoevaluarse y reflexionar sobre su enseñanza, así como la disposición para recibir retroalimentación y colaborar en la mejora institucional. Los docentes deben planificar su desarrollo profesional en conjunto con otros, aprovechando recursos y oportunidades de innovación.

Dimensiones Comunicativa: en la formación docente se refiere a la capacidad de los educadores para establecer una comunicación efectiva tanto en el aula como en el contexto más amplio de la comunidad educativa. Esta dimensión implica desarrollar competencias comunicativas que permitan adaptar las intervenciones a la edad y cultura de los estudiantes, utilizando un lenguaje claro y preciso. Los docentes deben ser capaces de transmitir el propósito de la enseñanza, fomentar el compromiso de sus alumnos y conectar los contenidos con sus intereses y experiencias. Además, la competencia comunicativa abarca el uso adecuado del lenguaje oral y escrito para explicar conceptos, orientar actividades, guiar debates y promover la participación activa de todos los interlocutores.

Dimensiones Social: en la formación docente subraya que la enseñanza se lleva a cabo en un contexto específico, lo que requiere un análisis detallado de las características de los estudiantes, sus familias, la escuela y el entorno local. Este análisis es crucial para tomar decisiones educativas que se alineen con las realidades del contexto, aplicando el principio de “educar desde el contexto local para preparar para el mundo global.

Marco Competencial: Los marcos de competencias proporcionan un enfoque estructurado para definir y evaluar las habilidades, conocimientos y comportamientos necesarios para el éxito en roles o dominios específicos. Sirven como base para la gestión del desempeño y el desarrollo de los empleados. Están diseñados para alinearse con las metas y objetivos estratégicos de la organización. Definen y evalúan las competencias en áreas específicas. Una vez que se identifican y evalúan las competencias, las organizaciones pueden crear programas de capacitación, tutoría o rotaciones laborales para mejorar las capacidades de los empleados.



BIBLIOGRAFIA

Álvarez Méndez, J.M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En J. Gimeno (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-234). Morata.

Aparicio, J.L. (2019). *La formación en competencias transversales en la formación inicial del profesorado de Educación Física*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid.

Ayala, F. (2008) *El modelo de formación por competencias*, <http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt> Consulta: 16/06/2008.

Convenio Andrés Bello [CAB] (2024). *Competencias docentes de los países del CAB: análisis, cualitativo y cuantitativo: Resumen ejecutivo*. Panamá: Convenio Andrés Bello.

Convenio Andrés Bello [CAB] (2024). *Competencias docentes: estudio comparativo de planes y programas de estudio de la formación docente en los países de la Organización del Convenio Andrés Bello. Resumen*. Panamá: Convenio Andrés Bello.

Bernal, J.L. y Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado. Síntesis*.

Bolívar, A., & Pérez-García, P. (2019). Políticas educativas sobre el profesorado: ausencias y abandonos. En A. de la Herrán, J. M. Valle, & J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 34-66) Octaedro.

Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., & Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Recuperado de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1605.pdf.

Buils, S., Esteve-Mon, F. M., Sánchez-Tarazaga, L., y Arroyo-Ainsa, P. (2022). Análisis de la perspectiva digital en los marcos de competencias docentes en Educación Superior en España. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), pp. 133-152. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32349>.

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Graó.

Cano, E. y Fernández Ferrer, M. (Eds.) (2016). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de Graduados en el EEE*. Octaedro-ICE UB.

Castañeda, L, Esteve-Mon, F., Adell, J., y Prestridge, S. (2021). International insights about a holistic model of teaching competence for a digital era: the digital teacher framework reviewed. *European Journal of Teacher Education*, 1-20.

Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una vision personal. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24,2), 61-81.

Domingo, A. (2020). *Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas*. Narcea.

Delors, J. (1966). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28 (2), 7-36.

Eraut, M. (2006). *Aprendizajes y competencias: enfoques que los relacionan en Educación Superior*. Seminario RED-U, Universidad de Barcelona, España.

Fuentes Abeledo, E.; González Sanmamed, M. y Raposo, M. (2008a): "La formación por competencias: su contribución al desarrollo integral del futuro maestro". En Rosales, C. y González Alfaya, E. (Coord.) (pp. 193-223). *Promoción de la salud en la Universidad*. Tórculo Edicións,

Fuentes Abeledo, E.; González Sanmamed, M. y Raposo, M. (2008b): "Desarrollar competencias en la formación inicial de maestros: valoraciones, retos y propuestas". *Innovación Educativa*, 18, pp. 45-68.

Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón* 63 (1), 93-108.

Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16, 48-57.

Jimeno, J. (Comp.) (2008b). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Morata.

Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa. Morata.

González-Sanmamed, M. (1995). Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Editorial PPU.

Guzmán, I; Marín, R.; García, E.A.; Moreno, S.A.; y López, M. (2012). Identificación de competencias docentes en el oficio de enseñar. El caso de tres campos profesionales. En E. Cisneros, B. García, E. Luna y Marín. R. (cords.), Evaluación de competencias docentes en la educación superior. (pp. 159-201). Redeca.

Más, O. y Tejada, J. (2013). Funciones y competencias en la docencia universitaria. Síntesis.

Miles, M., & Huberman, A. (1984). Análisis de datos cualitativos. Un libro de consulta de nuevos métodos. Sage Publications.

Moral Santaella, C. (2019). Competencias para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje en la formación del profesorado. Síntesis.

Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar?, Revista Interuniversitaria de pedagogía social, 16 (1), pp. 45-64.

Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Graó.

Sanmamed, M. G. (julio del 2023). Las Competencias Docentes: Implicaciones para la formación del profesorado. Panamá.

Santori, G. (2002). Comparación y Metodo Comparativo.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002) Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://cutt.ly/VrdbFQJ>

Vaillant, D. (2013). Formación docente en América Latina: Políticas y actores. UNESCO.



ANEXOS

1. Cuestionarios aplicados a Docentes en servicio
2. Cuestionarios aplicados a estudiantes de último año de la carrera de educación
3. Las Competencias Docentes: Implicaciones para la formación del profesorado



1. Cuestionarios aplicados a Docentes en servicio

CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS VALORADAS POR LOS DOCENTES EN SERVICIO

La organización del Convenio Andrés Bello de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural (CAB) en su calidad de organización internacional intergubernamental, tiene como propósito promover y fortalecer los procesos de integración en cuatro áreas fundamentales como son la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología, para procurar la mejora y el bienestar de sus doce países miembros. En el marco de la acción misional denominada Estrategia de Integración Educativa (ESINED), se ha iniciado un proceso de trabajo con la finalidad de establecer los estándares de calidad de la profesión docente en los países del CAB. Para ello los invitamos a que nos colaboren al contestar la siguiente encuesta que tiene como finalidad identificar las competencias que usted considera son fundamentales para el ejercicio de la función docente.

Este cuestionario de COMPETENCIAS DOCENTES se organiza en tres bloques:

- a) **1º Bloque**, relativo a datos personales y profesionales de cada participante.
- b) **2º Bloque**, referido a las características de la institución en la que desarrolla su actividad docente.
- c) **3º Bloque**, se ofrece un listado de 25 Competencias Docentes y se solicita que valoren su grado de importancia para definir el perfil de un buen docente.

Agradecemos de antemano el tiempo y sus objetivas respuestas, a este cuestionario, las cuales contribuirán al éxito del mecanismo de mejora de la formación profesional docente.

Ante cualquier duda o interrogante puede enviar un mensaje al siguiente correo electrónico:

asamaniego@convenioandresbello.org

I BLOQUE: CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS Y PROFESIONALES

1.1. Seleccione el país en que estas ejerciendo su profesión docente:

Bolivia-Chile-Colombia-Cuba-Ecuador-España-México-Panamá-Paraguay-Perú-
República Dominicana-Venezuela

1.2. Género: ☐ Femenino ☐ Masculino

1.3. Edad: _____

1.4. Máximo grado académico obtenido (marque solo una opción):

Nivel técnico ()

Normalista Superior ()

Licenciatura ()

Diplomatura (España) ()

Grado (España) ()

Especialidad ()

Maestría ()

Doctorado ()

Otro, indique cual

1.5. Años de experiencia de toda su trayectoria docente: _____

1.6. Grado o nivel en el que imparte el mayor número de horas de docencia:

1.7. Asignatura o materia en la que imparte el mayor número de horas: _____

1.8. Indique su situación administrativa en la institución educativa en la que imparte más horas de clase:

Contrato temporal ()

Contrato permanente ()

1.9. Señale su dedicación en la institución educativa en la que imparte más horas de clase:

Jornada completa () Jornada parcial ()

II BLOQUE: CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA EN LA QUE IMPARTE MAYOR NÚMERO DE HORAS DE CLASE

2.1. La escuela en la que imparte el mayor número de horas está situada en un entorno:

- Urbano centro
- Urbano periferia
- Rural

2.2. La escuela en la que imparte el mayor número de horas recibe:

- Financiación pública
- Financiación particular o privada
- Financiación pública y particular o privada

2.3. Cantidad de estudiantes matriculados en la escuela en la que imparte el mayor número de clases aproximadamente:

- Menos de 50 alumnos
- Entre 51 y 100 alumnos
- Entre 101 y 200 alumnos
- Entre 201 y 400 alumnos
- Más de 400 alumnos

III BLOQUE: CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN DOCENTE

Teniendo en cuenta su experiencia como docente, indique según la escala que le presentamos **¿qué grado de importancia tiene para usted el dominio de cada una de estas competencias para definir lo que sería un buen docente?**

Escala de valoración:

Muy baja	Baja	Intermedia	Alta	Muy alta
----------	------	------------	------	----------

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

COMPETENCIA	1	2	3	4	5
3.1-Comprende los contenidos a enseñar y su sentido curricular					
3.2-Planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme al currículo oficial (del país, la región o la institución escolar)					
3.3-Organiza y desarrolla la progresión de los aprendizajes para impulsar el éxito educativo de los estudiantes.					
3.4-Implementa recursos educativos efectivos que favorezcan el aprendizaje					
3.5-Integra diversas tecnologías en los procesos educativos para el logro de mejores aprendizajes					
3.6-Diseña ambientes de aprendizaje según las características del contexto socio-cultural					
3.7-Investiga las situaciones presentadas en el proceso educativo para promover estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en el aula					
3.8-Atiende a la diversidad promoviendo la inclusión del alumnado					
3.9-Supervisa y ofrece retroalimentación a las actividades y tareas escolares					
3.10-Evalúa científicamente el logro de los aprendizajes esperados					
3.11-Gestiona los conflictos y genera un buen clima en el aula					
3.12-Propicia el bienestar de los estudiantes, identificando conductas de riesgo y actuando en consecuencia					
3.13-Diseña, desarrolla y evalúa proyectos, planes e iniciativas a nivel de la escuela					
3.14-Trabaja en equipo impulsando la cultura colaborativa en la escuela					
3.15-Participa en procesos de evaluación y mejora de la escuela					

3.16-Respeto el marco normativo y responde a los requisitos de la Administración Educativa					
3.17-Maneja las habilidades comunicativas verbales y no verbales, y los diversos lenguajes (icónico, audiovisual, entre otros)					
3.18-Promueve interacciones enriquecedoras, éticas, asertivas y empáticas con todos los miembros de la comunidad educativa					
3.19-Orienta al alumnado y a las familias para contribuir a una educación integral					
3.20-Educa desde del contexto local y prepara a los estudiantes para el mundo global					
3.21-Promueve el pensamiento crítico, las habilidades socio-emocionales y los valores cívicos y morales a nivel de aula, centro y comunidad en el marco de los Derechos Humanos					
3.22-Colabora con otros profesionales (pedagogos, psicólogos, sociólogos) para mejorar los procesos educativos					
3.23-Fomenta la interacción con organizaciones e instituciones del entorno que beneficien los procesos educativos					
3.24-Comprende la función docente y sus implicaciones éticas					
3.25-Asume la necesidad de actualizarse de manera continua para su crecimiento profesional					

Aporte adicional que considere importante: _____

Muchas gracias por su colaboración

2. Cuestionarios aplicados a estudiantes de último año de la carrera de educación

CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS VALORADAS POR LOS ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN

La organización del Convenio Andrés Bello de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural (CAB) en su calidad de organización internacional intergubernamental, tiene como propósito promover y fortalecer los procesos de integración en cuatro áreas fundamentales como son la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología, para procurar la mejora y el bienestar de sus doce países miembros. En el marco de la acción misional denominada Estrategia de Integración Educativa (ESINED), se ha iniciado un proceso de trabajo con la finalidad de establecer los estándares de calidad de la profesión docente en los países del CAB. Para ello, los invitamos a que nos colaboren al contestar la siguiente encuesta que tiene como finalidad identificar las competencias que usted considera son fundamentales para el ejercicio de la función docente.

Este cuestionario de COMPETENCIAS DOCENTES se organiza en tres bloques:

- a) **1º Bloque**, relativo a datos personales y profesionales de cada participante.
- b) **2º Bloque**, referido a las características de la institución en la que está realizando sus estudios de Educación.
- c) **3º Bloque**, se ofrece un listado de 25 Competencias Docentes y se solicita que valoren su grado de importancia para definir el perfil de un buen docente.

Agradecemos de antemano el tiempo y sus objetivas respuestas, a este cuestionario, las cuales contribuirán al éxito del mecanismo de mejora de la formación profesional docente.

Ante cualquier duda o interrogante puede enviar un mensaje al siguiente correo electrónico:

asamaniego@convenioandresbello.org

I BLOQUE: CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS Y PROFESIONALES

1.1. Seleccione el país en que estas realizando tus estudios:

Bolivia- Chile- Colombia-Cuba-Ecuador- España-México-Panamá-Paraguay-Perú-
República Dominicana-Venezuela

1.2. Género: ☐ Femenino ☐ Masculino

1.3. Edad: _____

1.4. Nivel académico de los estudios que está realizando (marque solo una opción):

Nivel técnico o Escuela Normal ()

Profesional (Perú) ()

Licenciatura ()

Grado (España) ()

Otro, indique cual

1.5. Indique el año que está cursando:

1.6. Indique el semestre que está cursando:

1.7. ¿En este año o semestre que está cursando, realiza otros estudios además de los de Educación?

-No

-Sí (Indique cuál.....)

1.8. ¿Además de estudiar está desempeñando alguna actividad laboral?

-No

-Sí (Indique cuál:

II BLOQUE: CARACTERÍSTICAS DE LA INSTITUCIÓN EN LA QUE ESTÁ REALIZANDO LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN

2.1. Indique la Institución en la que está realizando sus estudios de educación:

Escuela Normal ()

Centro Superior ()

Institución de Educación Superior ()

Facultad ()

Otros, indique cual: _____

2.2. La institución en la que está estudiando está situada en un entorno:

- ☐ Urbano centro
- ☐ Urbano periferia
- ☐ Rural

2.3. La institución en la que está estudiando recibe:

- ☐ Financiación pública
- ☐ Financiación particular/ privada
- ☐ Financiación pública y particular/ privada

2.4. La institución en la que está estudiando imparte sólo carreras de Educación:

-Sí _____

-No _____

III BLOQUE: CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN NECESARIA PARA SER UN BUEN DOCENTE

Indique según la escala que le presentamos **¿qué grado de importancia tiene para usted el dominio de cada una de estas competencias para definir lo que sería un buen docente?**

Escala de valoración:

Muy baja	Baja	Intermedia	Alta	Muy alta
1	2	3	4	5

COMPETENCIA	1	2	3	4	5
3.1-Comprende los contenidos a enseñar y su sentido curricular					
3.2-Planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme al currículo oficial (del país, la región o la institución escolar)					
3.3-Organiza y desarrolla la progresión de los aprendizajes para impulsar el éxito educativo de los estudiantes.					
3.4-Implementa recursos educativos efectivos que favorezcan el aprendizaje					
3.5-Integra diversas tecnologías en los procesos educativos para el logro de mejores aprendizajes					
3.6-Diseña ambientes de aprendizaje según las características del contexto socio-cultural					
3.7-Investiga las situaciones presentadas en el proceso educativo para promover estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en el aula					
3.8-Atiende a la diversidad promoviendo la inclusión del alumnado					
3.9-Supervisa y ofrece retroalimentación a las actividades y tareas escolares					
3.10-Evalúa científicamente el logro de los aprendizajes esperados					
3.11-Gestiona los conflictos y genera un buen clima en el aula					
3.12-Propicia el bienestar de los estudiantes, identificando conductas de riesgo y actuando en consecuencia					
3.13-Diseña, desarrolla y evalúa proyectos, planes e iniciativas a nivel de la escuela					
3.14-Trabaja en equipo impulsando la cultura colaborativa en la escuela					

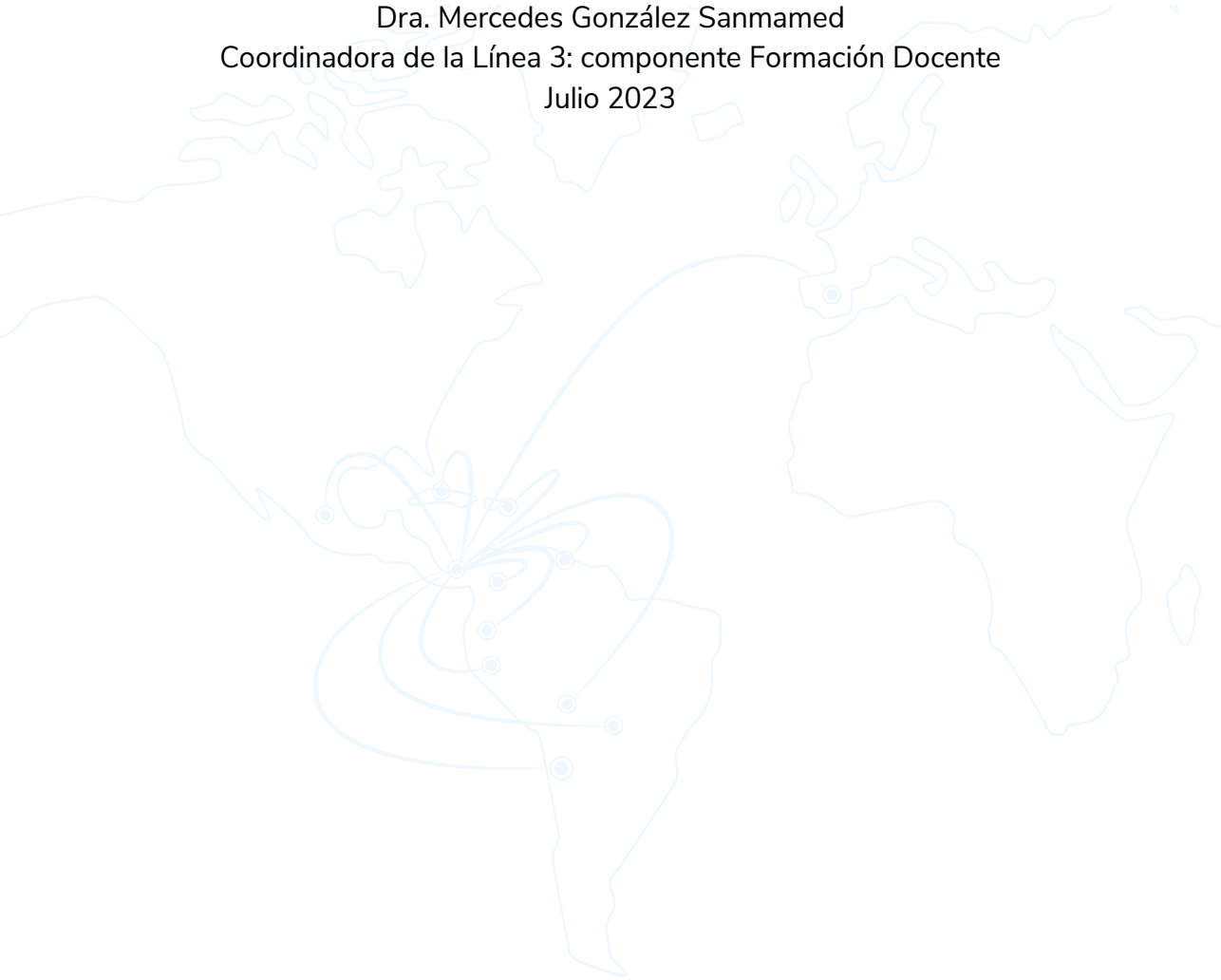
3.15-Participa en procesos de evaluación y mejora de la escuela					
3.16-Respeto el marco normativo y responde a los requisitos de la Administración Educativa					
3.17-Maneja las habilidades comunicativas verbales y no verbales, y los diversos lenguajes (icónico, audiovisual, entre otros)					
3.18-Promueve interacciones enriquecedoras, éticas, asertivas y empáticas con todos los miembros de la comunidad educativa					
3.19-Orienta al alumnado y a las familias para contribuir a una educación integral					
3.20-Educa desde del contexto local y prepara a los estudiantes para el mundo global					
3.21-Promueve el pensamiento crítico, las habilidades socio-emocionales y los valores cívicos y morales a nivel de aula, centro y comunidad en el marco de los Derechos Humanos					
3.22-Colabora con otros profesionales (pedagogos, psicólogos, sociólogos) para mejorar los procesos educativos					
3.23-Fomenta la interacción con organizaciones e instituciones del entorno que beneficien los procesos educativos					
3.24-Comprende la función docente y sus implicaciones éticas					
3.25-Asume la necesidad de actualizarse de manera continua para su crecimiento profesional					

Aporte adicional que considere importante: _____

Muchas gracias por su colaboración

3. Las competencias docentes: Implicaciones para la formación del profesorado

Dra. Mercedes González Sanmamed
Coordinadora de la Línea 3: componente Formación Docente
Julio 2023



1.-Las competencias: sentido y alcance.

El uso del término competencia en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en los diversos niveles del sistema educativo goza ya de un cierto recorrido tanto en cuanto a reflexiones conceptuales, debates entre expertos y propuestas más o menos operativas. En cualquier caso, y a mayores de la implementación del enfoque por competencias en los diversos cursos y ciclos formativos de los sistemas educativos nacionales, su extensión es más notable en la formación de profesionales y, particularmente, en la capacitación en la formación técnica y en la educación superior.

En este sentido, merece la pena recordar que la propuesta de formación por competencias ha surgido de la mano un principio muy potente: el denominado *lifelong learning*, esto es, la imperativa necesidad de actualizarse permanentemente para estar en condiciones de dar una respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional. O, dicho de otro modo, el aprendizaje de las competencias requiere reemplazar el viejo paradigma de enseñanza- aprendizaje basado en la transmisión, por una perspectiva más comprometida con el mundo actual en la que se reconoce e impulsa el aprendizaje en interacción directa y enriquecedora con el entorno en el que tiene lugar, y en función del contexto laboral cambiante y desafiante para el que se tiene que preparar. Ante esta circunstancia, nos encontramos con una novedad conceptual y terminológica que afecta a los currículos oficiales y que involucra también a la formación del profesorado. Así, se producen periódicamente movimientos que acusan, dentro del terreno educativo, las novedades que se han producido, o se están produciendo, en otros ámbitos, como puede ser el terreno político, psicológico, etc.

Se podría argumentar que el término “competencias” encuentra su marco de referencia en tres asuntos clave (Cano, 2005). En primer lugar, la sociedad del conocimiento, caracterizada por el constante cambio de saberes, habilidades y destrezas, a mayores de la gran presencia y difusión de la tecnología, lo que indica que el conocimiento adquirido en una época de formación puede quedar rápidamente obsoleto y, por tanto, lo que se necesita es el manejo de herramientas de aprendizaje que permitan aprender a aprender y adaptarse al cambio. En segundo lugar, la necesidad de superar la fragmentación disciplinar y adoptar un enfoque integral que posibilite hacer frente a la complejidad, donde se aprenda a través de la preparación inicial, la formación permanente y la práctica laboral. Y en tercer y último lugar, la apuesta decidida por una

formación integral, la cual resulta indispensable para hacer frente a la problemática del mundo actual con cambios vertiginosos y exigencias cada vez más inciertas y problemáticas.

Bernal y Teixidó (2012) argumentan acerca de la generalización de los diseños por competencias a partir de lo que denominan los nuevos escenarios sociales que reclaman respuestas educativas diferentes. Concretamente, reflexionan acerca del auge de la sociedad multicultural y la configuración del mundo como una aldea global interconectada, y como ello ha propiciado una nueva generación de estudiantes con costumbres, demandas y aspiraciones cambiantes en una sociedad del conocimiento en red que requiere aprendizajes contextualizados, relevantes y útiles no sólo para hoy sino también para afrontar lo inesperado, hacer frente al azar y navegar en turbulencias. La escuela debe estar abierta al entorno, ser más flexible y asumir que debe preparar para el acceso, la selección y la interpretación de la información que se ofrece a través de otras fuentes y bajo diversos formatos, teniendo en cuenta que las edades y las etapas del aprendizaje ya no se circunscriben a unas edades ni a unas tipologías.

Pero, además de estos indicadores, Eraut (2006) apela a otros factores que han incidido en el empleo y la generalización del discurso sobre las competencias: a) la emergencia de un fuerte movimiento en los países anglosajones para acreditar aprendizajes previos o adquiridos fuera de las instituciones de educación superior; b) la aparición del movimiento para la responsabilización del aprendizaje y la eficiencia de las universidades; y c) la expansión de los enfoques sobre competencias en la formación en cualquiera de los sistemas formal, no formal e informal.

Así, la formación por competencias se ha convertido, en los últimos años, en un modelo integrador y orientador de las diferentes políticas de recursos humanos que se está empleando de forma transversal, tanto en las instituciones tradicionales de formación, como en las diversas organizaciones que en la actualidad ofertan sistemas y acciones formativas. En el caso de la educación superior, la apuesta por la formación en competencias evidencia, de forma clara, la relación de la formación inicial de los titulados universitarios con las exigencias del mercado laboral y de la sociedad. En este sentido, el documento publicado por la Unión Europea, Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/2007, apostó por las competencias como componentes de la acreditación profesional y seguro de la calidad de las titulaciones para acercar formación a empleo.

2.-Conceptualización y caracterización de las competencias.

Se han propuesto múltiples y diversas definiciones de competencia: Allal, 2000; Ayala, 2008; Beckers, 2002; Bolívar, 2010; Bunk, 1994; De Ketele, 2008; González y Wagenaar, 2003; Jonnaert et al., 2005; Lasnier, 2000; Le Boterf, 2000; Levy-Leboyer, 2000; Mulder, Weigel y Collins (2007); Perrenoud, 2004, 2012; Tardif, 2006; Tejada, 2009 o Weinert, 2001, entre otros. En el siguiente cuadro recogemos alguna de las definiciones más destacadas:

Pereda y Berrocal (1999)	Son los comportamientos que se llevan a cabo cuando se ponen en práctica los conocimientos, aptitudes y rasgos de personalidad.
Tejada (1999)	El conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser –conocimientos, procedimientos y actitudes) combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le “hace capaz” de actuar a un individuo con eficacia en una situación profesional.
Le Boterf (2000)	Es la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones.
Perrenoud (2001)	Es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, apacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento.

Bisquerra (2002)	Conjunto de conocimientos, procedimientos, destrezas, aptitudes y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia, y de forma autónoma y flexible.
Lasnier (2000)	Un saber hacer complejo, resultado de la integración, la movilización y la adecuación de capacidades (conocimientos, actitudes y habilidades) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un Carácter común.
Rué y Martínez (2005)	Capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que nos plantea una actividad o una tarea cualquiera en el contexto del ejercicio profesional. Comporta dimensiones tanto de tipo cognitivo como no cognitivo. Es una especie de conocimiento complejo que siempre se ejerce en un contexto de una manera eficiente.
Zabalza (2007)	Constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad.
Gairín (2011)	Activación y aplicación de manera coordinada de elementos de diferente naturaleza para resolver situaciones profesionales concretas.

En un esfuerzo de síntesis, y tomando sus rasgos más característicos, la competencia puede definirse como la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos (Rychen y Hersch Salganik, 2006). Dicha definición da a entender que ser competente no es sólo cuestión de saber aplicar conocimiento a una situación, sino que también se requiere que el individuo organice la actividad a fin de adaptarse a las características de la situación sobre la base de su experiencia, actividad y práctica.

En este sentido, y siguiendo a Gimeno (2008a), podemos mencionar algunos nivel epistemológicos fundamentados de las competencias:

- La competencia es algo que pertenece al sujeto, que no es innato.
- Para comprender qué significa se le da un nombre y se le supone una estructura. Es decir, se ha generado una dinámica de formalización de las competencias que ha generado explicaciones desde las que se formulan propuestas y teorizaciones.
- La competencia es la consecuencia de haber tenido determinadas experiencias, haberse desenvuelto en unos determinados medios, haber tenido algunos estímulos, además de disponer de ciertas cualidades personales.
- Y, saber algo sobre un proceso (el qué) no significa saber generarlo y realizarlo (saber cómo). Y, además, comprender y explicar la génesis y evolución de un fenómeno o al en concreto (conocimiento del por qué) tampoco es lo mismo que saber producirlo. De ahí que para ser capaces de saber producir las competencias cabe exigir mucha investigación vinculada a programas de innovación que se puedan experimentar.

Desde otro punto de vista, y según Cano (2005), la concepción de competencia alberga cinco elementos reiterativos:

- Conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados.
- Vinculados a rasgos de personalidad.
- Sólo toman sentido en la acción.

- Se adquieren de forma continua, aunando formación más experiencia.
- Y permiten desarrollar una función o rol de forma eficiente en un determinado contexto.

Reconociendo la dificultad de acotar el concepto de competencia, y las relaciones que establecen algunos autores con las características personales, cabe mencionar los cinco aspectos básicos que han identificado Spencer y Spencer (1993) bajo la denominación de atributos a la hora de valorar el sustrato personal que subyace a la competencia:

- *Aptitudes y habilidades*, es decir la capacidad de cada sujeto para desarrollar una actividad (por ejemplo: elaborar un proyecto o hablar en público).
- *Rasgos de personalidad*, que predisponen a determinados comportamientos o reacciones (como, por ejemplo: impulsividad, autocontrol, resistencia al estrés, resolutivez o motivación).
- *Conocimientos*, de orden técnico o relativos a las relaciones interpersonales (conocimiento de la legislación, informática, etc.).
- *Concepto de uno mismo*, entendido como el conjunto diverso de factores mentales: actitudes, valores, autoimagen, etc. que la persona se forma de sí misma, de sus fortalezas y debilidades. Cabe considerar también las creencias sociales con las el sujeto se siente internamente comprometido, (como, por ejemplo: el trabajo en equipo, el fomento de la participación, etc) y las creencias referidas a uno mismo (autoimagen).
- *Motivos*, concebidos como necesidades o formas de pensar que impulsan u orientan la conducta de un sujeto (voluntad de servicio, mejora institucional, reconocimiento social, progreso en la carrera profesional, etc.).

Más allá de los componentes personales, hay acuerdo en considerar que una competencia hace referencia a un conjunto de saberes interrelacionados e integrados que pueden estructurarse en diversos ámbitos. Por ejemplo, tomando como referencia la propuesta de Delors (1996), al referirnos a las competencias estamos aludiendo al:

- *Saber conceptual*, que conlleva aprender a conocer y que podemos considerar como una competencia técnica que engloba conocimientos

y que ayuda a aprender a comprender el mundo que nos rodea, desarrollando las capacidades profesionales pertinentes.

- **Saber procedimental**, que implica aprender a hacer y que podemos encuadrar como competencia metodológica para poner en práctica los conocimientos adquiridos desarrollando las habilidades correspondientes.
- **Saber actitudinal**, referido a aprender a convivir, es decir, se trata de una competencia social en la que las actitudes cobran un papel protagonista.
- **Saber metacognitivo**, que conlleva aprender a ser, es decir, se trata de una competencia personal, implicando el pensamiento autónomo y crítico, y a comportarse con responsabilidad y equidad en la vida.

Considerando los cuatro componentes señalados, se puede afirmar que la competencia comporta todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, desde la perspectiva de que el sujeto ha de “saber”, “saber hacer”, “saber ser” y “saber estar” para el ejercicio profesional. Como argumentan Bernal y Teixidó (2012) sólo dominando esos cuatro componentes se puede concluir que se es capaz de actuar aunque, como subrayan diversos autores, hay que diferenciar entre ser capaz y ser competente. Las competencias requieren la capacidad, sin la cual no es posible llegar a ser competente. Pero, las competencias sólo son definibles en la acción, de ahí que sólo con poseer unas capacidades no se garantiza ser competente. La competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización de dichos recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos que derivan de las capacidades de cada persona. No es sólo poseer, es utilizar, afirman Bernal y Teixidó (2012). Es poniendo en práctica-acción la competencia como se llega a ser competente. Y también hay que tomar en cuenta la experiencia, que se desvela como un aspecto ineludible en la construcción de la competencia. Además, el contexto es clave en la definición. Si no hay más competencia que aquella que se pone en acción, la competencia no puede entenderse tampoco al margen del contexto particular donde se pone en juego. Es decir, no puede separarse de las condiciones en las que se evidencia. Por último, destacan los dos autores citados, aunque no por ello de menor importancia, hay que mencionar la cuestión ética que, desde una mirada ecológica, reclama atender al saber ser y el saber estar.

Audigier y Tutiaux-Guillon (2008) han analizado el concepto de competencia en una aportación relevante concluyendo que:

1. La competencia no es visible jamás de forma directa, es decir no puede ser aprehendida a partir, exclusivamente, de sus manifestaciones observables, evocando más bien estructuras hipotéticas que subyacen a la acción.
2. La competencia es indisociable de la actividad del sujeto y de la singularidad del contexto en el cual ella se desarrolla. Ello conduce pues a colocar al individuo en el centro del análisis, poniendo el acento en lo que acontece en su cabeza que actúa en un contexto determinado, más que en lo que es requerido para la tarea.
3. La competencia está estructurada de manera combinatoria y dinámica. No reside en la suma de los elementos que la componen sino en su organización dinámica.
4. La competencia es construida y evoluciona. No se trata, por tanto, de un estado, sino que es el resultado de una construcción a la vez personal y social, combinando aprendizajes de diversos órdenes, tanto teóricos como experienciales.
5. La competencia comporta una dimensión metacognitiva. Ello supone una comprensión de la situación, pero también una comprensión de la manera que ha de tomar para que sea eficaz. La dimensión metacognitiva de la competencia permite percibir y analizar el rol heurístico que los saberes formalizados están llamados a jugar en la práctica.
6. La competencia comporta una dimensión a la vez individual y colectiva. La competencia está socialmente situada y comporta pues una doble dimensión individual y social o colectiva. Si las competencias individuales contribuyen a la competencia colectiva, esta se desarrolla a su vez en favor de una mejora constante de las competencias individuales.

Echeverría (2002) en la línea de Bunk (1994), y desde la perspectiva de las competencias de acción profesional, identifica la competencia como un constructo que integra diversos componentes:

- **Técnicos (saber):** son los conocimientos especializados relacionados con el ámbito profesional, que permiten desarrollar con experticia las tareas propias de su actividad profesional.

- Metodológicos (saber hacer): éstos consisten en saber aplicar los conocimientos especializados, utilizando los procedimientos más adecuados en cada situación para cada tarea... También incluye este componente metodológico el saber solucionar problemas de manera autónoma, transfiriendo creativamente la experiencia adquirida a estas situaciones novedosas, problemáticas.
- Participativos (saber estar): hacen referencia, entre otros aspectos, a desarrollar un comportamiento orientado hacia el grupo, a mostrar una predisposición al entendimiento interpersonal, a la comunicación y cooperación con los demás.
- Personales (saber ser): partiendo de tener una imagen realista del yo, actuar según las propias convicciones, tomando decisiones y asumiendo las responsabilidades devengadas de nuestras acciones, relativizando y gestionando las posibles frustraciones que aparecerán a lo largo de nuestra trayectoria.

Autores como Más y Tejada (2013) aluden a la competencia como un concepto transdisciplinario, fruto de la combinación, coordinación e integración de saberes, que se nutre de aportes muy diversos (filosofía, epistemología, lingüística, sociología...). Es decir, en síntesis, es un saber completo, con características como las siguientes:

- Contextual: las competencias se vinculan a un contexto determinado y se conforman interactuando con él.
- Aplicativa: están relacionadas con el desarrollo profesional, con desempeños contextualizados y con la resolución de problemas.
- Dinámicas: hay diferentes grados de dominio de la competencia y se adquiere de forma progresiva a lo largo de la vida o a través de la trayectoria profesional.
- Transferencia y resolución de problemas: en el momento en que una persona posee conocimientos, habilidades y actitudes, aplicables a la resolución de un nuevo problema y/o contexto diferente, podemos decir que posee una determinada competencia.
- Procesamiento de información: las competencias implican una manera determinada de organizar la información, permitiendo a sus poseedores resolver un problema determinado, desarrollar un trabajo, una tarea, etc.

- **Idoneidad:** las competencias permiten actuar de modo diferenciado y adecuado a cada momento y/o contexto, ya que cada situación es única; pero se puede proceder por analogía con otras conocidas, según unos parámetros, exigencias, estándares... esperados o prefijados según la cualificación, en este caso, profesional.
- **Integración y complejidad:** las competencias pasan por operaciones mentales complejas, son sostenidas por esquemas de pensamiento; no constituyen en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, ni consisten en adquirir y/o desarrollar unas capacidades (cognoscitivas, afectivas, psicomotrices) de manera aislada y aplicarlas indiscriminadamente, sino que estructuran, integran, movilizan y organizan todos estos elementos o saberes (no se trata de una mera suma).
- **Interdependencia y transversalidad:** no podemos hablar de competencias aisladas, puras, ya que entre ellas se establece un entramado, una red, que las relaciona al compartir conocimientos, habilidades y actitudes; adquiriéndose, dichas competencias, mediante el desarrollo coordinado de diferentes asignaturas, niveles... aunque también por la práctica habitual.

García San Pedro (2013) en su análisis del modelo basado en competencias que se ha ido desarrollando para propiciar cambios desde tradiciones de carácter academicista centradas en el profesor y en su enseñanza, hacia nuevos modelos formativos, tras detenerse en la definición del perfil de los títulos o programas formativos, ofrece una serie de consideraciones acerca de la naturaleza de las competencias en la que vamos a detenernos. Así, defiende que “definir una competencia o una relación de competencias no es una cuestión neutral, ajena a los valores” (p. 22), y que “las competencias, como constructo, evidencian una actuación originaria -única- de la persona que integra su ser y sus saberes en la capacidad de enfrentarse a sus contextos de incertidumbre resolviendo con éxito sus demandas”, actuación que surge “a partir de la interpretación del contexto y la combinación de los saberes, sus fundamentos y herramientas de que dispone” (p. 22). Esta misma autora identifica varias concepciones de competencia que resumimos a continuación:

- Las competencias como habilidades mínimas, es decir, desde una perspectiva atomista y fragmentada, se conciben las competencias como habilidades básicas que el alumnado debe desarrollar en determinados momentos (habilidades manuales o destrezas específicas, básicas).

- Las competencias como elemento profesionalizador, aquello que procede dominar en una situación “auténtica”, lo más cercana posible a la realidad profesional y que, en la formación universitaria, va más allá de la realización competente del desempeño, pues ha de explicarse el fundamento de lo realizado y generar nuevos conocimientos, adoptando una postura reflexiva, liberándose de la mentalidad reinante y de las expectativas de su ambiente.
- Las competencias como sello institucional que concreta el modelo de la institución, que le aporta identidad.
- Las competencias como referentes de la excelencia, muy ligada a la anterior, desde la perspectiva de que los graduados de la institución deben destacar en el ámbito profesional para el que se les forma, implicándose en la transformación de la realidad. Ello requiere, por ejemplo, el trabajo colaborativo del profesorado.
- Las competencias como referente para los resultados de aprendizaje, desde la asunción del principio de que las competencias no pueden ser evaluadas en sí mismas, sino a través de los desempeños que conllevan, implicando percibir la clase, las prácticas, las salidas y visitas como auténticos escenarios de aprendizaje, es decir, “para los formadores la forma de ‘captar’ o atrapar las competencias es a través de los resultados de aprendizaje, lo que requiere un trabajo curricular integrado de carácter transversal y temporal” (p. 27), desarrollado a lo largo de toda la formación, sin agotarse en una asignatura. Ante un problema o conflicto, el estudiante “capaz” sabe lo que tiene que hacer para resolverlo, un estudiante “competente” “sabe si es correcto actuar o no, analizando la situación y detectando las claves del contexto, las variables situacionales y actúa en consecuencia” (p. 27).

Las diversas definiciones que se han propuesto de competencias ponen de manifiesto distintas formas de entender las competencias o, cuando menos, resaltan determinados rasgos que las caracterizan y/o diferencian. En este sentido, resulta interesante citar los dos polos que sugiere Le Boterf (2000) para entender y valorar el significado de las competencias en la formación. Por un lado, el paradigma positivista, que parte de la concepción técnica y que se apoya en el taylorismo, según el cual la competencia docente está ligada a la cualificación profesional y al desempeño de tareas concretas en puestos laborales, siendo concebida como un conjunto de destrezas para realizar una función productiva. Y, por otro lado, el paradigma interpretativo, sustentado en una concepción holística, y donde

la competencia está ligada al desarrollo profesional y personal más allá de puestos de trabajo concretos, siendo un “saber actuar”. Así, para Le Boterf (2000) la competencia no es un conjunto de conocimientos, sino un saber combinatorio, donde el centro de la competencia es el sujeto-aprendiz que la construye a partir de la secuencia de las actividades de aprendizaje que movilizan múltiples conocimientos especializados. En consecuencia, implica saber actuar y reaccionar con pertinencia, saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto y, saber transferir.

3.-Las competencias como enfoque formativo integrador.

En estos últimos años se constata que el concepto competencia se ha ido asumiendo procesos formativos desde los primeros niveles de la enseñanza hasta la universidad, desarrollándose múltiples proyectos.

El Proyecto DeSeCo define la competencia como un bagaje transferible y multifuncional de conocimientos, habilidades y actitudes que todos los individuos necesitan para un desarrollo personal satisfactorio (Bolívar y Pereyra, 2006). Se aboga por un modelo holístico de competencia, apostando por una conceptualización que sea científicamente plausible y pragmáticamente relevante. Este Proyecto organiza las competencias para la vida en tres dominios: 1. Usar herramientas y recursos interactivamente. 2. Capacidad de interaccionar con otros en grupos heterogéneos. 3. Capacidad para actuar autónomamente.

El Proyecto Tuning propone que los créditos formativos se formulen en términos de competencias para determinar los logros en el aprendizaje, al tiempo que las mismas pueden servir para expresar la comparabilidad y transparencia entre las titulaciones (Bolívar, 2007). Dicho Proyecto entiende la competencia como una “combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (González y Wagenaar, 2005, p.80). Se especifica que es una confluencia dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Tras la presentación del proyecto Tuning en la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en la ciudad española de Córdoba, en octubre de 2006, los representantes de las instituciones latinoamericanas analizaron la posibilidad de implementar la iniciativa en su región y asumir el compromiso con la formación por competencias, teniendo en cuenta que la realidad es distinta a la europea y son diversos los actores y agentes implicados. Otras iniciativas a considerar son las desarrolladas por asociaciones de instituciones de educación superior como es el caso de la Red UREL (Red de Universidades Regionales de Latinoamérica).

Una vez indicadas las cuestiones anteriores relativas al ámbito de formación en competencias, debemos ahora centrarnos en cómo deberían de ser los procesos de enseñanza- aprendizaje para dar respuesta a dicho enfoque de formación por competencias. Como apuntan Bernal y Teixidó (2012): "...las competencias esencialmente se adquieren. Son el resultado de un proceso de superación tendente a la obtención y la integración de recursos personales para adecuarlos a las posibilidades y demandas del entorno profesional o personal" (p. 34). Estos mismos autores (Bernal y Teixidó, 2012, pp. 36-37), exponen unos principios, que presentamos en síntesis a continuación, para destacar las variables clave que estarían implícitas en todo proceso de aprendizaje de competencias:

- **Aprendizajes funcionales y significativos.** El aprendizaje de competencias requiere de la construcción de aprendizajes significativos, involucrando el diseño de estrategias que permitan el establecimiento de relaciones sustantivas entre los conocimientos y experiencias previas y los nuevos aprendizajes. La adquisición significativa de conocimientos nos va a asegurar la funcionalidad de los aprendizajes a lo largo de todo el proceso. Se trata, por tanto, no sólo de construir conocimientos que se puedan aplicar en diversas circunstancias, sino también de utilizar los nuevos saberes en la consecución de otros aprendizajes, es decir, de aprender a aprender.
- **Situaciones problema con aprendizajes contextualizados.** Se trata de proponer aprendizajes relacionados con la solución de problemas reales en contextos auténticos que reflejen su funcionalidad para otras situaciones.
- **Enfoque globalizador.** Aunque las competencias puedan estructurarse o parcelarse de un modo u otro para comprenderlas, manejarlas y desarrollarlas mejor, su interrelación está fuera de toda duda. Por ello, se apuesta por el enfoque globalizador, organizando el aprendizaje en torno a ejes que permitan abordar los problemas, situaciones y acontecimientos dentro de un contexto determinado y en su globalidad. Por tanto, procede evitar la fragmentación excesiva en asignaturas y apostar por trabajar desarrollando proyectos, abordando casos o situaciones en las que se vean implicadas varias asignaturas y áreas de conocimiento.
- **Fomento del conocimiento que tiene el estudiante sobre su propio aprendizaje.** Aportando continuamente información al alumnado sobre el momento de aprendizaje en que se encuentra, clarificando

los objetivos por alcanzar, haciéndole tomar conciencia de sus posibilidades y de las dificultades por superar, y propiciando la construcción de estrategias de aprendizaje motivadoras, potenciando la autoestima del aprendiz.

- *Fomento de un clima de aceptación mutua y cooperación, desarrollando espacios colaborativos y tiempos amplios de aprendizaje.*
- *Priorización de la reflexión y del pensamiento crítico, desarrollando una metodología investigadora.*

En este sentido, en la formación por competencias se opta por un proceso de enseñanza que tenga un enfoque abierto que ofrezca información continua de cómo están siendo competentes, donde los alumnos puedan producir mensajes de forma constante, ofreciéndole los apoyos que requieran para mejorar su nivel de competencia (Zabala y Arnau, 2008). Se debe implementar una enseñanza para la comprensión basada en métodos y estrategias diversas, así como en modalidades alternativas de evaluación, para que ésta abarque los diferentes componentes de las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores).

En este enfoque de formación por competencias se hace necesario transitar de la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje y la evaluación como aprendizaje (Pérez Gómez, 2007; Stiggins, 2002). Pues, como indica Zabala (2006), evaluar es un proceso sistemático de conocimiento que se desarrolla por profesionales, que posee sus reglas y condiciones y que, por tanto, queda lejos de un mero conocimiento incidental, de una simple intuición o de la expresión de opiniones. De igual forma, el concepto de evaluación está renovado y se valora como un proceso participativo, cobrando importancia dentro de la formación por competencias lo permanente (procesual), lo multirreferencial y multidireccional, que se realiza para la autocomprensión y el mejoramiento continuo. Lo realmente importante es considerar la mejor opción para seleccionar un método dependiendo de las habilidades que se van a evaluar y del contexto en el cual la evaluación tendrá lugar.

Por otra parte, el desarrollo de competencias en los programas concuerda con un enfoque de educación centrado primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender, exigiendo más protagonismos y cuotas más altas de compromiso, puesto que es el estudiante quien debe desarrollar las competencias.

En definitiva, como afirman Benedito y Parcerisa (2016): “tomar las competencias como referencia supone necesariamente plantearse una

renovación didáctica y organizativa. Se puede ver, por lo tanto, como una oportunidad para estimular la innovación docente. Los expertos apuntan que esta renovación debe ser profunda y señalan como cuestión clave avanzar en mermar la supremacía del enfoque academicista y de la lógica disciplinar” (p.117). Además de esta visión prometedora, estos mismos autores alertan de algunos riesgos que podrían derivarse de la implantación de un modelo formativo por competencias. Concretamente, mencionan 5 aspectos a tener en cuenta:

- La universidad no puede convertirse en un centro de formación técnico profesional, olvidando su vocación y compromiso con la formación global e integral. Tampoco tiene que supeditarse a las exigencias de las empresas modificando o disminuyendo los contenidos culturales y los aprendizajes de carácter integral que van más allá de los meramente instrumentales.
- El énfasis en los resultados de aprendizaje puede desvirtuar el proceso formativo que debe cubrir más áreas y ámbitos que las circunscritas al mercado.
- Se corre el peligro de un excesivo formalismo de las propuestas y un incremento de la burocracia y el control para satisfacer las demandas de los sistemas de calidad. La formación de calidad requiere reflexión y toma de conciencia, más allá de los protocolos y los trámites administrativos.
- Es necesario disponer de más y mejores recursos que permitan hacer realidad el protagonismo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, infraestructuras que contribuyan a implementar metodologías participativas innovadoras, y profesorado formado para orientar y estimular estos procesos.
- La formación por competencias requiere un cambio en la cultura organizativa y docente, porque además de las condiciones materiales es necesario pensar la enseñanza desde otra perspectiva, visualizar que se puede implementar y concretar los mecanismos para lograrlo.

4.-Tipologías y clasificaciones sobre competencias

Como indica Gimeno (2008b), si definir competencias es una tarea compleja, tanto o más lo es identificar cuántas y cuáles deben ser, sobre todo porque habría que preguntarse su sentido y alcance. En cualquier caso, y a pesar de la dificultad apuntado, son varios los autores y

organismos que han elaborado una relación y/o propuesta de clasificación de las competencias.

El proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) (OCDE, 2005) al que ya nos hemos referido, impulsado por la OCDE, se ha centrado en la definición del conjunto de competencias que necesita una persona para hacer frente a los múltiples retos de la sociedad actual, considerando las competencias clave desde una amplia perspectiva de carácter holístico. La clasificación más conocida estructura en torno a tres grandes competencias clave:

1. Utilizar herramientas de manera interactiva.
 - 1.1. Utilizar el lenguaje, símbolos y textos de forma interactiva.
 - 1.2. Utilizar el conocimiento y la información de forma interactiva.
 - 1.3. Utilizar la tecnología de forma interactiva.
2. Actuar de manera autónoma.
 - 2.1. Actuar sin perder el marco global.
 - 2.2. Construir y conducir planes de vida y proyectos personales.
 - 2.3. Defender y conducir planes de vida y proyectos personales.
3. Interactuar en grupos heterogéneos.
 - 3.1. Relacionarse bien con los otros.
 - 3.2. Cooperar, trabajar en equipo.
 - 3.3. Manejar y resolver conflictos.

El Parlamento Europeo (2005, 2006) desde la perspectiva de las competencias clave o básicas para el aprendizaje permanente estableció 8 competencias:

- Comunicación en lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencia matemática y competencias básicas de ciencia y tecnología.

- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu de empresa.
- Conciencia y expresión culturales.

El Proyecto Tuning ofreció una clasificación de interés para el contexto universitario y fue usada para el diseño de perfiles profesionales de diferentes titulaciones en el marco del proceso de convergencia europea y la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. En esta propuesta (González y Wagenaar, 2003) se distinguen:

a. Competencias genéricas: habilidades necesarias para el empleo y la vida como ciudadano, con independencia de la carrera que se estudie:

- I. Competencias instrumentales: que incluyen las habilidades cognitivas (como la capacidad de comprender y manejar ideas y pensamientos), metodológicas para manejar el contexto (ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias de aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas), habilidades tecnológicas (relacionadas con el uso de dispositivos tecnológicos, informática y gestión de la información, destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita o el conocimiento de una segunda lengua).
- II. Competencias interpersonales, capacidades que permiten mantener una buena relación con los demás, comprendiendo habilidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica; y habilidades sociales relacionadas con habilidades interpersonales, capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético, liderazgo, etc.
- III. Competencias sistémicas: requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales y vienen representadas por habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad, que suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan o se agrupan, para planificar cambios dirigidos a hacer mejoras

en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas (aprendizaje autónomo, solución de problemas, creatividad, capacidad de adaptación a nuevas situaciones, etc.).

b. Competencias específicas: aquellas que aportan conocimientos teóricos y procedimientos metodológicos propios de cada profesión, de un ámbito profesional en concreto, de una titulación, en definitiva, aportan una cualificación profesional concreta al sujeto. Son conceptualizadas como habilidades propias o vinculadas a un perfil, le dan identidad y consistencia social y profesional, asociadas a las funciones a desarrollar en escenarios profesionales.

También Cano (2005) distingue entre competencias básicas o transversales, que son aquellas esenciales para el desarrollo vital de todos los individuos y que se dividen de acuerdo con determinados ámbitos (intelectual, interpersonal, de gestión, de valores éticos y/o profesionales, de comunicación y manejo de la información...). Y las competencias específicas, que son aquellas que se derivan de las exigencias de un contexto o trabajo concreto. Éstas se dividen según el ámbito de conocimiento, profesional y académico. Según esta autora, las competencias son más bien habilidades, capacidades, mientras que la competencia sólo se revela si se posee cuando, en la práctica, se movilizan diferentes recursos y conocimientos y se hace frente a una situación problemática.

Por su parte, Guerrero (1999), nos ofrece la siguiente tipología:

- Competencias básicas: comunes a todas las ocupaciones e imprescindibles para incorporarse al mercado de trabajo. Facilitadas en los procesos de educación básica y formación inicial.
- Competencias técnico-profesionales: específicas de una profesión y que vienen facilitadas por la formación específica (profesional u ocupacional). Pueden ser técnicas, metodológicas, sociales y/o participativas.
- Competencias transversales: son las comunes en una determinada rama o familia de profesiones u ocupaciones de producción y/o servicios. Por ejemplo, las competencias de la familia profesional de la educación.
- Competencias clave: son las esenciales en las nuevas formas de organización del trabajo. Aquellas que permiten aplicar conocimientos y capacidades en las situaciones de trabajo.

5.-Las competencias docentes: tipologías y clasificaciones.

El discurso de las competencias en la formación docente tiene una doble dimensión: una más técnica o restringida y otra más amplia:

- La visión restringida, sigue la idea de Angulo (1999) y Torres (2008), que recuerdan que la formación (entendida como entrenamiento) tiene sus antecedentes en la microenseñanza y en el movimiento CBET (Competence-Based- Education Training) desarrollados en los años setenta en Estados Unidos, y puede definirse como aquel sistema en el que el docente se prepara y entrena para desarrollar o adquirir las habilidades específicas necesarias.
- La visión amplia, seguida por Perrenoud (2004), que considera que la formación basada en competencias enlaza con el modelo práctico reflexivo y se vincula a la profesionalización entendida desde un paradigma integrador y abierto que se centra en la reflexión en la acción.

Efectivamente, el enfoque por competencias no es nuevo en el campo de la formación del profesorado, por cuanto cabe recordar que en la década de los años setenta del siglo pasado se desarrolló en Estados Unidos un importante movimiento que intentaba promover una orientación tecnológica de la capacitación docente (Oliva y Henson, 1993). Como ha sintetizado Fuentes Abeledo (2009): “partiendo del análisis del puesto de trabajo, descomponiendo el mismo en funciones y éstas a su vez en tareas, llegaron a elaborarse muchas largas listas de competencias específicas. Se diseñaron módulos para aprenderlas a través de un entrenamiento muy estructurado, ejercitándose los futuros profesores en cada competencia particular y dentro de una secuencia establecida con precisión, bajo los supuestos de una concepción “aditiva” del aprendizaje. La Formación del Profesorado Basada en su Competencia o Educación del Profesorado Basada en su Ejecución, partía de la especificación de competencias entendidas como objetivos o ejecuciones esperadas observables y medibles” (pp. 105-106). En este enfoque se intentaba proponer un sistema de entrenamiento desarrollado de forma aislada, bajo un procedimiento mecanicista y desde una visión independiente de los aprendizajes propuestos. Además, se ofrecía una visión muy reducida del desempeño profesional docente y no contemplaba las cuestiones éticas y de valor. Por estas y otras razones, las críticas arreciaron y su implantación fue muy escasa. Más allá de su implementación en U.S.A., pueden señalarse algunas experiencias realizadas por Wagner (1988) y

Mottet (1992) en Francia y Tochon (1992) en Canadá, que promovieron prácticas de microenseñanza desde un enfoque constructivista del desarrollo de competencias docentes. En la actualidad, como ya se ha comentado en páginas anteriores, el discurso y las propuestas sobre competencias obedecen a una orientación que ha superado el enfoque conductista y apela a una perspectiva constructivista del aprendizaje que, en el caso de la formación docente, reclama un compromiso con la práctica reflexiva del docente.

Así, los y las autoras que elaboran sus discursos y articulan las propuestas en décadas recientes desarrollan sus aportaciones tratando de identificar qué tipo de operaciones didácticas forman parte de la enseñanza y qué conocimientos, destrezas y actitudes se necesitan para ejecutarlas y para pensarlas (Zabalza, 2006). En síntesis, se dice que un docente posee competencia profesional cuando dispone de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer la docencia a fin de resolver problemas en el contexto docente-metodológico y académico-investigativo de forma autónoma y reflexiva, por lo que está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo, y así lograr resultados con eficiencia y calidad.

En las reflexiones de Pérez Gómez (2008) se alude a la necesidad de revisar como acontece el aprendizaje en los seres humanos y, en función de este referente, revisar el desarrollo competente de la tarea docente. La función del docente será facilitar e impulsar el aprendizaje del estudiante, de ahí que resulte transcendental identificar cómo acontece la construcción y asunción del conocimiento en el contexto del aula. Desde esta perspectiva se apunta a la superación del modelo transmisivo tradicional y la búsqueda de enfoques en los que se cultive la creación y comprensión de significados y se promueva un modelo docente que oriente, acompañe, provoque y cuestione los procesos de aprendizaje del estudiante.

Guzmán et al. (2012) reconocen dos vías para la identificación de competencias: por una parte, aluden a las propuestas y repertorios contruidos teóricamente; y, por otra, menciona una ruta empírica, en la que, a través de métodos inductivos, se proceda a caracterizar las prácticas docentes específicas y se identifiquen las competencias que involucren. Son conscientes de que esta segunda vía podría dar como resultado una propuesta conservadora al basarse en una realidad que en muchas ocasiones reproduce prácticas tradicionales. De ahí que se decantan por combinar ambos métodos.

Bozu y Canto (2008) ofrecen una serie de argumentos para apoyar las propuestas de formación por competencias: apela al desarrollo de las capacidades de los sujetos y asume la necesidad de formarles como profesionales críticos, autónomos y responsables, reconoce la necesidad de una formación permanente que ayude al desarrollo de nuevas capacidades a lo largo de la vida, propicia el desarrollo personal y profesional integral, atiende a las demandas sociales y ofrece flexibilidad para ajustarse de forma continua al devenir de los tiempos cambiantes que vivimos.

Desde un enfoque de orientación positivista y técnica Danielson (1996) ofrece una clasificación de competencias docentes en el marco de un modelo usado desde hace tiempo, sobre todo para la evaluación del profesorado. Su propuesta incorpora 22 elementos agrupados en cuatro ámbitos de responsabilidad docente:

Dominio 1: Planificación y preparación.

- Demostrar conocimiento del contenido y la pedagogía.
- Demostrar conocimiento de los estudiantes.
- Seleccionar los objetivos de aprendizaje.
- Demostrar conocimiento de los recursos.
- Planificar coherentemente los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

Dominio 2: El ambiente del aula.

- Creación de un ambiente de respeto y compenetración.
- Creación de una cultura de aprendizaje.
- Dirigir los procesos de aula.
- Manejar los comportamientos de los estudiantes.
- Organización del espacio escolar.

Dominio 3: Instrucción.

- Comunicación clara y precisa.

- Utilización de técnicas interrogativas y de discusión.
- Participación de estudiantes en el aprendizaje.
- Proporcionar a los alumnos información de su aprendizaje.
- Demostrar flexibilidad y capacidad de respuesta. Dominio 4: Responsabilidades profesionales.
- Reflexión sobre la propia enseñanza.
- Mantenimiento adecuado de los historiales y registros de los alumnos.
- Comunicación con las familias.
- Participación en la escuela y en el contexto.
- Perfeccionamiento y desarrollo profesional.
- Mostrar profesionalidad.

Por otro lado, Ortiz García, Vicedo Tomey y Cires Reyes (2012), indican que las principales unidades de competencias en el profesorado se articulan a partir de:

- Competencia comunicativa, que se convierte en la herramienta básica del docente para el desarrollo de todas sus funciones al ser el elemento que media en todos los procesos que dirige y se ve implicado.
- Competencia informática, que connota el nivel de actualidad y alcance mediato que cada docente logra en todos los procesos que desarrolla al estar insertado en la era del conocimiento.
- Competencia docente-metodológica, que emerge de la pluralidad metodológica presente en las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, diversidad del trabajo docente metodológico, estilos de estudiante en este proceso y las particularidades de las plataformas educativas portadoras del mismo.
- Competencia académico-investigativa, referida a la obtención de los títulos académicos y grados científicos que demandan que el docente universitario logre consolidar una investigación científica en una temática actual.

Así mismo, Aubrun y Orifiamma (1990, citado en Zabalza, 2006) hablan de cuatro grandes grupos de competencias profesionales:

- Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales, que son las actuaciones ordinarias que los docentes han de llevar a cabo cuando trabajan aspectos tales como toma de decisiones, trabajo compartido, asunción de responsabilidades, etc.
- Competencias referidas a actitudes, que es la forma de afrontar la relación con las personas, las cosas o las situaciones que configuran el trabajo a desarrollar.
- Competencias referidas a capacidades creativas, que se refieren a cómo los docentes abordan el trabajo en su conjunto, si buscan soluciones nuevas, el compromiso, las formas de trato con los demás, etc.
- Competencias de actitudes existenciales y éticas, si el docente es capaz de ver consecuencias en las propias actuaciones profesionales, la capacidad para analizar críticamente el trabajo, etc.

Cano (2005), en su propuesta de competencias docentes, menciona siete competencias genéricas, que son las que aparecen a continuación:

- Competencia de planificación y organización del propio trabajo.
- Competencia de comunicación
- Competencia de trabajar en equipo
- Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflicto
- Competencias de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación
- Competencia de disponer de un autoconcepto positivo
- Competencia de autoevaluación constante de nuestras acciones para mejorar la calidad.

Pérez (2005) presenta una propuesta de competencias generales y específicas para la profesión docente de calidad, de particular interés en la formación continua, distinguiendo entre competencias generales (cinco) y varias competencias específicas para cada una de ellas. Concretamente su propuesta es la siguiente:

a. Competencias comunicacionales:

- Mejora en los procesos de comunicación.
- Fomento de actividades de dinamización de la formación del profesorado a nivel europeo.
- Sensibilización del profesorado en el análisis, revisión y mejora de su propia formación.
- Establecimiento de foros de reflexión sobre acciones formativas abiertos a la participación de compañeros europeos

b. Competencia organizativa:

- Transferencia de aprendizajes en la formación permanente y aplicación de recursos innovadores
- Interpretación de la realidad docente y establecimiento de los oportunos procesos de mejora.
- Mejora de la convivencia universitaria e institucional.

c. Competencia de liderazgo pedagógico:

- Relación con el profesorado de ámbitos cercanos y ampliación de horizontes en las relaciones internacionales.
- Trabajo en equipo y superación de fronteras geográficas.
- Impulso de la dimensión europea y apoyo de los procesos de comunicación con otras lenguas.

d. Competencias científicas:

- Formación en contenidos científicos, didácticos y metodológicos.
- Realización de proyectos innovadores propios de la universidad.
- Desarrollo del pensamiento empírico ante las nuevas realidades.
- Impulso de la innovación y en la investigación científica.

e. Competencias de evaluación y control:

- Evaluación permanente de los procesos de formación del profesorado.
- Establecimiento y diseño de formaciones específicas con el fin de superar los puntos débiles y potenciar los fuertes.

En el modelo de competencias propuesto por Ayala (2008) se presentan cinco competencias acordes con las funciones docentes:

1. Diseñador de escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativos:

- Diseña de manera organizada el proceso de aprendizaje de sus alumnos.
- Diseña procesos y experiencias de aprendizaje en contextos reales.
- Utiliza técnicas didácticas adecuadas al nivel de sus alumnos y a las características de la disciplina académica.
- Se asegura de que los escenarios incluyan actividades incluyan actividades que promuevan el desarrollo de habilidades, actitudes y valores.
- Utiliza la tecnología en el diseño de actividades para promover la comunicación y el aprendizaje.

2. Experto en su disciplina académica:

- Domina ampliamente la disciplina académica
- Participa en procesos de actualización constante en su disciplina.
- Actualiza su curso en función de los avances de su disciplina y de acuerdo al nivel de sus alumnos.

3. Facilitador y guía de un proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno:

- Ofrece pautas y guías para llevar a cabo las actividades.
- Sugiere, orienta y cuestiona a los alumnos orientando el proceso de aprendizaje.
- Facilita los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades.
- Verifica el desarrollo de habilidades, actitudes y valores a través de las actividades.

4. Evaluador del proceso de aprendizaje del alumno y responsable de la mejora continua de su curso:

- Evalúa y retroalimenta el proceso de desarrollo de los alumnos.
- Diseña rúbricas para evaluar el desarrollo de habilidades, actitudes y valores.
- Evalúa, documenta y mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje en el curso.

5. Un docente consciente y activo en el constante proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural:

- Participa en procesos de investigación e innovación educativa.
- Se actualiza constantemente y se preocupa por su mejora continua como docente.
- Promueve intercambios académicos con alumnos y profesores de otras universidades.
- Contextualiza su curso en ámbitos reales e interculturales.

Galvis (2007), tras un estudio realizado en Caracas, realiza la siguiente propuesta de competencias docentes:

- Competencias intelectuales (conocer): incluyen los aspectos cognitivos, lógicos, científicos, técnicos y pedagógicos que ayudan al desarrollo de procesos de aprendizaje autónomos.
- Competencias profesionales (hacer): relativas a la habilidad para resolver situaciones diversas y únicas.
- Competencias sociales (convivir): Comprender el mundo y ampliar el horizonte cultural.
- Competencias interpersonales (ser): Incorpora las denominadas productivas que permiten al docente estar abierto a los cambios; y las competencias especificadoras, que ayudan a comprender a los sujetos y a la institución.

En el siguiente Cuadro 1, recogemos cuatro propuestas de competencias docentes de gran relevancia que han sido utilizadas en diversos diseños de formación del profesorado. Concretamente, se relacionan las propuestas elaboradas por Scriven (1998); Angulo (1999); ANECA (2004) y Zabalza (2006)

Cuadro 1. Distintas clasificaciones de las competencias docentes

Scriven (1998)	Angulo (1999)	ANECA (2004)	Zabalza (2006)
Conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza.	Destrezas de comunicación	Competencias instrumentales: capacidad de análisis y síntesis y capacidad de organización y planificación.	Planificar proceso E-A
Planificación y organización de la enseñanza.	Conocimientos básicos		Seleccionar contenidos
Comunicación.		Competencias personales: trabajo en equipo, habilidades en las relaciones interpersonales y compromiso ético.	Ofrecer informaciones y explicaciones
Organización de la clase.	Destrezas técnicas		Manejar nuevas tecnologías
Eficacia en la instrucción.			Diseñar metodología y organizar actividades
Evaluación.	Destrezas administrativas	Competencias sistémicas: aprendizaje autónomo y adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo y motivación por la calidad.	Comunicarse con los estudiantes
Profesionalidad.			Tutorizar
Otros servicios individualizados al centro y a su comunidad.	Destrezas interpersonales		Evaluar
			Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
			Identificarse con la institución y trabajar en equipo

Reseñamos, a continuación, la propuesta de competencias de Perrenoud (2004) por ser una de las más citadas y valoradas, tanto en el ámbito de la formación docente como específicamente en el contexto político-administrativo de cara a su implementación en las instituciones y organismos encargados de la capacitación del profesorado.

Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción a objetivos de aprendizaje. • Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. • Trabajar a partir de los errores y obstáculos en el aprendizaje. • Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. • Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
Gestionar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. • Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza. • Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.
	<ul style="list-style-type: none"> • Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. • Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. • Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. • Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades. • Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.

Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> •Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño. •Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos. •Ofrecer actividades de formación opcionales, “a la carta”. •Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.
Trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> •Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. •Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. •Formar y renovar un equipo pedagógico. •Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas, y problemas profesionales. •Hacer frente a crisis y conflictos entre personas.
Participar en la gestión de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> •Elaborar, negociar un proyecto institucional. •Administrar los recursos de la escuela. •Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen).
Informar e implicar a los padres	<ul style="list-style-type: none"> •Favorecer reuniones informativas y de debate. •Dirigir las reuniones. •Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos
Utilizar las nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> •Utilizar los programas de edición de documentos. •Explorar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de la enseñanza. •Comunicar a distancia a través de la telemática. •Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.

Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	<ul style="list-style-type: none"> •Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad. •Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. •Participar en la creación de reglas de vida en común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. •Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. •Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
Organizar la propia formación continua	<ul style="list-style-type: none"> •Saber explicitar sus prácticas. •Establecer un control de competencias y un programa. •Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red). •Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. •Aceptar y participar en la formación de los compañeros.

Desde organismos internacionales también se han propuesto marcos competenciales docentes. Así la red Eurydice (2002), desde la consideración de 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), alude a 5 tipos de competencias:

Formación en tecnologías de la información y la comunicación.

Formación para la gestión y administración de centros educativos.

Formación para la integración del alumnado con necesidades educativas especiales.

Formación para el trabajo con grupos multiculturales.

Formación en gestión del comportamiento y disciplina escolar.

Por otra parte, en el contexto de la Estrategia de Lisboa y el programa ET-2010, la Comisión Europea publica en 2005 el siguiente marco de competencias docentes:

Trabajar con otros	<p>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.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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	<ul style="list-style-type: none"> - 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. - Tener buena comprensión de los conocimientos de su materia y ver el aprendizaje a lo largo de la vida.
Trabajar con y en la sociedad	<p>Promover la movilidad y cooperación en Europa, así como valores de responsabilidad y respeto hacia las culturas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender los factores que generan cohesión social y exclusión. - Cooperar con la comunidad educativa (padres, instituciones de formación del profesorado, entidades locales...).

El Banco Mundial (2007) a partir de diversos estudios realiza su propuesta de competencias docentes:

a. Competencias profesionales:

- Actuar en forma crítica como profesional, interpretando los objetos de conocimiento o la cultura en el desempeño de las propias funciones
- Comprometerse en proyectos individuales y colectivos de desarrollo profesional
- Actuar de manera profesional y con perspectiva crítica, interpretando los objetos del conocimiento o de la cultura en el desempeño de sus funciones

b. Competencias de docencia:

- Diseñar situaciones de docencia-aprendizaje para la materia que deber aprenderse y hacerlo en función de los alumnos y del desarrollo de las competencias incluidas en el 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.
- Evaluar el avance en el aprendizaje y el grado de adquisición de las competencias de los alumnos en la materia que deben aprender.
- Planificar, organizar y supervisar el funcionamiento del grupo-curso con el propósito de ayudar a los alumnos en su proceso de aprendizaje y socialización.
- Adaptar la pedagogía a la diversidad de los estudiantes.
- 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.
- 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.

c. Competencias escolares

- 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.
- 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.

La UNESCO (2015) amplía la propuesta inicial de 2011 y propone las siguientes competencias docentes:

- 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.

Como se puede observar, el enfoque holístico de la formación por competencias conduce a dos planos diferentes. En primer lugar, provoca cambios curriculares puesto que la propuesta de competencias conduce a diseñar planes de estudios interdisciplinarios donde el eje central son las competencias que han de adquirir los estudiantes, siendo definitorias de una buena práctica profesional futura. Y, en segundo lugar, la necesidad de promover cambios didácticos, donde las competencias nos deben inducir a trabajar por “Problem Based Learning”, lo que implica que las estrategias didácticas ya no pueden basarse en los resultados, sino que han de enfatizar los procesos.

En este sentido, las competencias suscitan un cambio evaluativo, en tanto que requieren evaluar procesos más que productos y vincular más los procesos evaluativos a las competencias que se desea promover.

5.-El enfoque competencial docente desde una perspectiva socio- crítica.

El enfoque de las competencias y, particularmente, la decisión de organizar la formación tomando como propósito la adquisición de las competencias, ha suscitado importantes y fundamentadas críticas desde las que se ataca el sustrato en el que se origina, la formulación que se está empleando, su generalización en el mundo de la enseñanza y, sobre todo, el uso indiscriminado y a veces superfluo y forzado, que se está realizando al haberse impuesto desde la administración educativa como eje articulador de los diseños curriculares en todos los niveles del sistema educativo.

Una de las críticas dadas al enfoque por competencias apela a las vinculaciones que se están produciendo entre la formación profesional y las necesidades del mundo de la empresa, de forma que el aprendizaje se orienta a proveer de una oferta de mano de obra cualificada y no al desarrollo pedagógico del proceso educativo que debe presidir las ofertas formativas de las escuelas. Perrenoud (2009) considera esta situación inadecuada, porque al desarrollar competencias no se está renunciando a transmitir conocimientos, pues todas las actividades humanas exigen esos conocimientos.

Por otro lado, Gimeno (2008a), Pérez Gómez (2008), Martínez Rodríguez (2008), Torres (2008), Angulo (2008) y Álvarez Méndez (2008), coinciden en señalar que la educación por competencias lleva a un sistema cerrado expresado en una retórica que sugiere e invita a pensar en un sistema abierto. Se crea la sensación de una visión amplia y abierta de la educación, pero ofrece como soporte una estructura cerrada y limitada.

Estos autores critican que este enfoque no puede garantizar el aprendizaje comprensivo y reflexivo. Que trata de preparar al alumnado para hacer, para una determinada inserción laboral, pero vivir no se reduce simplemente a un oficio. A partir de aquí se cuestionan si es la misma formación que se necesita para hacer del alumno un ciudadano y, además de instruirlo, se le abre el acceso al patrimonio cultural común y participa activa y creativamente en la sociedad. Destacan como aspectos importantes la observación, el análisis y la valoración de las producciones de los alumnos, entendiendo que las competencias tienen un carácter complejo, global y que su aplicación no responde a un patrón fijo.

De la misma manera, Díaz Barriga (2006) afirma que se ha creado un imaginario social donde lo nuevo aparece como un elemento que

permite superar lo anterior, al hacer cosas mejores para concluir que los planteamientos articulados con la innovación corren el riesgo de descalificar todo lo anterior con la tendencia a no aceptar o a no reconocer los elementos valiosos de las prácticas educativas. En la misma línea se postula Álvarez Méndez (2008) al indicar que la expresión “enseñanza centrada en competencias” encierra más una aspiración que un concepto con significación clara, donde la primera tentación es proponer reformas nuevas, antes de evaluar las anteriores o de conocer lo que funciona o no el estado actual del sistema educativo. Por su parte Eraut (1994) indica que el problema de este enfoque es que descuida todo aquello que se refiere al contexto sociocultural, así como también a los avances de la teoría del aprendizaje no exclusivamente psicológica, y asimila la preparación de los docentes a la de un trabajador o técnico en una industria de tipo fordista.

Por otra parte, hay muy pocas alusiones a la formación que van a necesitar los docentes para poner en práctica la nueva propuesta pedagógica y, como deja entrever Escudero Muñoz (2006), no aparecen referencias al trabajo cotidiano del docente en el aula y muy poco a los contextos de aplicación en los que se mueven en las aulas y los centros educativos. O, como alude Gimeno (2008a), que aunque las reformas educativas basadas en competencias aparecen como el remedio a una pobreza detectada en las prácticas del aula, se olvida de tener en cuenta las condiciones en las que desempeña su trabajo un profesor al que se insta a cambiar, pero sin llegar a implicarlo. Así, “con las competencias, lo que se pretende es tratar de impulsar algunos cambios metodológicos en el mejor de los casos, pero sin plantearse en ningún momento qué modelo de sociedad queremos construir. No se discute bajo qué parámetros deseamos organizar la convivencia, el mercado laboral, la movilidad de las poblaciones, la representatividad de los distintos grupos sociales, el reconocimiento de las distintas poblaciones, la justicia retributiva que debe regirnos, etc. Las reformas educativas basadas en competencias aparecen como el remedio a una pobreza detectada en las prácticas de aula, en los modelos en los que se viene trabajando” (Torres, 2008, p. 151).

En definitiva, lo que denunciaba Torres (2008) es que el modelo de formación por competencias se estaba aplicando de manera impuesta bajo las siguientes limitaciones:

- No tomar en cuenta las culturas profesionales docentes, ni los rituales tradicionales en los que lleva años socializándose como profesional de la educación.

- Se aplica sin articular una auténtica carrera docente que sirva para estimular innovaciones.
- Se vehicula con una, cada vez, más empobrecedora política de actualización del profesorado
- Existe una connivencia con el mercado de las editoriales de los libros de texto.
- Ofreciéndoles la ayuda de un grupo de profesionales dedicados a divulgar y a tratar de aclarar al profesorado el “verdadero” significado de las distintas modas terminológicas con las que las autoridades educativas acostumbran a querer condicionar la dirección del cambio educativo.

Otro de los problemas es la relación de las competencias con la disciplina, la interdisciplina o la transdisciplina. En este sentido, hay dos maneras de enfocar las competencias: una en sentido independiente muy orientada al desempeño profesional y ligado al diseño curricular en la formación profesional, y otra mixta que no puede dejar de reconocer que tras los saberes esenciales hay ciertas nociones disciplinares a las que no se puede renunciar. Torres (2008) se lamenta de que, desde la administración, se exige y se vigila que las programaciones se realicen por competencias y que el profesorado asuma la formación por competencias como la doctrina indiscutible, legitimada por los expertos y promulgada por instancias supranacionales que la revisten de la cientificidad y el prestigio necesarios. Sin embargo, suele apuntarse como crítica que en diferentes reformas educativas, tal y como se recoge en el propio debate de los grupos y foros de investigación educativa, se produce un olvido de los contenidos: “se obvia por completo el debate del conocimiento de los contenidos culturales que precisamos presentar el alumnado para que puedan entender nuestro pasado, el mundo del presente y, por tanto, prepararse en su paso por las aulas y centros escolares para una incorporación más informada y activa en su comunidad, como ciudadanas y ciudadanos que son” (Torres, 2008, p. 165).

Estas críticas y los problemas, incertidumbres y controversias que ocasiona la cuestión de las competencias, ha llevado a Gimeno (2008b) y a los autores que colaboraron en el libro que organizó este autor, a preguntarse qué hay de nuevo en la propuesta de estructurar todo el sistema educativo a partir de la definición de competencias, y de tomar las competencias como el eje de la formación. El propio Gimeno (2008a) responde con afirmaciones como: “solamente un nuevo lenguaje, una jerga, una técnica convertida en una ideología fácil de echar raíces en

terrenos baldíos (Gimeno, 2008a, p. 57). Especialmente ilustrativa nos parece la idea de que “el discurso de las competencias se convierte, al igual que en la Odisea de Homero, en el canto de las sirenas o reclamo para entretener al profesorado quien, aun a costa de dedicar muchas horas a aclararse sobre su significado y operatividad, acabará finalmente cayendo en la cuenta de que así no se resuelven sus problemas, ni mucho menos las dificultades y la falta de interés de muchos estudiantes por el conocimiento” (Torres, 2008, p. 168).

Más allá de estas críticas que sirven de alerta a las visiones sesgadas y al peligro de utilitarismo que puede contaminar una propuesta competencial, y dentro de una perspectiva crítica de la formación docente, se reclama una visión más crítica y reflexiva de la formación y, específicamente del modelo por competencias. Se apuesta por un enfoque competencial más holístico, que supere la fragmentación disciplinar y potencie una rica y fructífera interacción teoría-práctica que conecte con las realidades profesionales a través de procesos abiertos, participativos y colaborativos. Se ha de prestar atención a las problemáticas socio-culturales, tanto locales como globales, fomentando el espíritu crítico y la revisión sistemática que neutralicen la estandarización y la tecnificación de la formación. Así, siguiendo a Contreras (2010) se apuesta por una perspectiva socio-crítica de la formación docente en la que se promueve una transformación personal y profesional que facilite una identidad y un desarrollo conscientes y comprometidos. Seguidamente, reproducimos la tabla elaborada por Aparicio (2019) en la que se recogen las características de la perspectiva sociocrítica de las competencias profesionales a partir de las propuestas de Contreras (2010), Díez Gutiérrez (2009), Fraile (2004a, 2004b), Martínez Bonafé (2004), Pérez Gómez (2010) y Villardón-Gallego (2015).

Transformación social y compromiso ciudadano	La formación competencial docente se plantea desde un principio de contribución al cambio, la transformación social y la ciudadanía comprometida.
Educación humanista	Se considera esencial la formación para las competencias reflexiva y crítica.
Sensibilización social	La formación competencial se orienta hacia la sensibilización hacia problemáticas sociales (locales, globales) implicando la búsqueda activa de soluciones desde la educación.
Interacción teoría y práctica	Se insta hacia un modelo de formación competencial desde la investigación sobre la acción docente.
Superación del sentido de eficacia	Ser competente supone ser capaz de experimentar, analizar, contrastar, reflexionar y evaluar la propia práctica docente.
Pensamiento práctico	Las competencias son capacidades vivas que evolucionan, cambian, se reconstruyen y deconstruyen desde la interacción con el contexto, haciendo crecer la proyección personal y profesional docente.
Transformación personal y profesional	Se orientan los saberes, habilidades, capacidades y valores que configuran las competencias docentes hacia experiencias de transformación personal y profesional.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation de compétences en situation. En J. Dolz y E. Ollagni (Eds.). L'enigme de la compétence en éducation (pp.77-95). De Boeck.
- Álvarez Méndez, J.M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en la competencias. En J. Gimeno (Comp.). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? (pp. 206 - 234). Morata.
- ANECA. (2004). La adecuación de las titulaciones de maestro al EEES. [fecha de consulta 16 de agosto de 2016].
- Angulo, F. (1999). Entrenamiento y coaching: los peligros de una vía revitalizada. En A.I. Pérez
- Gómez, J. Barquín y F. Angulo (Eds.). Desarrollo Profesional del docente: Política, investigación y práctica (pp. 467-505). Akal.
- Angulo, F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En J. Gimeno (Comp.) Educar por competencias ¿qué hay de nuevo? (pp. 176-205). Morata.
- Aparicio, J.L. (2019). La formación en competencias transversales en la formación inicial del profesorado de Educación Física. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid.
- Audigier, F. y Tutiaux-Guillon, N. (Dir.) (2008). Compétences et contenus. Les curriculums en questions. Bruselas: De Boeck.
- Ayala, F. (2008) El modelo de formación por competencias, <http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt> Consulta: 16/06/2008
- Banco Mundial (2007). Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes: Una agenda para la educación secundaria. Colombia: Banco Mundial-Mayol Ediciones.

- Beckers, J. (2002). Développer et évaluer des compétences à l'école. Labor.
- Benedito, V. y Parcerisa, A. (2016). El discurso de los expertos en docencia universitaria, la visión más crítica. En E. Cano y M. Fernández (eds.). Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados del EESS. Octaedro (pp. 113-126)
- Bernal, J.L. y Teixidó, J. (2012). Las competencias docentes en la formación del profesorado. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2002). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82.
- Bolívar, A. (2007). Diseñar y evaluar por competencias en la Universidad. El EEES como reto. Vigo: Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa.
- Bolívar, A. (2010). Competencias básicas y currículum. Síntesis.
- Bolívar, A y Pereyra, M. A (2006) El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En D.S. Rychen y L. Hersch Salganik, L (Comp.) (2006). Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico (pp. 1-13). Ediciones Aljibe.
- Bozu, Z. y Canto, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 2 (2), 87-97.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales en la RFA. Revista Europea de Formación Profesional, 1, 8-14.
- Cano, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Graó.
- Cano, E. y Fernández, A. (2006) (eds.). Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados del EESS. Octaedro.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 68(24,2), 61-81.
- Danielson, Ch. (1996). Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching. Alexandria (USA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Delors, J. (1966). La educación encierra un tesoro. Santillana.

- De Ketele, J.M. (2008). Acercamiento sociohistórico al enfoque por competencias en la enseñanza. Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado, 12 (3), 12 pp.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles educativos, 28 (2), 7-36.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2009). El capitalismo académico: la reforma universitaria en el contexto de la globalización. Revista iberoamericana de Educación, 50(1), 1-9.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. Revista de Investigación Educativa, 20 (1), 7-43
- Eraut, M. (1994). Developing professional knowledge and competence. Falmer Press.
- Eraut, M. (2006). Aprendizajes y competencias: enfoques que los relacionan en Educación Superior. Seminario RED-U, Universidad de Barcelona, España.
- Escudero Muñoz, J. M. (2006). El espacio europeo de educación superior ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la universidad? ICE–Universidad de Murcia.
- Eurydice (2002). Temas clave de la educación en Europa. La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática (Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral). Secretaría General Técnica-CIDE.
- Fraile, A. (2004a). El profesor de Educación Física como investigador de su práctica. Tandem. Didáctica de la Educación Física(15), 37-49.
- Fraile, A. (2004b). Modelos y tradiciones en la formación del profesorado de Educación Física. In A.
- Fraile (Ed.), Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal. Biblioteca Nueva.
- Fuentes Abeledo, E.J. Formación de maestros y Prácticum en el context de cambio curricular desde la perspectiva de la convergencia europea. En M. Raposo Rivas, M.E. Martínez Figueira, L. Lodeiro
- Enjo, J.C. Fernández de la Iglesia, y A. Pérez Abellás (Coords.), Actas del X Symposium Internacional sobre el Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria: el Prácticum más allá del empleo: formación vs. Training (pp. 103-124). Andavira y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Fuentes Abeledo, E.; González Sanmamed, M. y Raposo, M. (2008a): “La formación por competencias: su contribución al desarrollo integral del futuro maestro”.

- En Rosales, C. y González Alfaya, E. (Coord.) pp. 193-223. : Promoción de la salud en la Universidad. Tórculo Edicions,
- Fuentes Abeledo, E.; González Sanmamed, M. y Raposo,, M. (2008b): “Desarrollar competencias en la formación inicial de maestros: valoraciones, retos y propuestas”. *Innovación Educativa*, 18, pp. 45-68.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón* 63 (1), 93-108.
- Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16, 48-57.
- García San Pedro, M.J. (2013). Evaluar la integración de las competencias en la universidad. *Mensajero*.
- Gimeno, J. (2008a). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J.
- Gimeno (Comp.) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Morata.
- Gimeno, J. (Comp.) (2008b). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report – Phase One*. Bilbao. Universidad de Deusto. Consultado el 15 de julio en <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>
- Guerrero, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10,1,225-360.
- Guzmán, I; Marín, R.; García, E.A.; Moreno, S.A.; y López, M. (2012). Identificación de competencias docentes en el oficio de enseñar. El caso de tres campos profesionales. En E. Cisneros, B. García, E. Luna y Marín. R. (coords.). *Evaluación de competencias docentes en la educación superior*. (pp. 159-201). Redeca.
- Jonnaert, Ph.; Barrette, J.; Boufrahi, S. y Masciotra, D. (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, consructivisme et interdisciplinarité. Note de synthèse. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30 (3), 667-696.
- Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par compétences. Guérin.
- Le Boterf, G. (2000). Ingeniería de las competencias. Gestión.
- Levy-Leboyer, C. (2000). Gestión de competencias. Cómo analizarlas. Cómo evaluarlas. Cómo desarrollarlas. Gestión.
- Martínez Bonafé, J. (2004). La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (51), 127-144.

- Martínez Rodríguez, J.B. (2008). La ciudadanía se convierte en competencia: avances y retrocesos. En J. Gimeno (Comp.) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 103-142).
- Morata. Más, O. y Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria. Síntesis.*
- Mottet, G. (1992): "Entre théorie et pratique, la médiation vidéo. Perspectives pour la formation des enseignants". *Les Sciences de l'Éducation*, 1-2, pp. 83-98.
- Mulder, M., Weigel, T. y Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training*, 59 (1), 67-88.
- Oliva, F. y Henson, K.T. (1983): "¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza?". En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 356- 363). Akal
- Ortiz García, M.; Vicedo Tomey, A, y Cires Reyes, E. (2012): *Identificación y normalización de competencias profesionales en el sector de la salud.* Editorial Universitaria.
- Parlamento Europeo (2005). *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.* Bruselas COM (2005)548 final.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias.* Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pérez, J.M. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. XI Congreso de Formación del Profesorado. Segovia, 12-19 febrero.
- Pérez Gómez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas.* Santander, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación.
- Pérez Gómez, A.I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (Comp.) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Morata.
- Pérez Gómez, A. (2010). *Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes.*
- Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 68(24,2), 37-60.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación del docente del siglo XXI.* Montevideo: Cinterfor.

- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar?, Revista Interuniversitaria de pedagogía social, 16 (1), pp. 45-64.
- Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Graó.
- Rué, J. y Martínez, M. (2005). Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior. Cerdanyola del Vallès: IDES-UAB.
- Rychen, D.S. y Hersh Salganik, L (Comp.) (2006). Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Ediciones Aljibe.
- Scriven, M. (1998). Duties-based teacher evaluation. Journal of Personnel Evaluation in Education, 8 (2), 304-326.
- Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993). Competence at work. John Wiley and sons, Inc.
- Stiggins, R. (2002). Assessment Crisis: The absence of assessment for Learning. Phi- Delta Kappan, 23 (2), pp. 758-765.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Chenelière Éducation.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I. Revista Herramientas, 56, 20-30.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13 (2), 1-15.
- Tochon, F. (1992): Se libérer du contenu pour s'adapter aux situations: la carte de concepts en vidéo-formation. Les Sciences de l'Éducation, 1-2, pp. 59-82.
- Torres, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: cómo ser competentes sin conocimientos. En J. Gimeno (Comp.) Educar por competencias ¿qué hay de nuevo? (pp. 143-175). Morata.
- UNESCO (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? París: UNESCO.
- Villardón-Gallego, L. (2015). Competencias genéricas en educación superior. Narcea.
- Wagner, M.C. (1988): Pratique du micro-enseignement, une méthode souple de formation des enseignants. De Boeck-
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. En D.S. Rycheny y L.H. Salganik (Eds.), Defining and selecting key competencies (pp. 45-65). Hogrefe & Huber.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. (2ª ed). Graó.

Zabalza, M. (2006). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional (2ª ed.). Narcea.

